

**»Welche Seite der Welt soll man jungen Leuten zeigen?«
Die literarische Reflexion pädagogischer Konzepte
in Prosatexten Johann Karl Wezels**

**Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung der Doktorwürde
der Philologischen Fakultät
der Albert-Ludwigs-Universität
Freiburg im Breisgau**

vorgelegt von

**Pascal Bizard
aus Celle**

Wintersemester 2006/2007

Erstgutachter: Prof. Dr. Günter Saße

Zweitgutachter: Prof. Dr. Fred Lönker

Vorsitzender des Promotionsausschusses
der Gemeinsamen Kommission der
Philologischen, Philosophischen und Wirtschafts-
und Verhaltenswissenschaftlichen Fakultät:

Prof. Dr. Heinrich Anz

Datum der Fachprüfung im Promotionsfach:

16. Januar 2007

Inhalt

Einleitung	7
1. Das 18. Jahrhundert und seine Pädagogik.....	7
1.1 Das historische Profil der Epoche.....	7
1.2 Die Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts.....	14
2. Ein »dunkler Schriftsteller des Bürgertums« – Johann Karl Wezel und Pädagogik.....	23
3. »Interesse an der Geschichtlichkeit von Texten« – methodologische Bemerkungen.....	28

Kapitel I

Wezels Position im Kontext des zeitgenössischen pädagogischen Diskurses:

Pragmatismus und Lebenstauglichkeit	37
1. Einleitung.....	37
2. Erzieherische Leitideen.....	39
3. Pädagogische Ziele: Gemeinsinn und Tätigkeit.....	47
4. Voraussetzung und Methode der Erziehung.....	50
5. Inhalte: physische Erziehung und Umgang mit dem Ehrtrieb.....	55
6. Plädoyer gegen das mütterliche Stillen.....	61
7. Wezels Bewertung des Philanthropismus.....	64

Kapitel II

Satirische Destruktionen optimistischer Aufklärungspädagogik.....69

1. Pränatale und frühkindliche Disposition: <i>Lebensgeschichte Tobias Knauts, des Weisen, sonst der Stammler genannt</i>	69
1.1 Einleitung.....	69
1.2 Pränatale Schädigung: die Verhältnisse im Elternhaus.....	72

1.3 »Seine Geschichte ist die Geschichte des menschlichen Verstandes: er gieng aus, gieng – gieng – gieng und – kam wieder an den Ort, wo er ausgegangen war.« – Die Folgen versäumter elterlicher Fürsorge.....	81
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

**2. Desillusionierung pädagogischen »Besserungsgeistes« und
»Projektmacherei«: *Die Erziehung der Moahi*.....85**

2.1 Einleitung.....	85
2.2 Das Kind als Rettung aus der dekadenten Gesellschaft.....	89
2.3 Pädagogik und Diätetik: Physische Erziehung.....	75
2.4 »die Kette mit Blumen umwinden« – Didaktik: Spiel als Lehrmethode.....	104
2.5 Lehrinhalte und ihre Ordnung: der Lehrplan.....	109
2.6 Lehrerseminare als »Lösung«.....	113
2.7 Exkurs: Materialistische Philosophie in <i>Die Erziehung der Moahi</i> – Wezel und Helvétius.....	117
2.8 Warum die Erziehungsreformen der Philosophen scheitern.....	121

Kapitel III

Pädagogische Literarisierung des »ganzen Menschen« – *Herrmann und Ulrike*.....127

1. Einleitung.....	127
1.1 Zum Werk.....	127
1.2 Interesse am Menschen im Medium fiktionaler Literatur: Wezel und der anthropologische Roman.....	132
2. »Objekte« der Erziehung.....	137
2.1 Herrmann.....	137
2.1.1 Die Herkunftsfamilie – Erziehung im Elternhaus.....	137
2.1.2 Der Diskurs um Affekte und der Umgang mit dem Ehrtrieb.....	141
2.1.3 »ich bleibe dennoch, wer ich bin«. Geburtsadel versus Tugendadel – »Ehre« begriffsgeschichtlich.....	149

2.2 Erzählerischer psychologischer Tiefblick – Seelenanalyse von Ulrike und Herrmann.....	154
3. Akteure der Erziehung.....	164
3.1 Wozu Bildung?.....	164
3.2 Die Erzieherfiguren.....	167
3.2.1 »Aber wir sind böse von Jugend auf«: Fräulein Hedwig.....	168
3.2.2 Möglichkeiten und Grenzen philanthropischer Erziehung: Hofmeister Schwinger.....	171
3.3 Der erzieherische Disput zwischen Fräulein Hedwig und Schwinger – Bigotterie versus Natürlichkeit.....	181
3.4 Pädagogische Kur.....	185
3.5 Gegenbilder.....	187
3.5.1 Jakob als Kontrastfigur.....	187
3.5.2 Adliger Schein versus bürgerliche Tugend.....	189
4. Ergebnisse der Erziehung: Bewährungsproben.....	191
4.1 Herrmann der Schwärmer und der Widerschein eigenen Wirkens: problematische Individualität.....	192
4.1.1 Die Fahrt nach Dresden.....	192
4.1.2 »Das Herz möchte mir springen vor überströmender Wirksamkeit« – Herrmann und das Geld.....	198
4.1.3 »also ist leben wirklich eine so schwere Kunst [...]?« – Herrmanns Krise ›am Morgen danach‹.....	209
4.1.4 Der Bauernhof.....	211
4.2 Herrmann der Ehrsuchtige: die Wilibald-Episode und bei Madame Vignali (Berlin).....	211
4.3 »Vergnügen und Nutzen sind die beiden Realitäten auf der Erde: das übrige ist Tand« – Herrmann und das Glücksspiel als ›falsch«, äußere Ehre (Leipzig).....	219
4.4 »O du toller Jüngling! Wie schäme ich mich deiner Freundschaft!« – Schwingers Briefe.....	222
4.5 Der Vater-Sohn-Konflikt.....	227

5. Vollendung des pädagogischen Programms.....	228
5.1 »Vernunft und Affekt in gleichem Schritte«:	
die Kur überschwänglicher Leidenschaft.....	228
5.2 »Zärtliche Liebe« – das neue bürgerliche Familienkonzept.....	233
5.3 »zu thun, zu handeln, was allein Leben heißt« – bürgerlich geworden.....	238

Kapitel IV

Die literarische Reflexion pädagogischer Konzepte

in Prosatexten Johann Karl Wezels.....	243
-----------------------------------------------	------------

Literatur.....	246
-----------------------	------------

1. Werke Johann Karl Wezels.....	246
2. Weitere Primärtexte und Quellen.....	247
3. Forschungsliteratur.....	252

Einleitung

1. Das 18. Jahrhundert und seine Pädagogik

1.1 Das historische Profil der Epoche

Politik, Gesellschaft und Literatur stehen im Allgemeinen in einem – einmal mehr, einmal weniger – ausgeprägten Wechselverhältnis und Wezels Prosatexte nehmen im Besonderen Bezug auf politisch und gesellschaftlich Gegebenes. Im ersten Teil dieser Einleitung, in dem Geistesgeschichte und Wesenszüge der deutschen Aufklärung sowie deren historischer Hintergrund und die Pädagogik dieser Epoche skizziert werden, geht es mir deswegen darum, grundlegende Charakteristika der Aufklärung zu benennen. Die Darstellung des kultur- und sozialgeschichtlichen Hintergrunds, vor dem Wezels Texte zu begreifen sind, öffnet den Zugang zu diesen im literaturanalytischen Teil.

Gesellschaftliche Ordnung und Machtausübung der zahlreichen Herrscher, die im zerklüfteten Reichsgebiet in ihren souveränen Kleinstaaten über Recht und Gesetz entschieden, wurden bis zur Jahrhunderthälfte als Gott gewollt angenommen, bevor der aufgeklärte Absolutismus insofern eine Umwertung in der Staatsauffassung initiierte, als das Gottesgnadentum dem Gedanken eines Gesellschafts- und Herrschaftsvertrags zwischen Volk und Königtum wich.¹ Trotzdem blieb die christliche Theologie das sinnstiftende Zentrum weiterer Teile der Bevölkerung, die dem heilsversprechenden Jenseits gläubig entgegensahen.

Im deutschen Staatenbildungsprozess des 17. und 18. Jahrhunderts entstanden die frühmodernen, absolutistisch regierten Territorien, die durch Ständeordnung und Untertanenverband geprägt waren.² Längst hinfällig ist das Bild eines absolutistischen Staates, an dessen Spitze es dem Monarchen gelungen wäre, allein über Land und Leute zu regieren; absolute Herrschaft blieb im frühmodernen Fürstenstaat stets despotische Theorie.³ Der durchgängig

¹ Ab etwa 1740 entwickelte sich in Deutschland der aufgeklärte Absolutismus. Damit ist der Einfluss der Aufklärung auf die Politik der absoluten Monarchen gemeint. Allgemein dazu: KARL OTMAR FREIHERR VON ARETIN (Hrsg.): Der aufgeklärte Absolutismus. Köln 1974.

² Dazu RUDOLF VIERHAUS: Deutschland im Zeitalter des Absolutismus. 1648-1763. Göttingen 1978. Wenn im Folgenden von »Deutschland« die Rede ist, dann ist zum einen immer mitgedacht, dass es sich allenfalls um einen geographischen Begriff handelt, da es den deutschen Nationalstaat erst ab der Reichsgründung 1871 gab, der bis dahin – wie gesagt – in Territorialfürstentümer zersplittert war. Zum anderen fallen Aussagen über Deutschland im 18. Jahrhundert demzufolge allgemein und tendenziell aus, da der politischen Heterogenität eine soziale und wirtschaftliche korrespondiert. Siehe dazu GERHARD KÖBLER: Historisches Lexikon der deutschen Länder. Die deutschen Territorien und reichsunmittelbaren Geschlechter vom Mittelalter bis zur Gegenwart. 6., vollst. überarb. Aufl. Darmstadt 1999; WOLFGANG REINHARD: Geschichte der Staatsgewalt. Eine vergleichende Verfassungsgeschichte Europas von den Anfängen bis zur Gegenwart. 3., durchges. Aufl. München 2002.

³ »Die absolute Monarchie ist gekennzeichnet durch die *Tendenz*, die Sphäre gesamtstaatlicher Lenkung im Innern und die gesamtstaatliche Vertretung nach außen von jeglicher Mitwirkung anderer Kräfte, besonders der Reichs-, Provinzial- oder Landstände als der partikularen Gegenkräfte des fürstlichen Zentralisierungs- und Machtwillens, frei zu halten und unabhängig zu gestalten.« (GERHARD OESTREICH: Strukturprobleme des

mit erzählerischer Kritik entworfene Graf von Ohlau in Wezels Erfolgsroman *Herrmann und Ulrike* repräsentiert den Typus des machtbesessenen, geltungssüchtigen Adligen, der gern absoluter Herrscher wäre und doch nur der Mächtigste eines unbedeutenden Kleinstaats ist. Zur Entstehungszeit von Wezels Roman herrschte in Deutschland in ökonomischer Hinsicht das merkantilistische beziehungsweise – als spezifisch deutsche Ausprägung – das kameralistische System vor, gesellschaftsgeschichtlich befand sich das Land in der Übergangsepoche von der feudalen, altständischen zur bürgerlichen Gesellschaft.⁴ Mit dem Niedergang der »alteuropäischen Ökonomik«, sinnbildlich dem »ganzen Haus«,⁵ brach sich der Frühkapitalismus Bahn, mit dem Zerfall der »großen Haushaltsfamilie«, die sich agrarisch in Subsistenzwirtschaft versorgte, entstand die bürgerliche Kern- oder Kleinfamilie.⁶ Sie stellte keine Produktions- oder Arbeitsgemeinschaft mehr dar, sondern verstand sich als Gegenraum zur Arbeitswelt. Emotionalisierung und Personalisierung innerfamiliärer Beziehungen bestimmten diese neue, in psycho-sozialer Hinsicht komplexere Figuration, mit der auch Privatheit, Intimität und mithin eine neue Gefühlskultur als geschützte Sphären entstanden.

In der bürgerlichen Kleinfamilie des 18. und 19. Jahrhunderts waren die Bereiche Beruf und soziale Bindung getrennt. Dem Ehemann und Vater als Familienpatriarchen kam die Rolle des alleinigen, außer Haus berufstätigen Versorgers zu, und er repräsentierte die Fa-

europäischen Absolutismus. In: Vierteljahrschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 50 [1968] S. 329-347, hier S. 330; Hervorh. P.B.). Zum idealtypischen Konstrukt absoluter Monarchie siehe auch NICHOLAS HENSHALL: The myth of absolutism. Change and continuity in early modern European monarchy. London²1993.

⁴ Hierzu HORST MÖLLER: Fürstenstaat oder Bürgernation. Deutschland 1763-1815. Berlin 1989.

⁵ Der Begriff des »ganzen Hauses« stammt von WILHELM HEINRICH RIEHL (Die Familie. Stuttgart⁹1861 [= Naturgeschichte des Volkes als Grundlage einer deutschen Socialpolitik, Bd. 3. Stuttgart 1854], S. 177-202), der mit ihm das organische familiäre Zusammenleben mehrerer Generationen nebst Bediensteten und Gesinde in einem Haushalt und gemeinsamer Haushaltsführung meint. OTTO BRUNNER hat die Idee am ausführlichsten dargestellt als Erscheinungsform der »alteuropäische[n] Ökonomik«, »Lehre von der ›Wirtschaft‹ im bäuerlichen Sinn«. »Die Ökonomik als Lehre vom Oikos umfaßt eben die Gesamtheit der menschlichen Beziehungen und Tätigkeiten im Hause, das Verhältnis von Mann und Frau, Eltern und Kindern, Hausherrn und Gesinde (Sklaven) und die Erfüllung der in Haus- und Landwirtschaft gestellten Aufgaben. Damit ist auch bereits die Einstellung zum Handel gegeben. Er ist notwendig und erlaubt, soweit er der Ergänzung der Autarkie des Hauses dient, er ist verwerflich, sobald er zum Selbstzweck wird, das heißt, auf Gelderwerb an sich zielt.« (OTTO BRUNNER: Das »ganze Haus« und die alteuropäische »Ökonomik«. In: ders.: Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte. Zweite, verm. Aufl. Göttingen 1968, S. 103-127, hier S. 107 bzw. 105.) Der Niedergang der »alteuropäischen Ökonomik« vollzog sich in »dem tiefgreifenden Strukturwandel seit der Mitte des 18. Jahrhunderts [...], der zur Ausbildung des modernen ›Staates‹ und der industriellen ›Gesellschaft‹ führt.« (Ebd., S. 117.) Damit beginnt »die Auflösung des Familienbewußtseyns« [...]. Der alte Gedanke des ›ganzen Hauses‹ ist damit faktisch aufgehoben.« (WILHELM HEINRICH RIEHL, ebd., S. 177).

⁶ Sozialgeschichtsforschung zur Familie liefern INGEBORG WEBER-KELLERMANN: Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte. Frankfurt a. M. 1974 (zur Figuration der »großen Haushaltsfamilie« S. 38-72); MICHAEL MITTERAUER/REINHARD SIEDER: Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie. München 1977; EDWARD SHORTER: Die Geburt der modernen Familie. Deutsch von Gustav Kilpper. Reinbek bei Hamburg 1977; ANDREAS GESTRICH/JENS-UWE KRAUSE/MICHAEL MITTERAUER: Geschichte der Familie. Stuttgart 2003.

milie in der Öffentlichkeit. Die Frau war ökonomisch vom Mann abhängig (rechtlich ohnehin) und hatte sich um den Haushalt zu kümmern. Auch wenn sie den gesamten Tag mit den Kindern verbrachte, entschied der Vater, der nach dem herrschenden Rollenmuster die Vernunft verkörperte, über Erziehungsziel und -methode und fungierte als Vermittler zwischen Kind und Gesellschaft wie Kultur. Bildung und Wissen erfuhr das Kind von ihm, der zugleich in psychischer Hinsicht Vorbild zur Ausbildung eines Ich-Ideals war, so dass das Kind sich in die gegebene Umwelt einfügen und in ihr bestehen konnte.⁷ Soziale wie metaphysische Brüche, die der Einzelne durch den Wandel von Berufsalltag und Familie erfuhr, bedingten aber nicht allein eine als positiv gewertete Individualisierung, sondern aufgrund suspendierter Tradition auch Orientierungsverlust und Sinnkrise. Wezels *Herrmann und Ulrike* problematisiert unter anderem diesen Aspekt neuzeitlicher Identitätsbildung.

Wissenschaft und Kunst entwickelten parallel zum sozialen Wandel ein Interesse am ›ganzen Menschen‹. Das erwerbstüchtige Bürgertum strebte nach Bildung, schuf in der Folge eine Bürgerkultur und avancierte – zunehmend akademisch gebildet – zum wichtigen Kulturträger, der die philosophischen Ideen der als ›Aufklärung‹ in die Geistesgeschichte eingegangenen Epoche programmatisch formulierte. Zu dem so entstandenen neuen kulturellen System der Aufklärung gehörten die modernen Wissenschaften, Erziehung und Bildung. Die Aufklärung mit voneinander zu unterscheidenden nationalen Ausprägungen – in der zweiten Jahrhunderthälfte entwickelt sich in Deutschland aufklärerisches Denken – gab dem 18. Jahrhundert seinen Charakter.⁸

Neben grundlegenden Programmideen, welche die deutsche Aufklärung als Ganze teilte (dazu gehören freies, eigenständiges Denken, Kritik, Vervollkommnung des Menschen, Respekt), gab es aufklärerische Kampfideen: gegen Vorurteile, Aberglauben, Schwärmerei, und besonders gegen den Adel.⁹ Dahinter stand ein Abgrenzungsbedürfnis des Bürgertums, das geradezu konstitutiv für die bürgerliche Ideologie ist. Das Bürgertum profilierte soziale

⁷ Dazu REINER WILD: Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland am Beispiel ihrer Literatur für Kinder. Stuttgart 1987, S. 241-250; 266f.; 308ff.

⁸ Zur Epoche der Aufklärung im Allgemeinen siehe unter vielen anderen REINHART KOSELLECK: Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt am Main 1959; WERNER SCHNEIDERS: Die wahre Aufklärung. Zum Selbstverständnis der deutschen Aufklärung. Freiburg/München 1974; ROLF GRIMMINGER (Hrsg.): Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution 1680-1789. München 1980 (= Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur Bd. 3); PANAJOTIS KONDYLIS: Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus. Stuttgart 1981; WERNER SCHNEIDERS: Aufklärung und Vorurteilkritik. Studien zur Geschichte der Vorurteilstheorie. Stuttgart/Bad Cannstatt 1983; PETER-ANDRÉ ALT: Aufklärung. Lehrbuch Germanistik. Stuttgart/Weimar 1996; WERNER SCHNEIDERS: Das Zeitalter der Aufklärung. 2., verb. Aufl. München 2001.

⁹ Vgl. NORBERT HINSKE: Art. ›Aufklärung‹. In: Staatslexikon. Recht–Wirtschaft–Gesellschaft in 7 Bänden. Hrsg. v. der Görres-Gesellschaft. Sonderausg. der 7., völlig neu bearbeiteten Aufl. Bd. 1. Freiburg/Basel/Wien 1985, Sp. 390-400.

Identität und Kultur in bewusst hergestellter Gegnerschaft zum Adel. Zu den überkommenen Autoritäten, die das Bürgertum ablehnte, gehörte dieser in besonderem Maße, den aus Sicht des Bürgertums nichts mehr quo ipso zu Führung und Herrschaft legitimierte. MANFRED HETTLING unterscheidet aus historisch-kulturanthropologischer Sicht drei analytische Ebenen, auf denen sich »Bürgerlichkeit als kulturelles Regelsystem« ausdrückt.¹⁰ Auf der ersten Ebene der Organisationsform (kollektive Selbstorganisation) ist neben selbst verwalteter politischer Partizipation im Bereich Kommune/Stadt die von adligem Hof und Kirche sich emanzipierende Kunst anzusiedeln. Der Bildungsanspruch als zweite Ebene, die hier von besonderer Relevanz ist, konkretisiert sich darin, dass die bürgerliche Kulturutopie an die Schaffung eines neuen Menschentyps glaubte, der aus ständischer Determination herausgefunden und sich zum kosmopolitischen, individuell erfahrbaren Universalbürger entwickelt hat; bürgerliche Erziehung, im sozialen Raum der Familie und – immer bedeutender werdend – durch professionelle Pädagogen, zielt genau darauf ab.¹¹ Die dritte Ebene umfasst die Darstellungsmedien von Sinnfragen – Theater, Literatur, bildende Kunst –, die dem Bürger gesellschaftliche Freiräume boten. Diese Ausdrucksformen waren Foren von öffentlichen Diskursen über selbstreflexive soziale Konfliktfelder, bürgerliche Sinnstiftung oder psychosoziale Phänomene wie Individualität.¹²

Vermittelt wurden aufklärerische Programm- und Kampffideen über Zeitschriften und Bücher, womit literarische Öffentlichkeit und Streitkultur geschaffen wurden.¹³ Ein Anstieg der Buchproduktion und -rezeption charakterisiert den gewandelten literarischen Markt, auf dem der Anteil an Kinder- und Jugendliteratur wie an erziehungstheoretischen Abhandlungen und Zeitschriften zunahm.¹⁴

¹⁰ Vgl. MANFRED HETTLING: Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System. In: Peter Lundgreen (Hrsg.): Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereichs (1986-1997). Göttingen 2000, S. 319-339, S. 323.

¹¹ Siehe dazu WILHELM ROESSLER: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.

¹² Vgl. MANFRED HETTLING: Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System, S. 324.

¹³ Siehe JÜRGEN HABERMAS: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied/Berlin 1962; WOLFGANG MARTENS: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. Stuttgart 1968; HELMUTH KIESEL/PAUL MÜNCH: Gesellschaft und Literatur im 18. Jahrhundert. Voraussetzungen und Entstehung des literarischen Marktes in Deutschland. München 1977; WOLFGANG RUPPERT: Bürgerlicher Wandel. Studien zur Herausbildung einer nationalen deutschen Kultur. Frankfurt a. M./New York 1981; RUDOLF VIERHAUS (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung. Heidelberg 1981; REINER WILD: Die Vernunft der Väter, S. 3-53.

¹⁴ Dazu LUTZ WINCKLER: Entstehung und Funktion des literarischen Marktes. In: ders.: Kulturwarenproduktion. Aufsätze zur Literatur- und Sprachsoziologie. Frankfurt a. M. 1973, S. 12-75. Wenigstens hingewiesen sei auf zwei konträre Forschungspositionen zu der Frage, wie breit literarische Rezeption im 18. Jahrhundert tatsächlich gewesen ist: Der Soziologe ROLF ENGELSING hat 1970 den Begriff »Leserevolution« in die diesbezügliche Debatte gebracht (Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit. Das statistische Ausmaß und die soziokulturelle Bedeutung der Lektüre. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens. Bd. 10. Frankfurt a. M. 1970, Sp. 945-1002, hier Sp. 982). Im selben Jahr suchte der Kulturwissenschaftler RUDOLF SCHENDA dagegen

Allerdings muss hier sogleich relativiert werden: Von ›dem Bürgertum‹ als kulturtragender Schicht zu sprechen, wäre eine idealtypische Konstruktion.¹⁵ »Die Aufklärung ist, zumal in Deutschland, keineswegs eine eindeutige und einheitliche Konfiguration gewesen; ihr soziales Substrat läßt sich ebensowenig eindeutig als Bürgertum identifizieren wie ihre politische Zielsetzung schlechthin als progressiv und emanzipatorisch bezeichnen.«¹⁶ Nur einige Tausend Gebildete, sehr häufig aus protestantischem Pfarrhaus stammende Bürger waren die Exponenten der Aufklärung.

Die langsamere Emanzipation des kritischen Denkens aus der Botmäßigkeit der Theologie, der Mangel an einer breiten Schicht von unschwer miteinander kommunizierenden und rätsonnierenden Bürgerlichen, an ›bürgerlicher Gesellschaft‹ überhaupt, die Wendung nach innen und das Sich-Begnügen mit der Bildung des Individuums, schließlich das Fehlen demokratischer und revolutionärer Tradition – verglichen mit England und Frankreich – charakterisieren die Bedeutungslosigkeit des deutschen Bürgertums im 18. Jahrhundert. Was sich dennoch im Sinne bürgerlichen Selbstbewußtseins artikuliert, bleibt vereinzelt und kann keine effektive Öffentlichkeit bilden. Ohne die protestierenden Stimmen der deutschen Aufklärung geringzuschätzen, erweisen doch solche Vergleiche, wie unbehelligt hier Absolutismus und Adel ihr Regiment führen konnten.¹⁷

Außerdem müsste die neue bürgerliche Schicht als »Kommunikationsgemeinschaft«¹⁸ genauer, etwa regional oder wirtschaftlich, differenziert werden, was hier nicht geleistet werden kann.¹⁹

Dem – nun wieder breiter, weniger kulturell denn als Gesamtheit von Sozialformationen mit gemeinsamen Werten, Praktiken und Verhaltensmuster gedachten –²⁰ Bürgertum kam eine weitere Aufgabe zu: Es stellte die Beamten, derer der Staat als Instrument seiner

mit seiner provokanten Habilitationsschrift (Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lese Stoffe 1770-1910. Frankfurt a. M. 1970) nachzuweisen, dass mit nennenswerter Lektüre um 1800 mangels Lesefähigkeit noch gar nicht zu rechnen gewesen sei.

¹⁵ »Bürger zu sein bedeutete seit dem 18. Jh. immer auch, erst Bürger zu werden – und das hieß: diesem Ideal nachzustreben. Bürgerlichkeit als kulturelles System vermittelte dem einzelnen eine Zielutopie, an der er sein Leben orientieren konnte.« (MANFRED HETTLING: Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System, S. 325) Siehe auch GEORG BOLLENBECK: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M./Leipzig 21994.

¹⁶ RUDOLF VIERHAUS: Vorbemerkung. In: ders. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung, S. 9.

¹⁷ GERHARD SAUDER: Empfindsamkeit. Bd. 1: Voraussetzungen und Elemente. Stuttgart 1974, S. 50-124, hier S. 55.

¹⁸ Siehe KARL-OTTO APEL: Die erkenntnisanthropologische Funktion der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Hermeneutik. In: Simon Moser (Hrsg.): Information und Kommunikation. Referate und Berichte der 23. Internationalen Hochschulwochen Alpbach 1967. München/Wien 1968, S. 163-171.

¹⁹ Verwiesen sei daher auf LOTHAR PIKULIK: Leistungsethik contra Gefühlskult. Über das Verhältnis von Bürgerlichkeit und Empfindsamkeit in Deutschland. Göttingen 1984, S. 68-92.

²⁰ Zu den durchaus auch vereinheitlichenden Charakteristiken, die es erlauben, von bürgerlicher Physiognomie zu sprechen, siehe aspektreich entwickelt ebd., S. 93-238.

Machtausübung bedurfte. Damit ging eine Bewertung des Einzelnen über dessen Leistung und Fähigkeiten, nicht über dessen soziale Herkunft einher. Nicht zufällig wird der bürgerliche Heinrich Herrmann, Held aus Wezels Roman *Herrmann und Ulrike*, am Schluss fürstlicher Beamter, der seinem Dienstherrn mit Sachverstand zur Seite steht und die Machenschaften des adligen korrupten, unfähigen Präsidenten aufdeckt.

Die Aufklärung erfasste unter anderem die Lebensbereiche ›Erziehung‹ und ›Bildung‹, zwei ihrer zentralen Themen. Im Entstehungsprozess der modernen bürgerlichen Gesellschaft, in dem tradierte Sozialordnungen (nicht aber der absolutistische Staat an sich) hinterfragt wurden, vollzog sich auch ein Paradigmenwechsel in der Erziehungsarbeit: Menschenbildung wurde der Theorie nach Vorrang vor Standeserziehung eingeräumt. Das Erziehungsziel hieß Ausbildung der Vernunft. Zwei Voraussetzungen kennzeichnen die aufklärerische Erziehungskonzeption: (1) Die zu vermittelnden Werte (wie Glückseligkeit), Tugenden und Moral sind rational begründbar und objektiv auf das Wohl aller Menschen ausgerichtet und müssen daher auch jedem Menschen vorgegeben werden. (2) Der Mensch ist erziehungsfähig und bildbar, so dass er die Richtigkeit der ihm angedachten, auf absolute (nicht relative) Vollkommenheit zielende Erziehung kraft Vernunft und Verstand einsehen wird. Erziehung sollte das Kind, das zwar von Geburt an mit der Fähigkeit, vernünftig zu denken, ausgestattet ist, nicht aber von selbst von der Vernunft Gebrauch macht, dahin führen, die Idee einer vernunftgeleiteten Humanität einzusehen und fortzutragen, womit die gesamte Menschheit verbessert werden sollte. Die Euphorie, mit der besonders die fortschrittsorientierten Philanthropen nach der Perfektion des Menschen strebten, bildete zugleich den Hintergrund für theoretische Schriften und praktische Versuche im Feld eines neuen Erziehungswesens, das kindgerecht sein sollte. Wezels Auseinandersetzung mit dem Philanthropismus und seine eigenen erziehungstheoretischen Schriften zeigen indessen – das wird die anschließende Untersuchung belegen –, dass es durchaus pädagogische Konzepte gab, die dem Optimismus der Zeit skeptisch begegneten und zu pragmatischen Lösungen gelangten. Vernunftglaube und Vernunftskepsis standen sich allerdings die gesamte Epoche der Aufklärung hindurch und in der Nachwirkung gegenüber. Besonders Wezels Werk ist Ausdruck dieses Dualismus.

In der Literatur zur Aufklärung und zur Geschichte der Pädagogik begegnet einem häufig die Aussage, das 18. Jahrhundert sei ein pädagogisches. Doch es darf nicht übersehen werden, dass die Bezeichnung »pädagogisches Jahrhundert« erstmals bei Schummel als Untertitel seines Romans *Spitzbart* erscheint und vollständig lautet: *Eine komi-tragische Ge-*

*schichte über unser pädagogisches Jahrhundert.*²¹ In diesem Untertitel verdichtet sich das Wesen der aufklärerischen Reformpädagogik,²² die zwischen Perfektibilitätsstreben zum Wohle der gesamten Menschheit einerseits und »schwarzer Pädagogik«²³ sowie funktionalisierender »Sozialdisziplinierung«²⁴ zugunsten einer spezialisierten bürgerlichen Leistungsgesellschaft andererseits oszilliert; eine »Liebe als Dressur«, wie HELGA GLANTSCHNIG ihre Darstellung zur aufklärerischen Kindererziehung nennt.²⁵ »Die Intention der Reformpädagogik des ausgehenden 18. und frühen 19. Jahrhunderts ließe sich pointiert zusammenfassen unter der Devise: mentalitäre Mobilisierung zum Zwecke der individuellen und kollektiven Innovationsfähigkeit mit dem Ziel der Errichtung einer bürgerlichen Gesellschaft.«²⁶ Diese Pädagogik hat bis in unsere Zeit wirksame didaktische Neuerungen zum Wohle des Kindes ebenso hervorgebracht wie dessen Überwachung und eine Flut an pädagogischer Literatur.

²¹ Johann Gottlieb Schummel: *Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert* (1779). Hrsg. und mit einem Nachwort und Erläuterungen versehen von Eberhard Haufe. Weimar 1974. Schummel urteilt die philanthropischen Reformbemühungen im Ganzen schonungslos und explizit ab, indem er ihnen unter anderem konzeptionelle Mängel vorwirft. Im Rahmen seiner Kritik am Philanthropismus benutzt Niethammer den Begriff dann zu Beginn des 19. Jahrhunderts, um das 18. Jahrhundert zu charakterisieren, und prägt die Formulierung nachhaltig (Friedrich Immanuel Niethammer: *Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Jena 1808).

²² Wenn hier und im Folgenden der Begriff »Reformpädagogik« gebraucht wird, ist die Rede von den philanthropischen Bildungs- und Erziehungskonzepten und -debatten im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. HEINZ-ELMAR TENORTH hat im Rahmen einer historischen Bestimmung des Phänomens »Reformpädagogik« darauf hingewiesen, dass »die moderne Erziehung [...] sich in den westlichen Kulturen [...] der Zeit seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert [verdankt]«; in dieser »Konstitutionsphase moderner Erziehung« gibt es »zwar auch schon Reformansprüche und -debatten, die intensive Kritik von Kultur und Erziehung und ein pädagogisches Bild des Menschen«, aber diese Kritik argumentiert »im Namen der modernen gegen die vormoderne Welt«. So sei im Hinblick auf die Unterscheidung reformpädagogischer Phasen festzustellen, »daß die moderne Gestalt der öffentlichen Organisation des Generationenverhältnisses um 1800 zwar antizipiert wird, aber noch nicht systematisch ausgebildet ist.« (»Reformpädagogik«. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 [1994], Nr. 3, S. 585-604, hier S. 587.) Die heutige Erziehungswissenschaft meint mit dem Phänomen »Reformpädagogik« deshalb die moderne, systematisierte Erziehungstheorie von 1890 bis 1933.

²³ So der Titel einer Sammlung von Texten zur bürgerlichen Erziehung (Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Hrsg. u. eingel. v. Katharina Rutschky. Frankfurt a. M. 1977). Siehe auch die Dokumentensammlung: *Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden. 1700-1850*. Hrsg. v. Jürgen Schlumbohm. München 1983.

²⁴ GERHARD OESTREICH beschreibt mit diesem Begriff die Gewöhnung der Menschen an rationale, gleichmäßige, zielgerichtete Arbeit und deren Einordnung in die Gesellschaft durch den absolutistischen Staat (Strukturprobleme des europäischen Absolutismus, S. 337).

²⁵ HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung*. Frankfurt a. M. 1987.

²⁶ ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS: *Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994), Nr. 4, S. 541-547, hier S. 542.

1.2 Die Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts

Individualismus wurde im sich säkularisierenden 18. Jahrhundert radikalisiert, Kindheit ›entdeckt‹, indem die christliche Vorstellung, das Kind sei genuin böse, dem aufklärerischen Postulat, der Mensch sei bei seiner Geburt eine *tabula rasa*, wich.²⁷ Zudem waren die Kinder der bürgerlichen Kleinfamilie von der Notwendigkeit befreit, zur Versorgung der Familie beizutragen, mussten also nicht arbeiten. So wurden ihnen Beschäftigungen zugestanden, die ihrem Altersabschnitt Rechnung trugen und zweckfrei waren. Ihre Lebenspraxis unterschied sich nun von derjenigen der Erwachsenen, Kindheit ›entstand‹, zugleich die Notwendigkeit, diese pädagogisch zu betreuen.²⁸

Dass die Bereiche ›Erziehung‹ und ›Bildung‹ als Teile der kindlichen Sozialisation überhaupt aus der Familie ausgelagert und in die Hände professioneller Pädagogen – tätig zunächst in privaten, dann in staatlichen Institutionen wie Schulen – gegeben wurden, gehört hervorgehoben. Dies erklärt sich mit dem eben beschriebenen historischen Wandel der Familienform, mit dem eine Ausdifferenzierung familialer Funktionen verbunden war. In der Großfamilie, in der jedes Mitglied seinen Beitrag zur Versorgung leistete, hatte bisher der Verband dafür gesorgt, dass allgemeine, nützliche und für den ökonomischen Erhalt der Familie notwendige Kenntnisse an die Kinder weitergegeben wurden. Allmählich wurde Erziehung professionalisiert, womit eine erzieherische Reflexion einherging. Die bisherige Erziehung wurde ebenso hinterfragt, wie neue pädagogische Modelle entworfen wurden.

Die mit der Frühaufklärung aufkommende Ansicht, dass der Mensch epigenetisch, also geprägt vom Milieu, in dem er sozialisiert wurde, zu seinem individuellen Wesen gelange, birgt in sich die Annahme, dass er sein Menschsein überhaupt erst durch Erziehung konstituiert (andernfalls bliebe er tierisch, so die herrschende Vorstellung).²⁹ Daraus ergibt sich

²⁷ Dazu ULRICH HERRMANN: Pädagogische Anthropologie und die »Entdeckung« des Kindes im Zeitalter der Aufklärung. Kindheit und Jugendalter im Werk Joachim Heinrich Campes. In: ders. (Hrsg.): »Die Bildung des Bürgers«. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982, S. 178-193.

²⁸ Siehe dazu: JOCHEN MARTIN/AUGUST NITSCHKE (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Freiburg/München 1986.

²⁹ Locke behauptet, »daß von zehn Menschen, denen wir begegnen, neun das, was sie sind, gut oder böse, nützlich oder unnütz, durch ihre Erziehung sind« (John Locke: *Gedanken über Erziehung* (1692). Übers. u. hrsg. v. Heinz Wohlers. Bad Heilbrunn/Obb. 1966, S. 8.). Dieser Anthropologie liegt die Auffassung zugrunde, dass der Mensch eine *tabula rasa* ist und aus diesem Grund existentiell der Erziehung bedarf, eine Ansicht, die Ende des 17. Jahrhunderts ein Novum pädagogischer Theorie war. Der Gedanke, dass eine vernunftgeleitete, am Individuum orientierte Erziehung Wohl und Selbsterhalt einer Gesellschaft dient, bricht mit der theologischen Bildungstheorie und spiegelt aufgeklärtes, säkularisiertes Denken wider: »Die gute Erziehung der Kinder ist so sehr eine Sorgepflicht der Eltern, Wohlfahrt und Gedeihen der Nation hängen so sehr davon ab, daß ich sie jedermann ernstlich ans Herz legen möchte. Möge ein jeder recht prüfen und sich klarmachen, was Neigung, Gewohnheit und Vernunft im Einzelfalle anraten; möge jeder seine helfende Hand leihen und überall eine Erziehung der Jugend fördern, welche die verschiedenen Stände berücksichtigt und den leichtesten, kürzesten und erfolgversprechendsten Weg aufzeigt, um sittliche Persönlichkeiten und tüchtige und befähigte Männer für die verschiedensten Berufe hervorzubringen [...].« (Ebd., Widmung, S. 6)

zum einen die Legitimation zu erziehen. Ganz im Sinne des aufklärerischen Geistes wird Erziehung dort ein providentieller Charakter zugeschrieben, wo Säkularisation die Teleologie des menschlichen Daseins gemäß göttlicher Vorhersehung verdrängt hat.³⁰ Zum anderen bildet die genannte Ansicht das Fundament für jene Idealisierung von Kindheit, die sich von Rousseau bis zu den Romantikern vielfach findet: »Die Kindheit wird zum Inbegriff der Sehnsucht nach einem Nullpunkt der Geschichte, zum Zeichen des Neubeginns jenseits aller gesellschaftlichen Deformationen. Im Unverbildeten, Echten und Neuen der Kindheit erfährt jeder Mensch seinen ihm eigenen Ursprung.«³¹

Waren Erziehung, Sozialisation und Kindheit bislang als ›Standeskindheit‹ durch die geburtsständische Ordnung vorgegeben, ergaben sich erst durch den historisch-kulturellen Umbruch der Aufklärung die pädagogischen Problemstellungen, die zur Reformpädagogik führten. Geburts- und Berufsstand des Einzelnen konnten im Einzelfall differieren – durchaus ein Konfliktpotential, wie die Analyse von Wezels *Herrmann und Ulrike* zeigen wird –, was neben dem als positiv zu bewertenden emanzipatorischen Aspekt zur Folge hatte, dass sich der Einzelne in den Konkurrenzkampf der bürgerlichen Arbeits- und Leistungsgesellschaft begeben musste, wenn er seine patriarchal organisierte Herkunftsfamilie verlassen wollte.³² Wunsch und Notwendigkeit nach (Aus-)Bildung stellten der Pädagogik, die sich in ihrer überkommenen Struktur als defizitär erwies, neue Aufgaben. »Pädagogisch wies sie [diese Epoche; P.B.] sich dadurch aus, daß in ihrem Kontext die praktische Schul- und Gesellschaftspädagogik der philanthropischen Reforminstitute entstand, aus deren Analyse und Kritik grundsätzliche Einsichten in die unverzichtbaren Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen staatlicher Bildungsreform gewonnen wurden.«³³ Trotzdem darf nicht übersehen werden, dass generell die »jeweilige ›bürgerliche‹ ökonomische, politische, soziale Verfassung [...] den Rahmen ab[steckt], innerhalb dessen Kindheit und Jugend je eigene Ausprä-

Kant formuliert die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen so: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.« Immanuel Kant: *Über Pädagogik* (1803). In: ders.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. (WBG-Sonderausgabe). Bd. 10: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil. Darmstadt 1983, S. 695-761, hier S. 699.

³⁰ Siehe hierzu WERNER FRICK: *Providenz und Kontingenz. Untersuchungen zur Schicksalssemantik im deutschen und europäischen Roman des 17. und 18. Jahrhunderts*. 2 Bde. Tübingen 1988.

³¹ HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 87.

³² Zur komparativen Existenz des Bürgers und der psycho-sozialen Problematik, Individualität und Subjektivität in der modernen Gesellschaft zu bewahren, siehe GÜNTHER BUCK: *Selbsterhaltung und Historizität*. In: Hans Ebeling (Hrsg.): *Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne*. Frankfurt a. M. 1996, S. 208-302.

³³ DIETRICH BENNER/HERWART KEMPER: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*. Weinheim/Basel 2001, S. 19.

gung erfahren.«³⁴ Zentrale Aufgabe der sich professionalisierenden Pädagogik war es ganz allgemein, den Widerspruch zwischen Natur und Kultur in der Weise aufzulösen, den Menschen dauerhaft und als Teil eines historischen Fortschritts zu kultivieren, zu sozialisieren und zu versittlichen. ULRICH HERRMANN bringt diesen »pädagogische[n] Grundwiderspruch« auf den Punkt: »ob nämlich die Pädagogisierung des Kindes- und Jugendalters prinzipiell lediglich eine Bemühung darstellt, einerseits die soziale ›Justierung‹ der jungen Generation zu bewerkstelligen (›bürgerliche Brauchbarkeit‹), andererseits die [...] Lebenskonflikte zu verringern und erträglicher zu machen bzw. ihre ›sozialen Kosten‹ zu minimieren.«³⁵

Was genau ist neu an der Reformpädagogik des 18. Jahrhunderts? In ihrer Darstellung über deren Theorie und Geschichte nennen BENNER/KEMPER drei Problemstellungen, die die pädagogische Theoriebildung im 17. und 18. Jahrhundert bestimmten und deren Diskussion wie Umsetzung zur Reform des Erziehungswesens beitrugen: Erstens wurde das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling neu bestimmt. Zweitens versuchte man, ausgehend von einer Unterscheidung von individueller Entwicklung und Existenz sowie bürgerlicher Gesellschaft, zu bestimmen, welche Aufgaben Erziehung hatte und was ihr Zweck sein sollte (eine neue Bildungstheorie wurde entwickelt). Es wurden schließlich Modelle entwickelt, wie Bildung und Erziehung außerhalb des familialen Sozialisationsrahmens institutionalisiert werden konnten: Man entwarf eine Schultheorie, die bislang gefehlt hatte, zu der die Fragen nach Lehrerausbildung und Formen der Schulaufsicht gehörten.³⁶

Mit dem Problem eines neu zu bestimmenden Verhältnisses zwischen Pädagoge und Kind hing die Frage nach der ›richtigen‹ Art erzieherischen Wirkens zusammen. Zwei erziehungstheoretische Vordenker gaben den Pädagogen des späten 18. Jahrhunderts wichtige Impulse. Locke, der sich nur auf die Erziehung englischer Adliger bezieht, war davon überzeugt, eine moralische Erziehung des Kindes als ›unbeschriebenen Blattes‹ sei die Grundlage dafür, Tugend und damit Wohl der gesamten Menschheit zu gewährleisten. Rousseau dagegen hat in der Erziehungsutopie des *Emil* (1762) den Menschen, den Eigencharakter des Kindes im Blick. Im fiktionalen Arrangement eines an Philosophen (nicht Eltern) gerichteten Werks spielt er am Protagonisten eine natürliche Erziehung durch, indem er zahlreiche pädagogische Fragen aufwirft und sie durch die Erzieherfigur Jean-Jacques zum Teil auf völlig neue Weise bewältigen lässt, um Erziehungsreflexionen zu initiieren, tradierte

³⁴ ULRICH HERRMANN: Pädagogische Anthropologie und die »Entdeckung« des Kindes im Zeitalter der Aufklärung, S. 179. Siehe allgemein auch die sehr gute Studie von LUDWIG FERTIG: Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600 bis 1900. Darmstadt 1984.

³⁵ ULRICH HERRMANN: Pädagogische Anthropologie und die »Entdeckung« des Kindes im Zeitalter der Aufklärung, S. 180.

³⁶ DIETRICH BENNER/HERWART KEMPER: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1, S. 31-74.

Erziehung zu hinterfragen und Alternativen zu entwickeln. Rousseau wirkte nachhaltig auf die pädagogische und gesellschaftliche Wahrnehmung von Kind und Kindheit ein, weil er die Notwendigkeit ins Bewusstsein rief, individuelle Entwicklung und Alter der Heranwachsenden zu berücksichtigen und diese den gesellschaftlichen, traditionell gebundenen pädagogischen Leitvorstellungen als maßgeblich voranzustellen.³⁷ Die Schriften beider Denker boten den Reformpädagogen Anregungen, die Probleme ihrer Zeit anzugehen – das wird in der an diesen Teil anschließenden Literaturanalyse immer wieder deutlich werden. Besonders die reformerischen Ideen Basedows, des bekanntesten Philanthropen, waren selten vollkommen neu. Die heftige Reaktion vor allem der Orthodoxie und die breite Rezeption seiner Schriften, besonders aber die praktische Umsetzung fremder wie eigener Konzepte waren ein Novum in der Pädagogik seiner Zeit. Vor allem den Philanthropen, so KERSTING, kommt das Verdienst zu, die Pädagogik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin etabliert zu haben.³⁸ Der Philanthropismus, »im weiteren Sinn die päd[agogische] Bewegung der 2. Hälfte des 18. Jh., mit der sich die päd[agogischen] Grundtendenzen der Aufklärung artikulierten, verstärkten und realisierten«³⁹, war eine dem Bürgertum geschuldete reformerische Bewegung. Trotzdem muss man im Hinblick auf Zielsetzung und Methode einzelner Vertreter dieser Reformbewegung auch Unterschiede feststellen, so dass von einer homogenen Reformpädagogik nur bedingt die Rede sein kann. Brauchbarkeit, Gemeinnutz und individuelle wie kollektive Glückseligkeit, als miteinander korrelierend gedacht, waren die in dieser Pädagogik leitenden Kriterien. Bezogen auf ihre Persönlichkeit sollten die Bürgersöhne mittels natürlicher Erziehung zu vollkommenen, eigenverantwortlichen, mündigen und vor allem gemeinnützigen Kosmopoliten einer weitgehend progressiven, sich moralisch aufklärenden Gesellschaft ausgebildet und auf dieser Grundlage allgemeine gesellschaftliche Vollkommenheit und Humanisierung des Lebens aller Menschen erreicht werden. »Heranbildung einer neuen Menschheit durch Erziehung einer neuen Jugend«, wie es Campe formuliert hat⁴⁰ – ein aus heutiger Sicht allzu optimistischer Glaube

³⁷ »Es ist wichtig, Rousseaus Entdeckung der Kindheit nicht als Entdeckung einer seit Rousseau bekannten Kindheit, sondern als Entdeckung der Fremdheit der Kindheit und unseres Nicht-Wissens um Kindheit zu verstehen.« DIETRICH BENNER/HERWART KEMPER: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1, S. 41.

³⁸ CHRISTA KERSTING: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes »Allgemeine Revision« im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992, S. 9f.

³⁹ ALBERT REBLE: Art. »Philanthropismus (Philanthropinismus)«. In: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausg. in 4 Bänden. Hrsg. vom Willmann-Institut München-Wien. Bd. 3. Freiburg u. a. 1971, S. 300f., hier S. 300. Siehe ferner ADOLF MEUSER: Wesen und Einfluß der philanthropischen Schule. Historisch-pädagogische Studie. Mannheim 1880 (allerdings wenig ergiebig); REINHARD STACH: Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule. Rheinstetten 1980, S. 6-44; ders.: Schulreform der Aufklärung. Zur Geschichte des Philanthropismus. Heinsberg 1984.

⁴⁰ In: JAKOB ANTON LEYSER: Joachim Heinrich Campe: Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung. Mit einem Portrait. 2 Bde. Braunschweig ²1896. Bd. 1, S. 138.

an die Allmacht von Erziehung. Auch Salzmanns Vision hinsichtlich der Wirkung seines Philanthropins in Schnepfenthal mutet hybrid an: »Da entsteht eine neue Menschenart, die Heil über die spätesten Generationen bringt.«⁴¹ Besonders Campe hielt es für eine Pflicht der Erzieher, »aus den Unvollkommenheiten der menschlichen Gesellschaft entspringende Leiden für uns und andere Menschen, so sehr wir können, zu vermindern«.⁴² Basedow gründete 1774 das Philanthropin in Dessau, um Vorstellungen einer besseren Erziehung in die Tat umzusetzen. Hierzu beim Kind anzusetzen, war Konsens im Kreis der Reformpädagogen. So heißt es in einem Brief Salzmanns an Campe programmatisch: »Wenn also Kinder recht gut werden sollen, so müssen sie in gänzlicher Entfernung von der gewöhnlichen Gesellschaft, in einem Kreise von unverderbten Gespielen, unter der Aufsicht lauter guter Menschen erzogen werden.«⁴³ Diesem Gedanken liegt die Auffassung zugrunde, dass Milieu und Erziehung, nicht Präformation das Wesen des Menschen bestimmen würden.⁴⁴ Von dieser Prämisse ausgehend haben die Philanthropen versucht, in ihren Musteranstalten optimale Bedingungen zu schaffen, womit sie nach Meinung vieler heutiger Erziehungswissenschaftler eine »Kulissenwelt«⁴⁵ eingerichtet hätten.

⁴¹ Christian Gotthilf Salzmann: *Über die Erziehungs-Anstalt zu Schnepfenthal*. Bd. 2. Schnepfenthal (Buchhandlung der Erziehungsanstalt) 1808, S. 156. GELDBACH urteilt: »Diese Selbstüberschätzung führte dazu, daß die Philanthropen eine Flut von Literatur produzierten. Sie vertrauten auf die Überzeugungskraft ihrer Theorie und ihrer Experimente und auf die Willigkeit ihrer Umwelt, sich aufklären zu lassen.« (ERICH GELDBACH: *Die Philanthropen als Wegbereiter moderner Leibeskultur*. In: Horst Überhorst [Hrsg.]: *Geschichte der Leibesübungen*. Bd. 3/1. Berlin 1980, S. 165-196, hier S. 168.)

⁴² Joachim Heinrich Campe: *Ueber die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit*. In: *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens* [im Folgenden nur ›Allgemeine Revision‹], Jhg. 1 (1785), H. 2, S. 3-100, hier S. 95.

⁴³ Dieser Brief Salzmanns vom 21. Januar 1780 aus Campes Nachlass ist abgedruckt in: JAKOB ANTON LEYSER: *Joachim Heinrich Campe*. Bd. 2, S. 383-386, hier 385f. Campe geht davon aus, dass »die Menschheit, im Ganzen genommen, in hohem Grade verderbt sei« (Johann Bernhard Basedow/Joachim Heinrich Campe: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins*. In: *Pädagogische Unterhandlungen 1* [1777/78] 1, S. 14-59, hier S. 16); unter »lauter gute[n] Menschen« als geeignetes erzieherisches Umfeld für Kinder meint er die Philanthropen mit ihren Musteranstalten als rousseauistische Enklaven, womit er der Reformbewegung und damit sich selbst attribuiert, ›der Masse‹ überlegen zu sein.

⁴⁴ Ein Vertreter dieser These ist der französische Philosoph Claude Adrien Helvétius, der in seiner Abhandlung *De l'esprit* (1758) schreibt, dass die Determinanten des Menschen in Gesellschaft, Erziehung und Staat zu sehen sind; die Lehre von eingeborenen Ideen und Begabungen, die den Menschen vorherbestimmen, wird damit verworfen. Siehe dazu ANGELA TUCEK: *Legitimierung pädagogischer Zielsetzungen bei den französischen Naturphilosophen La Mettrie und Helvétius*. Bern/Stuttgart 1987.

⁴⁵ So etwa HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 118. Mit dem Begriff sind die erziehungstheoretisch genauestens organisierten Philanthropine gemeint, in denen die Kinder zum einen permanent kontrolliert wurden und die zum anderen als Gegenraum zur von Übeln durchsetzten Gesellschaft geplant waren. Die Überwachung in den Philanthropinen ist bis in die Planung der Architektur der Anstalten eingegangen (siehe ebd., 126f.), weswegen GLANTSCHNIG auch von »Disziplinarraum« spricht (ebd., S. 127). Positiv bewertet ERHARD HIRSCH die Pädagogisierung räumlicher Umgebung von Zöglingen. In Bezug auf die didaktische Landschaftsgestaltung u. a. im und um das Dessauer Philanthropin schreibt er, dass »Philanthropismus und Gartenkunst im kleinen Fürstentum Anhalt-Dessau wie nirgend sonst eng verschwistert« seien, dort sozusagen eine »Art ›Museum der Weltkultur‹« errichtet worden sei (Hortus didacticus: *Der Garten als permanente Moral-Anstalt*. Der Dessau-Wörlitzer Kulturkreis – aufgeklärte gebaute »Pädagogische Provinz«. In: Rudolf W. Keck (Hrsg.): *Spätaufklärung und Philanthropismus in Niedersachsen*. Ergebnisse eines Symposions. Hildesheim u. a. 1993, S. 285-300, hier S. 285 u. 291). »Ein pädagogisches Programm wird hier gestaltet, wie denn das

Konkret bedeutet das, dass geistige, körperliche und sittlich-moralische Bildung als notwendig für Individuum und Gemeinwesen erachtet wurde. Die zum Teil heute noch als gültig empfundenen Sekundärtugenden wie Fleiß, Zuverlässigkeit, Sparsamkeit, Mäßigkeit, Ordnungssinn, Bewusstsein für das Allgemeinwohl, Standhaftigkeit und ein Bezug zum Praktischen und ›Realen‹ haben in der bürgerlichen Tugendnorm ihren sozialgeschichtlichen Ursprung.⁴⁶ Besonders die *virtutes oeconomicae* – Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit – entwickelten sich im 18. Jahrhundert, wo das bürgerliche Leistungsethos hauptsächlich auf das Ökonomische abzielte.⁴⁷ Inwiefern Mäßigkeit auch die Affektkultur bestimmt, soll später im Rahmen der Interpretation von *Herrmann und Ulrike* entwickelt werden.

Bedeutender Teil der philanthropischen Erziehung war die physische Vervollkommnung.⁴⁸ Zwei Aspekte philanthropischer Leibesübungen sind voneinander zu unterscheiden. (1) Für das frühe Stadium der menschlichen Entwicklung ist die physische Erziehung unabdingbar dafür, dass der Mensch überhaupt Mensch wird. Die Notwendigkeit physischer Vervollkommnung ergibt sich aus der sensualistischen Theorie, die dem Philanthropismus zugrunde liegt. Locke folgend gehen die Philanthropen davon aus, dass der Mensch als *tabula rasa* geboren wird und sich zunächst in einem tierähnlichen Zustand befindet. Um Mensch zu sein, muss er seine Umwelt wahrnehmen können. Dazu bedarf es der äußeren, über die Sinne wahrgenommenen Reize. Somit kommt dem Körper und seiner Sinnesorgane eine elementare Wichtigkeit zu: Sie sind ausschlaggebend dafür, dass das noch unentwickelte Kleinkind Mensch wird, ein Wesen, »das alle seine Begriffe durch den Körper bekommt«.⁴⁹ Konsequenterweise legten die Philanthropen großes Gewicht darauf, dass der Körper gesund und kräftig war und vom Säuglingsalter an abgehärtet wurde, denn nur ge-

ganze Dessau-Wörlitzer Gartenreich des Vater Franz – [...] die Kreierung des ›frühen Landschaftsgartens‹ in Deutschland – sich als eine große, das ganze Land erfassende gebaute ›Pädagogische Provinz‹ präsentiert«; ebd., S. 285 (Kursivierungen im Original). Zum kulturgeschichtlichen Aspekt dieses Gartenreichs als »Kulmination der Dessauer Aufklärung« und praktische Umsetzung des pädagogischen Programms in Basedows *Elementarwerk* siehe ders.: Dessau-Wörlitz. »Zierde und Inbegriff des XVIII. Jahrhunderts«. München²1988, S. 158-184; ders.: Die Dessau-Wörlitzer Reformbewegung im Zeitalter der Aufklärung. Personen-Strukturen-Wirkungen. Tübingen 2003, S. 405-426.

⁴⁶ Diese Tugenden des patrizischen Handelsbürgertums verlieren mit dem aufkommenden Industriekapitalismus an Bedeutung. Als ein letztes, literarisch hoch stilisiertes Aufbäumen gegen den Niedergang bürgerlicher Redlichkeit unter dem Druck profitorientierter Spekulanten und Kapitalvermehrter ist Gustav Freytags Roman *Soll und Haben* (1855) zu sehen. Diese Verherrlichung von Bürgerstolz, Kaufmannsehre und redlichem Gewerbe ruft noch einmal die längst verloren gegangenen Werte der Bürgerkultur auf und überformt sie, um im Medium der Literatur zu bewahren, was realgeschichtlich Vergangenheit ist.

⁴⁷ Siehe hierzu CHRISTIAN BEGEMANN: Furcht und Angst im Prozeß der Aufklärung. Zu Literatur und Bewußtseinsgeschichte des 18. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. 1987, S. 29-52 (»Schwerpunkte bürgerlicher Tugend: Arbeit, Affektbeherrschung und Geselligkeit«).

⁴⁸ Dazu HAJO BERNETT: Die pädagogische Neugestaltung der bürgerlichen Leibesübungen durch die Philanthropen. Schorndorf 1960.

⁴⁹ Christian Gotthilf Salzmann: *Über die Erziehungs-Anstalt zu Schnepfenthal*. Bd. 2, S. 124.

sunde Organe würden einen gesunden Geist und damit Glückseligkeit bedingen, während ein geschwächter oder kranker Körper eine Verkümmern der Seele verursachen würde.⁵⁰

(2) Für das spätere Entwicklungsstadium des Zöglings tritt ein anderer Aspekt hervor, der physische Erziehung notwendig macht: Der Heranwachsende muss Leibesübungen gemäß medizinischer Erkenntnisse betreiben, um gesund, geschickt und kräftig zu sein. In der philanthropischen Theorie erhielt die physische Erziehung in diesem Zusammenhang prophylaktischen und therapeutischen Stellenwert.

Im Bereich der menschlichen Triebe – zentrales Thema der aufklärerischen Pädagogik – kehrten die Philanthropen diese Theorie um. Eine gesunde, starke und vor allem Leidenschaftlichen gegenüber widerständige Seele müsse die körperlichen Begierden abwehren. Glückseligkeit werde nur dann erreicht, wenn der Mensch kraft seines Geistes Herr über seine Leidenschaften ist.⁵¹ Daher war es Ziel philanthropischer Erziehung, nach physischer Ertüchtigung des Kindes beim heranwachsenden Zögling moralische Vollkommenheit zu erreichen, damit der Geist des jungen Mannes über den Körper regierte.

Bildungsbürgerliche, häufig theologische Denker entfachten und bestimmten den neuen pädagogischen Diskurs. Ihre Bemühungen zielten auf die Erziehung des sich emanzipierenden Bürgers ab (wobei die einzelnen Reformpädagogen unterschiedliche Schichten des Bürgertums ansprachen). Dabei trugen einige der pädagogischen Konzepte der Philanthropen utilitaristische Züge. Es wurde keine universelle Bildung vermittelt, damit sich das Individuum harmonisch in seiner Totalität entfalte, wie es der spätere Neuhumanismus in scharfer Kritik gegen den Philanthropismus als Ideal postulierte. Die philanthropische Erziehung verfolgte die Absicht, junge Männer für ihre vorgesehene spezielle Funktion in der Leistungsgesellschaft auszubilden und tauglich zu machen.

Den Anfang der philanthropischen Bewegung machte Johann Bernhard Basedow, der sich ganz der Pädagogik widmete, nachdem er als Professor an der Ritterakademie von Soröe, dann in Altona suspendiert worden war. Basedow verbreitete seine pädagogischen Gedanken zunächst literarisch – 1768 publizierte er die *Vorstellung an Menschenfreunde* – und gründete dann 1774 in Dessau das Philanthropin, wo er seine theoretischen Konzepte praktisch umsetzte, um in Form einer Musterschule reformerische Impulse für das deutsche Bildungswesen – konkret die Schule – zu geben. Im zuletzt genannten Punkt unterscheiden

⁵⁰ Siehe ERICH GELDBACH: Die Philanthropen als Wegbereiter moderner Leibeskultur, S. 174.

⁵¹ Vgl. Peter Villaume: *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit des Menschen, oder über die physische Erziehung insonderheit*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 3 (1787), H. 8, S. 211-490, hier S. 288.

sich die Philanthropen von ihrem Vordenker Rousseau: Für sie war Erziehung ohne Schule ab einem bestimmten Alter nicht denkbar.

Basedow widersprach der herrschenden orthodoxen Offenbarungslehre und löste seine Erziehungskonzepte nicht nur theoretisch in seinen Schriften, sondern auch praktisch im Dessauer Philanthropin von kirchlicher Bevormundung, ohne die moralisch-religiöse Unterweisung aufzugeben, denn ihm ging es darum, Religion neu zu bestimmen. Insofern hat er wesentlich – in der Tat anders als Rousseau, für den die Natürlichkeit der Erziehung zentraler Gegenstand einer Reform war – zur Emanzipation der theoretischen und praktischen Erziehung von der Offenbarungsreligion beigetragen. Sein Philanthropin war demzufolge weltbürgerlich ausgerichtet und stand nicht unter kirchlicher Aufsicht. Es wurde Schülern ungeachtet ihres Glaubens eine allgemeine, konfessionell ungebundene Religions- und Morallehre vermittelt und neben dem klassischen Lehrstoff wurden auch moderne Sprachen unterrichtet. Sport und handwerkliche wie landwirtschaftliche Arbeit waren in den Schulalltag integriert. Außerdem wollte das Institut als Stätte der gemeinschaftlichen Freude wirksam sein. Gerade aber die Bemühungen dieser Reformbewegung haben gezeigt, dass dabei die Grenze zu einer utilitaristischen Erziehung fließend ist. Über Basedows Musterschule, das Dessauer Philanthropin, schreibt LUKAS: »Diese Kräftebildung führt unmittelbar zum Leistungsprinzip, für das im Philanthropismus schon Ansätze in Form einer exakten Leistungsmessung vorhanden sind. Die nachprüfbar und schriftlich fixierte Leistung soll planmäßig weiterentwickelt und der Tüchtige erkennbar durch das Meritensystem ausgezeichnet werden.«⁵²

Bereits die Philanthropen selbst reflektierten den immanenten Widerspruch ihrer Theorie: den Widerstreit von natürlicher, individueller Vervollkommnung und zweckfreier Persönlichkeitsentfaltung einerseits und der Brauchbarkeit des Einzelnen, der seine Funktion im gesellschaftlichen Gesamtgefüge zu erfüllen hat, andererseits. Wezel löst diesen Widerspruch in *Herrmann und Ulrike* harmonisch auf, indem der Protagonist sich in das Gegebene einfügt. Explizit wirft auch Peter Villaume die Frage nach den Grenzen der Vervollkommnung als Erster auf und erörtert sie in einem Aufsatz *Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?* In natürlichen Anlagen, Standeszugehörigkeit und gesellschaftlichen Bedürfnissen sieht er, hierin in völliger Übereinstimmung mit Wezel, die Grenzen für das Individuum sich zu vervollkommen, das heißt, die historisch-gesellschaftliche Situation ist bei der

⁵² GERHARD LUKAS: Die Körperkultur in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Neuzeit. Berlin 1969, S. 156 (= Wolfgang Eichel [Hrsg.]: Geschichte der Körperkultur in Deutschland. 4 Bde. Berlin 1964-1969, Bd. 1).

Frage, welche Kriterien bei Bildung und Erziehung leitend sein sollen, maßgeblich. Der Erzieher »muß seinen Zögling nicht vollkommener machen, als es sein Stand erlaubt«; »[v]eredelt alle Menschen«, so Villaume an Erzieher, »insofern es ihre Brauchbarkeit in allen Verhältnissen, in welchen sie zu stehen pflegen, erfordert.«⁵³ Der benannte Widerspruch lässt sich auflösen, wenn man bedenkt, dass »der Begriff der ›Natur‹ und des ›Natürlichen‹ nicht zuletzt als ein gegen die ›Unnatur‹ der vornehmen Erziehung des höfisch orientierten Adels gerichteter polemischer Begriff entworfen wird. [...] Die ›ursprünglichen Kräfte‹, die ausgebildet werden sollen, und die ›natürlichen Bedürfnisse‹, die der Erzieher zu berücksichtigen und auf die er aufzubauen hat, müssen selbstverständlich im Einklang mit dem stehen, was als Tugend gilt.«⁵⁴ Es handelt sich also um einen gesellschaftlich vermittelten, auf die ökonomischen, moralischen und sozialen Normen hin ausgerichteten Begriff von ›natürlich‹, mit dem Pädagogen und die Philanthropen insbesondere operieren.

Vernunft und ›gesunder Menschenverstand‹ bestimmten die philanthropischen Konzepte – hier wirkt der aufklärerische Rationalismus –, und so nimmt es nicht wunder, dass sich mit den Konzepten der Reformpädagogen keine revolutionären Absichten verbanden. Im Gegenteil: Die absolutistische Monarchie blieb nicht nur unkritisiert, sondern die Philanthropen forderten ausdrücklich eine staatliche respektive landesherrliche Oberaufsicht über Schule und Unterricht. Die Philanthropen legten einen neuen, der Aufklärung geschuldeten Gottesbegriff zugrunde, demgemäß Gott nicht zürnt und straft, keinen absoluten Gehorsam verlangt und den Menschen nicht ob der Erbsünde von Geburt an schuldig sein lässt. Für sie ist Gott der weise, gütige und liebende Vater, der dem Menschen, der von Natur aus gut ist, Eigenverantwortlichkeit und Freiheit zugesteht. An die Stelle theologischer Prädestination setzten sie von Gott zugebilligte irdische Entfaltungsmöglichkeiten. Wenn in der Welt trotzdem »Elend und Jammer« herrschen würden, dann sei die Ursache davon »in der fehlerhaften Erziehung der Menschen zu suchen«⁵⁵. Das war im Rahmen der philanthropischen Theorie konsequent gedacht und bedeutete weiter, dass die Übel in der Welt erzieherisch wieder beseitigt werden können. Der gut geborene Mensch musste nur durch die richtige Erziehung gut bleiben.

⁵³ Peter Villaume: *Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?* In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 3, S. 435-616, hier S. 526 u. 570.

⁵⁴ CHRISTIAN BEGEMANN: *Furcht und Angst im Prozeß der Aufklärung*, S. 27.

⁵⁵ Christian Gotthilf Salzmann: *Pädagogische Schriften. Mit einer Einführung über Salzmanns Leben und Pädagogik sowie mit Einleitungen und Anmerkungen*. Hrsg. v. Richard Bosse u. Johannes Meyer. Bd. 1. Leipzig 1888, S. 145f.

2. Ein »dunkler Schriftsteller des Bürgertums« – Johann Karl Wezel und Pädagogik

Johann Karl Wezel gehört zu den weniger bekannten und erforschten Dichtern des 18. Jahrhunderts. Aus diesem Grund zu schlussfolgern, sein Werk sei unbedeutend, verbietet sich bei eingehender Beschäftigung mit Texten des Sondershäuser Dichters. Bereits zu seiner Zeit war Wezel eher geschmäht denn geachtet. Seine schriftstellerische Laufbahn verlief wenig erfolgreich, seine ökonomische Situation war instabil. Das mag daran liegen, dass er als unbequem galt, weil er sich kritisch mit Ideologemen der Aufklärung auseinandersetzte und diese skeptisch auf die Geistesgeschichte der Zeit zurückwies, um aufklärerische Selbstreflexion und -kritik zu initiieren.⁵⁶ Zudem stellte Wezel sein Schaffen auf eine andere philosophische Basis als viele Intellektuelle seiner Zeit. Er wandte sich von Leibniz' Philosophie ab und dem englischen Sensualismus wie dem französischen Materialismus zu. Bedeutend wurde für ihn zudem insbesondere Ernst Platner.⁵⁷ Daher bestimmt anthropologisches Denken seine Texte und bildet die poetologische Grundlage seiner literarischen Werke. GERHARD STEINER bringt Wezels kulturelle Leistung auf die prägnante Formel: »Wezel, ein gesellschafts- und kulturpolitisch stark engagierter Romancier, Dramatiker, Lyriker und Essayist, suchte auf durchaus eigene Art den Widersprüchen seiner Zeit künstlerischen Ausdruck zu geben.«⁵⁸ Dass die Forschungsliteratur zu Wezel und seinem Werk überschaubar ist, erstaunt umso mehr, als jene Texte Wezels, in denen pädagogische Theoreme »verhandelt« werden, einen bedeutenden Einblick in den das 18. Jahrhundert nachdrücklich prägenden Diskurs um Erziehung und Bildung und damit in die Epoche der Aufklärung überhaupt ermöglichen. Der pädagogische Diskurs wird in Wezels – teils programmatischen – theoretischen Texten, aber eben auch in dessen literarischen Werken greifbar. In diesen verarbeitet Wezel den Diskurs wiederum völlig anders (auf einer Metaebene über denselben). Dieser Verbindung gilt es nachzuspüren, zumal Wezels Schriften den pädagogischen Diskurs nicht einfach dokumentieren, sondern seine Gegenstände auf vielfältige Weise reflektieren, denn Wezel hat den dialektischen Zug, welcher der Aufklärungspädagogik und der gesamten Aufklärung immanent ist, deutlich profiliert, indem er die Grenzen der Auf-

⁵⁶ Siehe dazu DETLEF KREMER: Wezel. Über die Nachtseite der Aufklärung. Skeptische Lebensphilosophie zwischen Spätaufklärung und Frühromantik. München 1985; ders.: Deformierte Kultur. Aspekte eines skeptischen Diskurses bei Johann Karl Wezel. In: Wezel-Jahrbuch 6/7 (2003/2004), S. 61-79 sowie CORNELIA ILBRIG: Der Zustand »eines glücklichen Skepticismus« – Wezels Verständnis von Skepsis und ihre Rolle in seinem literarischen Werk. In: ebd., S. 199-214.

⁵⁷ Siehe dazu ALEXANDER KOŠENINA: Ernst Platners Anthropologie und Philosophie. Der »philosophische Arzt« und seine Wirkung auf Johann Karl Wezel und Jean Paul. Würzburg 1989.

⁵⁸ GERHARD STEINER: Zerstörung einer Legende oder Das wirkliche Leben des Johann Karl Wezel. In: Sinn und Form 31 (1979), H. 3., S. 699-710, hier S. 699f.

klärung exponiert und ihr doppeltes Gesicht zeigt.⁵⁹ ADORNO und HORKHEIMER haben in ihrer Analyse der Aufklärung diese geistesgeschichtliche Dialektik benannt und kritisiert: »Der zweite Exkurs der *Dialektik der Aufklärung* [...] führt aus, wie auf der Rückseite des aufklärerischen Projekts, alle Phänomene unter den Prämissen der Rationalität begreifbar zu machen und ihnen zu unterstellen, Vernunft selbst zum unbegriffenen Organ von Herrschaft, Aufklärung selbst ›zum Götzen‹ wird und einen maschinellen Charakter annimmt, der das vernichtet, was sich ihm nicht unterwirft.«⁶⁰

Wezel antizipiert die Kritik ADORNOS und HORKHEIMERS an der Aufklärung. Er kann deswegen zu jenen »dunklen Schriftstellern« des Bürgertums gezählt werden, welche die »fehler- und inhaltslose Verfahrungsweise« aufklärerischen Denkens und seinen Charakter einer »maschinellen Produktionsweise« bloßgelegt haben.⁶¹ KARPENSTEIN-ESSBACH hat Wezels produktionsästhetisches Vorgehen, Kritik an der Aufklärung vorzubringen, einleuchtend zusammengefasst:

Was ihn [Wezel] aber von der Vernunftkritik der Dialektik der Aufklärung unterscheidet, das liegt nicht so sehr in der Differenz von philosophischer Kritik und literarischen Weisen der Auseinandersetzung, sondern darin, daß Wezels Werke dem aufklärerischen Denkmodus bis in seine kleinsten Verästelungen hinein folgen, um sie zu wiederholen, sich über ihnen zu verdoppeln, ihre Rationalität zu radikalieren und sie an die Grenze ihres Sinns zu treiben, wo sie als Absurdität einer in sich zirkulierenden Vernunft sichtbar werden. Wezels aufklärende Antwort auf die Aufklärung ist nicht pessimistisch, sondern ironisch. In nachvollziehenden Kreisbewegungen durchläuft er das Innere ihres Vokabulars, um es in ironischer Brechung erscheinen zu lassen und seinen Sinn zu deplazieren.⁶²

KARPENSTEIN-ESSBACH meint, Wezels Werke ließen sich »als Texte lesen, die mit den kollektiven Produktionen kultureller Praktiken kommunizieren, die unter dem Namen Aufklärung versammelt sind, Texte, die sich vielleicht in besonders hemmungsloser Weise den aufklärerischen Energien der Zeit bis in ihre Ambivalenzen hinein geöffnet und den Code ihres zeittypischen kulturellen Materials mitreflektiert haben.«⁶³ Sie ist (anders als etwa SCHULZ)⁶⁴

⁵⁹ So auch CHRISTA KARPENSTEIN-ESSBACH: Johann Karl Wezel als Treffpunkt aufklärerischer Energien aus der Perspektive des New Historicism. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 77 (2003), H. 4, S. 564-590, hier S. 565: »Im Denken der Aufklärung selbst liegt eine zirkulierende Zwielfichtigkeit, die in Wezels Werken Gestalt annimmt.«

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ MAX HORKHEIMER/THEODOR W. ADORNO: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam 1947, S. 110, 111 u. 126.

⁶² CHRISTA KARPENSTEIN-ESSBACH: Johann Karl Wezel als Treffpunkt aufklärerischer Energien aus der Perspektive des New Historicism, S. 566.

⁶³ Ebd., S. 568.

⁶⁴ In seiner Studie »Johann Karl Wezel. Literarische Öffentlichkeit und Erzählen. Untersuchungen zu seinem literarischen Programm und dessen Umsetzung in seinen Romanen«, Hannover 2000, S. 23, schreibt MARTIN-ANDREAS SCHULZ, »daß hier [in den poetischen Arbeiten Wezels; P.B.] ein Dichter, der sich selbst und seine

der Auffassung, dass Wezel dabei nicht in den Diskurs der Aufklärung eingestimmt, sondern diesen vielmehr kritisch begleitet und literarisch gestaltet habe.

Bezogen auf den pädagogischen Diskurs der Aufklärung leiten den Gang vorliegender Studie die Fragen, welche Elemente und Aspekte dieses Diskurses Wezel auf welche Weise in seine Texte aufnimmt und welche Absicht er dabei verfolgt haben könnte. Was heißt Erziehung für Wezel, und wie reflektiert er demzufolge die Entwürfe seiner Zeitgenossen in seinen theoretischen und literarischen Texten? Was hat Wezel im Sinn, wenn er die Erziehungsmethoden seiner Zeit einer literarischen Gegenprobe unterzieht? Es wird kaum seine Intention gewesen sein, die Perfektibilität seiner Zeitgenossen zu befördern, indem er zeitgenössische pädagogische Ideologeme in didaktischer Absicht ungebrochen literarisch darbietet, denn das hätte ihn nicht in das Konfliktverhältnis zu Wieland gebracht, der Teile von Wezels Werk auf das Schärfste verurteilte. Ich möchte zeigen, dass Wezel in seinen Werken vorführt, dass eine Spannung besteht zwischen dem formalen pädagogischen Ziel, das sich aus zeitgenössischen Diskursen speist, und dessen gesellschaftlicher Realisierbarkeit. Ob und wie er diese Spannung literarisch auflöst, wird die Einzelanalyse der Texte zeigen. Des Weiteren gilt es zu untersuchen, inwieweit Wezel seine Ansichten, wie er sie in den theoretischen pädagogischen Schriften ausdrückt, in den poetischen Werken einlöst.

Um die Leitfragen zu beantworten, analysiere ich die erziehungstheoretischen Schriften Wezels und gehe Bezügen zwischen zeitgenössischer Pädagogik und ästhetischer Verarbeitung in seinen Prosatexten nach, untersuche also das Verhältnis von Faktizität und Fiktionalität. Ich lese die für diese Fragestellung relevanten Dichtungen Wezels als eine – teils mehr, teils weniger – reflektierte Kritik an reformpädagogischen, philanthropischen Erziehungskonzepten, die sich in den Rahmen des skeptischen Diskurses der Spätaufklärung einfügt. »Daß negative Utopien, wie sie etwa im *Belphegor* entworfen werden, nicht als Ausweis des misslaunigen Fatalismus ihres Autors zu lesen sind, ist mittlerweile zum Konsens der Forschung geworden; daß aber umgekehrt auch das Bekenntnis zur Reformpädagogik nicht frei von dunklen Seiten ist, bedarf noch eingehender Untersuchungen.«⁶⁵ Die Forschungslücke, die PETHES hier treffend auf den Punkt bringt, wenigstens zu verkleinern, ist das Ziel dieser Studie. Um es zu erreichen, ist es unablässig, immer wieder Bezüge zwi-

Arbeit als Teil des Aufklärungsdiskurses begreift und sich in diesen Diskurs einzubringen sucht, erzählerische Mittel bewußt und geplant einsetzt, um die Rezeption durch den Leser zu lenken. Diese Rezeptionslenkung hat aber – gemäß aufklärerischem Denken – interaktiven Charakter: Der Autor versucht, in den Diskurs der Aufklärung einzugreifen, so daß sein Text gleichzeitig als Aktion und Reaktion verstanden werden kann.«

⁶⁵ NICOLAS PETHES: »Beobachtungsgeschichten«. Wezels Pädagogik zwischen Philanthropismus und Menschenversuch. In: Wezel-Jahrbuch 6/7 (2003/2004), S. 113-130.

schen Wezels Prosa und dem erziehungstheoretischen Diskurs ihrer Entstehungszeit aufzuzeigen. Dazu war ein intensives Quellenstudium notwendig. Besonders Kapitel I und II, hier vor allem die Analyse der Erzählung *Die Erziehung der Moahi*, die vielfältige Bezüge aufweist, prägt die Einbeziehung pädagogischer Quellen. Damit soll keine in positivistischer Verfahrensweise entstandene Fleißarbeit vorgelegt werden, sondern ich möchte anschaulich machen, dass sich viele Prosatexte Wezels – einmal stark, einmal weniger eng – an den herrschenden Diskurs über Erziehung anlehnen, diesen kritisch beäugen und sich selbst in ihn hineinfügen und letztlich nur so verständlich werden. Andere Texte Wezels, etwa *Herrmann und Ulrike*, thematisieren Erziehungskonzepte weit poetischer, so dass die hier unternommene Interpretation viel stärker literaturanalytisch-reflexiv angelegt ist und referierend-kontextualisierende Passagen in den Hintergrund gestellt werden können. Es sind schließlich die Texte, die dem Literaturwissenschaftler seine Arbeit vorgeben.

Der Hintergrund, vor dem Texte Wezels untersucht werden, ist das aufklärerische Kultur- und Erziehungsprogramm. Da jede literaturwissenschaftliche Interpretation die Komplexität eines Textes reduziert, muss die aspektorientierte Reduktion immer von der Frage begleitet sein, wie angemessen und vertretbar dies geschieht. Ich möchte in dieser Studie zeigen, dass die Analyse des pädagogischen Horizonts, der als immer wiederkehrender Aspekt in Texten Wezels aufscheint und der dem Interpreten den kontextuellen Weg vorgibt, berechtigterweise einen entscheidenden Zugang zum Werk darstellt.

Nicht nur populäre Pädagogen wie Basedow, Campe, Salzmann oder Trapp – die Kernprogrammatiker der Philanthropen –, sondern auch Philosophen wie Kant oder Herder und ebenso Dichter wie Lessing, Wieland, Jean Paul, Schummel und Wezel setzten sich mit Erziehung und Bildung auseinander. Auf mehrfache Weise beschäftigte sich Wezel mit Problemen der Pädagogik: Er war als Hofmeister tätig, wodurch er praktische pädagogische Erfahrungen hatte sammeln können,⁶⁶ plante, selbst ein Erziehungsinstitut zu gründen (dieses Vorhaben realisierte er allerdings nicht), und verfasste erziehungstheoretische Schriften. Nicht zuletzt machte er Erziehung und Bildung zu zentralen Themen einiger seiner poetischen Werke. Er spricht sich in seinen theoretischen Schriften für eine pragmatische politische Erziehung aus, welche die Zöglinge befähigen soll, innerhalb der Grenzen der jeweils herrschenden gesellschaftspolitischen Verhältnisse handlungsfähig, mündig und ge-

⁶⁶ Aus einem Brief Wezels vom 6. November 1773 aus Bautzen geht hervor, dass dieser dort als Hofmeister tätig war (bei Johann Wilhelm Traugott von Schönberg, vermittelt von Gellert). Betreffender Brief findet sich abgedruckt bei CARL SCHÜDDEKOPF: *Klassische Findlinge*. Freundesgaben für C. A. H. Burkhardt zum 70. Geburtstag. Weimar 1900, S. 92. Einem Brief Wielands vom 25. Mai 1776 an Wezel ist zu entnehmen, dass Wezel eine Hofmeisterstelle in Berlin wahrnahm (bei Ernst Friedemann von Münchhausen). Siehe KURT ADEL: *Johann Karl Wezel. Ein Beitrag zur Geistesgeschichte der Goethezeit*. Wien 1968, S. 10.

meinnützig zu werden. Inwieweit er diese theoretische Position – neben derjenigen anderer Erziehungstheoretiker – in seinen literarischen Texten umsetzt, wird darzustellen sein. Auffällig ist jedenfalls, dass seine erziehungstheoretischen Auffassungen insofern mit denjenigen der Philanthropen korrelieren, als sie zum Teil das antizipieren, was erst in der *Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens*, einer sechzehnbändigen, zwischen 1785 und 1792 erschienenen pädagogischen Enzyklopädie, kohärent und theoretisch ausformuliert auf den Punkt gebracht wird.

Dass Wezel mit (zeitgenössischen) pädagogischen Schriften vertraut war, lässt sich nicht nur an seinen Texten zeigen. Die Tatsache, dass das Dessauer Philanthropin seine sämtlichen pädagogischen Schriften für sein Publikationsorgan, die *Philanthropischen Unterhandlungen*, annahm (dazu mehr in Kapitel I), zeigt, dass die Herausgeber von Wezels Qualifikation überzeugt waren, denn die Anforderungen, die das Institut an seine Mitarbeiter stellte, waren hoch.⁶⁷ Auch die beiden Briefe Georg Joachim Zollikhofers an Christian Heinrich Wolke (Direktor des Dessauer Philanthropins seit 1778 und Herausgeber der *Pädagogischen Unterhandlungen* seit deren zweitem Jahrgang im selben Jahr), in denen der Leipziger Prediger den befreundeten Wezel dem Philanthropin als Mitarbeiter empfahl, geben Auskunft darüber, dass Wezels pädagogische Kenntnisse bekannt waren.⁶⁸ Zollikhofer nennt Wezel einen »ungemein geschickte[n] Mann« (Brief vom 14. April 1778), der »vorzügliche Geistesgaben, große Kenntnisse u[nd] viel Gelehrsamkeit [hat]« und sich zudem »schon mit Erziehung junger Leute beschäftigt« habe (Brief vom 20. April 1778).

Wezel unterzieht Programmpunkte zeitgenössischer Pädagogik der dichterischen Gegenprobe. Die Antworten, welche die Reformpädagogik der Philanthropen bereit halten, werden in Wezels Texten dahingehend mimetisch reflektiert, dass ihre Realitätstauglichkeit in Frage gestellt wird.⁶⁹

⁶⁷ [Johann Bernhard Basedow]: *Von gesuchten Arbeitern an der Vervollkommnung des Instituts*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 1 (1777/78) 5, S. 443-457, hier S. 455f.

⁶⁸ Beide Briefe sind abgedruckt bei ANNELIESE KLINGENBERG: *Lebenszeugnisse Wezels*. In: Michael Glasmeier/Rolf Lobeck (Hrsg.): *Johann Carl Wezel. Akten des Symposiums der Gesamthochschule/Universität Kassel vom 15. bis 18. Oktober 1992*. Kassel 1994/95, S. 13-17, hier S. 13f. Eine Anstellung Wezels in Dessau kam nicht zustande.

⁶⁹ Zur mimetischen Reflexion als literarische Produktionsästhetik siehe GÜNTER SASSE: *Die Ordnung der Gefühle. Das Drama der Liebesheirat im 18. Jahrhundert*. Darmstadt 1996 und Teil 3 dieser Einleitung.

3. »Interesse an der Geschichtlichkeit von Texten« – methodologische Bemerkungen

Um das Verfahren meiner Literaturanalyse plausibler zu machen, stelle ich der Textinterpretation mein Verständnis davon, was Literatur ist und wie ihr ›auf die Spur‹ zu kommen ist, voran. Dazu lege ich zuerst dar, was kritische Literatur ist, in einem zweiten Schritt, wie das Verhältnis von literarischer Fiktion und Wirklichkeit bestimmt werden kann, und zuletzt die Methode, nach der hier gearbeitet wird.⁷⁰

Was ist Literatur? GÜNTER SASSE, dem es hinsichtlich dieser Frage um das Verhältnis von Text und (sozialgeschichtlichem) Kontext geht und dessen Überlegungen ich folge, unterscheidet zwischen programmatisch-affirmativer und kritisch-reflektierender Mimesis der Wirklichkeit im Medium der Literatur. Entwirft jene ein »Kohärenzmodell von Realität«,⁷¹ ohne die Elemente der Wirklichkeit im Text zu problematisieren, setzen die »kritischen Werke [...] die ideologischen Proklamationen ihrer Zeit nicht ungebrochen in Fiktion um, [...] sondern führen vor Augen, was [diesen] an Unabgegoltenem und Widersprüchlichem inhärent ist.«⁷² Affirmative Literatur, die Realität lediglich widerspiegeln, »bewältigt [...] mühelos die inneren und äußeren Probleme der fiktiven Personen und gestaltet zum schönen Schein harmonistischer Eintracht, was die Realität mit ihren Aporien, Problemen, Zufälligkeiten und Schicksalsschlägen unversöhnt lässt.«⁷³ Kritische Literatur dagegen halte dem Rezipienten neu gestaltete, kritisch reflektierte Wirklichkeit vor, »indem sie gerade nicht um der Harmonie willen alles Diskrepante abblende[t], sondern all das szenisch entfalte[t], was sich schnellen Lösungen und schlichten Überzeugungen nicht fügt. Sie [lässt] Tiefendimensionen sozialer und psychischer Wirklichkeiten anschaulich werden, die sich eingespielten Zugriffen diskursiver Redeordnungen entziehen.«⁷⁴

Diese Sichtweise von Wesen und Aufgabe kritischer Literatur könnte geradezu an Texten Wezels entwickelt worden sein. Grundlage dieser Studie ist die Erkenntnis, dass Wezels Texte ihre Gegenstände und Stoffe in der von SASSE benannten Weise kritisch reflektieren.

Um das Wesen kritischer Literatur genauer zu bestimmen, ist nun das Verhältnis von Literatur und Wirklichkeit zu bestimmen. SASSE folgt bei diesem Vorhaben zum Teil der Rezeptionsästhetischen Theorie WOLFGANG ISERS. Dieser beschreibt das Verhältnis folgendermaßen:

⁷⁰ Dieser Teil der Einleitung beinhaltet zahlreiche wörtliche Übernahmen aus vorliegenden Literaturtheorien, weil hier einerseits nicht der Ort sein kann, eine eigene Literaturtheorie zu entwickeln, andererseits aber methodologische Bemerkungen notwendig sind.

⁷¹ GÜNTER SASSE: Die Ordnung der Gefühle, S. 60.

⁷² Ebd., S. 64.

⁷³ Ebd., S. 60.

⁷⁴ Ebd., S. 64.

Als Produkt einer Kultur lebt die Literatur von einem Spannungsverhältnis zum kulturellen Kontext, aus dem sie hervorgegangen ist. Sie greift in ihre kulturelle Umwelt ein und gewinnt ihre Eigentümlichkeit nicht zuletzt dadurch, daß sie eine Differenz zu jenen Situationen hervortreibt, die sie bedingt haben. Das macht sie zum Spiegel der anderen Möglichkeiten, die sie in die manifeste Physiognomie der Kultur einzeichnet.⁷⁵

ISER und SASSE gehen davon aus, dass sich der literarische Text auf sinngenerierende Wirklichkeitsmodelle bezieht, die per se defizitär sind, weil sie bestimmte, als nicht kontingent angesehene Bereiche negieren, ausschließen oder bewusst harmonisieren. Literatur nimmt außertextuelle Normen und Werte in sich auf und codiert sie um, wodurch diese in einen neuen Geltungszusammenhang gestellt werden. So gibt der fiktionale Text, der Grenzen rekonstruierter Sinnsysteme beleuchtet, »Aufschluß darüber, welches der jeweiligen Systeme im epochalen Kontext die jeweils höchste Stelle der Geltungshierarchie besetzt hielt«, reagiert darauf, »was die jeweils historische Gestalt des Sinnsystems als Problem hinterläßt, liefert wichtige Anhaltspunkte über die Geltungsschwäche der betreffenden Sinnsysteme und ermöglicht dadurch eine Rekonstruktion des historischen Problemhorizonts«.⁷⁶ Der Text erhellt sein Bezugssystem nicht, indem er dessen selbst erhaltenden Normen und Funktionsregeln folgt, sondern indem er – selbst selektiv verfahren – dessen Lücken ausleuchtet und das Ausgesparte in Relation zum Offensichtlichen thematisiert und damit dazu beiträgt, dass das verarbeitete System im Zusammenhang, im Ganzen verstanden werden kann.⁷⁷

ISER versteht das Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion im literarischen Text nicht als Opposition, sondern geht von einer »Dreistelligkeit«⁷⁸ aus, die in der Beziehung von Realem, Fiktivem und Imaginärem besteht:

Bezieht sich also der fiktionale Text auf Wirklichkeit, ohne sich in deren Bezeichnung zu erschöpfen, so ist die Wiederholung ein Akt des Fingierens, durch den Zwecke zum Vorschein kommen, die der wiederholten Wirklichkeit nicht eignen. Ist das Fingieren seinerseits aus der wiederholten Wirklichkeit nicht ableitbar, dann bringt sich im Fingieren ein Imaginäres zur Geltung, das mit der im Text wiederkehrenden Realität zusammengeslossen wird. So gewinnt der Akt des Fingierens seine Eigentümlichkeit dadurch, daß er die Wiederkehr lebensweltlicher Realität im Text bewirkt und gerade in solcher Wiederholung

⁷⁵ WOLFGANG ISER: Anglistik. Eine Universitätsdisziplin ohne Forschungsparadigma? In: *Poetica* 16 (1984), S. 276-306, hier S. 305.

⁷⁶ WOLFGANG ISER: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München 1994, S. 122.

⁷⁷ Vgl. ebd.; vgl. auch ders.: *Akte des Fingierens. Oder: Was ist das Fiktive im fiktionalen Text?* In: Dieter Henrich/Wolfgang Iser (Hrsg.): *Funktionen des Fiktiven*. München 1983, S. 121-151.

⁷⁸ WOLFGANG ISER: *Akte des Fingierens*, S. 121.

dem Imaginären eine Gestalt verleiht, wodurch sich die wiederkehrende Realität zum Zeichen und das Imaginäre zur Wirkung des dadurch Bezeichneten aufheben.⁷⁹

Der literarische Text ist für I_{SER} eine »Weltzuwendung«⁸⁰ des Autors, der die Organisationsstrukturen der Welt nicht einfach abbildet, sondern dekomponiert, indem er Elemente selektiert. Der Dichter wählt seine Bezugsfelder autonom aus, führt eine »Umstrukturierung ihrer Organisationsform«⁸¹ durch und besitzt die Freiheit, das Darzustellende beliebig und nach eigener Gewichtung zu kombinieren. Auf diese Weise konturiert und profiliert der Autor bestimmte – eben die ausgewählten – Wirklichkeitsbereiche, sorgt mithin für eine erhöhte Wahrnehmung durch Rezipienten. Denn: »Präsentieren sich die in den Text eingekapselten Elemente der Bezugsfelder vor dem Hintergrund dessen, was durch sie ausgegrenzt ist, so sind die im Text anwesenden Elemente durch abwesende gedoppelt. Dadurch rückt das gewählte Element in eine perspektivische Einstellung, die eine Einschätzung des im Text Gegenwärtigen durch Abwesendes ermöglicht« und so besitzt fiktive Literatur für I_{SER} »Ereignischarakter«,⁸² weil mit ihr etwas Neues entsteht, weil diese literarische Re-Organisation wirklicher Bezugsfelder diese aktualisiert. In diesem Neuen, das nie Selbstzweck ist, liegt die Intentionalität eines Textes verborgen, welcher der Interpret nachzugehen hat.

Nun entwirft der Text zwar einerseits eine (wieder-)erkennbare Wirklichkeit, zeigt andererseits jedoch zugleich an, dass sie fingiert ist, und zwar durch ein »Signalrepertoire«, was »Entblößung seiner Fiktionalität«⁸³ bewirkt.

Dabei sind die verschiedenen Fiktionssignale in der Regel so gehalten, daß durch sie nicht ein Gegensatz zur Wirklichkeit gemeint ist, sondern eher etwas, das sich in seiner Andersheit nicht von dem her fassen lässt, was herrschende Gewohnheiten der Lebenswelt charakterisiert. [...] Denn das im Text markierte Fiktionssignal wird erst zu einem solchen durch bestimmte, historisch variierende Konventionen, die Autor und Publikum teilen und die in den entsprechenden Signalen aufgerufen werden.⁸⁴

Die im Akt des Fingierens entworfene, vom Autor inszenierte Welt ist zwar keine reale, soll aber als eine solche verstanden werden und konstituiert sich aus Elementen der Wirklichkeit, die arrangiert werden. Sie ist demnach wahrscheinlich und bietet dem Leser Identifikationsraum.⁸⁵ Die fiktive Welt ruft damit affektive Eindrücke beim Rezipienten hervor,

⁷⁹ Ebd., S. 122f.

⁸⁰ Ebd., S. 125.

⁸¹ Ebd., S. 126.

⁸² Beide Zitate ebd., S. 126.

⁸³ Ebd., S. 135.

⁸⁴ Ebd.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 139.

der sich die dargestellte Welt so vorstellt, als sei sie eine wirkliche; Iser spricht vom »ge-lenkte[n] Vorstellungsakt«, weil der Leser dem Autor in dessen erschaffene Welt folgt und auf sie und damit mittelbar auch auf die reale Welt reagiert. »Reaktionen auf Welt auszulösen wäre dann die Gebrauchsfunktion, die durch das Als-Ob hergestellt wird. Dazu ist es notwendig, die Welt des Textes zu irrealisieren, um sie dadurch zum Analogon, und das heißt zur Exemplifikation von Welt zu machen, damit ein Reaktionsverhältnis zur Welt erzeugt werden kann.«⁸⁶

Für Sasse ist Literatur ein Medium, das sich gesellschaftlich Entzogenem öffnet, also ausgepartete Lebensaspekte gestaltet. Sie »kann die abgeblendeten Paradoxien von Lebensvorschriften anschaulich werden lassen, weil sie nicht den Systemzwängen diskursiver Ordnungen folgt, sondern ästhetisch-fiktionaler Formung als komplexierender Kombination von Realitätspartikeln verschiedener Sinnhorizonte verpflichtet ist.«⁸⁷ Dabei besitze Literatur interrogativen Charakter, das »Vermögen, die Konsistenz- und Kohärenzansprüche außerästhetischer Diskurse, etablierter Wissensformationen und normativer Orientierungen in Frage zu stellen, indem sie zeigt, was an Problemen abgeblendet wird.«⁸⁸ Wenn der Interpret literarischer Texte, die *historisch gebundene Konventionen* auf die bezeichnete Weise selektieren, einer anderen geschichtlichen Epoche entstammt als Autor und zeitgenössisches Lesepublikum, wird eine (sozial-, kultur- oder diskurs-)geschichtliche Literaturanalyse vollkommen evident. Denn der Literaturwissenschaftler muss sich zunächst den historischen Kontext erarbeiten, um den signalisierten Bezug des Textes auf diesen erst zu bemerken.

Vor dem Hintergrund des dargelegten Literaturverständnisses sowie der Fragestellung dieser Studie bietet sich die Methode des *New Historicism* an, um Wezels Prosa zu interpretieren. Das auf dieses Analyseverfahren hinweisende Zitat in der Überschrift dieses Teilkapitels – »Interesse an der Geschichtlichkeit von Texten« – ist unvollständig. Nun gehört es zu den Grundregeln sprachlicher Interaktion, denen sich besonders der Philologe zu verschreiben hat, nicht nur exakt zu zitieren, sondern auch das Übernommene nicht dadurch zu entfremden, dass es aus einem ursprünglichen Zusammenhang genommen wird. Vollständig lautet die komprimierte, eingängige Formel: »Die poststrukturalistische Ausrichtung auf Geschichte, die jetzt in der Literaturwissenschaft aufkommt, kann mit einem Chiasmus bezeichnet werden als reziprokes Interesse an der Geschichtlichkeit von Texten und der Textualität von Geschichte.« Sie stammt von dem amerikanischen Literaturwissenschaftler

⁸⁶ Ebd., S. 144.

⁸⁷ GÜNTER SASSE: *Liebe und Ehe*, S. 67.

⁸⁸ Ebd., S. 69.

LOUIS A. MONTROSE, der mit dieser Kurzdefinition die Grundannahme des *New Historicism* kennzeichnet.⁸⁹ Methodisch folge ich bei meiner Literaturanalyse zum Teil diesem an der *University of California* von STEPHEN GREENBLATT, LOUIS MONTROSE und anderen formulierten kulturwissenschaftlichen Ansatz, den die Genannten ausgehend von ihrem historischen Interesse an der englischen Renaissance-Literatur entwickelt haben. Beim Verfahren des *New Historicism* wird das Verhältnis von Kunstprodukt, vorrangig dem Text, und historisch-kulturellem Kontext (Sozial- und Mentalitätsgeschichte, Diskurse) in der Wechselwirkung interdisziplinär untersucht. Der in den frühen achtziger Jahren aufgekommene *New Historicism* ist der Versuch, die traditionelle Text-Kontext-Opposition, bei der literarische Äußerungen auf einen fixierten historischen Hintergrund bezogen werden, zu umgehen. GREENBLATT geht es um die Auflösung der hierarchischen Struktur von Text und Kontext, um eine ›Aufwertung‹ des ›Hintergrundes‹ mittels einer Textualisierung des Kontextes. Dadurch wird eine Ebenengleichheit beider Schichten erzielt, die es ermöglichen soll, die sozioökonomischen, gesellschaftlichen und kulturellen Praktiken aufzudecken, die in literarische Texte eingegangen sind.⁹⁰ Basis dieser neuen Literarhistoriographie ist eine ausgeprägte Interdisziplinarität, die sowohl literarische als auch nicht-literarische, kanonisierte wie unbeachtete Texte mit einschließt. Mittels einer »Vernetzung mit anderen gleichzeitig entstandenen Dokumenten« werden die literarischen Texte »re-kontextualisiert«, »so daß sie wieder mit jenen Bedeutungen aufgeladen werden, die durch die unvermeidliche selektive Überlieferung verloren gegangen sind.«⁹¹ Impulsgebende Folge dieser *poetics of culture*⁹² ist eine Aufwertung des literarisch scheinbar Marginalen, das als Untersuchungsgegenstand im Sinne des *New Historicism* eine ebenso wichtige Rolle bei der Aufdeckung »jene[r] kulturellen Praktiken« spielt, »in deren Spannungsfeld Literatur entsteht«⁹³, wie dies den nobilitierten Texten zu unterstellen ist.

⁸⁹ LOUIS A. MONTROSE: Die Renaissance behaupten. Poetik und Politik der Kultur. In: Moritz Baßler (Hrsg.): *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*. Mit Beiträgen von Stephen Greenblatt, Louis Montrose u. a. 2., aktualisierte Auflage. Tübingen/Basel 2001, S. 60-93, hier S. 67.

⁹⁰ Vgl. auch: JÜRIG GLAUSER/ANNEGRET HEITMANN (Hrsg.): *Verhandlungen mit dem New Historicism. Das Text-Kontext-Problem in der Literaturwissenschaft*. Würzburg 1999.

⁹¹ ANTON KAES: *New Historicism: Literaturgeschichte im Zeichen der Postmoderne?* In: Hartmut Eggert/Ulrich Profitlich/Klaus R. Scherpe (Hrsg.): *Geschichte als Literatur. Formen und Grenzen der Repräsentation von Vergangenheit*. Stuttgart 1990, S. 56-66, hier S. 63.

⁹² »Literatur als Teil des Zeichensystems zu verstehen, das eine gegebene Kultur konstituiert [...], ist eine *Poetik der Kultur*« (STEPHEN GREENBLATT in der Einleitung zu seiner Studie »*Renaissance Self-Fashioning: From More to Shakespeare*«, Chicago 1980, in deutscher Übersetzung abgedruckt unter dem Titel »*Selbstbildung in der Renaissance. Von More bis Shakespeare* [Einleitung]«. In: Moritz Baßler [Hrsg.]: *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*, S. 35-47, hier S. 39 u. 40 [Kursivierung im Original]).

⁹³ ANTON KAES: *New Historicism: Literaturgeschichte im Zeichen der Postmoderne?*, S. 63.

Auch ich lese literarische Texte als Ausdruck der Kultur, in der sie geschichtlich zu verorten sind, was MONTROSE im ersten Teil der Formel zum Ausdruck bringt: »Interesse an der Geschichtlichkeit von Texten«, und gehe ebenfalls davon aus, dass Literatur einen ›Doppelcharakter‹ besitzt, indem sie sowohl »Kunstphänomen« als auch »Sozialgeste« ist, damit also individuelles ästhetisches Produkt eines Dichters und zugleich impliziter Ausweis einer spezifischen, geschichtsgebundenen Kultur, »ein Zeuge von sozialen Gruppen«⁹⁴, sowie eine Reflexion ihrer Entstehungszeit ist.

Dem Anspruch einer Kontextualisierung von literarischen Texten möchte ich gerecht werden, indem meine Literaturanalyse erziehungs- und sozialgeschichtlich perspektiviert ist, den Bezugnahmen des *New Historicism* jedoch nicht in Gänze folgen, denn die literarischen Werke stehen bei diesem Ansatz nicht immer im Zentrum der Aufmerksamkeit.⁹⁵ Mir erscheint die Prämisse der »Textualität von Geschichte«, dem zweiten Teil der Formel von MONTROSE, problematisch. Berechtigterweise merkt ANZ an, dass Geschichtsschreibung, die sich selbst – wie der literarische Text – narrativer und rhetorischer Muster bedient, aus poststrukturalistischer Perspektive ihre Verbindlichkeit verliere.⁹⁶ »Wenn Geschichte nicht mehr als eine monologische Wahrheit gesehen wird, der man sich annähert, sondern als historisch kontingentes Ergebnis selbst immer historischen und historisch je verschiedenen Vertextungen, dann und erst dann läßt sich generell von einer ›Textualität der Geschichte‹ reden.« Praktisch heißt das aber für den Literaturwissenschaftler, »daß er die Berücksichtigung des historisch-kulturellen Umfeldes nicht länger als die Antwort begreifen darf, sondern als die Frage begreifen muß«.⁹⁷ Ich konzentriere mich in erster Linie auf den dichterischen Text. Er ist es meiner Auffassung von Literatur nach, der die Fragen stellt. In einem zweiten Schritt entfalte ich dessen sozial- und kulturgeschichtlichen Einflüsse, Bedingtheiten und Reflexionen induktiv, wobei ich das Besondere als literarisch erfasstes Allgemeines herausstelle.⁹⁸ Dadurch versuche ich »zu verhindern, daß dem Text seine Individualität

⁹⁴ WOLFGANG HAUBRICHS: Einleitung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 8 (1978), H. 32, S. 7-10, hier S. 7.

⁹⁵ Einwände gegen eine Übernahme des Ansatzes durch die europäischen Literaturwissenschaften gibt es etwa von HANNELORE SCHLAFFER: Geschichte als Anekdote. Die Unübertragbarkeit des New Historicism auf europäische Verhältnisse. In: Frankfurter Rundschau vom 17./18.11.1992, S. 19. Schläffer meint: »Was ernst an ihm [dem *New Historicism*; P.B.] ist, kann sie [die deutsche Literaturwissenschaft; P.B.] schon.« (Ebd.)

⁹⁶ HEINRICH ANZ: Geschichte und Literaturgeschichte. Bemerkungen zu den Kategorien der Literaturgeschichte. In: Herbert Anton/Bernhard Gajek/Peter Pfaff (Hrsg.): Geist und Zeichen. Festschrift für Arthur Henkel zu seinem sechzigsten Geburtstag dargebracht von Freunden und Schülern. Heidelberg 1977, S. 19-27.

⁹⁷ MORITZ BASSLER: Einleitung: New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. In: ders. (Hrsg.): New Historicism, S. 7-28, hier S. 11f.

⁹⁸ WILD formuliert das Verhältnis von Lebenspraxis und Literatur, wie es die sozialgeschichtliche Richtung der Literaturanalyse versteht, so: »Indem in den sozialgeschichtlichen Untersuchungen die literarischen Zeugnisse in dem Funktionszusammenhang, in dem sie in der Lebenspraxis stehen, aufgesucht und sie aus

unter dem Raster einer vereinheitlichenden Vorgehensweise ausgetrieben und er selbst zum ›Beleg‹ degradiert wird.«⁹⁹ Deswegen möchte ich die kontextuelle (Kultur-)Geschichte nicht als die Frage verstehen, sondern als durchaus verbindlich oder doch zumindest als Bezugspunkt annehmen. Vielmehr sehe ich den im gegebenen historischen Umfeld entstandenen Text als ein Netz von Fragen, die dieser an seine Zeit stellt. Insofern leitet diese Studie ein »Interesse an der Geschichtlichkeit von Texten«. Diese Geschichtlichkeit ist nicht als eine von jeweils herrschenden (politischen) Kräften, Normen und Wertsystemen (oft mit ideologischem Interesse) vorgezeichnete und dann in der Tat textuell entworfene oder gar konstruierte zu verstehen, sondern als die vom Dichter kritisch analysierte und reflektierte.

Die sozialgeschichtlich orientierte Literaturwissenschaft, die von genau diesem Interesse geleitet ist, vermittelt

die literarischen Zeugnisse in ihrer je besonderen Gestalt (ihrer historischen Besonderheit) und die Abfolge ihrer Entstehung und Wirkung mit den historisch sich wandelnden Verhaltensweisen und Bewußtseinsformen [...]. Dieser Aspekt des Vermittlungsproblems stellt sich als überaus problematisch dar, weil die literarischen Zeugnisse in der Abbildung und Widerspiegelung dieser Verhaltensweisen und Bewußtseinsformen nicht aufgehen [...], sondern *weil Literatur zugleich eine Form der Reflexion von Verhaltensweisen und Bewußtseinsformen ist*. In dieser Reflexion liegt die Erkenntnisleistung der Literatur; sie wird in den literarischen Zeugnissen durch die Form geleistet, die sie den der historischen Realität entnommenen Verhaltensweisen und Bewußtseinsformen in ihrer Darstellung gibt.¹⁰⁰

In dieser impliziten, literarisch gestalteten ›Geschichtsschreibung‹ finden sich gerade die Dissonanzen, Widersprüche und ›Störfaktoren‹, die eine offiziöse oder wissenschaftlich-positivistische Historiographie bewusst abblendet beziehungsweise nicht erfassen kann.

EBERHARD LÄMMERT bringt diese Form der ›Geschichtsschreibung‹ auf den Punkt:

Wenn wir uns [...] einer Eigentümlichkeit der Literatur vergewissern [...]: daß die poetische Literatur mit Vorzug gerade diejenigen menschlichen Lebensbewandnisse und -konflikte zu ihrem Thema macht, die weder von den staatlichen Instanzen noch auch von den institutionalisierten Wissenschaften schon versöhnt oder wenigstens geregelt sind, dann ist am Ende die Literaturwissenschaft vor anderen Disziplinen fähig, eine profunde Kulturge-

den Funktionen begriffen werden, die sie in der Lebenspraxis jeweils haben, wird die Besonderheit der literarischen Zeugnisse erkennbar. Mit der Einbettung der literarischen Zeugnisse in die menschliche Lebenspraxis wird zugleich die Reflexion von Geschichte, welche die literarischen Zeugnisse in konkreter Darstellung bereithalten, und damit die in ihnen geleistete Erkenntnis zugänglich.« (REINER WILD: Literatur im Prozeß der Zivilisation. Entwurf einer theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft. Stuttgart 1982, S. 39).

⁹⁹ GÜNTER SASSE: Liebe und Ehe. Oder: Wie sich die Spontaneität des Herzens zu den Normen der Gesellschaft verhält. Lessings »Minna von Barnhelm«. Tübingen 1993, S. 22.

¹⁰⁰ RAINER WILD: Literatur im Prozeß der Zivilisation, S. 40.

schichte zu schreiben, in der für unsere Zeitgenossen die Herkunft ihrer heutigen Lebensverfassung samt ihren Nöten und unerfüllten Wünschen allgemeiner und besser sichtbar zu machen ist als mit der bloßen Beschreibung ihrer politischen oder wirtschaftlichen Geschichte.¹⁰¹

Es geht mir als Interpret, der dem Verhältnis von Text und Kontext nachspürt, zum einen um den Inhalt der zu untersuchenden Prosatexte Wezels, zum anderen um die Form, in der sie historisch kontextualisierte Wirklichkeitselemente darbringen. SASSE nennt eine dieser Darstellungsformen »mimetische Reflexion«¹⁰² und meint damit eine »Reflexion über die Wirklichkeit durch mimetische Neukonstruktion«.¹⁰³ Literarische Texte – immer vorausgesetzt, dass sie nicht affirmativ verfahren – modellieren demnach das dem Rezipienten Bekannte und Vertraute. Dies geschieht, indem sie Wirklichkeit nicht einfach mimetisch abbilden, sondern intentional neu gestalten, was den Leser aufhorchen, sich wundern lässt. Ein solcher Text *reflektiert* Wirklichkeit, »weil die Neuorganisation der Realitätsmomente nach Maßgabe literarischer Textstrategien Bezüglichkeiten stiftet, die Dimensionen der Wirklichkeit im literarischen Werk so zusammenführen, wie es die kulturellen Deutungsmuster und normativen Ordnungssysteme der Zeit gerade nicht tun«.¹⁰⁴

SASSE führt aus, dass bei der »Transformation des Historisch-Faktischen in ein Ästhetisch-Fiktionales ein Bedeutungsraum [entsteht], der in seiner semantischen Differenz zu den aufgerufenen Bezugssystemen deren Problemüberhang erfahrbar macht, ohne dies diskursiv auszusprechen.«¹⁰⁵

So ist der fiktionale Text einerseits kein hermetisch geschlossenes Gebilde, das seinen Bedeutungsraum allein aus der Dynamik semantischer Binnenkräfte eigenständig entfaltet, und andererseits geht er nicht in der Reproduktion von vorfindlichen Verhaltensweisen, Lebensformen, Redeweisen und Wertwelten auf. Denn indem Elemente verschiedener gesellschaftlicher Sinnbereiche in den Dienst fiktionaler Gestaltung gestellt werden, formt sich das Werk als ein ästhetisches Gebilde, das mit seiner semantischen Außenwelt in Übernahme und Distanz kommuniziert. Hierin gründet das deutungsbedürftige, geschichtlich zu bestimmende Spannungsgefüge zwischen ästhetischer Form und empirischem Gehalt der

¹⁰¹ EBERHARD LÄMMERT: Die Geisteswissenschaften in der Hochschulpolitik des letzten Jahrzehnts. Zur Eröffnung des deutschen Germanistentages 1984. In: Georg Stötzel (Hrsg.): Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven. Vorträge des Deutschen Germanistentages 1984. 2. Teil. Berlin/New York 1985, S. 1-23, hier S. 20. LÄMMERT erinnert an die Thesen, die LEPENIES vorgetragen hat (vgl. WOLF LEPENIES: Der Wissenschaftler als Autor. Über konservierende Funktionen der Literatur. In: Akzente 25 [1978], S. 129-147).

¹⁰² GÜNTER SASSE: Liebe und Ehe, S. 64.

¹⁰³ Ebd., S. 67.

¹⁰⁴ Ebd.

¹⁰⁵ Ebd., S. 66.

Dichtung, hierin gründet auch deren spezifische Erkenntnisleistung, die sich von begrifflicher Erkenntnis unterscheidet.¹⁰⁶

In dieser Arbeit gehe ich den Resonanzen nach, die zwischen Wezels Texten und Diskursformationen wie sozialer und kultureller Wirklichkeit ihrer Zeit bestehen – wie gesagt, mit zum Teil nötigen intensiven Quellenbezug. Damit ist vorausgesetzt, »daß im historischen Text der Widerhall kultureller Werte, Kontexte und Praktiken mitschwingt, daß also im ›Innerhalb‹ des Textes das ›Außerhalb‹ kultureller Codices anwesend ist, die den Ermöglichungsraum dieses Textes in seiner Form bereiten und die als kulturelles Material von ihm aufgenommen und vielleicht transformiert werden.« Der Literaturwissenschaftler befindet sich seinerseits in einem Resonanzraum – dem gegenwärtigen –, dessen kulturelle Praktiken die Grundlage bilden, auf der »die Klangräume historischer Resonanzen hörbar [werden], die Kommunikationen von Texten lesbar – denn sie klingen ja nicht von sich aus, sondern werden von einem Interpreten dazu gebracht, in dem sich die kulturellen Selbstverständlichkeiten und Friktionen seiner Zeit reflektieren.«¹⁰⁷

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Beide Zitate: CHRISTA KARPENSTEIN-ESSBACH: Johann Karl Wezel als Treffpunkt aufklärerischer Energien aus der Perspektive des New Historicism, S. 569.

Kapitel I

Wezels Position im Kontext des zeitgenössischen pädagogischen Diskurses: Pragmatismus und Lebenstauglichkeit

1. Einleitung

Dass Wezel Prosatexte verfasst hat, ist – wenn auch größtenteils ›nur‹ Literaturwissenschaftlern – bekannt. Die germanistische Forschung hat sich von allen Schriften des Dichters meistens den Romanen zugewandt. Wezels pädagogische Arbeiten indes sind Gegenstand nur sehr weniger Forschungsbeiträge.¹⁰⁸ Wezel hat sechs erziehungstheoretische Aufsätze, vier Beiträge für Kinder und die Ankündigung, selbst ein Erziehungsinstitut zu gründen, verfasst.¹⁰⁹ Diese Schriften sind zwischen 1778 und 1780 in den *Pädagogischen Unterhandlungen*,¹¹⁰ dem Publikationsorgan des Dessauer Philanthropins, erschienen (die *Ankündigung einer Privatanstalt* wurde 1780 eigenständig in der »Dykschen Buchhandlung Leipzig« publiziert). Sie dokumentieren, dass sich ihr Autor mit pädagogischen Fragen seiner Zeit beschäftigte, erziehungstheoretische Beiträge verfolgte und ›Antworten‹

¹⁰⁸ Zu den wenigen Arbeiten gehören: ANNELIESE KLINGENBERG: Johann Karls Wezels pädagogische Bestrebungen im Kontext der Aufklärungsbewegung. In: Neues aus der Wezelforschung 1 (1980), S. 19-24; GABRIELE KUNZ: Die pädagogischen Anschauungen des Schriftstellers Johann Karl Wezel. In: Paul Mitzenheim (Hrsg.): Studien zum Philanthropismus. Jena 1984, S. 3-24 (allerdings wenig brauchbar und dazu fehlerhaft); PHILLIP S. MCKNIGHT: Wezel, deutsche Erziehung und Dessau. In: Johann Karl Wezel. Pädagogische Schriften. Mit einer Einführung hrsg. v. Ph. S. McKnight. Frankfurt a. M. 1996, S. 5-86; der »Editorische Bericht« im Kommentar zu Wezels pädagogischen Schriften von CATHRIN BLÖSS. In: Johann Karl Wezel: Gesamtausgabe in acht Bänden (Jenaer Ausgabe). Hrsg. v. Klaus Manger. Heidelberg 2001ff. Bd. 7: *Versuch über die Kenntniß des Menschen*. Rezensionen. Hrsg. v. Jutta Heinz. Schriften zur Pädagogik. Hrsg. v. Cathrin Blöss. Heidelberg 2001, S. 839-857 (gekürzte Fassung: Wezels Schriften zur Pädagogik. In: Wezel-Jahrbuch 1 [1998], S. 209-213) sowie NICOLAS PETHES: »Beobachtungsgeschichten«. Wezels Pädagogik zwischen Philanthropismus und Menschenversuch. – Im Folgenden werden die pädagogischen Schriften Wezels mit Titel und Seitenzahl nach der Jenaer Ausgabe als ›JA 7‹ direkt im Text zitiert. Bedauerlicherweise sind bis zur Beendigung dieser Arbeit erst zwei der vorgesehenen acht Bände der 1997 begonnenen Jenaer Gesamtausgabe erschienen, die vollständig 2006 vorliegen sollte (siehe KLAUS MANGER: Der ganze Wezel. Die Jenaer Wezel-Ausgabe. In: Wezel-Jahrbuch 1 [1998], S. 199-201). Daher konnten nur Wezels *Versuch über die Kenntniß des Menschen*, Schriften zur Pädagogik, Rezensionen und *Herrmann und Ulrike* in neuer, textkritischer Edition herangezogen werden.

¹⁰⁹ Der Titel der Zeitschrift, die Basedow und Campe seit 1777 herausgaben und die 1782 eingestellt wurde, wurde mit dem zweiten Jahrgang 1777/78 um den Zusatz *Philanthropisches Journal für die Erzieher und das Publicum* erweitert; darin publizierte Wezel seine theoretischen Aufsätze. Außerdem erschien 1778 und '79 die Kinderzeitschrift *Philanthropisches Lesebuch für die Jugend und ihre Freunde*, die eine Beilage des ersten Jahrgangs der *Pädagogischen Unterhandlungen* gewesen war; Wezels Beiträge für Kinder – das Kinderdrama *Der erste Dank*, das fiktive Gespräch *Sophron und sein Sohn* und zwei sehr kurze Erzählungen ohne Titel – finden sich dort. Die vier Arbeiten für Kinder sind aus literaturwissenschaftlicher Sicht nicht sehr ergiebig, so dass ich sie hier nicht behandle.

¹¹⁰ »Diese Zeitschrift hat die Aufgabe, die mit dem Institut beabsichtigte pädagogische Konzeption im wissenschaftsmethodischen Kontext der Zeit vorzustellen.« (CHRISTA KERSTING: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert, S. 69). Zur Zeitschrift siehe HEINRICH MARX: Die Entstehung und die Anfänge der pädagogischen Presse im deutschen Sprachgebiet. Frankfurt a. M. 1929, S. 90-96; CHRISTA KERSTING, ebd., S. 67-70; ANNETTE UPHAUS-WEHMEIER: Zum Nutzen und Vergnügen – Jugendzeitschriften des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Kommunikationsgeschichte. München 1984, S. 60ff.

gab. Diese Textgruppe hat nicht nur insofern einen Eigenwert, als in ihr Wezels Position im pädagogischen Diskurs seiner Zeit zum Ausdruck kommt. Vielmehr erweitert die Beschäftigung mit ihr – wenn man intertextuell verfährt – die Analyse der erzählenden Texte des Dichters, indem sie Aufschluss gibt über erziehungstheoretische Quellen und die Auseinandersetzung mit ihnen im fiktionalen Medium der Prosatexte.

Wenn man sich den Anspruch vergegenwärtigt, den Basedow und Campe (der nach einem dauerhaften Konflikt mit Basedow das Institut allerdings bereits im September 1777 verließ) an die *Pädagogischen Unterhandlungen* stellten, wird deutlich, dass die Zeitschrift durchaus ein adäquates Medium darstellte, um über sie am pädagogischen Diskurs teilzunehmen: »Wir fordern aber alle, in Schul- und Erziehungssachen erfahrene Männer, hiermit öffentlich auf, sich dieser Blätter zu bedienen, um die Resultate ihres Nachdenkens und ihrer Erfahrungen in allem, was eine Beziehung auf unsern Gegenstand hat, der Welt bekannt zu machen.«¹¹¹ Es ging den Herausgebern explizit darum, die öffentliche pädagogische Diskussion zu fördern, wenn sie daran erinnern, dass sie in ihrem Journal »mit andern Erziehungsphilosophen über den Werth oder Unwerth mancher pädagogischen Grundsätze und Methoden zu unterreden, und das Publikum an dieser Unterredung Theil nehmen zu lassen gedachten.«¹¹² Auch Wezel hebt die diskursive Funktion des Magazins hervor.¹¹³ Mit dieser Zielsetzung fügte sich die Reformbewegung des Philanthropismus in typischer Weise in die Aufklärungsbewegung ein: Die Philanthropen gründeten Erziehungsinstitute, die ihre Lehrmethoden veranschaulichten, und nahmen am öffentlichen Diskurs teil, indem sie theoretische Schriften, als bedeutendste Leistung die sechzehnbandige *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens* (die Campe zwischen 1785 und 1792 herausgab), Lehrbücher oder Kinder- und Jugendliteratur verfassten. Die Herausgeber der *Pädagogischen Unterhandlungen* verfolgten also das Ziel, sich als Pädagogen »über das Forschungs- und Versuchszentrum Philanthropinum als eigenständige pädagogische Reformgruppe in der Gelehrtenrepublik [zu] etablieren.«¹¹⁴

¹¹¹ Johann Bernhard Basedow/Joachim Heinrich Campe: *Plan der pädagogischen Unterhandlungen*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 1 (1777/78) 1, S. 1-12, hier S. 4.

¹¹² Johann Bernhard Basedow/Joachim Heinrich Campe: *Nöthige Erinnerung für die Leser dieser Monatschrift, wegen eines wahren oder scheinbaren Widerspruchs einiger darinnen vorgestellter Meynungen*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 1 (1777/78) 5, S. 465-478, hier S. 467.

¹¹³ Es sei »ein wesentlicher Theil unsers Plans [...], aus Büchern, oder Abhandlungen über pädagogische Materien, Stellen auszuheben, und ihnen einen Platz in unsern Unterhandlungen zu geben, um wichtige oder neue Ideen weiter zu entwickeln, Einwendungen dagegen zu machen, die Gegenstände auf eine andre Seite zu kehren, eröffneten Aussichten auf neue Gesichtspunkte weiter nachzugehen, auch zuweilen mit Bescheidenheit über den Werth oder Unwerth der Gedanken, Vorschläge und Meynungen zu urtheilen, wenn sie von einem beträchtlichen Einflusse in das Ganze der Erziehung zu seyn scheinen [...]«. (*Noch eine Apologie des Ehrtriebes*, JA 7, 457.)

¹¹⁴ CHRISTA KERSTING: *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*, S. 69.

Nach der Empfehlung Wezels durch Zollikhofer an das Philanthropin reiste der Dichter nach Dessau. Zwar lehnte er eine Anstellung im Institut ab, da er durch zwei Hofmeisterstellen des Unterrichtens überdrüssig geworden sei,¹¹⁵ sagte aber zu, von Leipzig aus Beiträge an das Journal zu liefern.

Im Folgenden stelle ich Wezels Beitrag zum zeitgenössischen pädagogischen Diskurs dar, wie dieser ihn in seinen Aufsätzen, die verschiedene pädagogische Aspekte thematisieren, leistet. Dabei werde ich zeigen, dass es sich zwar nicht um eine kohärente pädagogische Theorie handelt, Wezel aber Probleme erörtert, welche die Pädagogik seiner Zeit beschäftigten, und immer wieder einen originären Standpunkt vertritt. Wie eigen dieser sein konnte, lässt sich daraus ersehen, dass Christian Heinrich Wolke, der verantwortliche Redakteur am Philanthropin für Wezels Beiträge in den *Pädagogischen Unterhandlungen* war, den ersten dieser vier eine redaktionelle Bemerkung voranstellte, was unüblich für die Zeitschrift war. In seiner Vorbemerkung kritisierte Wolke, Wezel habe nur unzureichend Rücksicht auf ungeübte Leser genommen und Meinungen vertreten, die denen des Philanthropins konträr seien.¹¹⁶ Wolke geht so weit, Wezel zu unterstellen, er betreibe vor allem mit seinem Beitrag *Anmerkungen zu den philanthropischen Gedanken* »öffentliche Zänkerei«, die »dem ganzen Gelertenstande Schimpf und Schande« mache.¹¹⁷

2. Erzieherische Leitideen

Wezel beginnt sein erziehungstheoretisches Schaffen mit Ausführungen, die um die grundlegende Frage kreisen: Wie sind perfektibile individuelle Entfaltung und die Anforderungen einer funktionalisierten und geburtsständisch organisierten Gesellschaft an das Subjekt in Einklang zu bringen? Seine Antwort fällt pragmatisch aus und versucht zwischen zwei (vermeintlich) entgegenstehenden Interessen zu vermitteln:

Dies ist das wichtige Problem, dessen Auflösung man nur durch viele mislungne Versuche und Proben finden kann, dessen Auflösung Basedow finden wollte, und vielleicht unsre Kindeskinde erst ganz finden werden – die große Aufgabe, die politische und physische Erziehung in Einem bestimmten Punkte zu vereinigen, den einzelnen Menschen so idealisch vollkommen zu machen, als es seine persönlichen Individualitäten zulassen, und ihn

¹¹⁵ Vgl. Wezels Brief vom 1. Januar 1788 an die Leitung des Dessauer Philanthropins, in dem er rückblickend seine Entscheidung von 1778, die Lehrtätigkeit abzulehnen, erklärt; abgedruckt bei: ANNELIESE KLINGENBERG: Nachwort. In: Johann Karl Wezel. *Robinson Crusoe*. Hrsg. v. A. K. Berlin 1979, S. 263-297, hier S. 278.

¹¹⁶ Christian Heinrich Wolke: *Vorbericht*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 2 (1778/79) 1, S. 1-9, hier S. 3.

¹¹⁷ Christian Heinrich Wolke: *Revision*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 2 (1778/79) 3, S. 426-438, hier S. 427f.

doch zu gleicher Zeit so politisch vollkommen zu bilden, als die Verfassung und sein besonders hierinn gegründeter Stand verlangt. (*Präliminarien über deutsche Erziehung*, JA 7, 426)

Dieser erzieherischen Leitidee liegt der Kompromiss zugrunde, den Zögling in der Weise zu erziehen, dass er auf die Anforderungen seines sozialen Standes wie der gesellschaftlich-politischen und ökonomischen Welt optimal vorbereitet ist. Zugleich soll er dabei als Individuum in dieser bestehen und sich dabei möglichst breit entfalten können.

Bevor Wezel die seiner Ansicht nach einzig praktikable Erziehungsidee entwickelt, setzt er sich mit Konzepten auseinander, die er ablehnt. Er geht davon aus, dass sich »[a]lle, die sich mit der Erziehung beschäftigt oder darüber geschrieben haben, [...] zwei Partheyen« zuordnen lassen (ebd. 419), die er sogleich als die zwei antagonistischen pädagogischen Positionen benennt: Auf der einen Seite steht die christliche Menschenführung, der eine theologisch fundierte Erziehungs- und Bildungsauffassung zugrunde liegt und die seit dem christlichen Mittelalter die Organisation von Bildung und Erziehung im Abendland vorgibt.¹¹⁸ Erziehung bedeutet dort, den infolge der Erbsünde böse geborenen Menschen von seiner triebhaften Natur zu erlösen und nach christlichem Verständnis zu ›verbessern‹. Die andere erziehungstheoretische Position zeichnet sich durch die Überzeugung aus, dass der Mensch unvorbelastet und unbestimmt auf die Welt kommt und sich ganz von seiner natürlichen Disposition geleitet entwickeln kann.¹¹⁹ In einer weiteren Schrift – *Welche Seite der Welt soll man jungen Leuten zeigen?* (JA 7, 442-456) – kontrastiert Wezel erneut zwei Arten einseitiger Erziehung und erweitert die abzulehnenden Erziehungskonzepte um das rationalistisch-optimistische der Frühaufklärung.

Wezel ironisiert die christliche Erziehungsvorstellung. Gemäß dieser schilderten Erzieher dem Zögling den Menschen »als den weggeworfensten, elendsten, nichtswürdigsten Haufen von Sünden, Lastern, Schwachheiten«, der, »elend durch seine Geburt, elend durch seine Handlungen«, die »verächtlichste Kreatur der ganzen Schöpfung« sei, so dass man sich wundern müsste, warum »Gott, der so streng gerechte Gott, wie man ihn abbildet, nicht noch in dieser Minute [...] das ganze nichtswürdige Geschlecht in das Nichts zurück-

¹¹⁸ Wezel formuliert allerdings – mit Blick auf die drohende kirchliche Zensur – nicht so explizit, als dass er die »erste Parthey, welche den Menschen für einen Baum voll schädlicher, verdorbener Säfte hält, der von der Natur selbst eine überwiegende Neigung bekam, krumm zu wachsen« (*Präliminarien über deutsche Erziehung*, JA 7, 419), als ›christlich‹ benennt.

¹¹⁹ Diese Positionen markieren besonders eindringlich die Schnittstelle zwischen feudalabsolutistischem, kirchlich dominiertem Obrigkeitsstaat und säkularisierter bürgerlicher Gesellschaft, wobei die Ablösung der einen durch die andere eine der geschichtlichen Zäsuren bildet, die den Epochenbegriff ›Aufklärung‹ inhaltlich bestimmt.

schleudert« (*Welche Seite der Welt soll man jungen Leuten zeigen?*, JA 7, 449). Die christliche Erziehung habe schädliche Folgen für das Kind, weil sie es lebensuntauglich mache (ebd., 449f.). Besonders die pietistische Erziehung, die implizit, aber unübersehbar gemeint ist, hält Wezel für weltfremd: »Der abergläubische Andächtler macht seinem Zögling die arme Erdkugel zu einem Betsaale, wo Thätigkeit eine Sünde, und nur Gebet und Betrachtung ein gutes Werk ist. Diese Vorstellung ist, wo ich nicht irre, noch immer eine der herrschendsten.« (Ebd., 451) Weiter kritisiert Wezel an der christlichen Erziehungslehre, dass sie den vollkommenen, Gott nachempfundenen Menschen als mustergültiges Ideal zugrunde legt, um die »fehlerhafte Natur« des mit der Erbsünde belasteten Menschen »umzubilden« (*Präliminarien über deutsche Erziehung*, JA 7, 419), denn der Christenmensch soll zum paradiesischen Unschuldszustand zurückgeführt werden. Hier seien das Ergebnis, so Wezel, Kinder gewesen, die man zu gleichartigen Kopien des vorausgesetzten Urbildes zu formen versucht habe. (Besonders im noch nicht säkularisierten Pietismus lebt diese *imago-dei*-Vorstellung neu auf.)¹²⁰ Ein »allgemeines Modell, ein Ideal, das die Vollkommenheit der menschlichen Natur ausdrückt« (ebd.),¹²¹ gebe es indessen nicht (deswegen existierten die verschiedensten Individuen), so dass »die Erzieher dieser Art ihre Zöglinge am weitesten gebracht zu haben [glaubten], wenn sie *ihnen* am ähnlichsten waren« (ebd., 420). Wezel hält dagegen, dass allein die genuine Individualität des Zöglings Maßstab pädagogischen Wirkens zu sein habe: »bey der Erziehung ist der Erzieher nichts, und der Zögling alles: der Baum muß gewartet, gepflegt, gebildet werden, und es kömmt nicht in den Anschlag, ob diese oder jene Bildungsart dem Gärtner mehr oder weniger Schweiß kostet« (ebd., 420f.) – eine für seine Zeit ungewöhnlich progressive Auffassung. Mehrfach äußert Wezel die Auffassung, der Erzieher müsse sich an der Natur des Kindes orientieren (siehe z. B. ebd., 421). Die Umschaffung der Natürlichkeit des Kindes hält er für ein unzulässiges pädagogisches Wagnis. Indem er diese Ansicht vertritt, folgt er Rousseau. In inhaltlicher Übereinstimmung mit dessen *Emil* heißt es bei ihm: »Die Natur zeugte nie einen Bösewicht: wer es ist, wurde es durch die Erziehung [...]« (ebd.).¹²² Eine Gesellschaft, die ihre

¹²⁰ Im Schöpfungsbericht steht geschrieben, dass der Mensch nach dem Bild Gottes erschaffen worden sei (1 Mose 1,26ff.) und Gott ihn beauftragt habe, über die Erde zu herrschen. Insofern ist die alttestamentarische Gottebenbildlichkeit des Menschen weniger in geistig-sittlicher Hinsicht oder in Bezug auf eine Gestaltähnlichkeit gemeint. Vielmehr schreibt sie dem Menschen seine von Gott gegebene, vom Tier unterschiedene Funktion in der Weltordnung zu. Diese erfülle der Mensch als Ebenbild Gottes, indem er den kulturellen, zivilisatorischen Auftrag, über die Welt zu herrschen, erfüllt. Aus Matth. 5,48, wo eine ebenbildliche Annäherung des Menschen an Gott postuliert wird, leitet sich der Vollkommenheitsimperativ an den Menschen ab.

¹²¹ Soweit nicht anders angegeben, sind Hervorhebungen aus dem Original – hier und aus allen zitierten Texten Wezels – übernommen.

¹²² »Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.« Jean-Jacques Rousseau: *Emil oder Über die Erziehung*. Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher

Nachkommenschaft zu Kopien ihrer Erzieher formt und dadurch die natürlichen Anlagen der Zöglinge missachte, verfehle zum einen ihre erzieherische Pflicht, so führt Wezel weiter aus, indem sie junge Menschen hervorbringt, die keine integre Persönlichkeit ausbilden, sondern dem erzieherischen Zwang vielmehr mit Trotz begegnen und sich dem ›Guten‹ sperren. Zum anderen bringe sich eine Gesellschaft durch gleichförmige Erziehung um eine Pluralität verschiedenster Individuen, um die »Mannigfaltigkeit der Charaktere« (ebd., 423), und erschüttere ihre eigenen Grundfeste: »Alle Menschen in eine bestimmte Form zwingen wollen, heißt also offenbar, die Absichten des Schöpfers stören, der jeden Mensch anders schuf« (ebd., 422). So verwundert es nicht, dass Religion oder Glaube in keinem literarischen Text Wezels als sinnstiftende Instanz oder Autorität vorkommt.

Das zweite Erziehungskonzept, das Wezel skizziert, ist von Rousseau geprägt. Charakteristisch daran ist pädagogisches ›Wirken‹ ex negativo, das heißt, der Zögling soll seine natürlichen Anlagen frei entfalten können, während der Erzieher nur so weit leitet, dass er die natürliche Entwicklung nicht determiniert. Auf diese Weise würde der Widerstreit zwischen intrinsischem Antrieb des Zöglings und der Erwartung, die das gesellschaftliche Umfeld an das Subjekt stellt, vermieden, und das Kind »fühlt sich frey, wird munter und glücklich« (ebd., 423). Den Bezug dieses Erziehungskonzepts zur zeitgenössischen pädagogischen Praxis stellt Wezel selbst ausdrücklich her, wenn er darauf hinweist, dass »Rousseau und Basedow [es] der öffentlichen Aufmerksamkeit bekannt gemacht« haben und es schließlich das Verdienst des »Dessauische[n] Institut[s]« (ebd.) sei, die pädagogische Theorie in die Praxis umgesetzt zu haben.¹²³

Das gedankliche Defizit der christlichen Erziehungslehre besteht nach Wezel darin, dass schlicht kein »*allgemeine[s]* Ideal der menschlichen Natur« (ebd.) vorhanden sei. Die Schwierigkeit, ein Kind dagegen in rousseauistischer Weise zu erziehen, liege darin, den Zögling einem Ideal näher zu bringen und dabei seine Individualität zu wahren. Das dritte pädagogische Programm, das Wezels Meinung nach beschreibt, wie nicht zu erziehen sei – das rationalistische –, vermittle den Zöglingen ausschließlich eine gottgeschaffene, gute und vollständig sinnhafte Welt: »[M]an wiegte sie in süße wollüstige Träume von einer *blos* guten Welt ein, und gab ihnen dadurch eine weiche, üppige Güte des Herzens, eine

Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn u. a. ¹¹1993, S. 9.

¹²³ Dass Wezel den pädagogischen Standpunkt Rousseaus nicht – wie es sowohl seinerzeit vorkam als auch bis heute vorkommt – undifferenziert zusammenfasst als ›zurück zur Natur‹, zeigt seine Bemerkung über ebendiese Verfälschung: »Nur die Erziehung [...] kann uns jener absoluten Vollkommenheit unsrer Natur näher bringen. Vermuthlich war dies die Meynung derjenigen unter uns, die uns ewig ermahnen, zur *Natur* zurück zu kehren; wenn sich diese Herolde der Natur etwas bestimmtes dachten, so konnten sie nichts anders von uns verlangen.« (*Präliminarien über deutsche Erziehung*, JA 7, 424) Vgl. auch JA 7, Kommentar, S. 860.

Moral ohne Kraft und Nerven.« (*Welche Seite der Welt soll man jungen Leuten zeigen?*, JA 7, 447)¹²⁴ Wezel sieht den Zögling, dem im Leibniz'schen Sinne die Welt als die beste aller möglichen Welten präsentiert wird, hintergangen und unglücklich gemacht: »[I]n der seligen Trunkenheit des Dummkopfs wandeltest du deinen Weg dahin, ließest dich stoßen und drängen und treiben, und starbst, ohne dich recht besonnen zu haben, wie es in der Welt war: aber welch trauriges Opfer deiner Erziehung wurdest du, wenn du jemals zum Nachdenken erwachtest!« (Ebd., JA 7, 448)

Aufbauend auf diesen Problemen und den Antagonismen der Positionen schlägt Wezel ein eigenes Erziehungskonzept vor. Er differenziert zwischen absoluter und relativer menschlicher Vollkommenheit, wobei er einen zentralen Begriff der Aufklärungsphilosophie umschreibt: Perfektibilität. Absolute Vollkommenheit bestünde darin, dass ein Mensch sämtliche seiner potentiellen gattungsspezifischen Kräfte – körperliche wie geistige – vollständig entwickeln würde sowie die eigennützigen und die auf das Wohl der Allgemeinheit ausgerichteten Handlungsmotive in Einklang brächte. Das Schicksal indes bedinge, dass alle Menschen nur einige Kräfte vollständig und sich somit lediglich relativ vollkommen entwickeln können. Auch Erziehung vermöge den Menschen seiner absoluten Vollkommenheit nicht näher bringen, weil diese stets einem historischen, gesellschaftspolitischen Zustand korrespondiere und darauf ausgerichtet sei, Kräfte und Fertigkeiten selektiv zu fördern, die gesellschaftsspezifisch benötigt werden. Wezel sieht die Realisierbarkeit des Ideals einer vollkommenen Entfaltung aller potentiellen Kräfte des Menschen immer in Abhängigkeit von einer bestimmten gesellschaftlichen Verfasstheit und vom Stand, in den ein Individuum hineingeboren ist. Damit verliert er nicht aus den Augen, dass das Europa seiner Zeit von geburtsständischen Gesellschaften bestimmt ist:

Das ist also die beste Erziehung, die die größte Summe menschlicher Kräfte in dem besten Ebenmaße entwickelt, – das Ideal einer guten Erziehung. In wie weit jedes Zeitalter dieses Ideal erreichen soll, hängt von dem jedesmaligen gesellschaftlichen Zustande ab, und bey jedem einzelnen Menschen von dem Stande der Gesellschaft, in welchen ihn Geburt oder Wahl versetzen. [...] Unter uns spielt jeder Mensch gewöhnlich nur Eine Rolle in seinem Leben: er ist Soldat, Gelehrter, Kaufmann oder Bauer, und ist eins von diesen ordentlicher Weise bis ins Grab. Jeder von diesen Ständen fordert die Entwicklung der ihnen nöthigen Kräfte so ganz [...], daß die Bebauung der übrigen dadurch erschwert oder aufgehoben wird. (*Präliminarien über deutsche Erziehung*, JA 7, 425)¹²⁵

¹²⁴ Belphegor, der Protagonist in Wezels 1776 veröffentlichten gleichnamigen Roman, ist in dieser Weise erzogen worden und hat die geschilderten Folgen dieser Erziehung in der vorausgesagten Weise durchlebt.

¹²⁵ Die moderne Geschichtswissenschaft beschreibt denselben Aspekt übereinstimmend: »Wirtschaftliche Funktion und staatliche Dienstleistung, ineinander übergehend, waren die vorzüglichen Bestimmungsgründe

Diese Worte richten sich gegen allzu optimistische Erziehungskonzepte, wie sie unter den Philanthropen zu finden waren.

Wezel legt dar, in welcher Weise der Erzieher seinem Zögling die Welt schildern soll. Ziel einer an den Gegebenheiten der Welt orientierten Erziehung ist es, dass der Zögling diese Welt bewusst in ihrer Ganzheit wahrnehmen und ›trotzdem‹ glücklich in ihr sein kann. Erreicht werde es, indem der Erzieher die Welt weder als Paradies noch als Jammertal beschreibt und seinen Zögling lehrt, die Welt differenziert zu betrachten und nach Ursachen bestimmter Gegebenheiten zu fragen. Der Zögling soll erfahren, dass die menschliche Existenz in einer Welt, in der widerstreitende Kräfte für ein natürliches Gleichgewicht sorgen, ebenso von verschiedenartigen, entgegengesetzten individuellen Erfahrungen geprägt ist. Entscheidend für die persönliche Glückseligkeit sei der Umgang mit diesen Erfahrungen: »Lebt mit *Klugheit*, das heißt, sucht euch jede Sache so zu kehren und zu wenden, daß sie euch Vergnügen macht! Selbst in eurem Unglücke, in euren Thränen müßt ihr die Freude zu finden wissen.« (*Welche Seite der Welt soll man jungen Leuten zeigen?*, JA 7, 453) Weiter heißt es: »Leiden und thun! Das sind die zwey großen Geschäfte der Menschheit, die ganze Anwendung unsrer Kräfte.« (Ebd., 454) Je größer ein Mensch seine Leidensfähigkeit ausbilde und je mehr er Leid zu relativieren vermöge, um so geringer leide er.

Die Erziehung hängt zum Theil von der herrschenden Moral ab, von den Begriffen, Meynungen und Grundsätzen, über Gutes und Böses, über Thun und Lassen, die Natur, Zeit, Religion, Verfassung, Zufall in die Köpfe eines Volks geworfen und allmählig darinne befestigt haben: so veränderlich diese sind, so veränderlich muß auch die Form und das Wesen der Erziehung, so veränderlich auch die Meynungen über die beste Erziehung seyn. (*Grundriß der Erziehungswissenschaft; nebst einem Auszuge aus Plutarchs Buche über die Erziehung*, JA 7, 492)

Folgendes ist an dieser Aussage von Bedeutung. Wezel macht eine gegenseitige Abhängigkeit von Erziehung und dem gesellschaftlich-kulturellen Rahmen, in dem sie stattfindet, aus. »Allgemeine herrschende Fehler in der Erziehung gründen sich allemal auf [...] den Geist der Nation und des Zeitalters.« (*Über die Geschäfte der Mütter bey der Erziehung*, JA 7, 499)

Wezel entscheidet eine der Grundfragen zeitgenössischer Pädagogik – allumfassende Persönlichkeitsbildung oder spezialisierte Berufsbildung – zugunsten einer Funktionalisierung des Einzelnen. Aufgeklärter Staat einerseits und Vergesellschaftung des Menschen und Pri-

der ständischen Gliederung. Geburtsstand zu sein, war praktisch eine staatliche Verfügung, um die arbeitsteilige Gesellschaft standweise mit den erforderlichen Menschen zu versehen.« (REINHART KOSELLECK: Preußen zwischen Reform und Revolution. Stuttgart ³1981, S. 74.)

mat der Brauchbarkeit andererseits schlössen sich nicht aus.¹²⁶ Er spricht sich für eine Erziehung aus, die das bürgerliche Individuum auf ein Leben in einer ständischen Gesellschaft vorbereitet und es befähigt, in der ihm zugedachten Funktion Teil des gegebenen Ganzen zu sein. Das bedeutet, dass Wezel die bürgerliche Gesellschaft, die im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts bereits von der Industrialisierung erfasst wird, als Orientierungsinstanz allen pädagogischen Handelns anerkennt. Seine grundlegende Auffassung von Erziehung fügt sich in die zeitgenössische Debatte um Sinn und Zweck pädagogischen Wirkens.¹²⁷ Die philanthropische Erziehung zielt darauf ab, die menschlichen Kräfte und Fähigkeiten möglichst – als Konzession an den gesellschaftlichen Status quo und immer gebunden an den späteren Beruf des Zöglings –¹²⁸ in der Breite und in harmonischem Verhältnis zueinander auszubilden.¹²⁹ Basedow spricht sich – auf eine schulische Ausbildung bezogen – ebenfalls dafür aus, Kinder entsprechend ihrem sozialen Stand zu bilden: »Die Schulen sollten eine Vorbereitung des Lebens seyn nach den verschiedenen Ständen der Menschen.«¹³⁰ Der Gedanke einer relativen Vollkommenheit findet sich auch bei Stuve, der den »Zustand einer verhältnismäßigen Ausbildung und Vervollkommung [sic!] der Anlagen und Kräfte unserer Natur« als Voraussetzung dafür sieht, dass der Mensch glücklich ist.¹³¹ Villaume betont: »Es versteht sich von selbst, daß ich hier von keiner absoluten gänzlichen

¹²⁶ Ein Blick in das »Allgemeine Preußische Landrecht« von 1794, in dem u. a. die Bildungsvorstellungen des spätabolutistischen Staates kodifiziert sind, zeigt, dass es sich bezüglich einer Funktionalisierung des Einzelnen durchaus um staatliche Absicht handelt. Dort heißt es, dass die Schulpflicht an »die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse« gebunden ist und dass Schulen sowie Universitäten »Veranstaltungen des Staates« sind, »welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben«.

¹²⁷ ANNELIESE KLINGENBERG hat darauf hingewiesen, dass Wezel eine Erziehungs- und Bildungsauffassung vertritt, die sich später in Goethes Wilhelm *Meisters Wanderjahre oder Die Entsagenden* findet: »[E]inseitige Erziehung für einseitige berufliche Tätigkeit ist notwendig in der arbeitsteiligen Gesellschaft, doch müssen Möglichkeiten gefunden werden, diese Forderung der Ökonomie mit der Vorstellung von der Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen, seinem Streben nach Ausbildung aller seiner Fähigkeiten, zu vereinen [...].« ANNELIESE KLINGENBERG: Johann Karls Wezels pädagogische Bestrebungen im Kontext der Aufklärungsbewegung, S. 22.

¹²⁸ Besonders deutlich formuliert dies Joachim Heinrich Campe: *Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften*. [...] In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 3, S. 291-434, hier S. 312f.; ders.: *Väterlicher Rath für meine Tochter*. [...] (1789). Braunschweig 1796, S. 8.

¹²⁹ Die ab etwa 1770 gegründeten Realschulen erreichten genau dieses Bildungsziel und zogen dem Bürgerum seinen Nachwuchs berufsgerecht heran. Diejenigen Pädagogen, welche die Industrieschulen theoretisch und praktisch auf den Weg brachten, bezweckten damit, der Jugend eine Ausbildungsform zu schaffen, die sie befähigen sollte, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, um somit einer in vorindustrieller Zeit im besonderen Maße drohenden Armut zu entgehen. Denn die zumeist der ländlichen Bevölkerung entstammenden Schüler der Industrieschulen erwarben Kenntnisse im Spinnen, Weben etc., also Qualifikationen, die Grundlage eines Nebengewerbes zur Landwirtschaft waren. Siehe ACHIM LESCHINSKY/PETER MARTIN ROEDER: *Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung*. Stuttgart 1976, S. 251-255.

¹³⁰ Johann Bernhard Basedow: *Agathokrator, oder von Erziehung künftiger Regenten. Nebst Anhang und Beylagen*. Leipzig 1771, S. 228.

¹³¹ Johann Stuve: *Allgemeinste Grundsätze der Erziehung* [...]. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 1, S. 234-382, hier S. 257.

Vollkommenheit rede, als welche nicht das Los der Menschheit ist«. Relative Vollkommenheit dagegen erkennt er an und hält es für nützlich, den erzieherischen Blick darauf zu richten, weil ein relativ zu den spezifischen funktionalen Anforderungen vollkommenes Bildungsobjekt optimal brauchbar für die Volkswirtschaft sei.¹³² Resewitz zum Beispiel grenzt gelehrte Erziehung von »Erziehung des geschäftigen Bürgers« ab und betont, dass in dieser, grundsätzlich nach dem Kriterium der Nützlichkeit konzipierten Ausbildung nur Wissen, das zum späteren beruflichen Geschäft benötigt wird, vermittelt werden soll.¹³³

Im Hinblick auf den Philanthropismus kann nicht eindeutig bestimmt werden, ob er einer utilitaristischen Erziehung oder einer, die Raum für zwanglose Perfektibilisierung freihält, den Vorzug gibt.¹³⁴ ULRICH HERRMANN jedenfalls urteilt:

Die *pädagogische* Wendung zum Kinde und die Inanspruchnahme der Kindheit – auf der Grundlage einer pädagogischen Psychologie als eines sozio-politischen Freiraumes – für eine spezifisch »bürgerliche« Umgestaltung der Gesellschaft verstellen nicht nur Campe, sondern durchweg allen seinen philanthropisch orientierten Zeitgenossen den Blick für jenen eingangs entwickelten »pädagogischen Grundwiderspruch« [denjenigen zwischen bürgerlicher Brauchbarkeit und sozial-sittlicher Individualbildung; P.B.].¹³⁵

Auf die Frage, welche Seite der Welt den jungen Leuten zu zeigen sei, findet Wezel eine eindeutige Antwort:

Ich sehe nur zween mögliche Wege: entweder man erzieht die Menschen in völliger Unbekanntheit mit allen Vorurtheilen, die den Partheygeist nähren und die Ausbreitung des Wohlwollens hindern, bis zu einem gewissen Alter – dies wollte Basedow – oder man macht sie beyzeiten mit den Vorurtheilen aller Art bekannt, und lehrt sie die wahre vernünftige Schätzung derselben. [...] Unstreitig ist also der zweyte Weg der bessere. Man lehre sie das Spiel der Vorurtheile und Leidenschaften allmählig kennen, wie es ihnen ihre wachsende Fassungskraft zulässt, mache sie auf die schädlichen Wirkungen desselben aufmerksam, und lasse sie so vernünftig werden, als es ihre besondere Anlage und ihre künftige Stellung in der Welt erlaubt. (*Anmerkungen zu den philanthropischen Gedanken über den Philanthropinismus*, JA 7, 526f.)

¹³² Peter Villaume bestimmt relative Vollkommenheit als eine, die »in den Kräften, in ihrem vorzüglichen Maaße, in ihrem Verhältnisse zu einander, in dem Ebenmaaße der Theile, in alle dem, was dem Subjekte selbst Vergnügen machen kann«, besteht (*Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?*, S. 459).

¹³³ Vgl. Friedrich Gabriel Resewitz: *Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit*. Nach der neuen verbesserten Auflage. Wien 1787, S. 12-19.

¹³⁴ Vgl. HEIKKI LEMPA (Bildung der Triebe, S. 167f.), der darauf hinweist, dass die Pädagogen der philanthropischen Bewegung durchaus unterschiedliche Positionen zu gleichen Fragen eingenommen haben.

¹³⁵ ULRICH HERRMANN: *Pädagogische Anthropologie*, S. 188 (Kursivierung im Original).

In seiner pädagogischen Abhandlung *Welche Seite der Welt soll man jungen Leuten zeigen?* opponiert Wezel kurze Zeit nach der Publikation der Erzählung *Die Erziehung der Moahi* abermals dagegen, dass Erzieher den Kindern und Jugendlichen die Realität selektiv nahe bringen, indem sie den Blick der Zöglinge entweder nur auf das Gute oder nur auf das Schlechte lenken. Bei der einen Methode vermitteln Erzieher ihren Zöglingen nur das Gute und Schöne, das sie in einen göttlichen kosmischen Sinnzusammenhang stellen, blenden aber das Grausame aus. Der vereinseitigenden Vermittlung eines harmonischen Weltbildes stellt sich Wezel kritisch entgegen, indem er die negativen Auswirkungen der künstlich positivierten Wirklichkeitsvorstellung auf die Zöglinge beklagt: Die kontrafaktische Perspektivierung der Realität im schönen Schein führe zur Desillusionierung des Jünglings, sobald dieser als »trauriges Opfer [seiner] Erziehung« (ebd., 448) erwachsen ist und eigenständig über die Beschaffenheit der Welt nachdenkt. Erzieher, welche gegenteilig verfahren, zeigen ihren Zöglingen nur Elend, Leid und Zerstörung als Folgen von »traurigen Verwüstungen der Sünde und eines Ungehorsams, stürzende Felsen, die der Zorn des gerechten Schöpfers auf sündige Menschen wirft« (ebd.). Während die erste Methode der Weltvermittlung den jungen Menschen zu einem lebenslänglichen »Opfer von Zweifeln, Unruhen und Martern« mache oder ihn diese Widrigkeiten zumindest lange Zeit erfahren lasse (ebd.), bewirke die zweite, dass er »scheu, unthätig, ängstlich, niedergeschlagen, boshaft [wird] – mit einem Worte, sie lehrt den schwachen Kopf sklavisch, und den starken rebellisch denken« (ebd., 449f.).

3. Pädagogische Ziele: Gemeinsinn und Tätigkeit

Das Ziel von Erziehung ist eines der zentralen Probleme pädagogischen Denkens und Wirkens. Wezel plädiert für eine Erziehung, die sich an den gesellschaftlichen Zustand anpasst; revolutionäre Gedanken finden sich in seinen Texten ebenso wenig wie Wertungen. »Unsre Verfassung hat die gemeinnützlichen Beschäftigungen [...] an gewisse Stände gebunden: ob es besser oder schlimmer ist, darf hier nicht untersucht werden: genug, es *ist*, und die Erziehung muß dem folgen, was *ist* [...].« (*Präliminarien über deutsche Erziehung*, JA 7, 425) Eine Erziehung, die darauf ausgerichtet ist, die Perfektibilität des Menschen nach einem Ideal auszubauen, verfehle ihren Zweck:

Der Soldat braucht einen Körper, der *überhäufte* Bewegung erträgt; der Gelehrte einen, der den *Mangel* an Bewegung erdulden kann: soll die Erziehung vollkommen seyn, so muß sie jene beyden Menschen von den ersten Jahren an zu diesen entgegengesetzten Eigenschaften

üben: denn vollkommen ist nur dann die Erziehung, wann sie die Subjekte zu den durch die Verfassung errichteten Verhältnissen des bürgerlichen Lebens geschickter und *passender* macht. Sonach wird unter uns eine allgemeine Erziehung, Bildung nach Einem allgemeinen Ideal, eine vergebliche, unnütze, und vielleicht gar schädliche Mühe seyn [...]. (Ebd., 425f.)

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen Wezels, in denen er die berufs- und standesmäßig adäquate Einpassung des Einzelnen in die »Verhältnisse des bürgerlichen Lebens« als Ziel von Erziehung angibt, ist Blöss' Anmerkung, Wezel habe sich »unter Beharrung auf das Ideal der Ausbildung aller Kräfte zwar dagegen ausgesprochen, die Vollkommnung des Menschen unwidersprochen seiner bürgerlichen Brauchbarkeit aufzuopfern«, in seiner *Ankündigung einer Privatanstalt* jedoch »für die Einhaltung der vorgegeben Standesgrenzen [plädiert]«,¹³⁶ zu relativieren: Auch schon in den *Präliminarien* argumentiert Wezel dafür, die bürgerliche Jugend einer leistungsorientierten Arbeitsgesellschaft zuzuführen. In der Tat heißt es dann später weiterhin: »Helden der Tugend« wolle er nicht schaffen, dafür einen »brauchbaren und thätigen Mann« mit »Politesse der Sitten und Manieren« (*Ankündigung einer Privatanstalt*, JA 7, 607), also einen gesellschaftlich und politisch anpassungsfähigen Menschen, der brauchbar und produktiv für das Gemeinwohl wirkt.

Wezel zeigt sich »unbekümmert, ob ihn [den pädagogischen Weg; P.B.] Rousseau oder Basedow, Locke oder Plutarch schon vor [ihm] durchlaufen ist« (*Präliminarien über deutsche Erziehung*, JA 7, 427), um zu sehen,

ob wir [...] das richtige Produkt der wahren passenden *deutschen* Erziehung finden können. Allgemeine Erziehung für die Welt, ohne Betrachtung der Zeit und des Orts, das heißt der Staatsverfassung und des Nationalcharakters, wie ihn *Natur* und *Schicksal* bilden, ist Schimäre [...]. Bildung für die ganze Welt ist, wie allgemeine Menschenliebe, eine große Idee, wenn wir sie denken, und ein kleines Nichts, wenn wir sie ausführen wollen. (Ebd., 428)

In seinem Aufsatz *Noch eine Apologie des Ehrtriebes* heißt es: »Der Mensch ist zur *Thätigkeit* geboren; und die Erziehung muß, nach meinen Begriffen, auf diesen Zweck losarbeiten. Sie muß eine Bemühung seyn, die Thätigkeit des Zöglings zu entwickeln, zu stärken und zu dem Grade der Anspannung zu führen, den ihr Natur und Schicksal anweisen«. (JA 7, 458) Deutlich legt Wezel den Akzent in der pädagogischen Praxis auf Finalität und Funktionalität von Erziehung. Wenn er »Thätigkeit [als] Endzweck« menschliches Daseins nennt (*Welche Seite der Welt soll man jungen Leuten zeigen?*, JA 7, 455), misst er der Ar-

¹³⁶ CATHRIN BLÖSS in: JA 7, Kommentar, 861.

beit entscheidenden Raum zu. Er sieht Tätigkeit aber nicht nur als Mittel, individuelles Glück zu erlangen, sondern sublimiert sie, indem er ihr eine gesellschaftliche Relevanz beimisst. Sie soll nämlich sowohl dem Individuum als auch dem Gemeinwohl, »der ganzen Gesellschaft [...], vielleicht auch dem menschlichen Geschlechte« (*Welche Seite der Welt soll man jungen Leuten zeigen?*, JA 7, 456) nützen.

Tätigkeit, Fleiß – im 18. Jahrhundert als ›Industriosität/Industrie‹ bezeichnet – sowie ein produktives Wirken in der und für die Gesellschaft sind Erziehungsziele der Philanthropen und vollziehen sich konkret in der Arbeit. Diese ist säkularisiert, indem sie nicht länger wie im Alten und Neuen Testament als Strafe verstanden und als Mühsal empfunden,¹³⁷ so dass sie zur sinnstiftenden Erfüllung erhoben wird. »Diese mit Fortschritt identifizierte Lebenshaltung [die im beruflichen wie privaten Bereich erscheint; P.B.] dient den Philanthropen zur allgemeinen Handlungsorientierung. In der ›Erziehung zur Industrie‹ finden alle zeitgenössischen pädagogischen Bemühungen ihren gemeinsamen Nenner.«¹³⁸ Das bürgerliche, auf die Ökonomie zentrierte Arbeits- und Leistungsethos ging in die philanthropische Erziehung ein, und auch Wezel teilt es. In Dessau gehörten Handwerk und Gartenarbeit sowie Besichtigungen von Produktionsstätten zum Lehrplan.¹³⁹ Um ihre Zöglinge zu produktiven, leistungsfähigen und -willigen Erwerbstätigen zu erziehen, gewöhnten die Philanthropen sie unmerklich und zwanglos früh an Arbeit,¹⁴⁰ und auch der Staat hatte ein ökonomisch motiviertes Interesse an Industrieschulen.¹⁴¹ Wezel jedenfalls hat erkannt, dass in der Ständeordnung seiner Zeit und der arbeitsteiligen Gesellschaft jeder Mensch nur wenige Fertigkeiten (wenn nicht nur eine einzige) auszubilden und für die Gemeinschaft nutzbar machen kann.

¹³⁷ Nach dem Sündenfall ist der paradiesische Zustand für den Menschen obsolet, in dem das menschliche Dasein im Einklang mit der Natur noch darin bestand, die Schöpfung fortzuführen sowie die Natur zu nutzen und zu bewahren. In der Folge wird Arbeit lebensnotwendig und dem Menschen beschwerlich.

¹³⁸ HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 17.

¹³⁹ Vgl. JOSEF DOLCH: *Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte*. Ratingen 1971, S. 316; HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 122ff.

¹⁴⁰ Konsequenz weitergeführt und institutionalisiert wird diese Hinführung zu Arbeit in den Industrieschulen, die der Göttinger Pastor und Professor der Theologie Philipp Sextro gründete. Dort sollten Kinder frühzeitig in der pädagogisch gestifteten Verbindung von Arbeit und Lernen sowie durch die Ausbildung »industriöser« Tugenden zur Sicherung des eigenen Lebensunterhalts erzogen werden. Siehe PAUL MÜNCH (Hrsg.): *Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der »bürgerlichen Tugenden«*. München 1984.

¹⁴¹ Siehe dazu HARTMUT TITZE: *Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus*. Frankfurt a. M. 1973, S. 92f.; ACHIM LESCHINSKY: *Industrieschulen – Schulen der Industrie?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 24 (1978), S. 89-100. Zum utilitaristischen Zug philanthropischer Erziehung: THEODOR BALLAUF/KLAUS SCHALLER: *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Bd. 2: *Vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert*. Freiburg/München 1970, S. 341; HERWIG BLANKERTZ: *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar 1982, S. 86f.

4. Voraussetzung und Methode der Erziehung

Für die Philanthropen sind die Glückseligkeit des Einzelnen und das allgemeine Wohl die Ziele pädagogischen Wirkens. Die Grundlage der Erziehung stellen für Trapp Beobachtung des Kindes und Erfahrungen mit diesem dar. In seinem *Versuch einer Pädagogik* schreibt Trapp 1780, man müsse empirische Experimente mit Kindern durchführen und diese dokumentieren, um zu brauchbaren Informationen und Ergebnissen zu gelangen.¹⁴² Beobachter müssten, so Trapp, »auf jede auch die aller kleinste Bewegung der Kinder, auf ihre Ursachen und Folgen Acht geben, und sie alle gezählt in ihr Protocoll tragen«.¹⁴³ Die Philanthropen stellen sich die Aufgabe, eine durch Vernunft abgesicherte Wissenschaft von der Erziehung zu etablieren, die der rationalen Klärung der Ziele, Wege und Mittel zur Selbstverwirklichung des Menschen dient. Die Aufklärer gelangen empirisch – über Experiment, Beobachtung und Erfahrung am Einzelnen – zum Allgemeinen, erarbeiten ihr Wissen also induktiv.¹⁴⁴ Diese Methode ist für Wezel auch in der Erziehungswissenschaft gültig.

»Beobachtungsgeist«, Voraussetzung einer erfolgreichen Erziehung (*Präliminarien über deutsche Erziehung*, JA 7, 422), nennt Wezel als eine Fähigkeit, die ein Erzieher haben müsse, um die natürlichen Anlagen seines Zöglings herausfinden zu können. Diesen Aspekt erzieherischer Praxis vertieft Wezel, indem er die Methode der Deduktion Leibniz'scher Provenienz, die Wolff im 18. Jahrhundert populär machte, als zeittypische »Theoriesucht« (*Über die Erziehungsgeschichten*, JA 7, 429) kritisiert und stattdessen materialistisch und empiristisch argumentiert. Er weist darauf hin, dass pädagogisches Wirken, »Erziehungskunst« (ebd., 430),¹⁴⁵ diejenige Wissenschaft sei, in der die Diskrepanz zwischen Handlungswillen und Realisierbarkeit der Theorie am stärksten ausgeprägt sei und plädiert für »Erziehungsgeschichten«, also pädagogische Erfahrungsberichte, die Auskunft geben über erzieherische Methoden und Ergebnisse ihrer Anwendung. Die grundlegende Schwie-

¹⁴² Ernst Christian Trapp: *Versuch einer Pädagogik*. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Besorgt v. Ulrich Herrmann. Paderborn 1977, S. 66-75 (hier und alle folgenden Seitenangaben aus dieser Ausgabe entsprechen der von HERRMANN vorgenommenen Seitenzählung).

¹⁴³ Ebd., S. 70.

¹⁴⁴ Siehe dazu SERGIO MORAVIA: Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1989, S. 48.

¹⁴⁵ Die Trennung zwischen theoriegestützter Erziehungslehre (theoretischer Pädagogik) und praktischer Pädagogik (Erziehungskunst), die sich im 19. Jahrhundert durchgesetzt hat, nahm im 18. Jahrhundert im Rahmen einer tendenziellen Verfachlichung aller Lebensbereiche erst ihren Anfang, so dass – wie hier bei Wezel – die Begriffe ›Wissenschaft (von der Erziehung)‹ und ›Erziehungskunst‹ synonym verwendet wurden, zumal die selbstreflexive pädagogische Auseinandersetzung erst im Entstehen begriffen war. Vgl. JA 7, Kommentar, 864 mit Verweis auf den bei Grimm dokumentierten Sprachgebrauch von ›Wissenschaft‹ und ›Kunst‹. Trapps hallische Antrittsvorlesung (*Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eigne Kunst zu studiren*, Halle 1779) dokumentiert eine Stufe dieses Prozesses. Siehe auch NIKLAS LUHMANN/KARL-EBERHARD SCHORR: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979, S. 150f.; WILHELM ROESSLER: Art. ›Pädagogik‹. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 4. Stuttgart 1978, S. 623-647, hier S. 626-634.

rigkeit dabei, Zöglinge mit erzieherischer Intention zu beobachten, sieht Wezel in der »*Un-sicherheit der Beobachtung*« (ebd.). Mit dem Hinweis darauf, der Mensch sei eine Maschine, gibt Wezel zu bedenken, dass eine Beziehung von Ursache und Wirkung häufig der Fehldeutung des Erziehers unterliegt: »[G]leichwohl kömmt auf die wahre Ursache alles an. Der Erzieher will einen Fehler seines Zöglings verringern oder wegschaffen; er wendet ein Mittel an; der Fehler verschwindet. Wie der Medikus, schreibt er die Kur des Patienten der Arzeney zu, die er nicht einmal eingenommen hat. [...] [V]ielleicht nahmen ihn [den Fehler des Zöglings; P.B.] nur gewisse vorübergehende Dispositionen des Körpers auf einige Zeit weg: vielleicht ließ jemand, den er [der Zögling; P.B.] liebte oder achtete, zufälliger Weise ein Wort fallen, das seine Ehre, sein Vergnügen, oder seinen Vortheil [...] und ohne sein eignes Bewußtseyn, zum Weichen brachte [...].« (Ebd., 430f.) Zweifelsfrei zu bestimmen, was die Ursache für ein bestimmtes Verhalten des Zöglings ist, hält Wezel indes für unmöglich, weil die »geheimen Wendungen der Seele [...] kein Mensch in sich erforschen kann. [...] – Alles was man leisten und verlangen kann, ist *Vermuthung*« (ebd., 431), zumal die psycho-physischen Reaktionen des Menschen multikausal seien (vgl. ebd.).

In der Seele, und im ganzen Menschen, ist nie eine Wirkung die Folge Einer Ursache, sondern das zusammengesetzte Produkt vieler. Will man also Vermuthung zu einiger Gewißheit erheben, so müßte man die ganze innere und äußere Lage des Zöglings in jedem Zeitpunkt sehr genau kennen, [...] um aus der Vergleichung aller dieser Umstände mit Wahrscheinlichkeit zu muthmaßen, wie viel oder wie wenig ein jeder an der Revolution Antheil gehabt haben *mag*: – über dieses *mag* können wir nie hinaus. (Ebd.)

So hält Wezel es für den schwersten Fehler aller Erziehenden, es zu unterlassen, »das Gewisse der Erfahrung von unsern Vermuthungen abzusondern«, denn wenn »der Beobachter ein wenig rasch [ist], so wird er bey dem ersten Anscheine von Wahrscheinlichkeit zugreifen, die wahre Ursache gefunden zu haben glauben, und uns seine Muthmaßung für Erfahrung, für ertappte Wahrheit verkaufen« (ebd., 434).¹⁴⁶

Die erste Schwierigkeit dabei, Zöglinge zu beobachten, um zu empirisch gewonnenen Erkenntnissen über deren Entwicklung zu gelangen, ist für Wezel also die Unmöglichkeit, objektiv, zweifelsfrei und monokausal eine Beziehung von Ursache und Wirkung im Verhalten der »Probanden« auszumachen; die zweite, dass es den Erziehern an notwendigen psychologischen Kenntnissen mangle (vgl. ebd., JA 7, 437), was er darauf zurückführt, dass

¹⁴⁶ Auch mahnt Trapp, dass die Komplexität der menschlichen Psyche nicht einfach über eine Ursache-Wirkung-Beziehung zu verstehen sei: Es »gehören lange Zeit, vortheilhafte Gelegenheiten, und eine unabläßige Aufmerksamkeit dazu, wenn man auch nur von einer einzigen Seelenkraft, eine hinlängliche Anzahl von Faktis sammeln will, um daraus richtige allgemeine Schlüsse ziehen zu können.« Ernst Christian Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, S. 66.

weder universitäre Vorlesungen noch Fachliteratur noch historische, biographische oder fiktionale Literatur geeignete Quellen seien, diese zu erwerben. So empfiehlt er als »einzig[e]n Weg, mit Seele und Menschen bekannt zu werden«, »Kenntniß aus *sich selbst* und dem Umgange mit Menschen« (ebd., 432), wobei die Selbstbeobachtung auf Distanz zu sich selbst gründe (vgl. ebd.).¹⁴⁷ Selbstbeobachtung wird hier wie bei Trapp als ein den Pädagogen qualifizierendes Verhalten, das zudem die Basis für Fremdbeobachtung bilde, ausgewiesen.¹⁴⁸ Eine dritte Schwierigkeit, zuverlässige pädagogische Erfahrungsberichte zu erhalten, liege im Einfluss, den der Erzieher bewusst und unbewusst auf seinen Zögling ausübt. Da sich ein Erzieher seinem Zögling gegenüber nicht ausnahmslos bedacht äußern könne, komme es vor, dass seine Worte unbeabsichtigte Folgen haben, etwa wenn der Zögling aus Vertrauen zu seinem Lehrer beiläufig Gesprochenes bewertet.

Wezel hebt hervor, dass ein Zögling immer schon erzogen und damit geprägt ist, wenn sich ein Erzieher seiner annimmt. Da er grundsätzlich von der Erziehbarkeit des Menschen ausgeht, glaubt Wezel daran, dass ein Erzieher der Entwicklung eines Zöglings immer wieder eine andere Richtung geben kann. Allein das Maß, in dem der Zögling in bestimmter und ihn bestimmender Weise vorgeprägt ist, sei entscheidend dafür, wie disponiert dieser für eine andere Erziehung ist. Deshalb hält Wezel es für unabdingbar, dass ein Erzieher mit dem pädagogischen Werdegang seines Zöglings vertraut ist.

Trotz aller Unwegbarkeiten und Unsicherheiten plädiert Wezel für den praktischen Versuch. Er motiviert Erzieher dazu, tätig zu sein, weil er den Fortschritt der Pädagogik in ihrer Anwendung sieht, nicht in der Theorie. Überzeugt davon, dass auch der Irrtum produktiv sein kann (vgl. ebd., 436), ruft er die Leser der *Pädagogischen Unterhandlungen* auf, dem Philanthropin ihre Erziehungsberichte zu schicken: »Wer Kraft, Lust und verständigen Eifer für das Erziehungsgeschäft besitzt, sende uns seine Irrthümer, seine falschen und wahren Beobachtungen [...].« (Ebd.)

Aneignung psychologischer Kenntnisse, das Wissen um den Lebenslauf des Zöglings, eine genaue, zurückhaltende Beobachtung desselben, die schriftliche Fixierung und öffentliche Dokumentation der Ergebnisse (»Beobachtungsgeschichten«), ein daraus resultierender Erziehungsplan und dessen flexible Umsetzung, die sich an den Reaktionen des Zöglings und

¹⁴⁷ Zu diesem Aspekt siehe GIDEON STIENING: »Aufseher seiner selbst«. Selbstgefühl und Bewußtsein bei Wezel im Ausgang von John Locke. In Wezel-Jahrbuch 6/7 (2003/2004), S. 81-111 sowie CORNELIA ILBRIG: Selbstbeobachtung, Selbstinszenierung, Konstruktion: Das »Studium seiner selbst« bei Wezel, Moritz und Sprickmann. In Wezel-Jahrbuch 8 (2005), S. 42-76.

¹⁴⁸ Vgl. auch Ludwig Rénatus de Caradeuc de la Chalotais: *Versuch über den Kinder-Unterricht*. Aus dem Französischen übers., mit Anmerkungen u. einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projekte betreffend von August Ludwig von Schlözer. Göttingen/Gotha 1771, 224f.

den Ursachen für diese orientiert – diese Vorgehensweise empfiehlt Wezel Erziehern (vgl. ebd., 436ff.). Damit befindet er sich in Einklang mit Philanthropen wie Trapp oder Stuve. Dieser erhebt die »Menschenkenntniß«¹⁴⁹ – in der Terminologie der modernen Wissenschaft sind dies Psychologie und Soziologie – zur Grundlage pädagogischer Arbeit: »Die Kenntniß des menschlichen Geistes, der Art und der Gesetze denen gemäß seine Kraft sich entwickelt und äußert, ist die einzige Quelle vernünftiger Grundsätze und Regeln des Unterrichts und der Erziehung.«¹⁵⁰

Die Aussagen der Philanthropen tragen durchaus Züge mechanistischen Denkens und scheinen Erziehung darauf zu reduzieren, den vermeintlichen Kausalnexus von Geistesfunktionen und davon abzuleitender pädagogischer Regel zu erforschen. »Damit bekommt das eigentliche Erziehen den Sinn einer technischen Funktion und die Erziehungswissenschaft wird zu einer angewandten Wissenschaft, deren Eigenart es ist, daß sie die Theorie zu einer Praxis« ist.«¹⁵¹ Die – möglichst ständige – Beobachtung der Zöglinge hat eine Kehrseite, die außer den Vorschlägen Trapps und Stuves auch Basedows Überlegungen eingeschrieben ist. Dieser will den pädagogischen Einflussbereich erweitert wissen, so dass Unterricht als »lehrreicher Umgang auf unmerkliche Art und auch außer der Schule« stattfinden und nur den geringsten Teil der Erziehung ausmachen solle.¹⁵² Sehr plausibel hat PETHES diesen Zusammenhang von menschenfreundlichem Anspruch und praktiziertem Menschenversuch der Reformpädagogik gezeigt:

Die in den Naturwissenschaften insinuierte Annahme einer neutralen Beobachtung wird im Augenblick ihrer Adaption durch die Reformpädagogik als interessegeleitet decouvriert. Der Erzieher manipuliert systematisch verschiedene Einflüsse auf seinen Zögling, vergleicht ihre Wirkungsweisen und verfolgt sie in alle Ausdrucksformen. Pädagogische Beobachtung ist *eingreifende Beobachtung*, und damit [...] *experimentell*.¹⁵³

Den Denkern der Aufklärung kommt es unter anderem darauf an zu wissen statt zu glauben. »Wissen ist Macht« – diese Wendung gilt in der praktischen Pädagogik, insoweit der Erzieher die Kenntnis um das Kind dazu verwendet, eine außerhalb der individuellen Entfaltung des Kindes angelegte Erziehung zu konzipieren. Sie kann beispielsweise dazu die-

¹⁴⁹ Johann Stuve: *Allgemeinste Grundsätze der Erziehung* [...]. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 1, S. 234-382, hier S. 236.

¹⁵⁰ Ebd., S. 249.

¹⁵¹ KARL SCHRADER: *Die Erziehungstheorie des Philanthropismus*. Versuch eines Systems. Langensalza 1928, S. 58.

¹⁵² Johann Bernhard Basedow: *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*. Unveränd. Neudr. der Ausg. Altona/Bremen 1770. Vaduz 1979, V., S. 2.

¹⁵³ NICOLAS PETHES: »Beobachtungsgeschichten«. *Wezels Pädagogik zwischen Philanthropismus und Menschenversuch*, S. 125.

nen, über die Einwirkung auf die Kindergeneration ein neues Wertesystem einer ganzen Gesellschaft zu etablieren (siehe meine späteren Ausführungen zu *Die Erziehung der Moahi*), ist aber nicht am Individuum interessiert. Das Kind wird zum Forschungs- und Versuchsobjekt, um das Wissen vom Menschen nutzbar zu machen, wenn eine Gesellschaft neu organisiert werden soll. Die Reformpädagogen stellen ihre theoretische Auseinandersetzung mit Kind und Kindheit durchaus nicht wertfrei an, sondern funktionalisieren Erziehung, wobei sie das Kind »als selbständiges Wesen überhaupt erst hervor[bringen]«. ¹⁵⁴

Wezels Aufsatz zeigt, dass Pädagogik selbst zum Thema des gelehrten Diskurses geworden ist, wenn er schreibt, dass Methodenberichte von Erziehern darlegen sollen, »1) *wie* man verfuhr, 2) *warum* man so verfuhr, 3) was aus dem Verfahren *erfolgte*« (*Über die Erziehungsgeschichten*, JA 7, 441). Bemerkenswert ist, welches Maß an Verantwortlichkeit und Pflichten Wezel dem Erzieher zuweist. Er geht so weit zu fordern, dass der Erzieher zu prüfen habe, inwieweit er geeignet sei, einen bestimmten Zögling zu unterrichten. Bevor er den erzieherischen Auftrag annimmt, solle er sich selbst in kritischer Distanz betrachten, »um *ohngefähr* seine Wirkung auf den Zögling zu berechnen, das heißt, sein Temperament, sein Gutes und Böses, seine Fehler, Schwachheiten und Tugenden.« (Ebd., 440) Wezel fordert den Erzieher auf, sich kritischer Selbstbefragung zu stellen, inwieweit er für seiner Aufgabe gerecht werden könne. Ebenso finden sich bei ihm keine – etwa wie bei Trapp oder Stuve zu findenden – Anleitungen zu pädagogischen Experimenten. Der Erzieher solle ein »ganz kalter Zuschauer [sein]« und sich bemühen, »so wenig als möglich auf ihn [den Zögling; P.B.] zu wirken« (ebd., 438). (Noch heute gilt die „teilnehmende Beobachtung“ in der Ethnologie etwa als anerkannte Forschungsmethode.) Auch in seinen *Anmerkungen zu den philanthropischen Gedanken über den Philanthropinismus* kritisiert Wezel mit Blick auf die Erziehungspraxis in Basedows Philanthropin die »experimentalische Absicht [...], die sich das Publikum nothwendig für ihre Kinder viel gefährlicher und bedenklicher denken musste, als sie gemeynt war« (JA 7, 511). Wezel entwickelt eine Position zum Aspekt ›Beobachtung der Zöglinge‹, die derjenigen anderer Erziehungstheoretiker seiner Zeit voraus ist: Befürwortung von Beobachtung, Ablehnung von experimentellem Eingriff. Diesen Standpunkt ›wiederholt‹ er in seinem Roman *Herrmann und Ulrike* indirekt im Arrangement fiktionaler Gestaltung.

¹⁵⁴ HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 13.

5. Inhalte: physische Erziehung und Umgang mit dem Ehrtrieb

Wezel wendet sich in einem seiner Beiträge einem weiteren zentralen Aspekt philanthropischer Erziehungstheorie zu: der physischen Erziehung. »Basedow in seinem Plane hat, meines Bedünkens, der physischen Erziehung zu viel Feld eingeräumt, und die Grenzen der politischen dadurch zu sehr verengert: weder Tadel noch Entschuldigung hierüber!« (*Präliminarien über deutsche Erziehung*, JA 7, 427). In den Philanthropinen gehörten Leibesübungen, Spiel, Strafen ohne körperliche Gewalt und ein bis in den Freizeitbereich reichendes freundschaftliches Verhältnis zwischen Lehrer und Zögling zum angestrebten Institutsalltag, mental und körperlich wurden die Zöglinge aber zugleich für bürgerliche Arbeit disponiert. Neueste Erkenntnisse von Anthropologie, Diätetik und Pädiatrie wurden nutzbar gemacht,¹⁵⁵ »nutzlose« körperliche Betätigungen wie Onanie war verboten, und ein Zeitplan organisierte den Schülertag vierundzwanzig Stunden.¹⁵⁶ »Die Praxis der »kindgerechten« Erziehung ist immer schon auf Wissensmaximierung oder totale Kontrolle ausgerichtet, wie die musterhaften Experimentalanstalten der Philanthropen zeigen. Unter Idealbedingungen wird hier der Körper gesellschaftlich eingerichtet, ausgeschöpft und gestärkt, wozu vor allem die Leibesübungen dienen.«¹⁵⁷ Die Philanthropen belebten die griechische Körperertüchtigung wieder und machten sowohl die klassische Leichtathletik als auch zeitgenössische Bewegungsformen als Unterrichtsbereich »Gymnastik« zu einem Grundpfeiler ihrer Erziehung. Sozial- und kulturgeschichtlich bedeutsam ist, dass die Leistungsquantifizierung Sport- und Gymnastikausübung bestimmte. Im Wettkampf standen die Zöglinge des Philanthropins in messbarer Konkurrenz zueinander.¹⁵⁸ »Im Gegensatz zum eher kollektiv-orientierten Lebenszusammenhang der städtischen Handwerker und Händler, verschreibt sich das städtische Handels- und Bildungsbürgertum einer individuellen Leistungs-ideologie.«¹⁵⁹ Auch der Umgang mit Zeit änderte sich; der Gebrauch der Uhr war »ein Stimulator der Disziplin, der Rationalisierung der menschlichen Arbeitswelt und ihrer Handlungsspielräume«.¹⁶⁰ Intention philanthropischer Leibesübungen war auch die Disziplinierung der Bewegung. Für GLANTSCHNIG geht es im Tanz, der ebenfalls im Bereich der Leibe-

¹⁵⁵ Siehe dazu: CHRISTOPH LÜTH/CHRISTOPH WULF (Hrsg.): *Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat*. Weinheim 1997.

¹⁵⁶ Vgl. HEIKKI LEMPA: *Bildung der Triebe*, S. 106ff.

¹⁵⁷ HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 13.

¹⁵⁸ Ein offenkundiger Ausweis dessen sind die Meriten- bzw. Tugendtafeln, die in Dessau und Schnepfenthal öffentlich aushingen; dazu HEIKKI LEMPA: *Bildung der Triebe*, S. 142.

¹⁵⁹ HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 48.

¹⁶⁰ Dazu REINHART KOSELLECK: *Fortschritt und Beschleunigung. Zur Utopie der Aufklärung*. In: Klaus Binder (Red.): *Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung. Eine Veranstaltungsreihe der Akademie der Künste Berlin*. Bd. 1. Darmstadt/Neuwied 1985, S. 75-103, hier S. 80.

sertüchtigung unterrichtlich praktiziert wurde, um »das Verfügbarmachen des Körpers und um das Zurichten seiner Handlungen zugunsten automatisierter Gewohnheiten«. ¹⁶¹

Wezel kannte die Unterrichtsgestaltung im Philanthropin, bei der er den Anteil der Leibesübungen für zu hoch hielt, und dürfte dies im Hinterkopf gehabt haben, als er seine Kritik gegen den Umfang physischer Erziehung äußerte.

Intensiv hat Wezel sich in seinem Beitrag *Noch eine Apologie des Ehrtriebes* mit der Frage beschäftigt, ob Triebe, insbesondere der Ehrtrieb, erzieherisch zu fördern oder zu disziplinieren seien. Der Titel seines Aufsatzes bedarf der Erklärung, womit zugleich in das Diskurselement ›Umgang mit Trieben‹ eingeführt wird. ¹⁶² Als Campe 1777 Kurator des Dessauer Philanthropins wurde, führte er ein Meritensystem ein. ¹⁶³ Die Lehrer des Instituts vergaben Billets für Tugendhaftigkeit und Fleiß an ihre Schüler. Hatte ein Schüler fünfzig Billets gesammelt, erhielt er einen goldenen Punkt auf der Meritentafel; fünfzig Billets wegen Ungehorsams ergaben einen schwarzen Punkt. Die Meritentafeln hingen jedem zugänglich im Philanthropin aus, so dass die Zöglinge im direkten Vergleich miteinander standen und jeder die Leistungen eines anderen verfolgen konnte. Hier setzte Campes (Selbst-)Kritik ein, und zwar nur kurz nachdem er dieses System eingeführt hatte. Er veröffentlichte einen Aufsatz, ¹⁶⁴ in dem er seine Kollegen davon überzeugen wollte, dass die Meritentafeln insofern schädlich für die Moral der Zöglinge seien, als sie den Ehrtrieb (im heutigen Sprachgebrauch ›Ehrgeiz‹) in ihnen weckten. Campe hielt die Ehrbegierde zwar für eine edle Leidenschaft, die »fern von niedrigem Eigennutze, nur nach Beyfall trachtet, den sie durch lobenswürdig, gemeinnützige Thaten zu erwerben« ¹⁶⁵ suche, sah die Gefahr für den Zögling aber darin, dass der Ehrtrieb eine Leidenschaft werden könnte, deren Grenze zur Vernunftwidrigkeit dann schwer zu bestimmen wäre. Campe entfachte eine breite Diskussion, im Rahmen derer Wezel »noch eine Apologie des Ehrtriebs« vorlegte und gegen Campe argumentiert.

Ehrtrieb/Ehrliche gehörte dem Verständnis der Anthropologen des 18. Jahrhunderts zum Selbsterhaltungsapparat des Menschen und galt so lange als positiv, wie er/sie nicht in Selbstsucht oder Egoismus ausartete. ›Gesunder‹ Ehrtrieb sollte den Menschen motivieren, in der Leistungsgesellschaft produktiv zu sein, was wiederum das Allgemeinwohl fördern sollte.

¹⁶¹ HELGA GLANTSCHNIG: Liebe als Dressur, S. 54.

¹⁶² Vgl. dazu JA 7, Kommentar, 874f. u. HEIKKI LEMPA: Bildung der Triebe, S. 154ff.

¹⁶³ Vgl. HEIKKI LEMPA: Bildung der Triebe, S. 142ff.

¹⁶⁴ *Ob es rathsam sey, die Ehrbegierde zu einer moralischen Triebfeder bey der Erziehung zu machen?* In: *Pädagogische Unterhandlungen* 1 (1777) 3, S. 271-278.

¹⁶⁵ Ebd., S. 271.

Die Philanthropen, die den Menschen als Vernunftwesen definierten, das seine Triebe im Gegensatz zum Tier kontrollieren müsse,¹⁶⁶ bezogen Leidenschaft/Trieb und Erziehung aufeinander. Sie machten »die Moralität der Seele von der Ordnung der Triebe abhängig« und wollten das Kind »durch Zivilisierung, Moralisierung und Kultivierung zum vernünftigen Menschen« formen.¹⁶⁷ Deshalb ist die Kontrolle der kindlichen Affekte wesentlicher Bestandteil ihres pädagogischen Wirkens. »Der bürgerliche Sozialcharakter, wie er im 18. Jahrhundert im autonomen, männlichen Ich zur vorläufigen Ausgestaltung gelangt, verdankt sich einem hohen Maß an Triebregulierung [...]«¹⁶⁸

Er schließt sich Basedows Auffassung an. Dieser meinte, der Erzieher könne den gemäßigten Ehrtrieb als positives Ordnungsprinzip einer inneren Triebfeder des Zöglings nutzbar machen. Dieser schreibt im *Methodenbuch*, Ehre sei ein geeignetes erzieherisches Mittel dazu, auf die Vervollkommnung des Zöglings hinzuwirken.¹⁶⁹ Indem er – anders als noch Locke – die subjektive, innere Seite der Ehre als förderungswert betrachtet, akzeptiert er gemäßigte Ehrliche als positives Erziehungsziel, will diese aber pädagogisch reguliert, genauer: gezähmt wissen. Basedow folgert, es müsse individuell entschieden werden, ob Affekte hervorgerufen und gefördert oder unterdrückt werden sollen. Um zu verhindern, dass Leidenschaften in Affekten kulminieren, rät Basedow, Gedanken und Vorstellungskraft des »Gefährdeten« vom Gegenstand der Leidenschaft abzulenken, diesen seiner Wahrnehmung zu entziehen und seine Aufmerksamkeit auf andere Gegenstände umzulenken. Im *Methodenbuch* mahnt er dazu, den Ehrgeiz als Erziehungsmittel mit Vorsicht einzusetzen: »In der Erziehung muß Vieles dahin abzielen, die Seelen der Kinder zur edlen Ehrliche zu erwecken und vor der ehrgeizigen Eitelkeit zu bewahren.«¹⁷⁰ Basedow sah speziell in der Ehrbegierde eine natürliche Eigenschaft des Sozialwesens Mensch, die zu seiner Glückseligkeit beitrage, wenn sie befriedigt werde. Campe führte Gegenargumente ins Feld.¹⁷¹ Der Ehrtrieb sei zwar eine »edle Leidenschaft«, solange sie »nur nach Beyfall trachtet, den sie

¹⁶⁶ Siehe CHRISTIAN BEGEMANN: Furcht und Angst im Prozeß der Aufklärung, S. 34-52.

¹⁶⁷ HELGA GLANTSCHNIG, Liebe als Dressur, S. 39. Die Philanthropen betrachten die Seele als Regulativ des Körpers (nicht als metaphysische Kraft). Vgl. Peter Villaume: *Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, geschärft und gelenkt werden müssen*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 4, S. 3-604.

¹⁶⁸ HELGA GLANTSCHNIG: Liebe als Dressur, S. 12. Man denke an den deutschen Bildungsroman, der als historische, den jeweiligen zeitgenössischen Bildungsbegriff reflektierende Gattung an jungen männlichen bürgerlichen Protagonisten Sozialisationsgeschichten vorführt, die sich im Spannungsfeld von individueller Entfaltung und der Determination, bürgerlichen Rollenmustern gerecht werden zu müssen, abspielen.

¹⁶⁹ Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch*, S. 185.

¹⁷⁰ Johann Bernhard Basedow: *Practische Philosophie für alle Stände*. Copenhagen/Leipzig 1758, S. 69 bzw. 247, S. 185.

¹⁷¹ Joachim Heinrich Campe: *Ob es rathsam sey, die Ehrbegierde zu einer moralischen Triebfeder bey der Erziehung zu machen?*

durch lobenswürdige, gemeinnützige Thaten zu erwerben sucht.«¹⁷² Es sei zum Schutz des Kindes vor eigener Ruhmsucht und zum gesellschaftlichen Wohl erzieherisch ratsam, die Ehrbegierde, die sich ohnehin durch die gesellschaftlichen Mechanismen von selbst entwickle, nicht zu entfachen. Stattdessen gelte es, »Gottesfurcht, Gewissenshaftigkeit, Menschenliebe, Patriotismus«¹⁷³ zu fördern, um das Kind resistent gegen leidenschaftliche Ehrliche zu machen.

Grundsätzlich erachtet Campe den Ehrtrieb zwar für edel, sofern er zu Tätigkeit führe und zum Wohle der Allgemeinheit wirksam werde. Zugleich warnt er jedoch davor, dass der Zögling von diesem Trieb besessen werden könnte, wodurch die gewünschte Ausgeglichenheit der Leidenschaften, das harmonische Gleichmaß der Affekte, verhindert werde. In einer anderen Abhandlung äußert er sich ähnlich: »Je mehr die ursprünglichen Kräfte eines Menschen sich dem Ebenmaße nähern, desto größer und ausgebreiteter ist seine Brauchbarkeit im bürgerlichen Leben; 2) Desto vielfacher, reiner, dauerhafter und stärker ist sein Genuß der Freuden dieses Lebens; und 3) Desto fähiger und williger ist er, auch über seine Mitmenschen Freuden verbreiten und Leiden von ihnen abwehren zu helfen.«¹⁷⁴ Campe nimmt einen Kausalzusammenhang zwischen dem Gleichgewicht der Affekte und Glückseligkeit an und sieht diese dabei immer im sozialen Kontext, hat also die Gemeinnützigkeit des Einzelnen im Blick. Dem Erzieher gibt er folgenden Rat:

Sorge dafür, daß die sämtlichen ursprünglichen Kräfte deines Zöglings in einer solchen Ordnung und in einem solchen Maaße gestärkt und ausgebildet werden, daß der erwachsene und zur Reife gediehene Mensch diese Kräfte alle mit gleicher Leichtigkeit in gleich starke Thätigkeit setzen könne, und daß es ihm leicht sey, nach Erforderniß der Umstände, von der einen Wirkungsart zu der andern ohne Widerwillen oder Ermattung überzugehen.¹⁷⁵

Campe befürwortet demnach eine erzieherische Förderung aller Affekte des Zöglings, um dessen Brauchbarkeit in Sozial- und Arbeitsleben zu gewährleisten. »Mustert man die Argumente, mit denen in der bürgerlichen Pädagogik des 18. Jahrhunderts die Programmatik einer umfassenden Modellierung der Triebe und Affekte begründet wird, so zeigt sich, daß diese in der Tat immer wieder aus der Notwendigkeit der Arbeit abgeleitet wird.«¹⁷⁶

Wezel beteiligt sich an der Diskussion darüber, ob der Ehrtrieb des Zöglings zu fördern oder zu disziplinieren sei, und spricht sich dafür aus, ihn zu wecken und zu fördern, aber

¹⁷² Ebd., S. 271.

¹⁷³ Ebd., S. 276.

¹⁷⁴ Joachim Heinrich Campe: *Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften* [...], S. 41 (Zitat im Original vollständig durch Sperrung hervorgehoben).

¹⁷⁵ Ebd., S. 19 (Zitat im Original vollständig durch Sperrung hervorgehoben).

¹⁷⁶ CHRISTIAN BEGEMANN: *Furcht und Angst im Prozeß der Aufklärung*, S. 41.

zugleich auch zu kontrollieren; *Herrmann und Ulrike* – das wird die spätere Analyse des Romans zeigen – führt genau diesen Aspekt vor. Für Wezel sind Leidenschaften nur dann gefährlich, wenn eine einzige den Menschen bestimmt und so der Ausgleich der verschiedenen Triebe verhindert wird. Wird der Ehrtrieb die einzige Leidenschaft eines Zöglings, könne er einen schwachen Charakter dominieren und das Streben nach unerreichbaren Zielen wecken. Wezel versteht unter ›Ehrtrieb‹ »eine solche Betrachtungsart eines Objekts, da wir es uns in *der* Beziehung auf uns selbst denken, daß es uns Ehre, das heißt, die Einräumung eines Vorzugs vor einem Andern verschafft« (*Noch eine Apologie des Ehrtriebs*, JA 7, 459). Als »Bewegungsgründe« (ebd., 458) menschlichen Handelns – der Begriff kann mit ›Motivation‹, ›Handlungsmotiv‹ oder ›(An-)Trieb‹ gleichgesetzt werden – nennt Wezel »Nutzen, Vergnügen, Ehre« (ebd.), die nacheinander jeweils eine menschliche Entwicklungsstufe markieren (ebd., 459). Da der Mensch »zur *Thätigkeit* geboren« (ebd., 458) sei und sich alle Beweggründe menschliche Tuns unter die eben genannten Begriffe subsumieren ließen, sei es Aufgabe der Erziehung, das Streben des Zöglings nach Nutzen, Vergnügen und Ehre zu fördern. Damit werde dieser in Einklang mit sich selbst gebracht und erlange letztlich Glückseligkeit (das heißt »innere Behaglichkeit, Zufriedenheit, Vergnügen« [ebd.]). In der ihm eigenen Denkungsart betrachtet Wezel das menschliche Streben nach Glückseligkeit dialektisch, wenn er zu bedenken gibt, dass das menschliche Verhalten insofern komplexer sei, als der Mensch nicht einzig sein persönliches Wohl anstrebe: »[D]as Wohl des Individuums und der Gesellschaft fordert also Einschränkungen«, die in »*Schaden, Misvergnügen, Schande*« bestünden (ebd., JA 7, 459). Einerseits das Streben nach persönlichem Vorteil, Vergnügen und Anerkennung, andererseits die Zurücknahme seiner selbst aufgrund der Einsicht, dass diesem Streben Nachteil, Kummer und Entehrung des Anderen immanent sind, belebe und ordne das menschliche Tun; beide Motive seien »die zwey *antreibenden* und *zurückhaltenden* Principien unsers Wollens [...], die Patriotismus, moralisches Gefühl und alles übrige, was Triebfeder in unsrer Maschine seyn kann, bilden oder vielmehr sind« (ebd.).

Wezel fragt, ob ein Erzieher seinem Zögling »die Objekte seiner Begierde und seines Wollens in *dem* Lichte zeigen [soll], daß sie ihm die Einräumung eines Vorzugs oder das günstige Urtheil eines Dritten gewähren« (ebd.), ob er also den Ehrtrieb des Zöglings fördern solle. Er antwortet positiv mit dem Hinweis darauf, dass der Ehrtrieb zum ersten natürliche Anlage des Menschen und somit zu erhalten sei, zum zweiten seien Ehre und Schande »zum Gleichwichte und der Regulirung unserer Thätigkeit [...] wirksam« (ebd., 460).

Weiter differenziert er sein Plädoyer dahingehend, dass er den Grad, in dem der Erzieher den Ehrtrieb seines Zöglings weckt und fördert, je nach dessen zukünftiger beruflicher beziehungsweise standesgebundener Funktion bestimmt wissen will, ohne die individuellen Anlagen des Zöglings gänzlich auszublenden: »Geburt und Stand bestimmen, wie sehr es geschehen *soll*: Temperament und Schicksal, wie sehr es geschehen *kann* und *muß*« (ebd.). Mit dieser Ansicht befindet sich Wezel in Einklang mit Basedow, der Nützlichkeit, Vollkommenheit und Glückseligkeit als Bildungsziele nennt, den höheren Ständen allerdings dabei mehr Mündigkeit und ein höheres Bedürfnis nach Bildung zuspricht als den niederen. In einem fiktiven Dialog innerhalb seines Aufsatzes *Noch eine Apologie des Ehrtriebes* diskutiert Wezel mit Campe, den er mahnen lässt, den Ehrtrieb nicht zur Leidenschaft werden zu lassen, da Leidenschaften unglücklich machten. Wezel hingegen erklärt Leidenschaften zu den »einzigsten Principien unsrer Thätigkeit« (ebd., 461). Solange diese ausgewogen seien, machten sie den Menschen vollkommener. Der Zögling habe nur dann Nachteile, wenn eine Leidenschaft dominant wird. »[I]ch sage – er [der Ehrtrieb; P.B.] *muß* zur Leidenschaft, aber nicht zur *einzigsten*, zur *überwiegend starken* Leidenschaft werden« (ebd., 462). Kontrollierten Ehrtrieb sieht Wezel als Antrieb des Menschen, Höchstleistungen zu erbringen. Wenn der Ehrtrieb aber kontraproduktiv wirke, so bezeuge dies nicht, dass intrinsisches Erfolgsstreben eine schädliche Leidenschaft ist, sondern dass er in der Erziehung in falscher Weise vermittelt wurde. Ehrbegierde mache den Menschen nur dann unglücklich, »wenn sich die Ehrbegierde, und das Vermögen, sie zu befriedigen, gegen einander verhalten, wie Eins und Null; und wo ein solcher Fall vorhanden ist, da liegt es zuversichtlich an dem Fehler der Erziehung« (ebd., 468). Wezel betont, dass Erziehung sich zum einen an den zu Erziehenden, zum anderen an der gegebenen Realität orientieren müsse: »Nehmen mußst du sie [die Menschen; P.B.], wie du sie von Natur und Schicksal geformt findest, und mußst ihnen durch kleine Hülfen allmählich zu der Form verhelfen, die sie brauchen, um in *unsre* Welt zu passen. Wer sie für eine ideale moralisch gute Welt bilden will, thut ihnen gewiß mehr Schaden, als der stärkste Ehrgeiz« (ebd., 470). »[S]o muß schlechterdings der Erzieher sie [die Ehrbegierde; P.B.] erwecken und stärken, und muß es *beyzeiten* thun, damit er ihr beyzeiten die Einschränkungen geben kann, die sie braucht, um unschädlich, um nützlich zu werden.« (Ebd., 471)

Die Analyse von *Herrmann und Ulrike* wird zeigen, wie Wezel seinen Standpunkt in diesem Roman umsetzt.

6. Plädoyer gegen das mütterliche Stillen

Wezel äußert sich in seinen Texten wenig zu den Themen ›Mädchenerziehung‹ und ›Rolle der Frau‹. Sein erziehungstheoretischer Beitrag *Über die Geschäfte der Mütter bey der Erziehung* stellt ebenso eine Ausnahme dar wie Akantes flammende, eloquente und schwärmende Rede gegen die Unterdrückung der Frau in seinem Roman *Belphegor*. Dieser Umstand verdient Beachtung, weil Wezel sich in dieser Hinsicht in zweifacher Weise nicht in den erziehungstheoretischen Diskurs seiner Zeit fügt. In diesem wurden nämlich erstens Mädchenerziehung und die Rolle der Mutter in der Erziehung durchaus diskutiert (verbunden mit der gängigen Praxis, Ratschläge zu geben),¹⁷⁷ wenn der Knabenerziehung auch deutlich mehr Raum gewidmet wurde.¹⁷⁸ Zweitens kommt Wezel zu Ansichten zu besagtem Thema, die unüblich waren.

Bestandteil dieses Diskurses war das Thema ›Stillen‹. Ob eine Mutter selbst stillte oder sie die Ernährung ihres Kindes einer Amme übertrug, war im Rahmen der Diskussion um dieses Thema nicht nur eine medizinisch-pädagogische Frage. Die Entscheidung war auch bestimmt von einem gesellschaftlichen Verhaltenskodex, vom Standort der Familie innerhalb des sozialen Systems. Wer die finanziellen Mittel zur Verfügung hatte, stellte in der Regel eine Amme ein. Weitgehend Konsens war, dass das mütterliche Stillen die Entwicklung des Kindes fördert, weswegen es empfohlen wurde. »Untrennbar verbunden mit den Sozialisationspflichten der Frau ist die Aufforderung, das eigene Kind selbst zu stillen. Von Ärzten wie Pädagogen zur moralischen Pflicht erhoben, zum heiligsten Amt auserkoren und als probates Mittel zur Rückkehr der Natur gepriesen, gerät das Selbststillen gegen Ende des 18. Jahrhunderts zu einer Art Modeerscheinung.«¹⁷⁹

Wezel hingegen argumentiert gegen dieses Form der Säuglingsernährung. Er sucht nach einer Erziehungspraxis, die »das Gute der gegenwärtigen und ehemaligen Erziehung vereint, ihre beyderseitigen Mängel und Fehler ausschließt, und sich mit dem Geiste unsers Jahrhunderts verträgt« (*Über die Geschäfte der Mütter bey der Erziehung*, JA 7, 500), wobei er sich auf Mütter und deren Erziehung ihrer Töchter bezieht. Dieser Beitrag zeigt, dass sich Wezel unter anderem mit Ansichten Campes auseinandersetzt, die dieser in seiner Schrift *Ueber die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit*

¹⁷⁷ Siehe hierzu ANGELIKA PUHLMANN: Mädchenerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Klassenspezifische Unterschiede in der Vergesellschaftung der Mädchenerziehung. Köln 1979; MONIKA SIMMEL: Erziehung zum Weibe. Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M./New York 1980; MICHAELA JONACH: Väterliche Ratschläge für bürgerliche Töchter. Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie bei Joachim Heinrich Campe und Jean-Jacques Rousseau. Frankfurt a. M. u. a. 1997.

¹⁷⁸ Vgl. JA 7, Kommentar, 886.

¹⁷⁹ HELGA GLANTSCHNIG: Liebe als Dressur, S. 177.

geäußert hat. Wezels Auseinandersetzung mit dem Stillen lässt sich in einen größeren Zusammenhang einordnen. In der Aufklärung entsteht innerhalb der Schulmedizin eine Fachrichtung, die sich mit der Kinderheilkunde befasst, und eine Vielzahl von Literatur informiert über physische Erziehung, Kinderhygiene sowie über Erkennung und Behandlung von Kinderkrankheiten – verbunden mit dem vorgeblichen Interesse an einem adäquaten Umgang mit dem kindlichen Körper. Doch die Kehrseite dieser frühen Pädiatrie ist ein »moralhygienisches wie bevölkerungspolitisches Bemühen, Regeln und Vorschriften über den Umgang mit dem Körper zu erstellen«, ¹⁸⁰ so dass eine Pädagogisierung der Medizin stattfindet. Ebenso nimmt sich die Pädagogik (pseudo-)medizinischer Themen an, um ihre Erziehungslehren zu untermauern. Wezels Text ist ein Beitrag zu diesem medizinisch-pädagogischen Diskurs um die Kindergesundheit.

Stillen hält Wezel für eine der mütterlichen Bürden. Außerdem sei es in der Kinderpflege aus ökonomischen Gründen üblich gewesen, dass Mütter ihre Kinder von Ammen stillen lassen. Bezogen auf seine Zeit beklagt Wezel, dass »die Masse beyder Geschlechter äußerst zärtlich und schwächlich ist«, weil »Reichthum und Luxus die Bequemlichkeit zur obersten Göttin gemacht haben« (*Über die Geschäfte der Mütter bey der Erziehung*, JA 7, 502). Diese Feststellung führt ihn zu der Frage, ob es »bey dieser Schwächlichkeit und Verdorbenheit der Mütter nicht ein wahrer Vortheil für die Kinder [ist], daß sie nicht von ihnen gesäugt werden« (ebd.): »Wenn die Mütter nicht mehr das sind, was unsre Großmütter waren, warum wollen wir sie denn nöthigen, ihre verdorbne Konstitution dem Kinde noch mehr mitzutheilen?« (Ebd.)

Diese Auffassung widerspricht unter anderem derjenigen Rousseaus und Campes, die es für wichtig halten, dass Mütter ihre Kinder selbst stillen, wozu überhaupt die überwiegende Mehrheit der pädiatrischen Literatur dieser Zeit rät. ¹⁸¹ In einem Punkt rückt Wezel allerdings wieder in die Nähe Rousseaus, wenn er anregt, »das Kind unmittelbar nach der Geburt auf das Land zu thun, und bauernmäßig warten, nähren und erziehen zu lassen, bis seine Entwöhnung eine solche Pflege überflüssig machte.« (Ebd., 502f.) Während Rousseau jedoch sittliche Gründe anführt, warum sich ein Kind auf dem Land entwickeln sollte, ¹⁸² nennt Wezel gesundheitliche – aus konkretem Anlass: Wenn er bei der Wahl einer Amme zur Vorsicht mahnt und auf eine »gewisse Ansteckung [...], die die herrschende Seuche der

¹⁸⁰ HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 33.

¹⁸¹ Neben Campe und Rousseau sei beispielhaft noch genannt Christoph Wilhelm Hufeland: *Guter Rath an Mütter über die wichtigsten Punkte der physischen Erziehung in den ersten Jahren*. Wien 1799, S. 78.

¹⁸² Vgl. Jean-Jacques Rousseau: *Emil*, S. 75.

Menschheit geworden ist« (ebd., 502), verweist, dann meint er Syphilis.¹⁸³ Wezel bezieht sich auf die herrschende Praxis, Säuglinge drei Jahre auf dem Land aufzuziehen.¹⁸⁴ Zwei Argumente, die dagegen vorgebracht sind, versucht er zu widerlegen. Erstens bewirke eine Trennung von Mutter und Kind weder, dass sich die emotionale Bindung zwischen beiden lockere, noch sei sie Ausdruck fehlender Mutterliebe. Campe meint, jedes Tier sorge für seinen Nachwuchs, weswegen es eine Scham für den Menschen wäre, dies nicht zu tun.¹⁸⁵ Wezel hält dagegen, dass Säugetiere ihre Jungen instinktiv und aus zwanghafter Notwendigkeit zu überleben, nicht aber aus Mutterliebe säugen. Beim Menschen verhalte es sich anders:

[D]ie eigentliche Liebe der Mütter wird erst durch die Verfeinerung und mit dem Fortgange des gesellschaftlichen Lebens entwickelt. Die Natur selbst autorisirte also die Mütter, sich von einer Beschwerlichkeit zu befreien, und auf einige Zeit ihr Kind einer Andern zu überlassen, ohne daß ihre beyderseitige Liebe dadurch geschmälert würde, die ohnehin erst nach der Zeit des Säugens durch die Gesellschaft, durch Nutzen und Vergnügen entwickelt und befestigt wird. (Ebd., 503)

Zweitens entbehre der Einwand, dass ein Säugling von schwacher körperlicher Konstitution die »starke Nahrung einer Bauersfrau« (ebd.) gesundheitlich nicht vertrage, einer empirischen Grundlage, da »nicht alle in der Stadt auch von schwächlichen Müttern geborne Kinder schwach [sind]; und dann, wenn sie es auch wären, wird ihnen doch die Landluft gewiß mehr Stärke geben können, als die unreine Stadtluft« (ebd.).¹⁸⁶

Es ist hier schon mehrfach erwähnt worden, dass Wezel weder reiner Parteigänger der Philanthropen war, noch sich widerspruchslos in den pädagogischen Diskurs seiner Zeit fügte. Sein Beitrag über das Stillen bietet ein Beispiel hierfür.

¹⁸³ Man nahm an, diese Krankheit werde auch über die Muttermilch beim Stillen verbreitet. Vgl. JA 7, Kommentar, 888.

¹⁸⁴ Er hat dabei das Pariser Ammenwesen seiner Zeit im Blick (vgl. JA 7, 503). Die französischen Mütter waren in der Tat die ersten in Europa, die ihre Kinder aufs Land schickten, wo sich Ammen um sie kümmerten; besonders Frauen der höheren Schichten stillten ab der Jahrhundertmitte selten selbst. Siehe dazu MONIKA SIMMEL: *Erziehung zum Weibe*, S. 20; ELISABETH BADINTER: *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*. München 1984, S. 75.

¹⁸⁵ Vgl. JA 7, Kommentar, 888.

¹⁸⁶ Konrad Friedrich Uden etwa spricht sich dezidiert gegen Ammen und für das mütterliche Stillen aus (in seiner Abhandlung *Diätetik der Säugenden*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 [1785], H. 3, S. 77-290).

7. Wezels Bewertung des Philanthropismus

Um seine erziehungstheoretische Position zu exemplifizieren, recurriert Wezel immer wieder auf die zeitgenössische Erziehungstheorie und -praxis. Er befürwortet die pädagogischen Methoden des Dessauer Philanthropins nicht gänzlich, noch lehnt er sie vollständig ab. Vielmehr differenziert er und äußert konstruktive Kritik: »Fast alle, die wider Basedow und das Dessauische Institut geschrieben haben, [...] räsönirten über ideale Linien [...] und berechneten Vollkommenheit und Unvollkommenheit bis auf den unbedeutendsten Decimalbruch: selbst Basedow verfiel anfangs in den Fehler, daß er nach einer solchen Berechnung in der Ausführung verfahren wollte [...].« (*Präliminarien über deutsche Erziehung*, JA 7, 427) In seinem letzten erziehungstheoretischen Aufsatz rezensiert Wezel das 1777 anonym erschienene Buch *Philanthropische Gedanken über den Philanthropinismus* Johann Valentin Embsers, in dem dieser Rousseaus und Basedows Erziehungskonzept kritisch bewertet.

Die Kritik an der philanthropischen Erziehung und an Basedow als Person ist ebenso alt wie der Philanthropismus selbst. Herder, der sich selbst für die Reform von Schule und Lehrerbildung engagierte, fällt ein vernichtendes Urteil:

[I]ch rücke jetzt ja selbst dem Pontifex Maximus zu Deßau näher, u. der Meinige [Herders Sohn Hans Christoph; P.B.] wächst auch zu, den er, so Gott will, nie sehn oder haben soll. Mir kommt alles erschrecklich vor, wie ein Treibhaus, oder vielmehr wie ein Stall voll Menschlicher Gänse. Als neulich mein Schwager-Jäger hier war, erzählte er von einer neuen Methode, Eichenwälder in 10. Jahren zu machen, wie sonst nur in 50 oder 100 würden, daß man den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel nehme, so schieße über der Erde Alles in Stamm u. Äste – das ganze Arcanum des Basedowschen Planes liegt glaub ich darin u. Ihm, den ich persönlich kenne, möchte' ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweig Menschen.¹⁸⁷

FRIEDRICH PAULSEN, bedeutender Historiker des deutschen Bildungswesens, sprach von den Philanthropinen als »ins Bürgerliche übersetzte Ritterakademien«,¹⁸⁸ und auch Goethe brachte Einwände vor.¹⁸⁹ Daneben sind der neuhumanistische Pädagoge Ernst August

¹⁸⁷ Aus einem Brief Herders vom 24. August 1776 an Johann Georg Hamann. In: Johann Gottfried Herder: Briefe. Unter Leitung von Karl-Heinz Hahn. Hrsg. v. den Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der Klassischen Deutschen Literatur in Weimar (Goethe- und Schiller-Archiv). Dritter Band: Mai 1773-September 1776. Bearb. v. Wilhelm Dobbek u. Günter Arnold. Weimar 1978, S. 291-295, hier S. 293. In seiner späteren Schulrede vom Juli 1798 (*Vom Fortschreiten einer Schule mit der Zeit*) plädiert Herder allerdings für eine utilitaristische Erziehung.

¹⁸⁸ FRIEDRICH PAULSEN: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig/Berlin 1912, S. 84.

¹⁸⁹ Goethe notiert, dass Basedow die potentiellen Geldgeber für sein Philanthropin beleidigte, »indem er seine Meinungen und Grillen über religiöse Gegenstände nicht zurückhalten konnte«. Johann Wolfgang Goethe: *Dichtung und Wahrheit*. Hrsg. v. Klaus-Detlef Müller. Frankfurt a. M. 1986, S. 671.

Evers, der den Philanthropismus im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit Campes Schrift *Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie* [...] als Initiator der Industrie- beziehungsweise Realschulen deutet¹⁹⁰ (was zum Allgemeingut in der Geschichte der Pädagogik geworden ist), und der bayrische Schulreformer Friedrich Immanuel Niethammer¹⁹¹ zu nennen. In der aktuellen Pädagogik nimmt die Kritik nicht ab:

In den Philanthropinen selbst wird eine Ordnung erprobt, die einmal für die Gesellschaft verbindlich sein soll, werden Pflichten und Tugendhaltungen des erwachsenen Bürgertums antizipiert. Dessau und Schnepfenthal sind im Kleinen, was das normale Leben im großen und ganzen bedeuten soll: eine abgeschlossene, heile Welt, die der Erzieher so arrangiert, daß sie dem Zögling als natürliche erscheint. Allen fortschrittlich Gesinnten, allen aufgeklärten und aufklärenden Menschen dienen diese Musteranstalten als Beweisführung für die Machbarkeit des Idealen.¹⁹²

Als wenigstens eine positive Stimme zum Philanthropin und zu Basedow soll Kant erwähnt werden. Dieser lobte sowohl die Erziehungspraxis am Philanthropin, die »allen bürgerlichen Zwecken angemessen[...] sei, als auch Basedow persönlich, dessen uneigennütziges Wirken zur »Wohlfahrt und Verbesserung der Menschen« er hervorhob.¹⁹³ Kant ging so weit, beim gehobenen Bürgertum offen für das Dessau'sche Erziehungsinstitut zu werben und dazu aufzufordern, Basedows Vorführexamen am 13. Mai 1776 beizuwohnen, Söhne in die Privatanstalt einzuschulen und Lehramtskandidaten dorthin zu schicken. Kant gab sogar Pränumerations Scheine der *Pädagogischen Unterhandlungen* aus.

Wezels Beitrag zu Embsers Buch beinhaltet neben der Rezension nicht nur eine grundsätzliche Kritik an der Art, wie der gelehrte öffentliche Diskurs um Erziehung geführt und wie mit Basedow verfahren wird, sondern lässt auch einmal mehr erkennen, dass Wezel sich intensiv mit den Philanthropen, dem Dessauer Institut und Rousseau auseinander gesetzt hat.

Was sind Philanthropen für Wezel?

[...] Leute, die sich an keine gesellschaftliche Parthey hängen keinen Partheyvorurtheilen bey der Austheilung ihres Wohlwollens und ihrer Abneigung folgen, alle eigennützigem Triebe den geselligen unterordnen, und jedem *einzelnen* Menschen an dem Grade ihrer Zuneigung etwas abrechen wollten, um die Gegenstände ihres Wohlwollens, vermehren, ver-

¹⁹⁰ Vgl. Ernst August Evers: *Über die Schulbildung zur Bestialität. Eine Streitschrift zugunsten der humanistischen Bildung*. Aarau 1807.

¹⁹¹ Vor allem in seiner Schrift *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit* (1808) polemisiert Niethammer gegen den Philanthropismus.

¹⁹² HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 122.

¹⁹³ Immanuel Kant: *Das Basedow'sche Philanthropin betreffende Recensionen und Aufsätze*. 1776-1778. I. (28. März 1776). In: ders.: *Immanuel Kant's Sämmtliche Werke*. In chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. Gustav Hartenstein. 2. Bd. Leipzig 1867, S. 455-457, hier S. 455.

vielfältigen zu können (*Anmerkungen zu den Philanthropischen Gedanken über den Philanthropinismus*, JA 7, 522).

Wezel bemüht sich, das öffentliche Bild von Basedow »wahrheitsgemäß« zu modifizieren. Er schreibt:

Ich habe keine Verbindlichkeit, Basedow zu vertheidigen; ich werde es auch nimmermehr thun, wo er nach *meiner Meynung* gefehlt hat: allein einem jeden ehrlichen Manne muß es empfindlich seyn, ihn von so einer Menge Leuten, worunter viele nicht einmal den Schein einer Nachtlampe von sich zu werfen im Stande sind, in den schwärzesten gehässigsten Schatten gestellt zu sehen. An einem Mann alles gut finden, ist Partheylichkeit: aber nichts Guts an ihm finden, was ist das? (Ebd., 519)

Wenngleich er selbst »von dem Schiefen, Übereilten, blos Idealischen in vielen seiner [Basedows; P.B.] Behauptungen überzeugt« (ebd.) sei, sei die Grundlage der Kritik an Basedow stets inadäquat gewesen: »Keiner hat den Mann und die Sache zu unterscheiden gewußt, oder unterscheiden wollen.« (Ebd., 506) Wezel urteilt differenziert, wenn er die Art, in der Basedow seine erzieherischen Pläne umgesetzt hat, durchaus heftig als »tumultuarisch, beleidigend, anstößig, und [...] zuweilen auch trotzig« (ebd.) kritisiert und zugleich anerkennt, dass Basedow temperamentvoll sei und »immer seine Gedanken und Meynungen *blos* aus *seinem* Kopfe spinnt« (ebd.). Dieser Kommentar zur Art der Kritik an Basedow zeigt, dass Wezel sachlich und differenziert am pädagogischen Diskurs teilnimmt, und nicht zuletzt belegt diese Anregung, wie pragmatisch er Erziehungstheorie und -praxis reflektiert:

Ich dünkte, es wäre am zuträglichsten für das gemeine Beste und die Sache der Erziehung, wenn man auf beiden Seiten alles vergäbe und vergäße, wenn man den Urheber der philanthropischen Schulverbesserung und sein Verfahren gar nicht mehr in Betrachtung zöge, sondern sich bloß an die Sache hielte, seine Ideen aufrichtig untersuchte, die ganz idealischen, oder für unser Zeitalter unanwendbaren absonderte, und als Produkte eines denkenden Kopfs beyseite legte, die übrigen in den rechten Gesichtspunkt stellte, bearbeitete, erweiterte und in der Ausübung gebrauchte. (Ebd.)

Wezel stellt allerdings Basedows Ideal in Frage, auf das dieser seine philanthropische Erziehung ausgerichtet, indem er die Erziehung, die Jean-Jacques seinem Emil angedeihen lässt, zum Vorbild seiner Erziehung gemacht habe, »ohne zu bedenken, daß das rousseauische Ideal nur einseitig ist, und seyn soll, nur ein Muster der physischen Erziehung darstellt, und also bey der Anwendung durch die Rücksicht auf Zeitalter und Verfassung seine gehörigen Bestimmungen und Einschränkungen erhalten muß« (ebd., 510f.). Auch an dieser Stelle tritt Wezels Standpunkt zutage, Erziehung sei immer zeitgebunden – also bedingt

durch spezifische politische und soziale Verhältnisse. Basedow habe dies nicht bedacht, als er sein Erziehungskonzept zu verwirklichen suchte (ebd., 511). Wezel räumt jedoch ein, dass Basedow das Philanthropin als Versuchsschule gegründet hat, in der er zum einen die Durchsetzbarkeit seiner Erziehungsreformen auf die Probe stellen und zum anderen Erfahrungen sammeln wollte, um zu neuen Konzepten zu gelangen, die wiederum Grundlage einer mustergültigen, normativen Schulart sein können (ebd.). Dass Basedow nicht den gewünschten Erfolg erzielt hat, erklärt sich Wezel damit, dass dieser seine Pläne – vor allem seine Zöglinge als Probanden und sein Philanthropin als experimentelles Institut gebrauchen zu wollen – nicht ausreichend transparent gemacht habe. Trotzdem, so Wezel, müsse man anerkennen, dass die Dessauer Schule innovativ und einzigartig sei, und

[m]an sehe ihn [Basedow; P.B.] blos als einen Mann an, der eine neue Erziehungsanstalt, nach einem halb falschen, nicht genug durchdachten, übereilten Plane anlegte, in der Ausführung die Mängel des Plans fühlte, verbesserte [...] und [...] der von der Güte seiner Absichten so fest überzeugt war, und sich seine Meinungen und Entwürfe mit solcher Leibhaftigkeit und richtiger dachte, als er sie sagen konnte [...]. (Ebd., 514)

Wezel würdigt Basedow, der »endlich dadurch unsers Dankes werth ist, daß er sich muthig in das Getümmel hineinwarf [...] und zuversichtlich das Verdienst hat, die Erziehungssache in thätige, wirksame Bewegung gebracht, und manche gute Idee darüber unter uns geläufiger und bekannter gemacht zu haben [...]« (ebd.).

»Auch war Basedow von dem Nutzen seiner Unternehmung so überzeugt, daß er ganz Europa dadurch umzukehren glaubte [...]« (ebd., 515). Lebhaft plädiert Wezel dafür, den Mut aufzubringen, Ideen in die Tat umzusetzen, zumal der Nutzen etwa eines derart innovativen Projektes (des Philanthropins) niemals vorausgesehen werden könne (siehe ebd., 516f.).

Keine Revolution geschehe ohne Widerstand und dieser sei »mehr ein Beweis für, als wider die Güte der Unternehmung« (ebd., 517). Des Weiteren könne niemand bestimmen, wann der rechte Zeitpunkt ist, revolutionäre Neuerungen durchzusetzen, und so habe auch Basedow nicht wissen können, »ob die Umstände zu seiner Unternehmung reif sind« (ebd., 518).

Neben pragmatisch orientierter Erziehungstheorie und dem Bemühen um differenzierte Kritik sticht in vielen theoretischen Texten Wezels die Warnung vor Idealismus hervor:

Wer diesen dreyfachen Geist [Philanthropie, Weltbürgerschaft und Universalreligion; P.B.] so allgemein und in solchem Grade auszugießen gedenkt, wünscht oder hofft, daß er alle Entzweyungen und Vorurtheile und Leidenschaften zu verdrängen, und aus dem Menschengeschlechte oder einem beträchtlichen Theile desselben Eine friedliche, sich liebende, feh-

delose Heerde machen soll, der denkt einen Traum; der hofft Etwas, das der menschlichen Natur geradezu widerspricht [...]. Aber ich kann mir kaum vorstellen, daß Jemand im Ernst den philanthropischen Geist in diesem Umfange und Grade auszubreiten hoffte: eine solche Hoffnung ließe sich nur bey einem warmen Herze und einer gänzlichen Unwissenheit des Weltlaufs und der Menschen denken, wie sie sich fast bey keinem Manne von einigem Verstande finden kann. (Ebd., 522f.)

Für möglich und förderlich für das Gemeinwohl hält er es aber, Philanthropie, Kosmopolitismus und Universalreligion zu vermitteln, um dem Menschen Einsichten zu schaffen, die seinem natürlichen, von »Partheygeist« bestimmten Wesen diametral entgegenwirken können und das menschliche Verhalten auf diese Weise regulieren, das heißt dessen Einseitigkeit beheben (siehe ebd., 523).

In der Erziehung sieht Wezel den kulturellen Mechanismus, um den Menschen ›besser‹ zu machen, womit er ein sensibles Sozialverhalten, die Entwicklung von Moral, die Beseitigung von Vorurteilen und das gemeinschaftliche Zusammenwirken der Menschheit meint (vgl. ebd., 523ff.).¹⁹⁴ Einzig über die Art einer auf dieses Ziel hinführenden Erziehung lasse sich disputieren.

Wezel bringt deutlich zum Ausdruck, dass er den philanthropischen Erziehungszweck für utopisch hält. Er lässt Campe in einem fiktiven Dialog sagen, Liebe und Freundschaft seien das erzieherische Ziel, und entgegnet ihm sarkastisch:

Wie sanft könnte ich mich bey Ihrem Vorschlage in den süßesten Traum der Philanthropie einwiegen! mir denken, welch' eine Wonne es seyn wird, wenn Menschen ohne Leidenschaft, ohne Ehrbegierde, in Friede und Einigkeit, mit Blumenketten der Liebe und Freundschaft zusammengeknüpft, ihr Leben dahinwandeln! wenn Fürsten und Könige sich nicht mehr um die Ehre des Siegs, sondern aus Liebe und Freundschaft Länder verheeren und Menschen zu Tausenden tödten lassen! (*Noch eine Apologie des Ehrtriebs*, JA 7, 464)

Im Fortgang der Untersuchung richtet sich der interpretatorische Blick auf die literarischen Texte Wezels. Wie reflektiert Wezel in ihnen welche pädagogischen Theoreme, und inwieweit taucht sein bis hierher skizzierter, in den theoretischen Texten festzumachender Standpunkt (indirekt) wieder auf?

¹⁹⁴ Zum Aspekt ›Wezel und sein Diktum gegen Vorurteile‹ siehe MANFRED BEETZ: Aporien der Aufklärung. Wezels Diskussion von Vorurteilen in seiner Anthropologie und in *Belphegor*. In: Wezel-Jahrbuch 8 (2005), S. 9-41.

Kapitel II

Satirische Destruktionen optimistischer Aufklärungspädagogik

1. Pränatale und frühkindliche Disposition: *Lebensgeschichte Tobias Knauts, des Weisen, sonst der Stammler genannt*

1.1 Einleitung

Wezels erster Roman verlangt dem Leser Einiges ab, vor allem Toleranz gegenüber der künstlerischen Autonomie und Durchhaltevermögen bei der Lektüre. Den Text, der in vier Bänden von 1773 bis 1776 bei Crusius in Leipzig erschien und für den Schubart Wieland als Autor angab,¹⁹⁵ prägen zahlreiche Digressionen, philosophische und moralische Betrachtungen sowie Reflexionen des Erzählers, der in einen teils belehrenden, »einseitigen Dialog« mit seinen fiktiven Lesern tritt.¹⁹⁶ Die Abschweifungen von der Romanhandlung retardieren diese nicht nur, sondern erschweren es dem Leser auch, den Text als ein kohärentes Gebilde zu erfassen. Die im Titel angekündigte »Lebensgeschichte Tobias Knauts« erfährt man nicht. Stattdessen teilt der Erzähler Episoden aus dem Leben der Hauptfigur mit, »aus Familiennachrichten gesammelt [sic!]«, so der Untertitel des Romans, und über weite Teile des Romans ist von Tobias Knaut überhaupt nicht die Rede.

WOLFGANG JANSEN versteht den bar jeder Individualität gestalteten Titelhelden als sozialen Typus, mittels dessen Wezel Leid und Elend des deutschen Kleinbürgers im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts darstelle.

Die repressiven Verhältnisse des partikularistischen Feudalabsolutismus, die bis ins kleinste Dorf ausstrahlen, spiegeln sich auf besondere Weise in der autoritären Struktur der kleinbürgerlichen Familie wider: der ständige Druck von außen kehrt sich nach innen und gewinnt die Form autoritär-brutaler Erziehungskonzeptionen, die Wezel sozusagen noch ins pränatale Vorfeld ausdehnt, so daß Tobias die Repression aufgrund des unberechenbaren Verhaltens der Mutter schon als Embryo zu spüren bekommt, und so ist denn, bevor so etwas wie Entwicklung überhaupt einsetzen kann, die Deformation des Kleinbürgers Tobias Knaut mit der Geburt ein offenkundiges Faktum.¹⁹⁷

¹⁹⁵ *Deutsche Chronik auf das Jahr 1774*. Hrsg. v. Christian Friedrich Daniel Schubart. Erstes Vierteljahr vom 1sten bis 26sten Stück. Erstes Stück (31. Mai 1774), S. 7.

¹⁹⁶ Diese Erzählerkommentare sind Gegenstand einiger Untersuchungen zu Wezels narrativer Textgestaltung als Ausdruck dessen literarischen Programms (z. B. MARTIN-ANDREAS SCHULZ: *Johann Karl Wezel. Literarische Öffentlichkeit und Erzählen*).

¹⁹⁷ WOLFGANG JANSEN: *Das Groteske in der deutschen Literatur der Spätaufklärung. Ein Versuch über das Erzählwerk Johann Carl Wezels*. Bonn 1980, S. 95f.

JANSEN erkennt das Wesen der Familie Knaut in der Indolenz, die ihm »als sozialgeschichtliches Signum des Kleinbürgertums« gilt. Insbesondere Tobias' Deformationen – »embryonale Regression« – würden »auf den sozusagen hypoplastischen Zustand kleinbürgerlicher Schichten in feudalen Unterdrückungsverhältnissen« verweisen.¹⁹⁸ Gegen JANSEN wird im Weiteren jedoch zu zeigen sein, dass Wezel mit *Tobias Knaut* keine sozialgeschichtliche Studie vorlegt, sondern ein generelles erziehungstheoretisches Interesse verfolgt. An Familie Knaut demonstriert er zwar auch ökonomische und soziale Determination des deutschen Kleinbürgers, vor allem aber beleuchtet er die in diesem Umfeld praktizierte Erziehung und ihre Folgen. »Wezel verbindet im *Knaut* den sechs Jahre zuvor von Wieland mit seiner Geschichte des *Agathon* geschaffenen Typ des Entwicklungsromans mit Elementen des satirisch-komischen Romans, verkehrt die Fabel aber zu einem Anti-Entwicklungs-, einem Verbildungsroman.«¹⁹⁹ Wezel greift die kleinbürgerliche Erziehungspraxis nicht als kulturgeschichtliche Erscheinung aus der Sicht des Historikers auf, sondern als anthropologisches Problem aus der Sicht des Pädagogen, das er in Form einer allgemeinen, an keine soziale Schicht gebundene Entwicklungspsychologie entfaltet.

Vor dem Hintergrund der Problemstellung dieser Studie verdient *Tobias Knaut* deswegen Aufmerksamkeit. Im ersten Band finden sich durchgängig Kommentare und Reflexionen des Erzählers, mit denen dieser die Entwicklung des Protagonisten aus pädagogischer Sicht beleuchtet. Er benennt Tobias' pränatale und frühkindliche Disposition durch die Verhältnisse im Elternhaus und gibt sie als ursächlich an für dessen physische wie psychisch-geistige Unterentwicklung. So kann der Erzähler fragen: »Hatte bey meinem Tobias noch kein Meisel nachgeholfen, war das *seine* Schuld?«²⁰⁰ Tobias ist kleinwüchsig, bucklig und leidet an einer Sprachstörung, er kann zudem weder lesen noch schreiben und hat bis zur Flucht aus dem Heimatdorf nichts über die Welt erfahren, denn »[s]eine zuverlässige Kenntniß der Geographie endigte sich mit dem letzten Zaune des Dorfs« (I/215). Wezel analysiert und formuliert hierbei deutlich im Duktus anthropologischer Verfahren des späten 18. Jahrhunderts. Der Roman stellt unter anderem die Frage, was die Entwicklung eines Menschen, seinen körperlichen wie geistigen Zustand und sein soziales Verhalten bestimmt, und gibt

¹⁹⁸ Ebd., S. 98.

¹⁹⁹ ANNELIESE KLINGENBERG: Wezels »Lebensgeschichte Tobias Knauts des Weisen, sonst der Stammler genannt«. In: Weimarer Beiträge 35 (1989) 3, S. 430-449, hier S. 433. Zum Vergleich des *Tobias Knaut* mit Wielands *Agathon* siehe auch THILO JOERGER: Tobias Knaut: Ein kleinbürgerlicher Agathon. In: Wezel-Jahrbuch 3 (2000), S. 39-63.

²⁰⁰ Johann Carl Wezel: *Lebensgeschichte Tobias Knauts, des Weisen, sonst der Stammler genannt. Aus Familiennachrichten gesammelt*. Faksimiledruck nach der Ausgabe von 1773. Mit einem Nachwort von Victor Lange. 4 Bde. Stuttgart 1971, hier Band II, S. 103. Zitiert wird im Folgenden nach dieser Ausgabe direkt im Text unter Angabe von Band und Seite.

eine Antwort mit der Feststellung, dass bereits das ungeborene Kind und das Kleinkind wesentlich und nachhaltig vom emotionalen Klima im Elternhaus geprägt würden – nach heutigen entwicklungspsychologischen und pädiatrischen Erkenntnissen eine anerkannte Tatsache, für die Zeit Wezels durchaus eine neue Sicht auf die Entwicklung von Individualität. Wezel folgt allerdings den Anthropologien seiner Zeit nicht bedingungslos, sondern ironisiert sie bisweilen, indem er deren Methodik im Erzählprozess auf die Spitze treibt, sie grotesk überformt.²⁰¹ Er grenzt sich somit im *Tobias Knaut*, aber auch in anderen Texten etwa vom Materialismus La Mettries oder überhaupt sensualistischen Modellen ab, in denen die Rolle der Vernunft nicht hinterfragt wird. Dies geschieht zum einen durch die übertriebene Darstellung der körperlichen Verunstaltungen wie der emotionalen und geistigen Unterentwicklung des Helden als Folgen vor allem mütterlicher Misshandlungen, zum anderen durch explizite, selbstreferentielle Kommentare des Erzählers, der vor einem vermeintlich eindeutigen Kausalnexus von physiologischer Ursache und psychischer Wirkung warnt:

Vielleicht ist dieses medicinische Gewand, in welches ich meine Moral gehüllt habe, in unsern Tagen das schicklichste, wo unsre Weltweisen zum Theil in ihren Erklärungen von den unerklärbaren Wirkungen der Seele so medicinisch, so anatomisch geworden sind, daß wohl nur noch die übrigen Jahre dieses erleuchteten Jahrhunderts verfließen müssen, um anatomische Theater für die Seelen errichtet, und in den philosophischen Hörsälen Geister-skelette vorgezeigt und zergliedert zu sehn. (I/24)

²⁰¹ Zur satirischen Erzählweise im *Tobias Knaut* siehe MARTIN-ANDREAS SCHULZ: Johann Karl Wezel. Literarische Öffentlichkeit und Erzählen, S. 168-207. In dieser Studie wird die Erzählerinstanz untersucht. Der Verf. arbeitet Wezels literarisches Programm heraus und zeigt dessen Umsetzung auf; die erzählerische Vermittlung stellt für ihn ein Indiz dafür dar, dass Wezel den Ideen der Aufklärung verpflichtet bleibt, indem er Elemente des öffentlichen, gelehrten Diskurses aufruft, seinen fiktiven Lesern zur Diskussion anbietet und damit selbst am aufgeklärten, kritischen Diskurs teilnimmt. Auch KREMER meint wie SCHULZ, Wezel bleibe bei seiner grotesken Darstellungsform dem Denken der Aufklärung verpflichtet, »wie immer skeptisch und destruktiv [...] [er] auch mit deren Positionen umgeh[t]. Die Möglichkeitsvielfalt dialogischer Perspektivierung und aphoristischer Experimente bezeichnen den vorgeschobenen Punkt einer Selbstreflexion der Aufklärung, ohne diese aufzuheben.« DETLEF KREMER: Spätaufklärung als Groteske. Johann Karl Wezels »Lebensgeschichte Tobias Knauts, des Stammlers, sonst der Weise genannt«. In: Alexander Košenina/Christoph Weiß (Hrsg.): Johann Karl Wezel (1747-1819). St. Ingbert 1997, S. 9-27, hier S. 10f. Ebenso MICHAEL HAMMERSCHMID: Skeptische Poetik in der Aufklärung. Formen des Widerstreits bei Johann Karl Wezel. Würzburg 2002, S. 185-219, der, wie der Titel andeutet, Wezels poetisches Verfahren und die Darstellungsformen untersucht. Die Tendenz, das satirische Erzählverfahren in Wezels erstem Roman darzustellen, zeigt sich allgemein. Siehe etwa ROLF-GÜNTER STRUBE: Die Physiognomie der Unvernunft. Studien zur Rolle der Einbildungskraft im erzählerischen Werk Johann Karl Wezels. Heidelberg 1980, S. 32; THILO JOERGER: Roman und Emanzipation. Johann Carl Wezels »bürgerliche Epopee«. Stuttgart 1981, S. 50; ELISABETH HOLZHEY-PFENNIGER: Der desorientierte Erzähler. Studien zu J. C. Wezels *Lebensgeschichte Tobias Knauts*. Bern u. a. 1976, 72ff.; MARIA L. TRONSKAJA: Die deutsche Prosasatire der Aufklärung. Aus dem Russischen übers. v. Brigitta Schröder. Berlin 1969, S. 142ff.; REGINE SEIBERT: Satirische Empirie. Literarische Struktur und geschichtlicher Wandel der Satire in der Spätaufklärung. Würzburg 1981, S. 47ff.; EWA GRZESIUK: Auf der Suche nach dem »moralischen Stein der Weisen«. Die Auseinandersetzung mit der frühaufklärerischen Utopie der Glückseligkeit in den Romanen Johann Karl Wezels. Lublin 2002, S. 167.

Trotzdem stellt der Erzähler immer wieder den Bezug her zwischen äußeren Einflüssen auf den Körper und der psychischen Verfassung des Protagonisten als Folge dieser Einwirkungen, um dessen Wesen als Sonderling kausallogisch zu beschreiben. Dies soll im Folgenden analysiert werden. Damit wäre die Lücke zu schließen, die zahlreiche Arbeiten zum Roman gelassen haben, in denen das ›Wie‹ erzählerischer Darbietung untersucht, das ›Was‹ jedoch vernachlässigt worden ist.

1.2 Pränatale Schädigung: die Verhältnisse im Elternhaus

Die Dorfschulmeisterfamilie Knaut lebt in einem der »unbekanntesten Winkel Deutschlands« nahe dem Thüringer Wald (I/3). Ihr Dasein ist beschwerlich, weil den Knauts Beschränkung, Armut und Not widerfahren: »Viel zu verdauen hatte der Magen der Familie nicht, das ist wahr; denn Armuth ist [...] der beständige Antheil der Knaute« (I/32). Aus der ökonomischen Situation hat sich – und dies schon im Laufe der Generationen – eine soziale und emotionale Apathie entwickelt: »Die ganze Familie war ein Körper, in dessen Gliedern die vollkommene Uebereinstimmung herrschte [...]; alle waren gleich unthätig, gleich unempfindlich« (I/31). Der Vater war fünfzehn Jahre lang Kammerdiener beim Gutsherrn, ist dann von diesem zum Schulmeister bestellt worden. »[D]urch die frühzeitige Uebung in Beschwerlichkeiten [war] über die Werkzeuge seiner Empfindung eine so starke Rinde gewachsen, daß ein Unglück sehr ungestüm hätte seyn müssen, um sich bis an sein Herz durchzudrängen. Er befand sich meistentheils so ziemlich in dem Zustande einer Schnecke«. (I/6) Er hat von der Welt nichts gesehen, besitzt aber »gemeinen Menschenverstand« (I/4), ist anspruchslos, genügsam, mechanisch im Handeln, gleichmütig und »kaltblütig« (I/7 u. 9).

Tobias wächst an einem feindlichen Ort auf, an dem sich die Eltern permanent streiten und vor allem die launische Mutter unaufhörlich schimpft. Über sie heißt es, dass sie »[i]hre Kinder [...] niemals zärtlicher [liebte], als wenn sie, in einen hölzernen Kasten wohl eingepackt, auf den Kirchhof gebracht werden sollten« (I/11). An späterer Stelle wird die Folge der lieblosen Behandlung durch sie erwähnt: »[S]eine Mutter hatte ihm [Tobias; P.B.] durch ihre Härte einen unauslöschlichen Haß gegen alles, was sich weiblich nennt, eingefloßt« (IV/7f.). Obwohl Frau Knaut »ein Gelübde gethan hatte, jedes ihrer Kinder, das seinem Vater ähnlich seyn würde, zu ersäufen« (I/12), setzt sie sich im Streit mit Herrn Knaut um den Namen des neugeborenen Sohnes, der dem Vater sehr ähnlich ist, durch, und noch

im Kindbett wird sie »wegen eines heftigen Zankes mit ihrem neugeborenen Tobias gefährlich krank« (ebd.).

Das Verhältnis zwischen Tobias und seinen Eltern ist durchgängig distanziert. Besonders drastisch zeigt sich dies, als Fräulein Adelheid Selmann ein Salär für die Erziehung von Tobias anbietet und Selmann wiederum Tobias' Eltern aus seinen eigenen Finanzen Unterstützung zukommen lassen möchte. Die Knauts erklären sich sofort damit einverstanden, dass Selmann Tobias erzieht, und lassen ausrichten, dass sie »weiter gar nicht nach ihm fragen wollten, wenn sie den versprochenen Beitrag jährlich und richtig ausgezahlt bekämen.« (II/230)

Mütterliche Lieblosigkeit und Aggression schädigen Tobias bereits vor seiner Geburt: Der Junge wird mit einer Sprachstörung geboren. Noch bevor er also auf der Welt ist, haben ihn widrige emotionale und soziale Umstände dauerhaft geschädigt. Körper und Seele werden als eine *tabula rasa* verstanden, auf die sich die äußeren Gegenstände und Erfahrungen des Menschen schreiben. Diesen Gedanken hat John Locke 1690 am wirkungsreichsten formuliert. In seiner Schrift *An Essay Concerning Human Understanding*, die in Wezels »Kopfe ein Licht anzündete«, so der Dichter selbst, und der er sein »ganzes philosophisches System zu danken habe«,²⁰² findet sich die berühmte Formel, der menschliche Geist komme »wie ein unbeschriebenes Blatt, ohne alle Schriftzeichen, frei von allen Ideen«²⁰³ zur Welt. Erst im Alter von fünf Jahren beginnt Tobias zu sprechen beziehungsweise zu stammeln:

Am meisten hatten seine Sprachwerkzeuge gelitten: diese waren so ungelenk und so unbiegsam, daß er schon fünf Jahre lang die Beschwerlichkeiten des menschlichen Lebens ausgestanden hatte, als er zum erstenmal seinen *Vater*, mit einem sehr unvernehmlichen Lallen, rufen konnte; und der Name: *Mutter*, war ihm so schwer, daß er ihn in seinem ganzen Leben nicht ausgesprochen hat. (I/15f.)

Der Erzähler teilt mit, über Tobias' Unfähigkeit, Frau Knaut mit »Mutter« anzusprechen, werde gemutmaßt, »daß dieses darum geschehen sey, weil ihm seine Mutter niemals Gelegenheit gegeben, sie bey einem so zärtlichen Namen zu nennen.« (I/16)

Der Text fokussiert, wie destruktiv sich die häuslichen Verhältnisse als Sozialisationsinstanz auf den Protagonisten auswirken. Tobias' Erziehung im Elternhaus besteht in Strafe, Züchtigung und Tadel; Prügel gehören zum Erziehungsalltag (siehe etwa I/42, I/43, IV/34). Es fehlen Reize und Impulse, die den Jungen motivieren, fördern und anregen. Soziale

²⁰² Johann Karl Wezel: *Anmerkungen zu der im vorigen Stücke befindlichen Recension, über Sprache, Wissenschaften und Geschmack der Teutschen*. In: Neue Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste. Bd. 26, 1782, 2. Stück, S. 193-211, hier S. 210.

²⁰³ John Locke: *Über den menschlichen Verstand* (1690). In vier Büchern. Hamburg 1976, S. 107.

Kompetenz und Schlüsselqualifikationen fehlen ihm nahezu gänzlich. So steht er den Anforderungen des Lebens unverständig und hilflos gegenüber, sobald er den eintönigen Mikrokosmos seines Dorfes verlässt. Sein Stammeln stellt ein äußeres, die repressive Erziehung objektivierendes Indiz dafür dar, wie zerstörerisch sich pränatale und frühkindliche psychische und physische Gewalt auf die Entwicklung eines Menschen auswirken. Tobias' Erbanlagen scheinen das Unglück seines Lebenswegs überdies vorauszuweisen: »Schon als Embryo empfieng Tobias Knaut ein reichliches Maas von dem kalten, langsamfließenden Blute seines Vaters in seine Adern, und einen gleich starken Ueberfluß wässeriger Theile in alle seine Säfte« (I/27). Wezel benutzt das Bild von Körpersäften, die je nach Zusammensetzung über den Charakter eines Menschen bestimmen, nicht zufällig. Die aufklärerische, diätetisch orientierte Pädagogik reglementiert die physische und psychische Lebensweise, wobei sie sich die Erkenntnisse der Anthropologie zunutze macht. Gesundheit, Wesen und Charakter eines Menschen werden als abhängig von der Zusammensetzung der vier angenommenen Körpersäfte verstanden. Die harmonisierte Mischung dieser Säfte, Eukrasie, ist abhängig von den seit Hippokrates und Galen etablierten sechs elementaren Lebensbedingungen der Diätia: Ernährung, dem Verhältnis von Arbeits- und Ruhezeiten, Schlaf- und Wachzeiten, Umweltbedingungen, Ausscheidungen und den *affectus animi*, der psychischen Ausgeglichenheit. Die ›richtige‹ Mischung der Körpersäfte bedinge dann – so meinte man – einen gesunden Körper wie harmonischen Geist, der den Menschen nicht nur seine Affekte beherrschen lässt, sondern ihn zum tätigen Sozialwesen befähigt.²⁰⁴ Dieses Modell führt Wezel hier in radikaler Ausprägung vor, indem er Tobias Knaut zum Benachteiligten auf ganzer Linie macht.

Die »Geschichte des wiedergefundnen Sohns« (I/122-187) stellt einen Einschub dar, mit dem Wezel den eben aufgezeigten sozialpsychologischen Mechanismus durch einen Text im Text wiederholt und deutlich macht, dass er der Milieutheorie den Vorzug gibt vor der Theorie angeborener Standesunterschiede. Ein adliges Kind, der Sohn des Herrn von L., wird nach seiner Geburt von seinem Onkel beiseite geschafft und erst mit zwölf Jahren in den rechtmäßigen Adelsstand aufgenommen. Während der zwölf Jahre wuchs von L. in zwielichtigen Verhältnissen auf. »Das entführte Kind wurde völlig dem Stande seiner vorgegebenen Mutter gemäß erzogen, und ließ auch nicht die mindesten Merkmale an sich blicken, in welchem Stande es gezeugt worden war, wie wohl einige Leute sich einbilden

²⁰⁴ Auf diesen Aspekt der Pädagogik gehe ich bei den Analysen von *Die Erziehung der Moahi* und *Herrmann und Ulrike* noch genauer ein.

könnten« (I/169f.). Milieu/Sozialisation schlagen letztlich durch: Tobias trifft ihn später als Mitglied einer Räuberbande wieder.

Der Erzähler selbst liefert – wenn auch mit distanzierendem Humor, indem er angibt, nicht sicher zu sein, ob er das Folgende nur gehört oder es sich selbst überlegt habe – den Hinweis, wie er Tobias Lebensweg verstanden wissen will: als Folge pränataler und frühkindlicher negativer Einflüsse:

Man hat also angemerkt, daß man wo nicht alle doch die meisten gegenwärtig unerklärbaren Erscheinungen, die sich an vielen Menschen zum Erstaunen des Gelehrten und Ungelehrten zeigen, sehr leicht würde erklären können, wenn jemand eine genaue und umständliche Geschichte ihrer Schicksale im Mutterleibe, von dem ersten Augenblick ihres Daseyns bis nach ihrer Geburt, bekannt machte. (I/13).

Pränatale Pädiatrie gab es bereits zu Wezels Zeit.²⁰⁵ Der Hallenser Arzt Friedrich Hoffmann publizierte 1738 seine Schrift über die *Krankheiten des Foetus in utero*; Johann Storch (alias Pelargus), Doktor der Medizin, veröffentlichte 1750 seine vierbändige *Theoretische und Practische Abhandlung von Kinderkranckheiten*, in der er sich auch mit der Entwicklung des ungeborenen Kindes und den Einflüssen auf das Kleinkind beschäftigte. Johann Friedrich Zückert hielt einen *Unterricht für rechtschaffene Eltern zur diätetischen Pflege ihrer Säuglinge* (1764) und verfasste eine *Diät der Schwangeren und Sechswöchnerinnen* (1767). Johann Christoph Unzer veröffentlichte eine *Diätetik der Schwangern*, Christoph Wilhelm Hufeland gab – allerdings ein Vierteljahrhundert nach Erscheinen des *Tobias Knaut* – 1799 einen *Guten Rath an Mütter über die wichtigsten Punkte der physischen Erziehung der Kinder in den ersten Jahren, nebst einem Unterrichte für junge Eheleute die Vorsorge für Ungeborene betreffend* heraus. Es wurde jedoch schon zu dieser Zeit nicht nur die physische Entwicklung der Kinder in den medizinischen Blick genommen, sondern man untersuchte auch psychosomatische Störungen. Eine weit verbreitete Ansicht, die etwa der Arzt Christoph Girtanner 1794 in seiner *Abhandlung über die Krankheiten der Kinder und über die physische Erziehung derselben* vertrat, lautete, dass sich heftige Emotionen der stillenden Frau auf den Säugling auswirken würden.

Am Roman *Tobias Knaut* lässt sich ablesen, dass Wezel mit Erkenntnissen der frühen Pädiatrie vertraut gewesen ist und mit diesem Wissen seine im Roman entfaltete sozialpsychologische Kritik untermauert. Wie sich die »mannichfaltigen Quetschungen, und nachtheili-

²⁰⁵ Siehe dazu JOHANN VON BÓKAY: Die Geschichte der Kinderheilkunde. Berlin 1922; JOHANNES OEHME: Pädiatrie im 18. Jahrhundert. Lübeck 1984; HANS-CHRISTOPH SEIDEL: Eine neue »Kultur des Gebärens«. Die Medicalisierung von Geburt im 18. und 19. Jahrhundert. Stuttgart 1998.

gen Lagen [...], welchen der *ungeborne* Knaut in seinem ersten Aufenthalte bey den gewaltsamen Erschütterungen und heftigen Bewegungen ausgesetzt war, in welchen sein Wohnhaus oft durch den Zorn der Mutter gerathen mußte,« (I/14) bei Tobias ausgewirkt haben, trägt der Erzähler vor:

[W]enn ich die Mischung seiner Säfte zeigen könnte, wie sie stufenweise durch die öftere Ergießung der mütterlichen Galle befördert worden, oder wie durch die unordentliche Aufwallung und beständige Hitze des mütterlichen Bluts an gewissen Orten die Lebensgeister ganz ausgetrocknet, und andre hingegen damit überschwemmt worden sind. Wirklich hatte er auch bey seinem Eintritte in die Welt schon viele Merkmale seiner erlittenen Widerwärtigkeiten an seinem Körper: denn er sahe mehr einer alten aus dem Herkulanischen Schutt gegrabnen Statue, der durch die vieljährige Last der Kopf in die breitgedrückten Schultern hineingequetscht worden ist, als einem Geschöpfe ähnlich, das mit der Zeit die menschliche Figur annehmen soll. (I/14f.)

Der Erzähler hält »Wahres [...] genug« an der Ansicht, daß die Natur »Kinder schon das im kleinen zu verrichten antreibe, was sie als Männer zu thun bestimmt wären, und daß also das Kind das Modell von dem Manne sey.« (I/44) Weiter heißt es:

Gewiß ist es, daß die Gegenstände, an welchen wir unsre ersten Erfahrungen machen, die Art, wie sie auf uns wirken, – daß diese Personen, von welchen wir die ersten Elemente der Sprache und zugleich auch der menschlichen Erkenntniß lernen, ihr Betragen gegen uns und andre [...] – daß endlich der Fluß, in welchen unsre Lebensgeister zufälliger Weise durch die äußerlichen Ursachen der Luft, der Witterung, u. s. f. oder durch die innern Bewegungen der Maschine, durch die Wirkungen der Speisen in den ersten Jahren gesetzt werden – daß alle diese Umstände *zusammengenommen* [...] der erste Boden und folglich auch der erste Nahrungsstoff für unsern Charakter sind. Die Natur giebt den Samen zur Pflanze, und streut ihn aus, – unsre äußern Verhältnisse in den ersten Jahren sind der aufgeschüttete Boden, wo der Same sich zur Pflanze entwickeln, – denn *gekeimt* hat er schon vor der Geburt – und wo die entwickelte Pflanze Wurzel fassen soll; sie sind das Vehikel der Nahrung für die Pflanze, und von dieser Nahrung hängt es zum Theil ab, ob die Pflanze enge oder weite Röhren, geschmeidige oder starre Fasern, viel oder wenig Marks haben soll – hernach mag andrer Boden hinzugeschüttet werden, der ganz andre Nahrungstheile enthält, die Pflanze mag in ein fremdes Klima versetzt werden; ihre Bestandteile werden freilich verändert, die alte Materie verfliegt, aber die neue sezt sich doch immer in der alten Form an, oder das ganze Gewächs erstirbt. (I/45f.)

Der Vergleich des Menschen mit einer Maschine, den Wezel seinem Erzähler in den Mund legt, lässt aufhorchen. Wezel greift hier die für das 18. Jahrhundert und sein anthropologi-

schες Denken spezifische Verwendung der Maschinen-Metapher²⁰⁶ auf, die wesentlich von Descartes geprägt ist. Dieser reduziert den menschlichen Körper auf der Basis eines modernen naturwissenschaftlichen Rationalismus auf das Bild einer Maschine, die er von der Seele strikt trennt. (Auf der Grundlage dieser dualistischen Maschinentheorie entwickelte sich der Automatenmechanismus, der in bildender Kunst und Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts vielfach reflektiert wurde.)²⁰⁷ Wezel fragt – weit zurückhaltender als später in *Die Erziehung der Moahi* –, ob diese Metapher sich dazu eigne, dem Geheimnis des menschlichen Körpers auf die Spur zu kommen und auf ihn einzuwirken. In einem anderen Text, *Einige Gedanken und Grundsätze meines Lehrers, des großen Euphrosinopatorius*, der »das dichteste Konzentrat einer mechanischen, nicht-teleologischen Geschichtskonzeption innerhalb der spätaufklärerischen Skepsis«²⁰⁸ darstelle, tut er dies allerdings – mit dem Bild der Welt als mechanisches Uhrwerk – weit deutlicher.²⁰⁹

Die wichtigste groteske Funktion übt in Wezels Romanen zweifellos die Maschinenmetapher aus, die Inversion des freien menschlichen Willens zu einer fremdbestimmten Mechanik aus dumpfen Triebfedern und Kräften. Die Übertragung der Newton'schen Mechanik auf das psychologisch und ethisch qualifizierte Feld des Willens, des Denkens und des Handelns muß als Skandal der Aufklärung verstanden werden. Als solcher ist er allerdings im französischen Empirismus und Materialismus des 18. Jahrhunderts vorgegeben.²¹⁰

Unter anderem hier zeigt sich, dass Wezel kein unkritischer Parteigänger der französischen Materialisten ist, die ihre Denksysteme als Anthropologien verstehen. Er folgt etwa nicht La Mettries Methode, den Menschen einzig auf der Grundlage der Medizin erforschen zu wollen (so wie dieser es in seinem Hauptwerk *L'homme machine* 1748 dargelegt hat) und das anthropologische Prinzip konsequent an der Ergründung des Zusammenspiels von Körper und Seele zu erproben. Dem Uhrwerk ›Mensch‹ als neuem Paradigma anthropologischer Forschung versuchte man vor allem durch die Anatomie beizukommen, die »ihrerseits zum Modell wissenschaftlicher Methodik [wurde]: zerlegen, zergliedern, zusammen-

²⁰⁶ Diente diese bis dahin noch dazu, Ordnung und Regelmäßigkeit der Welt als Schöpfung Gottes zu fassen, wurde sie im 18. Jahrhundert gebraucht, um Wirklichkeit und ihre Kausalzusammenhänge zu beschreiben und zu verstehen. Siehe dazu WILHELM SCHMIDT-BIGGMANN: Art. ›Maschine‹. In: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 5. Darmstadt 1980, Sp. 790-802.

²⁰⁷ Siehe dazu: PIA MÜLLER-TAMM (Hrsg.): Puppen, Körper, Automaten – Phantasmen der Moderne. Mit Beitr. v. Horst Bredekamp u. a. Köln 1999. Hinsichtlich literarischer Werke denke man an E.T.A. Hoffmanns *Der Sandmann*.

²⁰⁸ DETLEF KREMER: Wezel. Über die Nachtseite der Aufklärung, S. 49.

²⁰⁹ Zu dieser Erzählung und die darin reflektierte Maschinen-Metapher siehe CATHRIN BLÖSS: »... in dem großen Maschinenwerke der Welt«. Über die Metamorphosen einer Metapher. In: Alexander Košenina/Christoph Weiß (Hrsg.): Johann Karl Wezel (1747-1819). St. Ingbert 1997, S. 179-195.

²¹⁰ DETLEF KREMER: Spätaufklärung als Groteske, S. 16f.

setzen sind Grundoperationen der Wissenschaft.«²¹¹ BÖHME/BÖHME verweisen auf den Zusammenhang zwischen der Grundannahme aufklärerischen Denkens, dass der Mensch erst sein Menschsein erlange, wenn er erzogen ist, und der geistigen und körperlichen Erfassung des Kindes: »Der Maschinenmensch, die wissenschaftliche Durchdringung des Körpers, ist im Kontext einer Pädagogisierung zu sehen, die das Material der Natur mit Hilfe eines strikten Erziehungskalküls allererst zum Menschen umbaut.«²¹² Sein anthropologisches Vorgehen, den Menschen zu ergründen, hat Wezel in seinem *Versuch über die Kenntniß des Menschen* selbst auf eine programmatische Formel gebracht: »Ich zerlege daher die Federn des menschlichen Triebwerks, untersuche sie einzeln [sic!], die Wirkung einer jeden und ihren Zusammenhang mit den übrigen, zeige ihr Spiel stückweise, und dann setze ich die Maschine zusammen, um dem Leser eine Übersicht des Ganzen zu geben, wie alle seine Theile zusammen wirken, wenn es im Gange ist.« (JA 7, 11f.) Im Roman *Tobias Knaut* scheint er dieses Verfahren literarisch umzusetzen.

Der Mensch wird in *Tobias Knaut* als ein Mechanismus verstanden, dessen Funktionen abhängig sind von äußeren Faktoren – sozialen, kommunikativen, aber auch klimatischen und die Nahrung betreffenden – sowie inneren (psychischen). Diese Faktoren bestimmen das Wesen des Menschen, seinen Charakter, so der Erzähler. »Der Mensch in seiner Bedingtheit als ›Maschine‹ stellt sich hier in einem Bezugssystem von grotesken Marionetten dar: der Mensch als Krüppel, dessen Leib von Auswüchsen, Verrenkungen, einer heiseren, säuselnden Stimme, Sprachfehlern, Zuckungen und allen nur denkbaren Anstößigkeiten einer animalischen Konstitution gezeichnet ist.«²¹³

Um seinen Gedanken verständlicher zu präsentieren, entwirft Wezel das Bild vom Menschen als Pflanze. Der Samen keimt »schon vor der Geburt« – also eine pränatale Vorprägung des Kindes –, die äußeren sozialen, physiologischen und klimatischen Verhältnisse in den ersten Lebensjahren sind der geistige und physische Nährboden, auf dem sich die ›Pflanze Mensch‹ entwickelt, und dies so nachhaltig, dass diese frühe Entwicklung ihr lebenslang ihre eigentümliche Prägung verleiht.

Der Erzähler wendet sich auf der Grundlage dieser Erkenntnis mit einem Appell an alle Erziehenden:

Die ihr in der Person eines Kindes den moralischen Charakter einer ganzen Familie, und also auch meistens ihr Schicksal in euren Händen habt, und so willkürlich, als der

²¹¹ HARTMUT BÖHME: *Natur und Subjekt*. Frankfurt a. M. 1988, S. 184.

²¹² HARTMUT BÖHME/GERNOT BÖHME: *Das Andere der Vernunft*, S. 436. Siehe auch PETER GSTETTNER: *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft*. Reinbek 1981.

²¹³ VICTOR LANGE: Nachwort. In: Johann Carl Wezel: *Lebensgeschichte Tobias Knauts, des Weisen, sonst der Stammler genannt*, S. 1*-51*, hier S. 33*f.

Töpfer mit seinem Thone, und auch oft so verächtlich damit umgeht [...], möchtet ihr doch nur diese einzige Seite in meinem Buche lesen, und sie – verstehen, *so* verstehen, daß ihr wenigstens die Wichtigkeit eurer Pflicht, und euren Einfluß in die Wohlfahrt der Familien und des ganzen Staates lerntet! (I/46f.)

Erst im dritten Band des Romans erhält der Leser eine genaue Beschreibung der körperlichen Erscheinung des Helden:

Der ganze Tobias ist eine Säule, vier Fuß drey Zoll hoch, in der Gestalt eines Pagoden. Das Fußgestelle ist gleich einem Paar Menschenbeinen gestaltet, worunter jedes einen auswärtig laufenden Halbzirkel macht, die oben an den Knien und unten an den Knöcheln zusammenschließen. Der Schaft stellt einen dicken breiten Menschenleib vor, der die sämtlichen Kordilleras im Modelle auf dem Rücken trägt, aus welchem an beiden Seiten Armen herabhängen, die sich mit den Krallen eines Habichtes endigen; – wirklich hatten seine Finger mit diesen eine so starke Aehnlichkeit, daß seine Mutter alle mögliche Ursachen aufsuchte, um sich dies Phänomen zu erklären, und alle Mittel anwandte, ihm diese Verunstaltung zu benehmen; nichts half! – Endlich das Kapital! dies war ein spitzer Kopf, – nur sparsam mit Haaren bestreuet – das Ebenbild des Thersites; – und igt, nach der unglücklichen Feuersbrunst, ganz kahl, wie ein gesengtes Stoppelfeld! eine platte, zweien Finger breite Stirn, eine keilförmige Nase, worauf die beliebte Warze prangte, aufgeworfne blasse Lippen, eine Farbe, die aus gelb und schwarz zusammengesetzt seyn mußte, große eißgraue Augen, die aus einer beständig aufgesperrten Eröffnung das fürchterliche Weiße hervorgaffen ließen, und von hochgezerrten Augenbraunen, wie von einem Wetterdache, beschützt wurden: – Dies sind ohngefähr die hervorstechendsten Partien des Kopfs. (III, 243f.)

Es ist kein Zufall, dass der Mensch im *Tobias Knaut* (und in anderen Werken Wezels) mit einer Säule verglichen wird. DETLEF KREMER bemerkt: »Condillac verdeutlicht die Funktion der Maschine als analytisches Demonstrationsprinzip, wenn er die sensualistische Hypothese, dass alle psychischen Funktionen sich aus der sinnlichen Wahrnehmung entwickeln, anhand einer Versuchsmaschine vorzuführen sucht, die er ›Statue‹ nennt. Nicht zufällig übernimmt Wezel dieses Prädikat für seinen grotesken Helden.«²¹⁴

Tobias reagiert auf den elterlichen »Krieg«, indem er sich zurückzieht: »Ohne Zweifel mochte ihn das ungestüme Lärmschlagen der Mutter aus der ersten Betäubung erweckt haben, und um völlig bey diesem Kriege neutral bleiben zu können, so hatte er kein besseres Mittel finden können, als zu fliehen und sich zu verstecken, wo man ihn am wenigsten vermuthete.« (I/104f.)

²¹⁴ DETLEF KREMER: Spätaufklärung als Grotoske, S. 17.

Überhaupt kann Tobias, nicht von ungefähr »ein völliger Ignorant in allen Vorfällen des *schönen Lebens*« (II/71), mit seinen Gefühlen nicht umgehen: Als er Fräulein Kunigunde und Fräulein Adelheid rettet, nachdem diese mit einer Kutsche in einen Fluss gestürzt sind, zeigen sich die Damen ihm gegenüber dankbar, erleichtert und zugleich charmant. Doch Tobias »konnte zwar in dem Augenblicke seine Empfindungen nur fühlen, aber nicht unterscheiden« (II/198f.). Der Erzähler hingegen verrät, dass Tobias Freude und Selbstzufriedenheit verspürt habe (siehe ebd.). So hat der Geschundene nicht nur in körperlicher und geistiger, sondern auch in emotionaler Hinsicht Schäden aus der frühkindlichen Misshandlung davongetragen: »Tobias Herz war ein Instrument, wo, nach einer übermäßigen Anspannung, alle Saiten ganz heruntergelassen sind, und der Steg umgefallen ist.« (II/23) Dass Tobias Geborgenheit und elterliche Liebe nie erfahren hat, zeigt sich auch im zweiten Band des Romans in seiner Reaktion auf die Verhältnisse bei Klare und Christian. Als deren Kinder dem Vater freudig entgegenlaufen und ihn umarmen, küssen und streicheln, sieht sich Tobias unter diesem Eindruck familialer Harmonie, den das gemeinsame Abendessen noch verstärkt, zwangsläufig einem Selbstvergleich ausgesetzt:

Der ehrliche Tobias! Alle diese Auftritte waren für ihn Auftritte aus einer bezauberten Welt, wovon niemals einer vor seine Augen noch viel weniger eine Idee davon in seinen Kopf gekommen war. Eine dunkle Empfindung sagte ihm, daß zwischen diesem Vater und dem seinigen ein unendlicher Unterschied sey, und daß sich es in diesem Hause viel besser *Sohn* seyn lasse, als in seinem väterlichen [...]. Die sämtlichen Leiden seiner ersten Jahre kamen auf einmal mit so vereinten Kräften in seine Gedanken zurück, daß er in der ersten Uebereilung beinahe beschlossen hätte, sich auf immer einen Platz in diesem glücklichen Hause auszubitten [...]. (II/115)

Auf die Mahnung Christians, stets fröhlich zu sein, gesteht er, »wie fremd für ihn dieses System war, und wie wenig er es in seinem bisherigen Zustande hätte ausüben können« (II/122). Schließlich schleicht sich Tobias eines Morgens davon, um Soldat zu werden. Erziehbar-/Bildbarkeit und individuelle Selbsthervorbringung werden im *Tobias Knaut allenfalls* als nur denkbar im Rahmen anthropologischer Voraussetzungen ausgewiesen.²¹⁵ Für den Titelhelden sind sie irrelevant. Wezel führt ihn als ein weißes Blatt Papier vor, das bereits vor der Geburt und dann in wenigen Jahren danach so voll geschrieben wird, dass er keine Entwicklung durchläuft und unwiederbringlich determiniert bleibt.

²¹⁵ Siehe dazu CHRISTOPH WULF: Art. »Anthropologie, pädagogische«. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel 2004, S. 33-57.

1.3 »Seine Geschichte ist die Geschichte des menschlichen Verstandes: er gieng aus, gieng – gieng – gieng und – kam wieder an den Ort, wo er ausgegangen war.« Die Folgen versäumter elterlicher Fürsorge

Im ersten Band des Romans durchläuft der Erzähler mit seinen Lesern einen »moralischen Kanal« (I/69), indem er die Eltern unter seiner Leserschaft belehrt: »[I]hr seyd die Eltern eurer Kinder in jedem Verstande – Eltern ihres Körpers – Eltern ihres Charakters, ihres Glücks« (I/69); weiter heißt es:

Eure Reden und Handlungen, ihr Eltern und die ihr nebst diesen die erste Gesellschaft ihrer Kinder seyd, machen sie zu Bösewichtern und zu rechtschaffnen Männern; die Natur giebt euch in eurem Kinde nichts, als einen Guckkasten, oder eine Zauberalaterne mit *weniger* oder *mehr* gut geschliffnen Gläsern, und einer halbangezündeten Lampe; weiter nichts! *Ihr* müßt Oel zuschütten; *Ihr* müßt Bilder hinter die Gläser stellen. Kann der Mechanikus dazu, wenn ihr ein beschmiertes, oder gar ein leeres Blatt dahinterstellt, oder die Lampe dunkel brennen laßt? – Hütet euch also – (I/70)

Wenn man den fragmentarisch mitgeteilten Lebensweg der Titelfigur vor dem Hintergrund liest, dass Eltern dafür verantwortlich sind, inwieweit ihren Kindern eine Lebensgestaltung gelingt, so wird deutlich, dass Tobias' Scheitern auf die defizitäre Erziehung im Hause Knaut zurückweist. Die Ereignisse, die Tobias widerfahren, und die Art, in der er mit ihnen umgeht, stellen eine weitere, auf der Handlungsebene erzählerisch vermittelte indirekte Kritik dar. Zu »den vielen Unvollkommenheiten, womit Natur und Gewohnheit den jungen Knaut versorgt hatten« (I/189), gehört die Unfähigkeit, den Anforderungen des Lebens gerecht zu werden. Sprache zählt zu den grundlegenden Fähigkeiten des sozialen Lebens. Tobias vermag aber nur zu stammeln und sieht sich dadurch von einem Großteil zwischenmenschlicher Kommunikation ausgeschlossen. Das hat für ihn nicht nur Isolation zur Folge, sondern er muss darüber hinaus Spott erleiden.

Die restriktive Erziehung, im Rahmen derer Tobias nicht einmal Schlüsselqualifikationen hat erlernen können, hat zur Folge, dass er unverständig und unvermittelt durch sein Leben stolpert wie Grimmelshausens Held Simplicissimus. Nach seiner Flucht aus dem elterlichen Haus versucht eine »Zigeunerin«, ihm sein – freilich nicht vorhandenes – Geld aus der Hose zu stehlen, was Tobias als Annäherungsversuch fehldeutet. Nachdem das Mädchen ihm zumindest die Kleider hat stehlen können und er völlig unbekleidet am Seeufer gestanden hat, begegnet er Adelheid und Kunigunde und erlebt erstmals Schamgefühl. Der Vater der beiden Damen, Hauptmann V⁺⁺, der Tobias für wenige Tage bei sich aufnimmt, verhält sich sehr unfreundlich gegen ihn und vertreibt ihn schließlich, worauf Tobias mit »groß-

müthiger Aufführung« (II/95) reagiert. Auf seiner Weiterreise gelangt Tobias aus geographischer Unkenntnis wieder in sein Heimatdorf. In seiner späteren Gefangenschaft bei der Räuberbande zeugen seine stoischen Selbstgespräche davon, dass er sich seiner Lage nicht bewusst ist. Als Tobias zu Beginn des vierten Bandes von einer Räuberbande in einer Höhle festgehalten wird, treibt er Selmanns Philosophie autosuggestiv auf die Spitze. Er »reflektiert« seine Situation und glaubt sich glücklich:

Ich bin gebunden, das ist wahr; ich habe meine Freiheit nicht – aber warum denn nicht? – ich kann ja denken, wenn und was ich will: ich kann wollen, was mir beliebt – aber thun? – freilich nicht! – Zwar wer will mir es denn wehren? Ich habe ja die Fähigkeit, alles zu thun, was ich will! Ist diese nicht die einzige Freiheit? Diese kann mir niemand nehmen: mitten in Ketten und im Gefängnisse bin ich frey: was bin ich also schlimmer, als sonst?– Ich bin frey; ich habe keinen Schmerz, keinen Mangel, ich empfinde keine von den Unbequemlichkeiten, die ich vorhin unter den Menschen von allen Seiten auszustehen hatte; ich bin glücklich: denn was gehört zum Glücke mehr, als nichts unangenehmes empfinden? – Ich bin glücklich! – (IV/6f.)

Die Ursachen dieser Einschätzung erläutert der Erzähler: die Erziehung in der Kindheit. Tobias hat internalisiert, sich mit elenden Bedingungen abzufinden. »Eigentlich war es nur ein Stück von der Gedankenreihe, deren erstes Ende die Mutter Natur zu spinnen angefangen hatte: die Leiden seiner ersten Jugend härteten sein Gefühl zu Beschwerlichkeiten ab: ein mindrer Grad von Elend war ihm also schon Glückseligkeit; das Schicksal hielt ihn von jeder Art der Freude entfernt« (IV/7). Stationen seines Lebens zeugen davon: Nach Selmanns Tod ist er für die Bande nur aufgrund seines Erbes interessant, durchschaut dies aber nicht. Herr a x b duldet Tobias lediglich als Hofnarren, den alle verspotten, ohne dass dieser sich über seine entwürdigende Stellung im Klaren wäre. Als er sich zum Untertanen in Eupators fragwürdiger Modellmonarchie macht, lässt er sich einmal mehr von einer neuen Philosophie begeistern. Bei der Gräfin von Xr. fällt er aus Ungeschicklichkeit in Ungnade, auf Adelheids eindringliche Bitte im Bordell, er möge ihr vergeben, stellt er nur »trocken« fest: »Wir heirathen einander!« (IV/266), und von Elmickor lässt er sich zu dem erfolglosen Plan überreden, Schriftsteller zu werden. »Seine Geschichte ist die Geschichte des menschlichen Verstandes: er gieng aus, gieng – gieng – gieng und – kam wieder an den Ort, wo er ausgegangen war.« (II/149)

Sieht der Erzähler Möglichkeiten, dass sich der Mensch in seinem Entwicklungsgang von Determinationen befreit? Er fragt: »War denn Tobias Großmuth von schlechterem Schrot

und Korn? war sie von einem schlechteren Metalle? von geringerem Werthe, als die *berühmten* Beispiele der Großmuth? – Nein, alles nicht! Das Gepräge fehlte.« (I/96)

[E]r empfand nicht anders als außer dem gewöhnlichen Gleise, das heißt, bey keiner Sache das, was man ordentlicher Weise dabey fühlt [...] – alle diese Ingredienzen – eine *solche* Natur, *solche* Schicksale, *solche* Beispiele – werfe man in Eines Menschen Leben zusammen; und ich bin gut dafür, daß nichts anders aus diesen Elementen entstehn wird, als so eine stoische Karrikatur, wie Tobias Knaut. (IV/8f.)

Genetische Anlagen (Wesen) und Sozialisation haben Tobias demnach zu dem Menschen gemacht, als der er sich darstellt. Unter anderem in einer »Entfernung von der öffentlichen Geschäftigkeit«, mit anderen Worten in fehlender sozialer Anbindung, äußert sich sein Wesen, so der Erzähler. Tobias' »Gemüth muß zu der Stille gelangt seyn, die entweder aus der Ueberlegenheit der Vernunft über die Affekten, oder aus der Unthätigkeit erwächst; er muß entweder unumschränkter Herr über seine Leidenschaften seyn, oder gar keine haben, wenigstens schwache, und in geringer Anzahl; er muß entweder ein stoischer Weise [...] oder ein stoischer Dummkopf seyn.« (I/98)

Vernunft fehlt ihm aber, um ein stoischer Philosoph zu sein: er hat »schon in seinen frühesten Jahren die rühmlichen Beweise von dieser glücklichen und Menschen so anständigen und nützlichen Unpartheilichkeit gegen seine und anderer Meinungen gegeben« (I/25); »Tobias that nichts als hören, sehen, riechen, schmecken, fühlen, und erinnerte sich von Zeit zu Zeit an ein paar ehemals schon gedachte Sachen; oder: er that, was die meisten menschlichen Maschinen täglich thun.« (I/86f.) An anderer Stelle heißt es in Bezug auf Tobias Entscheidungskriterien: »Sein Entschluß war nicht durch eine Reihe Ueberlegungen ausgebrütet worden, sondern durch eine plötzlich auffliegende Idee, die durch eine eben so plötzliche Empfindung befruchtet wurde, wie ein wilder Stengel, aufgeschossen« (II/144). So sieht KARPENSTEIN-ESSBACH völlig zu Recht in der Genügsamkeit, Selbstbeherrschung und Ausgeglichenheit Knauts die Geburt des Phlegmas. »In der Figur Knauts markiert Wezel die Grenzen einer Pädagogik, die das Kommunikationsproblem des Bürgers im anthropologischen Modell ausgeglichener Zirkulation lösen soll, die aber mit der eigensinnigen Affektbeherrschung Knauts ihren Spiegel vorgehalten bekommt.«²¹⁶

Am kauzigen Helden Tobias wurde versäumt, was erzieherisch nur alles versäumt werden kann. Pränatal bereits geistig und körperlich geschädigt, ohne Vermittlungsinstanz zwischen Selbst und Welt in einem emotional rauen Klima aufgewachsen, Zeuge und Opfer el-

²¹⁶ CHRISTA KARPENSTEIN-ESSBACH: Johann Karl Wezel als Treffpunkt aufklärerischer Energien aus der Perspektive des New Historicism, S. 578.

terlicher Streitigkeiten vermag Tobias seine sozialen und physischen Defizite nicht mehr auszugleichen. So scheitert er am Leben. Drastisch und freilich grotesk zugespitzt richtet Wezel mit diesem frühen Roman einmalig in seinem Werk den Blick auf den Beginn eines pädagogischen Laufs, der hier von vornherein, schon vor der Geburt zum Misserfolg verurteilt ist und erklärt dies zugleich mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen seiner Zeit.

2. Desillusionierung pädagogischen »Besserungsgeistes« und »Projektmacherei«:

Die Erziehung der Moahi

Hätte ein Staat einmal wirklich die Absicht, die die Staaten in den Romanen immer haben,
und laut der Bücher über Politik immer haben sollen [...],
so würde das wieder eine ganz andere und ganz sonderbare Erziehung geben,
die aber zu grosse Revolutionen voraussetzt [...],
als daß sie [...] jemals zur Wirklichkeit kommen könnte.
(Ernst Christian Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, 1780)

2.1 Einleitung

Mit der Erzählung *Die Erziehung der Moahi*, publiziert im *Ersten Bändchen der Satirischen Erzählungen* (1777), schreibt Wezel sich tiefgehend und weit intensiver als mit *Tobias Knaut* in den pädagogischen Diskurs seiner Zeit ein. Die Forschung allerdings hat diese deutliche Konzentration auf das Thema ›Erziehung‹ nicht zum Anlass genommen, sich Wezels Texten unter diesem Aspekt zuzuwenden. KURT ADEL vermutet immerhin: »Hier scheint Wezels Beitrag zur Erziehungsschriftstellerei seiner Zeit zu beginnen; die karikierende Darstellung erweist aber nicht, daß Wezel damals schon in Beziehungen zu Basedows Unternehmen stand.«²¹⁷ (ADEL misst damit Wezels erstem Roman *Tobias Knaut* offenbar keinen erziehungsreflexiven Gehalt bei.) Auch GUSTAV KREYMBORG stellt den kritischen Bezug der Erzählung zur Pädagogik ihrer Entstehungszeit fest: »Das dritte Stück, ›Die Erziehung der Moahi‹ [...], ist gegen die Auswüchse der pädagogischen Bestrebungen des Jahrhunderts gerichtet, nicht aber gegen die Bestrebungen selbst, denn Wezel war selbst Philanthropist.«²¹⁸ Zwar ist es eine verkürzende Festlegung, Wezel als Philanthrop oder Parteigänger der Reformpädagogen zu bezeichnen, aber es ist zutreffend, dass die Erzählung sich gegen eine konkret zu bestimmende Praxis pädagogischen Handelns richtet. ALEXANDER KOŠENINA sieht in der Erzählung, die er als Karikatur der Reduktion des Menschen auf eine Maschine versteht, ebenfalls eine Kritik Wezels gegen die erzieherische Praxis in Basedows Philanthropin.²¹⁹ Allerdings analysiert KOŠENINA die Erzählung ebenso wenig wie ADEL und KREYMBORG. ANNELIESE KLINGENBERG schließlich stellt nach kurzen Ausführ-

²¹⁷ KURT ADEL: Johann Karl Wezel, S. 72.

²¹⁸ GUSTAV KREYMBORG: Johann Karl Wezel. Sein Leben und seine Schriften. München 1913, S. 53.

²¹⁹ ALEXANDER KOŠENINA: Ernst Platners Anthropologie und Philosophie, S. 102f.

rungen zur Erzählung fest: »Wezels Satire ist also als Beitrag zur damals aktuellen Diskussion [um Basedows Philanthropin; P.B.] zu verstehen.«²²⁰

Ich möchte im Folgenden zwei Zusammenhänge aufzeigen: erstens – entgegen der Feststellung ADELS – den Bezug Wezels zu »Basedows Unternehmen«, dem Philanthropin in Dessau. Wezel ist durchaus mit der philanthropischen Erziehungstheorie (sowie deren geistigen Vorläufern) und der erzieherischen Praxis in Dessau vertraut gewesen, als er seine Erzählung geschrieben hat. Zweitens – so meine These – reflektiert Wezel beides (philanthropische Erziehungstheorie und erzieherische Umsetzung in Dessau) literarisch.

Die erziehungstheoretischen Gedanken, die sich in der Erzählung ausmachen lassen, stammen von Locke, Rousseau und den Philanthropen (vor allem Basedow, Campe, Salzmann und Bahrdt), wobei der Text verschiedene Erziehungsmethoden, teils als bloßes Zitat, und ihre ins Absurde führende praktische Umsetzung vorführt. *Die Erziehung der Moahi* erschöpft sich indes nicht in der Aussage, dass die pädagogischen Reformbestrebungen des 18. Jahrhunderts der Diskrepanz von »richtiger« Intention und »falscher« praktischer Umsetzung von Konzepten anheim fallen. Wezel beteiligt sich an der erziehungstheoretischen Debatte seiner Zeit, indem er äußerst dezidiert gegen herrschende Positionen anschreibt.

Wezel gestaltet in der Erzählung den scheiternden Versuch zweier Philosophen, Samar-ka und Amur-see, über Gesetze, die sie selbst erlassen, auf die Erziehungspraxis in ihrem Staat einzuwirken, um die gesamte Gesellschaft zu verändern und auf diese Weise die Tugendhaftigkeit der Vorväter zu erreichen. Um die Moahi, ein »gegenwärtig unbekanntes Volk«,²²¹ steht es nämlich nicht gut: Der Widerspruch von »guten Einsichten« (100) und deren effektiver Umsetzung bestimmt die legislative Praxis der Regierung, denn die Gesetzgeber wählen zur Ausführung der »besten Absichten die schlechtesten Mittel« (ebd.). Die selbstsüchtigen, einzig auf ihr Vergnügen bedachten aristokratischen Regierungsglieder entfallen als Zukunftsgestalter. Inmitten des »elenden Haufen[s]« (101) der Regie-

²²⁰ ANNELIESE KLINGENBERG: Nachwort. In: Johann Karl Wezel: *Satirische Erzählungen*. Hrsg. v. A. K. Berlin 1983, S. 235-247, hier S. 244.

²²¹ Johann Karl Wezel: *Die Erziehung der Moahi*. In: ders.: *Satirische Erzählungen*. Hrsg. v. Anneliese Klingenberg. Berlin 1983, S. 100-118, hier S. 100. Zitiert wird von nun an im fortlaufenden Text unter Seitenangabe der genannten Ausgabe. – Mit der Wahl des fremd klingenden Namens eines fiktiven und unbekanntes Volkes fügt sich Wezel zumindest formal in die für die Literatur des 18. Jahrhunderts festzustellende produktionsästhetische Tendenz, Gesellschaftsordnungen an fiktiven, weit entfernten oder exklusiven Orten stattfinden zu lassen und bei Völkern, die als fremdartig geschildert werden, literarisch durchzuspielen. Mustergültig hierfür ist die literarische Gattung der »Robinsonade«. Beispielhaft angeführt für die deutschsprachige Literatur seien Johann Gottfried Schnabels *Insel Felsenburg*, Albrecht von Hallers *Usong* und Wilhelm Friedrich von Meyerns *Dya-Na-Sore*. Doch obwohl Wezel seine Erzählung bei einem offensichtlich fiktiven Volk spielen lässt, nimmt er den Geschehnissen keineswegs ihren zeitgenössischen Wiedererkennungswert. Die Ubiquität (das raum-zeitliche nicht Festzulegende) erleichtert es ihm, allgemein Menschliches zu konkretisieren, ohne von der Zensur behelligt zu werden.

renden haben sich allerdings die zwei rechtschaffenen Philosophen »teils aus Klugheit, teils wegen des Widerstandes« (ebd.) gegen ihre Regierungskritik und ihren Reformwillen eingehend mit der Administration anderer Regierungen beschäftigt und politische Handlungsalternativen entwickelt. Die Gesellschaft über den Weg der Erziehung ethisch zu bessern, ja die Vervollkommnung aller Menschen ist ihr Ziel (Amur-See möchte körperliche, Samar-ka curricular-didaktische Erziehung gesetzlich regeln); die vollständige Abschaffung aller bestehenden politischen Systeme ist die Voraussetzung. Doch die Philosophen konzeptualisieren erzieherische Maßnahmen, ohne den Faktor der Realisierbarkeit zu bedenken.

Als Mitglieder des Hohen Rates der Moahi eines Winters eine Schauspieltruppe verpflichten, um sich die Abende zu verkürzen, schlägt die große Stunde der zwei Philosophen: Sie führen die Regierungsgeschäfte allein, was auf breite Zustimmung der Ratsmitglieder stößt, von denen ohnehin nur noch wenige zu Beratschlagungen in das öffentliche Versammlungshaus kommen. So können Amur-see und Samar-ka beginnen, die Moahi zu erziehen, und ihr Ziel, die vergangene »innere Güte« (ebd.) des Staates wiederherzustellen, bei ihren allabendlichen Arbeitstreffen angehen. Sie erlassen in bester Absicht nacheinander vier Gesetze, die sowohl physische als auch geistige Erziehung, Didaktik, Lehrplaninhalte und Lehrerausbildung zum Inhalt haben. Die Moahi allerdings erkennen in keinem der vier Gesetze die wahre Intention. Sie befolgen die gesetzlichen Vorgaben vollkommen unreflektiert und zweckentfremden sie – zum großen Nachteil ihrer Kinder. Es findet eine letzte vollzählige Versammlung der Ratsmitglieder statt. Die Hohen Herren haben sich wegen baulicher Mängel des Komödienhauses im Winter etliche Krankheiten zugezogen und sind daher im Begriff, sich in die Sommerkur zu begeben. Auf der letzten Sitzung ergreift Samar-ka die Gelegenheit, zukunftsorientiert Abhilfe in der Erziehungsmisere zu schaffen und schlägt vor, ein Lehrerseminar zu gründen. Erstmals lehnen die Hohen Herren ein Gesetzesvorhaben ab. Doch als sie sich im Erholungsurlaub befinden, errichten die Philosophen das Seminar trotzdem. Als die Ratsherren zurückkehren, sind sie entsetzt und vertreiben die Reformatoren aus der Republik.

Die vier Gesetze, welche die Philosophen erlassen, rekurrieren auf Erziehungskonzepte der Entstehungszeit der Erzählung, sie stellen mithin »verdichtete« Theoreme dar. Denn ihnen korrespondieren vier Elemente des pädagogischen Diskurses: (1) Moralisierung einer dekadenten Gesellschaft mittels Erziehung als Grundlage einer künftig »besseren« Menschheit; (2) physische Erziehung der Kinder in Anlehnung an Locke und Rousseau sowie gemäß

den Erkenntnissen der aufkommenden Pädiatrie, wie beides in Dessau zur Anwendung kam; (3) die Lehrmethode (Spiel als didaktisches Element); (4) Auswahl und Reihenfolge der Vermittlung von Lehrinhalten (curriculare Überlegungen). Wezel spielt in seiner Erzählung die Umsetzung der philanthropischen Erziehungskonzepte durch und ›prüft‹ sie dabei auf ihre Praktikabilität hin. Er lässt dieses literarische Experiment in einer fiktiven, der zeitgenössischen Wirklichkeit nachempfundenen Gesellschaft stattfinden, wobei er die vom Volk der Moahi praktizierten Erziehungsmaßnahmen satirisch überformt. Indem er diesen literarischen Modus wählt, liefert er keine bloße, ungebrochene Darstellung, wie bestehende Erziehungstheorien tatsächlich realisiert werden. Vielmehr reflektiert er Erziehungspraktiken und die ihnen zugrunde liegenden Absichten, kritisiert sie und gelangt – hinter der Maske eines Erzählers – zu einer Wertung.

Wezels Ressentiments gegen zahlreiche unausgereifte Konzepte fließen in die Perspektive des Erzählers ein, aus der heraus das pädagogische Dogma philanthropischer Provenienz destruiert wird. Sie führen zu einer spöttisch inszenierten Anti-Pädagogik, die vorführt, wie es nicht geht, um schließlich eine Alternative anzubieten. Der Ausblick der Erzählung – und das ist in Anbetracht der Kritik nur konsequent – ist die implizite, über die letzte Handlung der Philosophen vermittelte Schlussfolgerung, dass lediglich fach- und berufsgebunden ausgebildete Pädagogen die Menschen zum Besseren erziehen können. So gelte es, Lehrerseminare zu gründen. Den Bezug zur zeitgenössischen Staatsauffassung werde ich später sichtbar machen, wobei schon einmal erwähnt sei, dass Staatsdenker, Schriftsteller und Pädagogen im aufgeklärten Absolutismus, der für das Bildungswesen zu sorgen habe, die Hoffnung sahen, im modernen Staat und durch diesen ließen sich Patriotismus, bürgerliche Tugend, Glückseligkeit und humane Gesinnung verwirklichen.

Im Folgenden erläutere ich denjenigen quellenbezogenen erziehungstheoretischen Vorbau, auf den sich jedes einzelne von den Philosophen erlassene Gesetz bezieht. Es wird also jeweils zuerst das außerästhetische, theoretisch und ideologisch formulierte Programm benannt, das der Text mit einem Gesetz aufruft. Um die deutlichen Parallelen aufzuzeigen zwischen den in Wezels Text vorkommenden erzieherischen Maßnahmen und denjenigen der Philanthropen und ihrer Vordenker, kommen diese in Form von Quellenzitaten immer wieder zu Wort. Daran anschließend wende ich mich der ästhetischen Gestaltung erzieherischer Programme in der Erzählung zu, um zu zeigen, wie im fiktionalen Zusammenhang pädagogische Theoreme reflektiert werden.

2.2 Das Kind als Rettung aus der dekadenten Gesellschaft

Die Prämissen, denen sich die Philosophen verpflichten, während sie ihre Gesetze erlassen, kommen in der Analyse des Amur-see zum Ausdruck:

»Diese Generation von Menschen ist verloren. [...] Alles, was die Gesetzgebung gegenwärtig tun kann, besteht einzig darin, daß sie die junge Nachkommenschaft von der Seuche bewahrt, die aus unserm Staate einen Haufen elender, weibischer, kindischer Toren gemacht hat. [...] Der Mensch lernt durch Übung und Gewohnheit das Böse; auf dem nämlichen Wege muß er auch das Gute lernen, und wer nicht allmählich hierdurch dazu gleichsam unvermerkt gezwungen wird, den zwingt kein Gesetz dazu. Die Erziehung muß Gesetze entbehrlich machen – soweit dies angeht. – Unser erstes Augenmerk muß also die Erziehung der vorhandenen Kinder sein.« (103)

Die Philosophen nehmen zum einen an, dass ihre gegenwärtige Gesellschaft dekadent und nicht mehr zu erziehen ist, weswegen ihre Reformpläne auf die nachfolgenden Generationen ausgerichtet sind. Zum anderen halten sie den Weg über das kodifizierte Recht für geeignet, eine Kindererziehung einzuleiten, welche die Durchsetzung von Normen, Tugend und Moral über Gesetze langfristig überflüssig macht, weil die neuartig erzogenen Menschen intrinsisch Gutes tun.

Die gesellschaftliche Struktur der Moahi ist einfach: Die Aristokraten, der »größere [...] Teil des Volkes« (100), beuten die Arbeitskraft der übrigen, in der Landwirtschaft tätigen Menschen aus, um sich selbst gänzlich dem schönen Nichtstun hinzugeben.²²² Die Oberschicht ist darauf bedacht, luxuriös und bequem zu leben, Besitz ist ungleich verteilt, Rechtsgleichheit besteht nicht. Zu höchstem gesellschaftlichen Ansehen gelangt, wer die meisten Bälle und Gastmähler gibt, und der obersten Schicht vergnügungssüchtiger Müßiggänger gehört derjenige an, der dem angesehensten Gastgeber devotes Lob zollt und ihn unkritisch imitiert (siehe 109f.). Politische Verantwortung übernimmt die Oberschicht längst nicht mehr. Da sie von Teilnahme an Bällen und Theaterbesuchen (nicht zufällig lenken Besuche eines Komödienhauses die Hohen Herren von ihren Pflichten ab)²²³ dauer-

²²² Die deutlichen Antithesen Stadt-Land, Adel-Bauern und Luxus-Arbeit machen das gesellschaftliche Stadium, in dem die Moahi sich befinden, vergleichbar mit dem absolutistischen, vorindustriellen Zeitalter Europas, das von der altständischen Gesellschaft geprägt ist. Mit den Reformen der Philosophen scheint das bürgerliche Zeitalter der Moderne auf.

²²³ Die Komödie – hier bereits als rührende oder komische theatralische Darstellungsform zu verstehen (also als Dramenform, bei der die komische Präsentation vorherrscht, nicht mehr als Oberbegriff für »Drama/comedia« wie noch im 16. Jahrhundert) – galt den bürgerlichen intellektuellen Zeitgenossen Wezels als sittenverderbend. Nicht von ungefähr kommt der Adel in der Erzählung derart schlecht weg. Die Abgrenzung vom Adel seitens des Bürgers und das konflikthafte Verhältnis beider Schichten war ein zentrales Thema der bürgerlichen Literatur des 18. Jahrhunderts, die den Kontrast von aristokratischem Müßiggang und bürgerlichem Fleiß sowie zwischen Amoralität und bürgerlicher Tugend häufig gestaltete. Die Komödie steht für die Dekadenz des Adels. Die Philosophen der Erzählung repräsentieren den vernunftgeleiteten, tugendhaften, genügsamen Typus des neuen Bürgers des 18. Jahrhunderts, der auf das Allgemeinwohl bedacht ist.

haft müde ist, beteiligt sie sich nicht an Regierungsvorhaben. Die Regierungsmitglieder geben sich »wie unsinnig« (102) ihrem Vergnügen hin. Die Philosophen verfolgen in Anbetracht dieser Dekadenz die Absicht, die Menschen, genauer die Kinder, durch an die Eltern gerichtete Gesetze zur verloren gegangenen Tugendhaftigkeit zu erziehen.

Die Einschätzung der Philosophen reflektiert einen Teil des erziehungstheoretischen Diskurses zu Wezels Zeit. Die Reformpädagogen des 18. Jahrhunderts stellen einen Werteverfall in ihrer Gesellschaft fest und verpflichten sich umso mehr bürgerlichen Tugenden. »Gerade die dem aufsteigenden Handels- und Bildungsbürgertum verschriebenen Philanthropen grenzen sich vehement gegen die zur Verschwendung neigende feudale Gesellschaftsschicht ab. Sie brandmarken das Ausruhen auf dem Besitz, den Genuß des Reichtums mit seinen Konsequenzen Trägheit und Sinneslust als moralisch verwerflich.«²²⁴ Die Philanthropen vertreten die Auffassung – und darin stimmen sie Rousseau zu –, dass die gegenwärtige Gesellschaft zivilisatorische Missstände aufweist. In einem dafür repräsentativen, gemeinsamen Beitrag Basedows und Campes heißt es: »Daß die Menschheit, im Ganzen genommen, in hohem Grade verderbt sey, wissen wir alle [...].«²²⁵ Hieraus folgte jedoch kein Gesellschaftspessimismus, sondern ein optimistischer pädagogischer Entwurf. Die Erziehungsreformer plädierten nicht dafür, das vorhandene System der Gesellschaft grundlegend zu ändern. Der sozialrevolutionäre Zug, den beispielsweise Rousseaus *Contrat social* trägt und der auch in den *Emile* hineinwirkt, taucht im philanthropischen Denken nicht auf. KARL SCHRADER konstatiert völlig zu Recht: »Der Philanthropismus ist so seinem ganzen innersten Wesen nach nicht nur gesellschaftsbildend, sondern in seiner Forderung, in der Gesellschaft und für die Gesellschaft tätig zu sein, zugleich staatsbildend.«²²⁶ Statt gesellschaftlicher Veränderungen wollten die Philanthropen die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft, beginnend mit dem Kind, erzieherisch verändern, versittlichen, weil sie an menschliche Perfektibilität glaubten.²²⁷

²²⁴ HELGA GLANTSCHNIG: Liebe als Dressur, S. 17.

²²⁵ Johann Bernhard Basedow/Joachim Heinrich Campe: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins*, S. 16.

²²⁶ KARL SCHRADER: Die Erziehungstheorie des Philanthropismus, S. 125. Insofern rezipieren die Philanthropen Rousseau selektiv, denn sie blenden das utopische Element seiner Kritik aus und bestreiten den produktiven Gehalt von Gesellschaftskritik; außerdem akzentuieren sie die Erziehung zum Bürger (Utilitarismus).

²²⁷ Bei Rousseau meint ›Perfektibilität‹ einen defizitären Zustand des Menschen und ist als Vervollkommnungsfähigkeit zu verstehen; für die deutschen Aufklärer dagegen war der Begriff positiv besetzt und bezeichnete die aufklärerische Programmidee der Vervollkommnung des Menschen (gegen Ende des 18. Jahrhunderts implizierte dies eine geschichtsphilosophische Vervollkommnung des Menschengeschlechts, weniger eine Höherentwicklung des Individuums). Zum philanthropischen Erziehungskonzept siehe ULRICH HERRMANN: Die Pädagogik der Philanthropen. In: Hans Scheuerl (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Erster Band. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. München 1979, S. 135-158.

Dass der Weg zu »allgemeiner Sittenverbesserung« über die Gesetzgebung zu laufen habe, ist nicht nur bei den fiktiven Moahi-Philosophen zwingende Realität, sondern war auch übereinstimmend die Auffassung der staatsverbundenen Reformpädagogen: »Diesem Übel [gesellschaftliche Dekadenz; P.B.] gänzlich abhelfen zu wollen, und eine allgemeine Sittenverbesserung, ohne ein allgemeines Einverständnis und Mitwirken aller gesetzgebenden Mächte auf Erden, sich nur als möglich vorzustellen, geschweige dann [sic!] sie selbst, und mit bloßen Privatkräften bewerkstelligen zu wollen; mag der süße Traum eines gut meinenden, aber von aller Welt- und Menschenkenntniß entblößten Schwärmers seyn.«²²⁸

Die erste Maßnahme, die die Moahi-Philosophen treffen, um ihre hehren Ziele zu erreichen, besteht in einem Gesetz, das die Trennung von Eltern und Kindern vorschreibt, weil die Gesellschaft keinen geeigneten erzieherischen Rahmen biete. Die Philosophen wollen die Kinder vor Widrigkeiten und schlechten Einflüssen der sozialen Umwelt bewahren: »[D]ie Verderbnis ist eine unverschämte buhlende Dirne: Man darf ihr nicht einmal ins Gesicht sehn, um nicht von ihr bezaubert zu werden. Unsere Kinder dürfen gar nicht wissen, daß so ein betrügendes Ungeheuer in der Welt ist.« (104) Hier scheint Rousseaus zivilisationskritisches Menschenbild auf, das vom unbelastet geborenen Menschen ausgeht. Aufgrund der Selbstentfremdung der Menschen in der bestehenden modernen Gesellschaft sieht Rousseau keine Möglichkeit, Kinder gemäß der Maxime einer Rückbesinnung auf die Natürlichkeit zu erziehen. Es ist nur folgerichtig, dass der fiktive Erzieher Jean-Jacques seinen Zögling auf dem Land erzieht – lange Zeit ohne soziale Kontakte, »fern von der Sittenlosigkeit der Städte, deren Firnis sie für Kinder so verführerisch und ansteckend macht«,²²⁹ denn die »Erziehung in der Zurückgezogenheit wäre allein dadurch schon die bessere, daß sie dem Kind Zeit zum Reifen läßt«.²³⁰ Städte sind für Rousseau »das Grab des Menschen«, weswegen er die genetisch-soziale Regeneration der Menschheit auf dem Land verortet.²³¹ In einem Text von 1773 fragt Basedow in Übereinstimmung mit Rousseau, ob »bei zunehmender Bevölkerung und Industrie« eine staatliche Politik, welche die Wirtschaft zu fördern sucht, in Einklang zu bringen sei mit dem Erziehungsziel, den Menschen zu Glückseligkeit zu verhelfen, »[d]a große und volkreiche Städte die Sitten der Nation offenbar verderben [...]«.²³²

²²⁸ Johann Bernhard Basedow/Joachim Heinrich Campe: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins*, S. 16.

²²⁹ Jean-Jacques Rousseau: *Emil*, S. 75.

²³⁰ Ebd., S. 87.

²³¹ Ebd., S. 35.

²³² Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch*, S. 111 (Sperrung im Original).

Basedow und Campe teilen sowohl Rousseaus Ansicht, dass Erziehung zu einer sittlicheren Gesellschaft Kindern, nicht mehr Erwachsenen anzugedeihen sei, wie auch sein Postulat einer natürlichen Erziehung, im Rahmen derer die Eigentümlichkeit des Kindes fokussiert wird.²³³ Sie erklären: »Alles wohl erwogen, scheint also, daß der Anfang der Menschenbesserung nicht bey Erwachsenen, sondern bey der Jugend, müsse gemacht werden. Erst müssen die Kinder wieder Kinder werden, wenn die Menschen wieder Menschen werden sollen. Nur dann erst wird man ihnen wieder zurufen können: werdet wie die Kinder!«²³⁴ In ihrem Text ist das erzieherische Ziel als »allgemeine Sittenverbesserung« formuliert, bei Bahrdt läuft es darauf hinaus, das irdische Paradies zu erreichen.²³⁵ Zahlreiche Pädagogen des 18. Jahrhunderts waren davon überzeugt, einen neuen, rational erzogenen Menschen schaffen zu können: »Die ›zweite Geburt‹, Menschenerzeugung durch vernünftige Männer unter Ausschluß der Frau, ist das Phantasma des pädagogischen Prometheus des 18. Jahrhunderts.«²³⁶ Diese pädagogisch einzuleitende Neugeburt ist nach philanthropischer Ansicht Lebens- und damit Erziehungsziel und auf das diesseitige Leben gerichtet, wo eine Veränderung des Bestehenden die praktischen Voraussetzungen für Glückseligkeit schaffen soll; die anthropologische Voraussetzung hierfür sehen die Reformpädagogen in der Erziehungsfähigkeit des Menschen.²³⁷ Der Einzelne soll durch Erziehung sittlicher werden, wodurch sich eine moralische Besserung vieler vollziehe und letztlich die einer gesamten Gesellschaft, ja der Menschheit. Aus theoretischer Sicht verbirgt sich im Kind, dem noch kein Ordnungs- oder Wertsystem eingeschrieben ist, ein Potential, das mit pädagogischem

²³³ 1778 schreibt Campe: »Man läßt die Kinder zu frühzeitig die äußerlichen Zeichen der Kindheit ablegen, indem man sie wie Erwachsene kleidet [...].« Er warnt zwar davor, Kindern mehr abzuverlangen, »als die Natur wollte, daß sie leisten sollten« [Hervorhebung P.B.], plädiert demnach mit Rousseau dafür, die kindliche Natur erzieherisch zu beachten. Dem ›Eigenrecht‹ des Kindes aber eignet in seiner Denkweise eher ein Status verminderten Rechts und geringerer Bedeutung, der sich durch die Pflicht zur Unterordnung auszeichnet, als diese von Einsicht in kindliche Bedürfnisse und Psyche zeugen würde (Joachim Heinrich Campe: *Nötige Erinnerung, daß die Kinder Kinder sind, und als solche behandelt werden sollten*. In: ders.: *Sammlung einiger Erziehungsschriften*. Bd. 1. Leipzig 1778, S. 148-162, hier S. 153).

²³⁴ Johann Bernhard Basedow/Joachim Heinrich Campe: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins*, S. 18.

²³⁵ Äußerst enthusiastisch formuliert Karl Friedrich Bahr[d]t: »In dieser Kultur besteht die wahre Reforme [sic!] der Menschheit [...]. Käme es in der Welt dahin, dass Erziehung und Volksreligion auf diesen Zweck [sic!] ihre Richtung erhielten [...], so würde die Menschheit auf die höchste Stufe der möglichen Vollkommenheit gelangen, und die Erde würde zu einem Paradiese werden.« (*Ueber den Zweck der Erziehung*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 1, S. 1-124, hier S. 50f.) Die optimistische Annahme, über Erziehung sei der irdische Idealzustand zu erreichen, ist charakteristisch für die philanthropische bzw. philanthropische Erziehungstheorie. Kant etwa schreibt: »Ein Prinzip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: die Idee der Menschheit, und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden.« Immanuel Kant: *Über Pädagogik*, S. 704.

²³⁶ HARTMUT BÖHME/GERNOT BÖHME: *Das Andere der Vernunft*, S. 436.

²³⁷ Vgl. WALTER PAPE: *Das Literarische Kinderbuch*. Studien zur Entstehung und Typologie. Berlin/New York 1981, S. 35-40 u. 131-138.

Sachverstand ›nur‹ entfaltet zu werden braucht, damit die gesamte Menschheit glücklich wird. Diese Auffassung nimmt Wezel mit *Die Erziehung der Moahi* auf. Entscheidend für die Interpretation der Erzählung ist, wie sich das erlassene, auf diese Auffassung Bezug nehmende Gesetz auswirkt, denn das fiktive Arrangement gibt Aufschluss darüber, für wie praktikabel Wezel die darin gespiegelten Erziehungsvorstellungen der Philanthropen hält. Nichts Geringeres, als durch Erziehung ihr Volk zu Glückseligkeit zu führen und so die »Schöpfer goldner Zeiten« (103) zu werden, schwebt den optimistischen Weisen in Wezels Erzählung vor. Damit spitzt der Verfasser das zeitgenössische, eben dargestellte pädagogische Ziel zu einem hybrid anmutenden Vorhaben zu, bei dem den Visionären das unschuldige und formbare Kind²³⁸ gleichsam als Material für eine Art von Weltneuschöpfung dient. Das Kind, das die Moahi-Philosophen nicht als Individuum, sondern als Ausdruck einer noch nicht entwickelten Stufe des Menschseins in den pädagogischen Blick nehmen, soll zum Schlüssel der Glückseligkeit geschliffen werden.²³⁹ Wezel lässt in seiner Erzählung als Hybris erscheinen, was im theoretischen Diskurs seiner Zeit als pädagogischer Glaube und Wille formuliert wird. Er rekurriert damit auf den in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bedeutsam werdenden Topos von der Kindheit als goldenem Zeitalter, der in Form von Idealisierung und Verklärung Teil einer veränderten pädagogischen Sicht auf das Kind ist.²⁴⁰

²³⁸ ›Unschuldig‹ ist als Gegenbegriff zum infolge der Erbsünde schuldig geborenen Menschen in der christlichen Vorstellung zu verstehen. Die Pädagogik der Frühaufklärung als Teil eines Aufbruchs zur Moderne vollzieht einen ersten Paradigmenwechsel hinsichtlich der Auffassung vom Wesen des Kindes: Der Mensch kommt unbelastet und unbestimmt zur Welt, so dass er nicht nur unschuldig ist, sondern auch das Potential hat, sich zu vervollkommen (John Locke). Die Frühaufklärung ist weniger am Wesen (an der Individualität) des Kindes interessiert als an der Idee, dieses durch Erziehung mit vermeintlich positiven Eigenschaften zu versehen und nach dem Bild eines idealen Menschen zu formen. Ein zweiter Paradigmenwechsel in der Auffassung von Kindheit vollzieht sich in den sechziger und siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts: Dem Kind wird eine eigene, spezifische Vollkommenheit zugeschrieben, die vor aller Prägung liege. Eindringlich und wirkungsreich vertreten hat dies Rousseau (*Emil*), der jede Funktionalisierung des Kindes für spätere Lebensphasen ablehnt. Rousseau fordert eine natürliche Entfaltung des Kindes zur vollen Reife ohne schädlichen Einfluss der Gesellschaft als Grundlage eines erfolgreichen Lebenswegs im Erwachsenenalter. Damit kombiniert er das frühaufklärerische Ziel der Erziehung, zum Erwachsensein hinzuführen, mit der Idee vom Eigenwert/Eigenrecht des Kindes. Die klassisch-idealistische Epoche schließlich ging dann insofern einen Schritt weiter, als sie auf der Idee von der allseitigen Bildung des Menschen insistiert, der nicht zum Vertreter eines Standes/Berufes ausgebildet werden sollte, sondern umfassend zum Menschen, der all seine Kräfte zu einer harmonischen Pluralität entfaltet. Siehe dazu DIETER RICHTER: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M. 1987; HANS-HEINO EWERS: Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert. Herder, Jean Paul, Novalis und Tieck. München 1989, S. 10-12.

²³⁹ Dazu Kant: »Soviel ist aber gewiß, daß nicht einzelne Menschen, bei aller Bildung ihrer Zöglinge, es dahin bringen können, daß dieselben ihre Bestimmung erreichen. Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen.« (Immanuel Kant: *Über Pädagogik*, S. 702)

²⁴⁰ Siehe dazu GERHARD SCHAUB: Le génie enfant. Die Kategorie des Kindlichen bei Clemens Brentano. Berlin 1973, S. 1-26. In der Romantik erst kommt die Utopie von Kindheit als nichtentfremdete, glückliche Entwicklungsstufe des Menschen voll zur Geltung. Dem Ideal der Kindheit als zweckfreiem Raum, das auf Novalis, Eichendorff und andere zurückgeht, stellen allerdings Literaten wie E.T.A. Hoffmann, Tieck, Brentano oder Arnim eine Sichtweise entgegen, nach der Kindheit als traumatischer Ort und Phase fundamentaler, psy-

Der Fortgang der Erzählung desavouiert sogleich die anmaßende Hoffnung. Nur aus einem einzigen Grund befolgen die Moahi das Gesetz der Philosophen: Sie haben das, was Inhalt der gesetzlichen Verordnung ist, längst praktiziert, jedoch keineswegs aus pädagogischer Einsicht. Die Moahi kümmern sich ausschließlich um ihre Belange und sind dabei der Kindererziehung überdrüssig. Ebenso entfremdet, wie die Philanthropen es auf die Eltern-Kind-Bindung ihrer Zeit bezogen dokumentieren (die Straße war häufig maßgebliche Sozialisierungsinstanz),²⁴¹ stellen sich die familialen Verhältnisse bei diesem Volk dar. Die Eltern vernachlässigen ihre Kinder und geben die Verantwortung für ihre Erziehung an Ammen oder Hauslehrer ab. Bei den Ersatzeltern handelt es sich jedoch um schlecht ausgebildete Erzieher, was daraus resultiert, dass die Priorität der Moahi im Materiellen liegt: Sie können nur noch wenig Geld für Erzieher aufwenden.²⁴² So ist das erste Gesetz insofern nur vermeintlich zweckdienlich, als es einen Zustand durch ein Gesetz herbeiführen will, der längst besteht – allerdings aus einem Grund, der keinen Bezug zur Absicht der Initiatoren hat. Der Erzähler konstatiert nicht ohne ironischen Unterton: »Die beiden guten Männer wurden itzt erst gewahr, was sie schon längst hätten gewahr werden können, und freuten sich nicht wenig, durch *ein* Gesetz einen so schönen Anfang zu Erreichung ihrer Absichten gemacht zu sehn, wofür sie doch eigentlich dem zufälligen Laufe der Dinge hätten danken müssen.« (104f.) Nachdem der Erzähler die Philosophen als vermessene Programmatiker, die ein ›goldenes Zeitalter‹ einleiten wollen, entlarvt hat, stellt er sie nun außerdem als Fremdlinge in ihrer eigenen Welt dar.

chischer Verletzung erscheint. Siehe dazu MEIKE SOPHIA BAADER: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied 1996; ANGELA WINKLER: Das romantische Kind. Ein poetischer Typus von Goethe bis Thomas Mann. Frankfurt a. M. u. a. 2000.

²⁴¹ »Es war unter diesen sozialen und räumlichen Bedingungen nur natürlich, daß die Kinder in jeder freien Minute aus der Wohnung auf die Straße strebten. [...] Die *relative* Bedeutung dieses Sektors autonom regulierten Gruppenhandelns [...] innerhalb des Sozialisationsprozesses aber war um so größer, je weniger emotionale Intensität die Beziehungen in der Familie [...] hatten und je weniger sich Eltern und andere Bezugspersonen kontinuierlich und ausdrücklich dem Kinde zuwendeten und mit ihm sich beschäftigten« (JÜRGEN SCHLUMBOHM: ›Traditionale‹ Kollektivität und ›moderne‹ Individualität: einige Fragen und Thesen für eine historische Sozialisationsforschung. Kleines Bürgertum und gehobenes Bürgertum in Deutschland um 1800 als Beispiel. In: Rudolf Vierhaus [Hrsg]: Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung. Heidelberg 1981, S. 265-320, hier S. 273f.).

²⁴² Wezel greift hier ein Problem auf, das in der pädagogischen Diskussion seiner Zeit virulent war. Bergius etwa beklagt hinsichtlich der Privaterziehung, dass Eltern beim Informator sparen, was sich auf die Bildung ihrer Kinder auswirke, denn die »natürliche Folge« einer solchen, ›falschen‹ Sparsamkeit sei, dass Eltern die »schlechtesten Lehrmeister« beschäftigen (Johann Heinrich Ludwig Bergius: *Policey- und Cameral-Magazin* [...]. Frankfurt a. M. 1767-1774. Bd. 8. Frankfurt a. M. 1774, S. 87, s. v. ›Schulwesen‹, S. 87). LUDWIG FERTIG weist mit Bezug auf die Soziologie der Hofmeister darauf hin, dass »[d]ort, wo die Erziehung grundsätzlich als unproblematische Tätigkeit begriffen wurde, wo man noch nicht an den überkommenen pädagogischen Grundsätzen zweifelte, [...] es selbstverständlich auch noch keine Besinnung auf die notwendige Qualifikation des Hofmeisters [gab]« (LUDWIG FERTIG: Die Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrerstandes und der bürgerlichen Intelligenz. Stuttgart 1979, S. 62).

2.3 Pädagogik und Diätetik: Physische Erziehung

Der physischen Erziehung der Kinder gilt das zweite Gesetz der Philosophen. Um der teils genetisch bedingten, teils anerzogenen körperlichen Disposition der Moahi zu »Faulheit, Weichlichkeit, Bequemlichkeit, Wollust und andern itzt herrschenden Lastern« (105) entgegenzuwirken, regeln die Philosophen die Ernährung, was sich in einer vorgeschriebenen Auswahl erlaubter Lebensmittel für Kinder bis ins zwölfte Lebensjahr ausdrückt, und ordnen körperliche Abhärtung an. Die Philosophen erachten physische Erziehung als Grundlage gesamtgesellschaftlicher Moralphysik:

»Wenn wir unsre Nachkommenschaft zu den erhabnen Tugenden unsrer Voreltern zurückbringen wollen, so müssen wir vor allen Dingen die körperlichen Anlagen zur Faulheit, Weichlichkeit, Bequemlichkeit, Wollust und andern itzt herrschenden Lastern schwächen, entfernen, hindern, die sie teils durch die natürliche Fortpflanzung geerbt haben, teils in der Folge von der verderbten Gesellschaft ihrer Mitbürger mitgeteilt bekommen könnten. Körperliche Anlagen werden durch die Speisen und die äußerliche Pflege unterhalten oder befördert. Unser zweites Gesetz muß also die Diät und die Lebensart unsrer Kinder bestimmen.« (Ebd.)

Das Erziehungsziel, das die Philosophen anvisieren, ist eine widerstandsfähige Physis der Kinder, die durch Erduldung von Durst, Hunger und Kälte gegen solcherlei Beschwerlichkeiten abgehärtet werden sollen. Eine gute körperliche Konstitution sei Grundlage für ein tugendhaftes Leben. Der Begriff ›Tugend‹ lässt aufhorchen, verwenden ihn doch die Erziehungstheoretiker und -praktiker zu Wezels Zeit verstärkt. Mit ›Tugend‹ meint Basedow eine Eigenschaft, die den Menschen »tauglich macht, gemeinnützig zu leben«, und so sei es der »höchste[...] Staatszweck, die bürgerlichen Tugenden zu befördern«.²⁴³ Die Frage ist, wie der Körper mit der Erziehung des Menschen zu Tugend zusammenhängt.

Mit dem Umstand, dass sich der Staat bei den Moahi überhaupt der Kinderpflege zuwendet, greift Wezel die Sozialpädiatrie auf – ärztliche Aufgaben, die sich aus den Beziehungen zwischen dem Kind und der Gesellschaft ergeben. Diese ist eines der geistigen Produkte der Aufklärung. Der Staat war gefordert, sich um die Gesundheit aller Bürger zu sorgen. Johann Peter Frank, Hofmedicus der Markgräfin von Baden-Baden und Universitätsprofessor, hat als Erster eine allgemeine medizinische Soziologie vertreten. Von 1779 an gab er sein sechsbändiges Werk *System einer vollständigen medicinischen Polizey* heraus, das ein mögliches öffentliches Gesundheitswesen beschreibt. Wenn Wezel, dem dieses berühmte Werk bekannt gewesen sein dürfte, seine fiktiven Staatslenker ein öffentliches Gesund-

²⁴³ Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch*, S. 103.

heitswesen etablieren lässt, dann wird er Frankes Überlegungen zu einer »medizinischen Polizei« vor Augen gehabt haben.

LEMPA hat nachgewiesen, dass die reformpädagogische Diskussion der Philanthropen besonders vor dem Hintergrund der ihr vorausgegangenen Tradition der medizinisch-diätetischen Erziehungsreflexion verständlich wird.²⁴⁴ Nicht nur die reformpädagogische Debatte allerdings, sondern auch Wezels Erzählung von den Moahi wird verständlich, wenn man Medizin und Diätetik und ihre hier bereits erläuterten Interdependenzen mit der Erziehungsreflexion des späten 18. Jahrhunderts näher betrachtet. Zwei Aspekte der moralisch-physischen Vervollkommnung im Rahmen des philanthropischen Erziehungskonzepts sollen noch vertieft und um den Aspekt der Pädiatrie erweitert werden: Für das frühe Stadium der menschlichen Entwicklung war die physische Erziehung unabdingbar dafür, dass der Mensch überhaupt Mensch wird. Locke folgend gingen die Philanthropen davon aus, dass der Mensch als *tabula rasa* geboren würde und sich zunächst in einem tierähnlichen Zustand befinde. Um Mensch zu werden, müsse er seine Umwelt wahrnehmen können. Dazu bedürfe es der äußeren, über die Sinne wahrzunehmende Reize. Somit kam dem Körper und seinen Sinnesorganen eine elementare Bedeutsamkeit zu: Sie wurden als ausschlaggebend dafür erachtet, dass das noch unentwickelte Kleinkind Mensch wird, ein Wesen, »das alle seine Begriffe durch den Körper bekommt, und alles, was er [der Mensch; P.B.] außer sich hervorbringt, vermitteltst des Körpers wirkt.«²⁴⁵ Konsequenterweise legten die Philanthropen großes Gewicht darauf, dass die Körper ihrer Zöglinge gesund und kräftig waren und vom Säuglingsalter an abgehärtet wurden, denn nur gesunde Organe würden einen gesunden Geist bedingen und damit zu Glückseligkeit führen: »Der Sensualismus läßt die Philanthropen um der Vervollkommnung des Geistes und der Seele willen zu Leibesübungen greifen. Denn zur Beförderung und Aufrechterhaltung der Gesundheit ist vornehmlich die physische Erziehung im Zusammenhang mit einer Praxis des Abhärtens des Körpers tauglich.«²⁴⁶

Für das spätere Entwicklungsstadium des Zöglings wurde ein anderer Aspekt physischer Erziehung als wichtig erachtet: Der Heranwachsende musste Leibesübungen gemäß medi-

²⁴⁴ Siehe HEIKKI LEMPA: Bildung der Triebe, S. 65-78 und Kapitel I.5 dieser Arbeit. Verwiesen sei auf repräsentative Schriften: Johann Gottlob Krüger: *Diät oder Lebensordnung*. Halle 1751, S. 12ff.; Johann Friedrich Zückert: *Medicinish-moralische Abhandlung von den Leidenschaften*. Berlin 1764/65.

²⁴⁵ Christian Gotthilf Salzmann: *Über die Erziehungs-Anstalt zu Schnepfenthal*. Bd. 2, S. 124.

²⁴⁶ ERICH GELDBACH: Die Philanthropen als Wegbereiter moderner Leibeskultur, S. 174; siehe auch EDMUND NEUENDORFF: Geschichte der neueren deutschen Leibesübung vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Bd. 1: Geschichte der deutschen Leibesübung vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zu Jahn. Dresden 1930; LYDIA KUNZE: Die physische Erziehung der Kinder. Populäre Schriften zur Gesundheitserziehung in der Medizin der Aufklärung. Marburg 1971, S. 40-93.

zinischer Erkenntnisse betreiben, um gesund, geschickt und kräftig zu werden. In der philanthropischen Theorie erhielt die physische Erziehung in diesem Zusammenhang prophylaktischen und therapeutischen Stellenwert. Der menschliche Körper galt den Philanthropen als Zugang zum Geist, indem die Sinnesorgane äußere Eindrücke aufnehmen und dem Geist zuführen. Ein gesunder Körper bedinge einen gesunden Geist, während ein geschwächter oder kranker Körper eine Verkümmern der Seele verursache. Für den Bereich von Moral und Trieb kehrten die Philanthropen diese Theorie um. Eine gesunde, starke und vor allem Leidenschaften gegenüber widerständige Seele müsse die körperlichen Begierden abwehren und Affekte kontrollieren. Daher war es Ziel philanthropischer Erziehung, nach physischer Ertüchtigung des Kindes beim heranwachsenden Zögling moralische Vollkommenheit zu erreichen, damit der Geist des jungen Mannes über den Körper regiere. Es sollten Geschmack, Gefühl, Affekt, eine sittliche, ›richtige‹ Lebensweise vorgegeben und reguliert werden, indem Körper, Affekte und Triebe pädagogisch-diätetisch reguliert und modelliert wurden – unter Gesichtspunkten dessen, was als sittlich und gesellschaftlich brauchbar galt.

Das sachlich-wissenschaftliche Anliegen der Pädiatrie bildet freilich nur eine Komponente des allgemeinen Interesses am gesunden Kinder-Körper. Stärker manifestiert sich ein moralhygienisches wie bevölkerungspolitisches Bemühen, Regeln und Vorschriften über den Umgang mit dem Körper zu erstellen. Die Kinderdiätetik richtet sich gegen die überlieferten Vorurteile, wonach beispielsweise körperliche Anstrengung gesundheitsschädigend ist. [...] Weiters werden falsche Kleidungs- und Ernährungsgewohnheiten angeprangert. Für die bürgerlichen Kinder entsteht eine ganze Reihe von Schriften zur körperlichen oder ›physischen Erziehung‹ [...].²⁴⁷

Man befasste sich außerdem mit pränataler Pädiatrie, Kinderkrankheiten und medizinischer Vorsorge bei Kindern weit mehr als jemals zuvor, was Wezel *Tobias Knaut* aufgegriffen hat. Allmählich bildete sich so die medizinische Fachrichtung der Pädiatrie oder Kinderheilkunde heraus.²⁴⁸

Die Krankheitslehren des 18. Jahrhunderts, die im Dienst der allgemeinen Wohlfahrt standen, steuerten zum medizinischen Fortschritt bei und prägten somit im gesamt-kulturellen Gefüge die Epoche der Aufklärung mit. Nicht allein Neugier am Funktionieren des menschlichen Körpers, die Frage, wie Krankheiten entstehen und wie sie zu diagnostizieren und zu therapieren sind, sondern die Verantwortung Mensch, Gesellschaft und Staat gegen-

²⁴⁷ HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 33.

²⁴⁸ Siehe dazu JOHANNES OEHME: *Pädiatrie im 18. Jahrhundert*, bes. S. 11-21; ders.: *Medizin in der Zeit der Aufklärung unter besonderer Berücksichtigung von Kinderkrankheiten*. Lübeck 1986.

über gehörte zur aufgeklärten Medizin. »Unter ›Aufklärung‹ im Aspekt der neuzeitlichen Krankheitslehre wäre demnach der Versuch zu verstehen, alle philosophischen, politischen und wissenschaftlichen Denkansätze zu einer verbindlichen Weltanschauung zu erweitern, um sie dann auch auf alle Felder des privaten wie öffentlichen Lebens anzuwenden.«²⁴⁹ Damit ging eine intensive pädagogische Einwirkung auf den kindlichen Körper einher. Die strenge Wissenschaftlichkeit der – vor allem frühen – Aufklärung, mit der man den Menschen in den Disziplinen Anthropologie, Medizin und Diätetik vollständig zu erforschen suchte, sollte »dazu befähigen, ›das Verborgene des Herzens anderer Menschen auch wider ihren Willen aus der täglichen Konversation zu erkennen‹ –: eine Art Ausspähungsdiagnostik«.²⁵⁰ Literatur, der Regeln vorgeblich gesunden Lebens (in Bezug auf Ernährung, Kleidung, Tagesplanung, Triebleben) entnommen werden konnten, war nicht von ungefähr populär. Zutreffend beschreibt HARTMUT BÖHME den Zusammenhang von medizinischen Erkenntnissen und Rückschlüssen auf die Moralität eines Menschen, den die Pädagogik herstellt: Der

Ordnungsstrategie der Medizin korrespondiert die der Moral insofern, als auch diese die unübersichtliche Vielheit der Stimmen und Stimmungen des Leibes von sich wies und einer homogenisierenden Prozedur unterwarf: Moral ist die Produktion des berechenbaren Körpers, der am moralischsten dann ist, wenn seine Bahn ähnlich präzise ist wie die eines Sterns oder des Blutkreislaufs.²⁵¹

Das medizinisch orientierte Ursache-Wirkung-Denken der Pädagogen muss – auch hierin ist BÖHME zuzustimmen – als Teil des aufklärerischen Denkens überhaupt gesehen werden: »Es gehört zur Dialektik der Aufklärung bereits im 18. Jahrhundert, daß solche Rationalisierungen des Leibes eine Fülle von sowohl ästhetischen wie medizinischen Kritiken und Alternativen hervortrieb«, wobei der »mechanistische[n] Medizin und moralische[n] Disziplin [...] am Ende des Jahrhunderts«²⁵² nivellierende Konzepte entgegengehalten werden. Die Erziehungswissenschaft konnte sich am Ende des Jahrhunderts als eines dieser Konzepte gegen die das Erziehungsdenken bislang beherrschenden Traditionen durchsetzen, was unter anderem auch an der Rezeption von Rousseaus *Emil* in Deutschland lag – einem Werk, das die Diskussion um die richtige Erziehung angefacht hat.

Wenn die Philosophen der Moahi-Erzählung also »die Diät und die Lebensart« der Kinder als einander bedingend verstehen und Tugenden, Moral und physische Stärke der Jugend

²⁴⁹ HEINRICH SCHIPPERGES: Krankheit und Kranksein im Spiegel der Geschichte. Berlin u. a. 1999, S. 117.

²⁵⁰ HARTMUT BÖHME: Natur und Subjekt, S. 184.

²⁵¹ Ebd., S. 184f.

²⁵² Ebd., S. 185.

durch äußere Einwirkungen wieder herstellen wollen, reflektiert Wezel in ihrem Vorgehen das philanthropische Erziehungsprogramm mitsamt dessen Einflüssen, wie es eben skizziert wurde. Der Text wird noch konkreter: Die Philosophen schlagen vor, die Kinder mit einfachen Speisen zu versorgen, sie zuweilen hungern zu lassen, ihnen verschmutztes Wasser zu trinken zu geben, sie weiter abzuhärten, indem sie Kälte, Nässe oder Hitze ausgesetzt werden (105) – alles, um letztlich über den Körper auf ihren Geist einwirken zu können. Von Locke und Rousseau über Basedow bis zu Trapp zeigt sich, dass der Kernpunkt pädagogischer Theoriebildung moralisch-sittliche Erziehung war. In seinen *Gedanken über Erziehung* stellt Locke, dessen Rat, Kinder durch kalte Bäder abzuhärten,²⁵³ die Absicht zugrunde liegt, die kindliche Moral zu formen, auch Überlegungen zur physischen Erziehung an. Von ihnen sind in Bezug auf *Die Erziehung der Moahi* diejenigen Paragraphen von Interesse, die Ernährung, Körperertüchtigung und Hygiene der Kinder zum Inhalt haben, weil Wezel sie in Form des zweiten Gesetzes der Philosophen aufgreift. Die theoretische Unterweisung in diätetischen Fragen war nicht Lockes Hauptanliegen. Ihm ging es um die moralische Bildung der Seele auf der Basis von Triebregulierung. Er stellt einen direkten Bezug zwischen Gesundheit und Charakter her, wenn er seine Schrift mit dem Zitat Juvenals beginnt: »Ein gesunder Geist in einem gesunden Leib, das ist eine kurze, aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt.«²⁵⁴ Locke führt den Gedanken einer physischen Erziehung weiter aus: »Wie notwendig die Gesundheit für unseren Beruf und unser Glück ist, wie unerlässlich eine kräftige Körperbeschaffenheit und die Fähigkeit, Mühen und Entbehren zu ertragen, für jemand sind, der in der Welt eine Rolle spielen will, ist so einleuchtend, daß es keines Beweises bedarf.«²⁵⁵ Die Philanthropen folgen dieser Ansicht.²⁵⁶ Salzmann beispielsweise verweist auf die zentrale pädagogische Funktion des Körpers:

Der Mensch ist [...] ein Wesen, das alle seine Begriffe durch den Körper bekommt, und alles, was er außer sich hervorbringt, mittelst des Körpers wirkt. [...] Es ist also schlechterdings zu einer Erziehung, die die Menschen gut und glücklich machen soll, nöthig, daß

²⁵³ John Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 10f. Explizit gilt die erziehungstheoretische Abhandlung über eine angemessene (moralische) Erziehung zwar englischer Gentlemen, »denn wenn dieser Stand erst einmal durch Erziehung in Ordnung gebracht worden ist, wird er alle übrigen sehr schnell auch in Ordnung bringen« (ebd., S. 6). Doch die – in diesem Kontext relevanten – Überlegungen zur physischen Erziehung junger Gentlemen drücken grundlegende Ansichten aus, die den biologischen, nicht den sozialen Menschen betreffen.

²⁵⁴ Ebd., S. 8.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ HELGA GLANTSCHNIG weist darauf hin, dass »Abhärtung oder Gewöhnung an Bedürfnislosigkeit [...] in der Folge [Lockes; P.B.] sämtliche die ›physische Erziehung‹ betreffenden Überlegungen [durchzieht]« (Liebe als Dressur, S. 42).

die körperlichen Kräfte gesund erhalten, entwickelt und gestärkt werden, ut mens sana sit in corpore sano²⁵⁷.

Damit, so wieder Locke, Kinder nicht »durch Hätscheln und Verzärteln«,²⁵⁸ wie es meistens geschehe, geschädigt werden, laufe

alles auf diese wenigen und leicht zu befolgenden Regeln hinaus: viel frische Luft, körperliche Bewegung und Schlaf, einfaches Essen, [...] nicht zu warme und enge Kleidung, besonders Kopf und Füße kühl halten und die Füße [zwecks Abhärtung und Vorbeugung vor Erkältungen; P.B.] oft an kaltes Wasser gewöhnen und der Nässe aussetzen.²⁵⁹

Allein mit dem Rat, Kindern Bewegung und luftige Kleidung zuzugestehen, formuliert Locke geradezu revolutionäre Ansichten, denen dann Rousseau rund siebzig Jahre später folgt. Allerdings ging Rousseau von keinem kausalen Bezug zwischen körperlicher Entwicklung und Moral aus. »Unsere Kinder, vor der Geburt schon durch die Verweichlichung der Eltern verweichlicht, kommen schon so schwächlich auf die Welt, daß man sie nicht gleich allen Belastungen aussetzen darf, die sie wieder kräftigen sollen.«²⁶⁰ Rousseau empfiehlt, Kinder allmählich an kalte Bäder zu gewöhnen: »In dem Maß, wie sie kräftiger werden, vermindert man die Wärme des Wassers, bis ihr sie, sommers wie winters mit kaltem, ja eisigem Wasser wascht.«²⁶¹ Auch hinsichtlich der Kinderbekleidung schließt sich Rousseau Lockes Ansicht an: »Duldet nicht, daß das Kind, wenn es aus seinen Hüllen befreit zu atmen beginnt, in andere, noch engere eingeschlossen wird.«²⁶² Nahezu wörtlich stimmen die Aussagen darüber, welche Nahrung das Kind zu sich nehmen sollte, bei Locke (»[s]eine Nahrung sollte naturgemäß und einfach sein«)²⁶³ und Rousseau (»[s]eine Nahrung sei schlicht und einfach«)²⁶⁴ überein.

Basedow verknüpfte in seinem Dessauer Erziehungsprogramm im Hinblick auf die körperliche Ertüchtigung Elemente der ritterlichen Erziehung mit Leibesübungen, die bürgerlichen Anforderungen geschuldet waren.²⁶⁵ Wie Locke, Rousseau oder Zückert es empfohlen

²⁵⁷ Christian Gotthilf Salzmann: *Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*. Leipzig 1784, S. 10.

²⁵⁸ John Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 9.

²⁵⁹ Ebd., S. 24.

²⁶⁰ Jean-Jacques Rousseau: *Emil*, S. 35.

²⁶¹ Ebd., S. 35f.

²⁶² Ebd., S. 36.

²⁶³ John Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 14.

²⁶⁴ Jean-Jacques Rousseau: *Emil*, S. 141.

²⁶⁵ Zur Kollision adliger Werte und auf Repräsentation bedachte Lebensform mit der an Arbeit und Leistung orientierten Bürgerwelt, wie sie sich im Bildungsprogramm Basedows zeigt, siehe HAJO BERNETT: Die Neugestaltung bürgerlichen Leibesübungen durch die Philanthropen. Schorndorf ²1965, S. 43ff. BERNETT weist darauf hin, dass Basedow adlige Leibesübungen, wie er sie in Form ritterlicher Exerziten in Soröe kennen lernte, im Philanthropin praktizierte, obwohl die Erziehungsanstalt für das Bürgertum geschaffen wurde, wobei Basedow die »besseren Stände« als Rezipienten seiner Erziehungstheorie im Auge hatte und die Schüler des Philanthropins auch aus dem Adel kamen.

hatten, setzte Basedow auf Abhärtung, einfache Nahrung, kalte Bäder.²⁶⁶ Er nahm die diätetisch-medizinische und die ritterlich-militärische Erziehungstradition in sein Konzept auf, wenn es um die Vermittlung von Fertigkeiten und Tugenden wie Fleiß, Sparsamkeit und Pünktlichkeit ging – leitend war das bürgerliche Leistungsethos.²⁶⁷ Basedow empfiehlt, Säuglinge und Kinder dadurch abzuhärten, sie kalt zu baden und »zur rauhen Lust, zu naßem Wetter, zu zerrißnen Schuen [sic!], zu harten und veränderlichen Betten, zur leichten Kleidung, zum Schwimmen, [...] zuweilen zum Hunger, [...] zu vieler Bewegung aller Glieder [zu] gewöhnen«.²⁶⁸

Wezel gestaltet die Erziehungsmaßnahmen der Philosophen in seiner Erzählung nach Lockes und Rousseaus Anleitungen zur körperlichen Kindererziehung, lässt sie im fiktiven Rahmen das tun, was die Philanthropen tatsächlich praktiziert haben.²⁶⁹ All die Ratschläge der Philanthropen und ihrer Vordenker erscheinen in seiner Erzählung zum Extrem parodiert. So stellt sich die Frage, ob er ihnen einen Nutzen für die kindliche Entwicklung einräumt. Dass der Mensch eine Einheit aus physischen und psychischen Dispositionen bildet, die sich wechselseitig bedingen, ist für Wezel unbestritten.²⁷⁰ Durch ihr zweites Gesetz räumen die Philosophen dem gesamtgesellschaftlichen Wiedergewinn verloren gegangener politischer und moralischer Tugendhaftigkeit den Vorzug pädagogischen Bemühens ein. Ihnen geht es nicht darum, ein Erziehungskonzept zu entwickeln, dessen Grundlage die individuellen Anlagen des Kindes sind und das auf die persönliche Glückseligkeit der erzo-genen Individuen zielt. Vielmehr leiten sie ein kollektives Umerziehungsprogramm ein, das auf einem absolut gesetzten und normativen Tugendbegriff zum vermeintlich Besten aller basieren soll. Sie stellen nicht ihr ›Wissen‹ darüber infrage, was das Beste für ›den Menschen‹ sei, zweifeln nicht am Tugend- und Moralbegriff, den sie der behaupteten ethischen

²⁶⁶ Vgl. Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch*, S. 124ff.

²⁶⁷ Hierzu ERHARD HIRSCH: Die Dessau-Wörlitzer Reformbewegung im Zeitalter der Aufklärung, S. 324-337. Zu Moral, Werten und Tugendenden des Bürgertums siehe WOLFGANG MARTENS: Die Botschaft der Tugend.

²⁶⁸ Johann Bernhard Basedow: *Practische Philosophie für alle Stände*, Erster Theil, Neuntes Hauptstück, § 74, S. 540f. Auch an anderer Stelle empfiehlt Basedow, Kinder an »rauhe Luft, an nasses Wetter und an leichte Kleidung« zu gewöhnen (*Methodenbuch*, IV., S. 19); ähnlich Christian Gotthilf Salzmann: *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher* (1806). Hrsg. v. Theo Dietrich. Bad Heilbrunn/Obb. ²1964, S. 28-30.

²⁶⁹ Auch Kant, der in der *Beilage zum 68. Stück der Königsbergischen gelehrten und politischen Zeitung* vom 24. August 1778, *Betreffend das philanthropinische Institut in Dessau*, die gegenwärtige pädagogische Praxis in den Schulen kritisiert, fehlt es u. a. an physischer Ausbildung: »Es war also weder für den Verstand, noch für das Herz der Kinder gehörig gesorgt, – und eben so wenig für ihren Körper. Seine Abhärtung, die der Seele zur Ausführung edler Vorsätze, zur Ertragung so vieler unvermeidlichen Uebel, zur Entwöhnung von dem süßen Gifte der Weichlichkeit [...] so sehr nöthig ist, wurde [...] durch nichts bewerkstelligt [...]« (Immanuel Kant's Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. Gustav Hartenstein. 2. Bd., XIX. *Das Basedow'sche Philanthropin betreffende Recensionen und Aufsätze*. Leipzig 1867, S. 461).

²⁷⁰ Siehe seine Schrift *Versuch über die Kenntniß des Menschen*. »Erster Theil. Der Mensch. Grundriß der menschlichen Maschine« (JA 7, 38-43).

Dekadenz bei den Moahi entgegenhalten. Vielmehr sind sie von ihrer Moralvorstellung überzeugt, die sie in die Gesellschaft einbringen wollen. Dabei degradieren sie das Kind indirekt zum Mittel, mit dem sie ihre idealistischen Vorstellungen umsetzen, und dies eben auch über den Körper. Wezel rekurriert auf das Bestreben aufklärerischer Pädagogen, nicht nur auf die geistige Entwicklung der Kinder einzuwirken, sondern sich auch – im Zuge einer Durchrationalisierung aller menschlichen Lebensbereiche – den kindlichen Körper anzueignen, um dessen Funktionen nach Maßgabe physischer Ökonomie zu regeln und die kindliche Moral zu steuern. Er hat aufmerksam verfolgt, dass Pädagogik und Medizin/Diätetik seiner Zeit Hand in Hand gingen.

Auch das zweite Gesetz der Philosophen akzeptieren die politisch und juristisch desinteressierten Moahi nicht aus dem Grund, aus dem die Gesetzgeber es erlassen haben. Ohne je die Gesetze gelesen zu haben, befolgen die Moahi sie entweder aus Einfalt oder aus Interesse an den damit verbundenen praktischen Neuheiten im Umgang mit den Kindern. Wiederum ist den Moahi nämlich die Möglichkeit gegeben, ihre Kinder zu vernachlässigen, indem sie sie hungern, frieren und verwahrlosen lassen. Dabei geben sie scheinheilig vor, die Gesetze der Republik zu befolgen. Die menschenverachtende Instrumentalisierung eines Gesetzes geht so weit, dass einige Moahi ihre Kinder, »die ihnen zur Last waren« (106), verhungern oder erfrieren lassen, um sich ihrer vorgeblich legal zu »entledigen«. Die ursprünglich der Volkserziehung zugedachten Gesetze verselbständigen sich; das Wohl der Kinder bleibt völlig ungeachtet. Die diätetischen Maßnahmen der Eltern, mit denen sie die Gesetze zu erfüllen glauben, nehmen dabei groteske Züge an: Die Kinder müssen im Winter barfuß auf den Straßen gehen, Leder kauen oder ein Wechselbad aus siedendem und eisigem Wasser über sich ergehen lassen. Die Moahi erdenken außerdem Maschinen für Kinder, die mehr demütigend als erzieherisch wirken: »die schöne Tortur« (107), eine Maschine, die Kinder prügelt, sobald sie nach einem Teller mit Konfitüren greifen, und »die Wollust« (ebd.), eine Puppe, welche die Jungen umarmen müssen, um dann aus all deren Körperöffnungen mit Wasser bespritzt zu werden.²⁷¹

Der Gedanke, Wissenschaft spielerisch zu erlernen, der dem später zu erörternden dritten Gesetz der Philosophen zugrunde liegt, treibt einen Stadtregenten dazu, eine »Maschine[...] zu Erlernung der Wissenschaften« (110) zu erfinden, die sogleich vielfach

²⁷¹ Es ist nicht zu übersehen, dass hier der Komplex »Triebunterdrückung«, eines der zentralen Themen aufklärerischer Pädagogik, angesprochen ist. Vgl. dazu JOS VAN USSEL: *Sexualunterdrückung. Geschichte der Sexualfeindschaft*. Reinbek bei Hamburg 1970; DONATA ELSCHENBROICH: *Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit*. 2., durchges. Aufl. Frankfurt a. M. 1980, S. 133-156; zu »Trieb« und »Affekt« als Leitbegriffe der Pädagogik des 18. Jahrhunderts siehe HEIKKI LEMPA: *Bildung der Triebe*.

kopiert und erfolgreich vertrieben wird. Das hat zahlreiche weitere, dem Nürnberger Trichter ähnliche Erfindungen zur Folge, die zuhächst absurd sind und die der Erzähler mit deutlich kritischer Komik beschreibt.

Ein Marktschreier verkaufte sogar einen Schnupftobak, dessen öftre Gebrauch die Wörter einer Sprache durch die Nase in das Gehirn führen sollte, indem jedes Korn so zubereitet war, daß es durch die Berührung der Nasennerven ebendieselbe Schwingung in den Gehirnnerven hervorbringen mußte, die erforderlich ist, das Wort zu denken, welches ins Gehirn transportiert werden sollte, durch welches herrliche Mittel einhundertunddrei Söhne und Töchter ihr liebes bißchen Menschenverstand aus dem Kopfe weggenießt und keine Silbe von einer Sprache dafür hineinbekommen haben. (110f.)

Die Erwachsenen erfinden nicht nur Maschinen, mittels derer sie ihre Kinder ›erziehen‹. Sie rationalisieren ihre Maßnahmen sogar derart, dass die Kinder wie Maschinen gewartet werden – eine Form der Theoretisierung und Vergegenständlichung des Kindes, die Wezel zu seiner Zeit realiter beobachten konnte und die nach HELGA GLANTSCHNIG charakteristisch für die Erziehung der Aufklärung ist: »Es ist auch kein Zufall, daß sich der neue pädagogische Diskurs um den kindlichen Körper rankt, der bis ins kleinste Detail zerlegt wird, um zur funktionstüchtigen Maschine zusammengefügt zu werden.«²⁷²

Wezel legt in seiner Erzählung jedoch nicht nur den Aspekt einer pädagogischen ›Handhabung‹ des kindlichen Körpers, einer schwarzen Pädagogik dar, sondern gibt zu bedenken, dass einer Verfügung über den Körper, ja einer Beherrschung desselben qua Wissen die Unterwerfung der menschlichen Natur immanent ist (etwa im Bereich der Triebe). Er macht so die dialektische Struktur aufklärerischer Pädagogik sichtbar, die im 20. Jahrhundert in weit umfassenderem Kontext einer allgemeinen Aufklärungskritik wohl am eindringlichsten HORKHEIMER und ADORNO vorgebracht haben.²⁷³ Die zivilisationskritische Theorie ist in ihrer Kernaussage bereits in HORKHEIMERS *Kritik der instrumentellen Vernunft* formuliert: »Der Fortschritt droht das Ziel zunichte zu machen, das er verwirklichen soll – die Idee des Menschen. [...] Das Fortschreiten der technischen Mittel ist von einem Prozeß der Entmenschlichung begleitet.«²⁷⁴ HORKHEIMER wirft der Aufklärung vor, nicht Humanität verbreitet, sondern Vernunft in zweckrationalistischer Weise instrumentalisiert zu haben, in-

²⁷² HELGA GLANTSCHNIG: *Liebe als Dressur*, S. 13. Zum Körper im Programm bürgerlicher Erziehung vgl. auch Hartmut BÖHME/GERNOT BÖHME: *Das Andere der Vernunft*, S. 61ff.

²⁷³ MAX HORKHEIMER/THEODOR W. ADORNO: *Dialektik der Aufklärung*. Zur Kritik dieser Schrift siehe JOCHEN SCHMIDT: *Einleitung: Aufklärung, Gegenauflklärung, Dialektik der Aufklärung*. In: ders. (Hrsg.): *Aufklärung und Gegenauflklärung in der europäischen Literatur, Philosophie und Politik von der Antike bis zur Gegenwart*. Darmstadt 1989, S. 1-31, hier S. 26-31.

²⁷⁴ MAX HORKHEIMER: *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft*. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende (1947). Hrsg. v. Alfred Schmidt. Frankfurt a. M. ⁴1997, S. 13.

folge dessen der Fortschritt entseelt und mechanisch vorangetrieben worden sei. Dieser dialektische Prozess habe schließlich zur Herrschaft über Mensch und Natur geführt und den Höhepunkt an Entmenschlichung in der Todesmaschinerie der nationalsozialistischen Vernichtungslager gefunden.

Wezel hat den von ADORNO und HORKHEIMER beschriebenen Prozess in seinem ersten Moment, selbstverständlich nicht in apokalyptischer Vorausschau, mit seiner Erzählung von den Moahi vorweggenommen.

2.4 »die Kette mit Blumen umwinden« – Didaktik: Spiel als Lehrmethode

Das dritte Gesetz, das Maßnahmen vorschreibt, welche die Entwicklung des kindlichen Verstandes fördern sollen, entwirft der vom Erzähler als »ungemein gütiger, leutseliger, sanfter Mann« (108) charakterisierte Samar-ka allein. Diesmal ist die Lehrmethode Gegenstand. Lehrer sollen physische und psychische Härte im Unterricht vermeiden.

Einige unter diesen, die unter Prüiteln und Schmähtungen das hatten werden *müssen*, was sie waren, und ein mitleidiges, gutes Gemüt besaßen, richteten sich gern darnach, weil sie auch ohne Gesetz ihren Untergebenen die Schmerzen würden erspart haben, die ihnen selbst so empfindlich gewesen waren; andre, von einem ungestümen und rachsüchtigen Charakter, gaben, des Gesetzes ungeachtet, ihren Lehrlingen die Schläge und Empfindlichkeiten mit Wucher wieder, die sie ehemals genossen hatten. (109)

Darüber, dass Strafe im Dienst pädagogischen Wirkens stand, gab es im 17. und 18. Jahrhundert keinen Zweifel.²⁷⁵ Körperliche und psychische Strafen – man bediente sich eines breiten Repertoires an Strafwerkzeugen beziehungsweise demütigte etwa einen (vermeintlich) aufsässigen und unbotmäßigen Schüler vor der gesamten Klasse – waren zu einem ausgeprägten System entwickelt. Bereits im Vorfeld des Philanthropismus rieten aber etwa Locke oder der Pietist Francke von übermäßiger körperlicher Bestrafung bei der Kindererziehung ab. Das bedeutet aber nicht, dass sie Strafe ablehnten, jedoch setzten sie sich theoretisch mit diesem Phänomen in der Erziehung auseinander. Locke verwirft es, hart, grausam oder oft zu strafen; Francke leitet dazu an, dass Erwachsene ihre Kinder affektfrei, angemessen und individuell bestrafen.²⁷⁶ Auch Basedow erachtet die Strafe dann für notwendig, wenn das Kind seinen Erziehern nicht pflichtgemäß gehorcht, und hält die Rute für

²⁷⁵ Siehe etwa LUDWIG FERTIG: *Zeitgeist und Erziehungskunst*, S. 99.

²⁷⁶ Siehe RUDOLF BIERMANN: *Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann. Ein Beitrag zur Wandlung des Philanthropismus zu einem pädagogischen Individualismus auf dem Hintergrund der Aufklärung*. Bochum 1970, S. 45-49.

»das beste« unter den »harten Strafmitteln«.²⁷⁷ Seinem mechanistischen Verständnis von Strafe gemäß korrelieren bei ihm Mittel und Zweck, auf dass das Kind Befehlen folge und Verbote einhalte.²⁷⁸

Wenn Wezel hier die Strafe in der Erziehung thematisiert und die Reformer ein Gesetz vorlegen lässt, das diese Form pädagogischer Härte eindämmen soll, bezieht er sich auf die zeitgenössische Diskussion, in der ein Wandel in der Strafkultur stattfindet, belässt es aber nicht beim simplen Bezug. Er bezieht durch die Absurdität, die das Strafen der Moahi-Eltern kennzeichnet, Stellung gegen überzogene und pädagogisch wenig sinnvolle (körperliche) Bestrafungen.

Spiel im Unterricht ist die zweite Neuerung, die das dritte Gesetz einführt. Die Erzieher sollen »aus der Erlernung der jugendlichen Wissenschaften keine Arbeit, sondern ein Spiel, einen Zeitvertreib machen [...]. Die Kinder und jungen Leute sollten Vernunft und Wissenschaft erlangen, ohne es selbst zu wissen.« (108) Unterrichtsstoff spielerisch zu vermitteln, gehört zu den didaktischen Überlegungen des reformpädagogischen Diskurses. Es ist heute Konsens in Pädagogik und Psychologie, dass Spiel als Konstante menschlichen Verhaltens²⁷⁹ »die wichtigste Aktivität der jungen Kinder«²⁸⁰ ist. Zum Ende des 18. Jahrhunderts hin erfährt die bis in die Antike zurückreichende theoretische Auseinandersetzung mit dem Spiel eine neue quantitative und qualitative Dimension: Die Zahl diesbezüglicher Texte nimmt auffallend zu, und in der Epoche des »Bürgerlichen Zeitalters« differenziert man

²⁷⁷ Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch*, IV., S. 27.

²⁷⁸ Siehe R. BIERMANN, ebd., S. 50-72 u. Johann Bernhard Basedow, ebd., S. 26-29 sowie ders.: *Practische Philosophie für alle Stände*. Erster Theil, Neuntes Hauptstück, § 74, S. 541-545: »Aus Mangel des Gehorsams gegen die Eltern [...] gewöhnen sich [Kinder] nicht zu dem Tugendhaften und Nützlichen, dessen Grund sie nicht einsehn.« (S. 541) Deshalb empfiehlt Basedow, »ganz junge Kinder [...] mit Gewalt ohne zornige Mienen an den verbotnen Zwecken [zu] verhindern« (ebd., S. 542).

²⁷⁹ Das Bedürfnis zu spielen und die Freude am Spiel sind anthropologische Konstanten, die unabhängig von Zeitalter, Völkern und individuellem Alter zu beobachten sind. Welch große Bedeutung dem Spiel als Kulturerscheinung zukommt, zeigt HUIZINGA. Aus kulturwissenschaftlicher Sicht vertritt er die Ansicht, »daß menschliche Kultur im Spiel – als Spiel – aufkommt und sich entfaltet« (JOHAN HUIZINGA: *Homo Ludens*. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur. Amsterdam 1939, S. 7). Von Sprache über Mythos bis zum Kult – und darauf grundierend Recht, Ordnung, Verkehr, Erwerb, Handwerk und Kunst, Dichtung, Gelehrsamkeit und Wissenschaft – sieht HUIZINGA die wesentlichen anthropologischen Verhaltensformen und die Wesenszüge menschlichen Kulturlebens vom Spiel durchwoben. Seine Folgerung lautet: »Kultur in ihren ursprünglichen Phasen wird gespielt. Sie entspringt nicht *aus* Spiel, [...] sie entfaltet sich *in* Spiel und *als* Spiel.« (Ebd., S. 189) Siehe auch MICHAEL PARMENTIER: Art. »Spiel«. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel 2004, S. 929-945.

²⁸⁰ RIMMERT VAN DER KOOLJ: Pädagogik und Spiel. In: Leo Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München 1991, S. 293-311, hier S. 293. SCHEUERL verdeutlicht, was das Spiels für die kindliche Entwicklung leistet: »[f]rühkindliche Sozialisation und Vorschulerziehung, Intelligenztraining und Erweiterung des sozialen Handlungsrepertoires, Förderung der Kreativität und des explorativen Verhaltens, Belebung von Phantasie und divergentem Denken, Rollen-Identifikation, Aufbau von Ich-Stärke und Emanzipation« (HANS SCHEUERL: *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim 1973, S. III).

erstmalig sowohl die Bereiche ›Arbeit‹ und ›Freizeit‹ als auch ›Kindheit/Jugend‹ und ›Erwachsenenalter‹.²⁸¹ Rousseau, für den das Spiel nicht nur eine Erholung für Kinder darstellt, sondern auch deren Recht, plädiert Mitte des 18. Jahrhunderts dafür, Kindern Gegenstände im Spiel zu vermitteln, um diesen das Lernen und den Lehrern die Vermittlung zu erleichtern.

Ich kann mir nichts vorstellen, wofür man nicht Kindern mit einigem Geschick [...] Lust, ja sogar Neigung einflößen könnte. Ihre Lebhaftigkeit, ihr Nachahmungstrieb genügen. Vor allem aber ihre natürliche Fröhlichkeit [...]. In allen Spielen, die ihrer festen Überzeugung nach wirklich nur Spiele sind, ertragen sie ohne Klagen, ja sogar unter Lachen, was sie sonst nur mit Tränen und Wehklagen erduldeten [...].²⁸²

Drei Faktoren schufen eine Situation, in der es argumentativer Anstrengungen bedurfte, wenn man das scheinbar Nutzlose spielerischer Betätigung vor dem strengen Zeitgeist der Aufklärung für sinnvoll und pädagogisch förderungswürdig erklären wollte: die Dekadenz einer verspielten höfischen Kultur zum einen, der gradlinige Erwerbssinn des selbstbewusst werdenden Bürgertums mit seinem Utilitarismus zum anderen und zum dritten die durch führende Pietisten geübte moralische Verdächtigung selbst harmloser Spiele als Einwirkungen des Bösen und unschickliche Ablenkungen von Wesentlichem.

Locke, Rousseau und die Philanthropen betonten den Wert kindlichen Spiels für Entwicklung und Erziehung: Erholung, Ausgleich und Abwechslung als unmittelbar erlebbare Reize; ferner die pädagogischen Möglichkeiten, sich Spiel als Motivationshilfe und Stoffvermittlung nutzbar zu machen, indem es lustvolle und angenehme Formen der Bewältigung auch mühevoller Aufgaben gestattet; schließlich die Möglichkeit, im Spiel erste diagnostische Einblicke in den kindlichen Charakter zu gewinnen.²⁸³ Diese Einsichten waren zwar nicht neu, wurden aber in der pädagogischen Reformdebatte in einen theoretischen Bezugsrahmen gebracht, wobei ein erzieherisches Interesse verfolgt wurde: Man suchte mit Hilfe des Spiels den Plan einer naturgemäßen Erziehung voranzutreiben. Im Spiel erhofften sich die Pädagogen ein Erziehungsmittel, das die schwierige pädagogische Doppelaufgabe von Befreiung und Disziplinierung der Kindesnatur auf möglichst zwanglose, indirekte Weise sollte lösen helfen. Locke gesteht Kindern – unter anderem zu deren Erholung – zu, ihren Spieltrieb auszuleben, möchte aber das kindliche Spiel insoweit kontrolliert wissen, als es

²⁸¹ WALTER HORNSTEIN: Vom ›jungen Herrn‹ zum ›hoffnungsvollen Jüngling‹. Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert. Heidelberg 1965. Siehe auch allg. WOLFGANG EINSIEDLER: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. 3., aktualisierte u. erw. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb. 1999 u. HANS SCHEUERL (Hrsg.): Theorien des Spiels. Weinheim ¹⁰1975, S. 9-16.

²⁸² Jean-Jacques Rousseau: *Emil*, S. 117.

²⁸³ Zur Spielpädagogik der Philanthropen vgl. auch DONATA ELSCHENBROICH: Kinder werden nicht geboren, S. 157-200.

immer auch einen dem Kind freilich verborgenen pädagogischen Nutzen hat: »Alle Spiele und Unterhaltungen der Kinder sollten auf gute und nützliche Gewohnheiten gerichtet sein [...].«²⁸⁴ An anderer Stelle heißt es: »Ich habe mir immer gern vorgestellt, daß man Kindern das Lernen zu Spiel und Erholung machen könnte [...].«²⁸⁵ Trapp bringt Spiel und Arbeit in einen Zusammenhang, indem er einerseits den Spieltrieb als dem kindlichen Wesen eigen anerkennt, andererseits dieses intrinsische Verlangen insofern erzieherisch nutzen will, als das Kind im Spiel zum Lernen ›überlistet‹ werden soll.²⁸⁶ Die Klassiker und Romantiker rückten dann vom Mittel-Zweck-Denken der Aufklärungspädagogik ab. In seiner Erziehungsphilosophie – Bildung zur Humanität – räumt Schiller dem ästhetisch-selbstbezogenen Spiel die Funktion ein, die dynamische, die Leib und Seele vereinende Natur des Menschen zu bilden.²⁸⁷

In Anlehnung an Rousseau hebt auch Basedow den didaktischen Nutzen des Spiels hervor, thematisiert aber den Aspekt der Nützlichkeit des kindlichen Spiels: »Kann man Lehre in scheinbares Spiel verändern, so muß man es tun.«²⁸⁸ Über die Lehrmethoden, die er in seiner Dessauer Musterschule anwenden will, sagt er voraus: Es sei »möglich, fast alle ihre Spiele [die der Kinder; P.B.] lehrreich einzurichten, ohne ihnen die Lust daran zu benehmen.«²⁸⁹ Der Einsicht, der kindliche Spieltrieb sei natürlich und müsse zur Entfaltung kommen, stehen hier Forderungen nach Nützlichkeit des Spiels und moralisierende sowie disziplinierende Kontrollversuche kontrapunktisch entgegen.²⁹⁰ Es gilt auch für Basedow, was im Zusammenhang mit Campes Ansicht über die kindliche Natur gesagt wurde: Letztlich steht die Disziplinierung des Kindes an oberster Stelle.

Schon zu Wezels Zeit gab es Einwände dagegen, Lehrinhalte im (Schul-)Unterricht spielerisch einzukleiden und das kindliche Erleben auf allen Sachgebieten zu steigern. In seinem *Spitzbart*²⁹¹ setzt sich Schummel auch satirisch mit Basedows philanthropischen Bemühun-

²⁸⁴ John Locke: *Gedanken über Erziehung*, S. 105.

²⁸⁵ Ebd., S. 119.

²⁸⁶ Vgl. Ernst Christian Trapp: *Vom Unterricht überhaupt* [...]. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 3 (1787), H. 8, S. 1-210, hier S. 99. Siehe auch: ders.: *Versuch einer Pädagogik* (§§ 55 u. 56), S. 200-207 sowie Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch*, V., S. 1. Im Zusammenhang damit, Kinder durch das Spiel zur Arbeit zu ›überlisten‹, sei an die Intention der Moahi-Philosophen erinnert: »Die Kinder und jungen Leute sollten Vernunft und Wissenschaft erlangen, ohne es selbst zu wissen.« (108)

²⁸⁷ Schiller nimmt sowohl Leibesübungen als auch Spiel philosophisch-ästhetisch in den Blick (Friedrich Schiller: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. 15. Brief. In: ders.: *Theoretische Schriften*. Hrsg. v. Rolf-Peter-Janx. Frankfurt a. M. 1992, S. 556-676, hier S. 609-615 [ders.: *Werke und Briefe in 12 Bänden*. Hrsg. v. Otto Dann u. a. Frankfurt a. M. 1988-2004, Bd. 8]).

²⁸⁸ Johann Bernhard Basedow: *Practische Philosophie für alle Stände*. 2. Theil, S. 110.

²⁸⁹ Johann Bernhard Basedow: *Vorstellung an Menschenfreunde*. Mit Einleitungen u. Anmerkungen. Hrsg. v. Hermann Lorenz. Leipzig 1893, § 47.

²⁹⁰ Zu diesem Aspekt siehe LUDWIG FERTIG: *Zeitgeist und Erziehungskunst*, S. 128-153.

²⁹¹ Das zeitgenössische Lesepublikum nahm an, Wezel sei der Autor des anonym erschienenen Romans. Diese Annahme geht darauf zurück, dass Schummel im *Spitzbart* die z. T. grotesken praktischen Folgen theoretis-

gen auseinander, und zwar mit der Absicht, »die Idealkrämer im Erziehungswesen in ihrer Blöße darzustellen«.²⁹² Schummel kritisiert, vermittelt über die Figur des Rektor Herz, die philanthropische Didaktik, unter anderem über das Spiel zu lehren. Er ist mit seinem Roman nicht die einzige kritische Stimme zum Lehrkonzept ›Spiel im Unterricht‹. Johann Georg Schlosser, badischer Regierungsbeamter und Schwager Goethes, äußert in seinen Briefen an den Basler Stadtschreiber Isaak Iselin, einen starken Fürsprecher Basedows, seine Ablehnung einer spielerischen, mühelosen Stoffvermittlung: »Sie [die Zöglinge im Dessauer Philanthropin; P.B.] müßten lernen mit Mühe, weil sie bestimmt sind mühsam zu arbeiten [...]. Und dazu [...] brauchen wir keine so glänzende Einrichtungen [...]«²⁹³

Es gibt durchaus Grund zur Kritik an der philanthropischen Theorie des Spiels. Bei den Philanthropen ist das Spiel nicht zweckfreie Freizeitbeschäftigung, sondern geregeltes und geordnetes methodisch-instrumentalisiertes Unterrichtsmittel, um die Zöglinge an künftige Erwerbstätigkeit zu gewöhnen. Alles Kinderspiel in den Philanthropinen wurde kontrolliert, und so dienten Spiele auch als probates Mittel, die Kinder unauffällig zu beobachten. Trapp erklärt, mit dem Vorwurf an Basedow konfrontiert, aller Unterricht im Philanthropin sei Spielerei gewesen, Basedow habe »gleichsam die Kette mit Blumen umwinden« wollen.²⁹⁴

Vorbehalte gegen die philanthropische Spieltheorie sind auch in Wezels Text eingeflossen, was sich daran zeigt, wie die Moahi die Forderung, Spiel und Lehre zu verbinden, erfüllen. Wie bei den zwei vorausgegangenen Gesetzen verselbständigt sich auch diesmal die praktische Umsetzung. Zunächst bleibt das Gesetz »in einer großen Dunkelheit« (109), und da die Eltern keinen Vorteil für sich selbst darin erkennen können, überlassen sie es den Lehrern, die Verordnung umzusetzen. Schließlich, als einer der Stadtregenten erkrankt und sich die Zeit nimmt, die neuen Gesetze (die er ungelesen bereits unterschrieben hat) durchzusehen, stößt er eine Kommerzialisierung der Idee an, welche die Philosophen geleitet hat. Er selbst präsentiert ein Spiel, »das allen mündlichen Unterricht unnötig machte« (ebd.), was zur Folge hat, dass es vielfach kopiert wird. Angetrieben durch »Gewinnsucht« (110) werden »Maschinen zu Erlernung der Wissenschaften der wichtigste Handel der Stadt und um-

scher Reformpädagogik ebenso satirisch kritisierte wie Wezel es in *Die Erziehung der Moahi* zwei Jahre zuvor getan hatte. Im *Deutschen Museum*, September 1780, S. 284 gab Wezel bekannt, nicht der Verfasser zu sein.

²⁹² Johann Gottlieb Schummel: *Spitzbart*, S. 7.

²⁹³ Johann Georg Schlosser: *Erstes Schreiben an Herrn Rathschreiber Iselin über die Philanthropinen*. In: ders.: *Kleine Schriften. Erster Theil*. Basel 1787, S. 1-20, S. hier 20.

²⁹⁴ Ernst Christian Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, S. 265.

liegenden Gegend« (ebd.). Von diesen seien »die meisten abgeschmackt« (ebd.), so der Erzähler.

Wirtschaftlichkeit und Gewinnstreben, die keinen Bezug zur Fürsorge für die Kinder erkennen lassen, sind die zentralen Motive der Moahi. Das Gesetz hat einzig ökonomisches Interesse geweckt, nicht aber die Einsicht in Gehalt und Sinn des Gesetzes. Wezel bewertet die Wirkung eines Gesetzes, das in einem spezifischen, hier literarisch arrangierten gesellschaftlich-historischen Kontext erlassen wird, skeptisch, weil er die Gesellschaft zum einen für unfähig (weil unvorbereitet) hält, selbiges intentionsgerecht zu praktizieren. Zum anderen stellt er Eigennutz, Profitgier und Eitelkeit als Wesenszüge dar, die den Menschen stärker bestimmen als der Sinn für das Gemeinwohl. Damit überspitzt er philanthropischen Utilitarismus und Erwerbssinn, der sich unter anderem auch in der Spieltheorie der Erziehungsreformer zeigt. Keineswegs verwirft er die neue erzieherische Idee, Kinder im Spiel lernen zu lassen. Ihm geht es darum, die Art der Umsetzung zu hinterfragen. Wenn, wie bei den Moahi, die Interessen der Erwachsenen im Vordergrund stehen und das spielerische Lernen nicht der Eigenheit des Kindseins geschuldet ist, ist diese Umsetzung für Wezel gescheitert.

2.5 Lehrinhalte und ihre Ordnung: der Lehrplan

»Die menschlichen Kenntnisse«, lautete das vierte Gesetz, »sind einander untergeordnet wie die menschlichen Begebenheiten: Eine jede entsteht aus einer andern und bringt eine andre hervor. Die erste Rücksicht der Lehrer soll es also sein, die ersten Kenntnisse zuerst und die folgenden, wie jede aus der hervorgehenden herfließt, zu lehren.« (113)

Dieses Gesetz der Philosophen dient der Festlegung, welche Lehrgegenstände den Kindern in welcher Reihenfolge vermittelt werden sollen. Im realgeschichtlichen bildungstheoretischen Diskurs des 18. Jahrhunderts war die Frage nach altersadäquaten und kindgerechten Lehrplänen gerade erst aufgekommen. Rousseau hat sich als einer der ersten mit den zu vermittelnden Lehrgegenständen zu Beginn der geistigen Entwicklung der Kinder geäußert:

Weil Gedächtnis und Einbildungskraft anfangs noch untätig sind, achtet das Kind nur auf seine unmittelbaren Sinneseindrücke. Seine Empfindungen sind die ersten Bausteine seiner Erkenntnisse. Sie ihm in einer zweckmäßigen Ordnung zu bieten, heißt sein Gedächtnis vorbereiten, daß es sie eines Tages in derselben Folge seinem Verstand vermittelt. Da es

nur auf seine Empfindungen achtet, genügt es zuerst, diese sehr deutlich mit den Gegenständen, die sie hervorrufen, zu verbinden.²⁹⁵

Rousseau bezieht nicht nur den Entwicklungsstand des Kindes, sondern überhaupt die Erkenntnis, dass das Kind seine Umwelt zunächst mit seinen Sinnen erfasst (und nicht durch Abstraktion), in seine Überlegungen zu Lehrinhalten ein, denn »die Sinne sind die ersten Fähigkeiten, die sich in uns ausbilden und vervollkommen. Sie sollten also am ersten gepflegt werden.«²⁹⁶

Die Diskussion um Ordnung und Struktur des Lehrstoffes war nach Rousseau Teil des pädagogischen Diskurses der Spätaufklärung. Vor allem die praxisorientierten Philanthropen führten eine Debatte um konkrete curriculare Inhalte sowie deren Ordnung und Vermittlung.²⁹⁷ Sie leitete die Frage, welche Kenntnisse und Fertigkeiten allgemeiner Art nützlich und zugleich gemeinnützig sind. Hierbei, so Basedow, solle der Schwierigkeitsgrad des Lehrstoffes systematisch erhöht werden: »Die Kenntnisse also, welche ein Weiser den ersten Jahren der Jugend wünschen darf, müssen mit dem Zweck der ganzen Erziehung in einem wohlüberlegten Verhältnisse stehen. Nicht viel, aber mit Lust! Nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichtern zu Schwerern fortschreitet und in der Grundlage keine Lücken und Schwächen bleiben läßt [...]!«²⁹⁸ Basedow fordert »wirkliche Sachkenntnis«,²⁹⁹ die darin bestehe, dass Zöglinge im Schulalter beispielsweise »Teile und Werkzeuge [nicht] nur nach dem Namen, [...] [sondern] nach ihrer Gestalt und Kraft kennen«.³⁰⁰ Er warnt davor, »die Polyhistorie in Sachen pedantisch hochzuschätzen« und empfiehlt ein »Realkabinett[...] von Naturalien und Modellen [...], welches bei dem Unterrichte sowohl in Sprachen, als in Sachen weit nützlicher wäre als Kupferstiche«.³⁰¹ Auch Trapp klagt über das deutsche Bildungssystem: Schulen und Universitäten »dienen bisher bloß dazu, daß ein gewisser Vorrath von Ideen und Wörtern, verstandenen und unverstandenen, aus ältern Menschen in jüngere hineingegossen wird.«³⁰² Salzmann rät in seinem *Ameisenbüchlein* dazu, Intellekt und Einbildungskraft der Kinder dadurch zu fördern, dass man ihnen eine Vielfalt an Tieren, Pflanzen und Gegenständen (Naturalienkabinett) vorführt. So

²⁹⁵ Jean-Jacques Rousseau: *Emil*, S. 40f.

²⁹⁶ Ebd., S. 119.

²⁹⁷ Siehe etwa Johann Bernhard Basedow: *Vorstellung an Menschenfreunde*, § 47.

²⁹⁸ Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch*. V., S. 62 (Sperrung im Original); siehe auch Ernst Christian Trapp: *Vom Unterricht überhaupt* [...], S. 163.

²⁹⁹ Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch*. V., S. 68.

³⁰⁰ Ebd., S. 68f.

³⁰¹ Ebd., S. 69f.; ebenso in Basedows *Vorstellung an Menschenfreunde*, § 11 (Sperrung im Original). In der Erzählung spielt Wezel auf dieses Realienkabinett an, auf Basedows Kupferstiche im *Elementarwerk* und die auf Praxis im Philanthropin, an Modellen zu lernen, wenn davon die Rede ist, dass die Moahi einen »Kasten« erfinden, in dem »Modelle[...] und Abbildungen hinter einem Glase vorbeimarschierten« (110).

³⁰² Ernst Christian Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, S. 327.

würden der infantile Trieb nach Anschauung befriedigt und die Sinne der Kinder affiziert.³⁰³

Im Zentrum des didaktischen Verfahrens, das die Philanthropen zur Wissensvermittlung anwendeten, stand daher, die bloße Worterkenntnis zu überwinden. Diese Methode, die über einen möglichst hohen Grad an sinnlicher Wahrnehmung zu Erkenntnis führen sollte, war als Gegenprogramm zum Unterricht der Lateinschulen konzipiert, setzte schon im ersten Lebensjahr des Zöglings an und war nicht zuletzt dessen angestrebter Brauchbarkeit geschuldet.³⁰⁴ Pädagogisch hinterfragt wurde aber ebenso, was das Kind von seiner Erziehung/Bildung gebrauchen kann. Campe bezeichnet es als Fehler, »daß man die Seele junger Kinder mit zu frühzeitigen und mit mancherlei Kenntnissen ausstopft, welche theils noch ganz unnütz für sie sind, theils ihre schwache Fassungskraft zu sehr überschreiten«; stattdessen müsse »die Seele des Kindes [...] allmählich, wie die Natur es haben wollte, [...] wachsen«.³⁰⁵ Auch Basedow mahnt: »Aber nicht zu früh und nicht zum Schaden wichtigerer Zwecke, sondern *lieber später* als gewöhnlich laßt die Wissenschaft und Einsicht eurer Kinder zu den bestimmten Graden steigen.«³⁰⁶

Mit der natürlichen oder »empirischen Methode«³⁰⁷ bezweckten die Philanthropen, Auffassungsvermögen und Wissensverarbeitung des Kindes gerecht zu werden. Wie Campe rät Trapp dazu, Kleinkindern die Möglichkeit zu geben, ihre Umwelt intrinsisch und auf natürliche Weise erfahren zu lassen, ohne dass sie durch pädagogische Ordnungskonzepte eingeschränkt werden: Dieser erste Unterricht, wo

Einsammeln eines Ideenvorraths die Hauptsache ist, habe ganz die Form einer gesellschaftlichen Unterredung, wo man, nach einer natürlichen Zusammengesellung der Ideen, von einem auf das andere kömmt, und ohne Nachtheil des Schülers kommen darf, weil er hier bloß sammeln, noch nicht ordnen soll, weil es hier hauptsächlich um viele einzelne Ideen, nicht um ihre Zusammensetzung zu einem wissenschaftlichen System zu thun ist.³⁰⁸

Das letzte Gesetz, das die zwei Philosophen erlassen, läßt »einige Grillenfänger« (113) eine Diskussion darüber beginnen, wie es praktisch umzusetzen sei. Es besteht Uneinigkeit unter den Diskutanten darüber, was die »ersten Kenntnisse« sind. Dass es zu einem solchen

³⁰³ Siehe Christian Gotthilf Salzmann: *Ameisenbüchlein*, S. 31-43.

³⁰⁴ Siehe Johann Bernhard Basedow: *Practische Philosophie für alle Stände*. Erster Theil, Neuntes Hauptstück, § 75, S. 555-563. Das »neunte Hauptstück« ist bezeichnenderweise übertitelt mit »von einigen Mitteln, sich in der Welt brauchbar, angenehm und glücklich zu machen«.

³⁰⁵ Joachim Heinrich Campe: *Nöthige Erinnerung, daß die Kinder Kinder sind, und als solche behandelt werden sollten*. In: ders.: Sammlung einiger Erziehungsschriften. Bd. 1. Leipzig 1778, S. 151).

³⁰⁶ Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch*, S. 62 (Kursivierung im Original).

³⁰⁷ AUGUSTE PINLOCHE: *Geschichte des Philanthropinismus*. 2., unveränderte Aufl. Leipzig 1914, S. 426.

³⁰⁸ Ernst Christian Trapp: *Vom Unterricht überhaupt* [...], S. 148.

Disput kommen könnte, ahnt Samar-ka nicht: »Quandoque bonus dormitat Homerus [»zuweilen schläft unser Meister Homer« – so das ironisierende Wort aus Horaz' *De arte poetica*, das der Erzähler zitiert; P.B.]. Der ehrliche Samar-ka mochte dieses Gesetz zum Schlusse einer Sitzung, wo jeder Magen nach dem Tische eilte, abgefaßt [...] haben.« (Ebd.)

Die Moahi entwerfen mehrere Modelle, welche Gegenstände in welcher Reihenfolge gelehrt werden sollen. Jemand gibt zu bedenken, dass sinnliche Ideen von der Welt zwar zu den ersten Erfahrungen des Jünglings gehörten, »nur muß man den Schüler [sic!] nicht die Theorie davon erklären, sondern sie ihm durch einen fleißigen Umgang mit den Gegenständen derselben beibringen« (114). Sehr deutlich wird hier auf sensualistisches Denken und »empirische Methode« der Philanthropen angespielt, wie sie eben beispielhaft vorgestellt wurden. Der Erzähler selbst zieht in Wezels Text die Didaktik eines letzten Beitragärs vor:

» [...] Der ganze Gang der denkenden Kräfte ist so: Wir sammeln ein, und in dem guten Kopfe stellt sich alles von selbst in Ordnung, und je mehr der eingesammelte Vorrat zunimmt, je mehr nimmt das Vermögen, ihn zu bearbeiten, zu. Sorgt nicht sowohl dafür, daß die Köpfe eurer Schüler vollgestopft werden, das ist für Kopf und Magen keine gute Diät, sondern über ihre Kräfte; denn Gelehrte können in geringer Anzahl, aber gute, gesunde, geübte Köpfe müssen in Menge dasein, wenn dem Staate geholfen werden soll.« – Mich deucht, der Mann hatte nicht ganz unrecht. – (114f.)

Der Methodenpluralismus philanthropischer Lehrkonzepte wird in der Erzählung als verwirrend und unproduktiv kritisiert. Die Diskussion um den Lehrstoff verläuft unzusammenhängend und unüberschaubar, was der heterogenen Bestimmung von Bildungsinhalten bei den Philanthropen entspricht. So gesteht etwa Trapp in Bezug auf den Lehrplan des Philanthropins, daß er »durch dies Chaos nicht durchzufinden«³⁰⁹ wisse. Ein anderer Zeitgenosse Basedows, Karl Spazier, selbst Lehrer am Philanthropin, teilt dieselbe kritische Ansicht:

Einer hielt die Maxime für gültig, der andere jene. Einer wollte den Kindern alles durch Güte und Liebe genießbar machen; der andere polterte und verfuhr hart mit ihnen, und beschönigte dann sein Verfahren mit dem Grundsatz: jeder Erzieher und Lehrer müsse ein klein wenig mürrisch sein, damit sich der Zögling an harte Behandlung gewöhnte, und dulden lernte. – Der eine wirkte zu ausschließend auf das Gefühl; der andere wollte es abgehärtet und abgestumpft wissen. – Kurz, die Gesellschaft [der Lehrer am Philanthropin; P.B.] kam mit sich selber nicht überein. Es gab keine allgemeine, haltbare Theorie, keine durchaus feste gültige Regel der praktischen Ausübung [...].³¹⁰

³⁰⁹ In einem Brief an Campe, abgedruckt bei THEODOR FRITZSCH: Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Lehre. Dresden 1900, S. 26.

³¹⁰ Karl Pilger (Spazier): Roman seines Lebens. Zit. nach AUGUSTE PINLOCHE: Geschichte des Philanthropinismus, S. 135 (Sperrungen im Original).

FRITZSCH stellt im Rahmen seiner Kritik an der Pädagogik Trapps fest:

Es fehlt eben vor allem an der Möglichkeit, das Verhältnis des einzelnen Teiles oder Schrittes der Erziehung zum Ganzen und zu den andern Teilen mit Leichtigkeit und Sicherheit zu überschauen. Es mangelt sogar innerhalb der einzelnen Teile des »Systems« [...] an dem Versuch eines Nachweises, daß die gegebenen Winke wirklich das Ganze der betr. Frage umfassen [...].³¹¹

In der Tat brachte die pädagogische Reformwut des 18. Jahrhunderts als Teil des veränderten literarischen Marktes einer bürgerlichen Öffentlichkeit, in der sich ›jeder‹ befähigt zu sehen schien, einen Beitrag zu leisten, unterschiedlichste, unzusammenhängende und in ihrer Wirkung äußerst fragwürdige Maßnahmen hervor.

Die Frage lautet, welchen Weg Wezel vorschlägt.

2.6 Lehrerseminare als ›Lösung‹

Man kann sich wundern, dass Schule als bildungsvermittelnde und erzieherische Institution in Wezels Erzählung *expressis verbis* nicht vorkommt. Dies hat seine realgeschichtliche Entsprechung. Im Deutschland des 18. Jahrhunderts hatte die Familie weit stärker als die Schule die Funktion, Wissen, Bildung, Kultur und Normen an die Kinder zu tradieren. Die Zahlen darüber, wie viele Kinder zu dieser Zeit im deutschsprachigen Raum eine Schule besuchten, variieren. Sicher belegt sind die Berufsgruppen, aus denen ›Lehrer‹ kamen, und woraus der Unterrichtsstoff bestand: Küster, Messner, Handwerker oder ehemalige Soldaten – alle ohne Ausbildung für ihre erzieherische Aufgabe – ließen die Kinder Bibelstellen und den Katechismus auswendig lernen und übten mechanisch das Buchstabieren. Eignung und Sittlichkeit der Lehrer waren ebenso schlecht wie deren Besoldung und Ausbildungsmöglichkeiten.³¹² Die Bestimmungen zum Beispiel des 1763 in Preußen erlassenen »Generallandschulreglements« geben indirekt Aufschluss über die Situation der Landschulen im Reich. Indem das erste allgemeine Schulgesetz im deutschsprachigen Raum unter anderem eine Lehrerausbildung vorschreibt, dokumentiert es *ex negativo*, dass es diese bis 1763 nicht gab. Die Qualität der schulischen Lehre lässt sich insofern leicht einschätzen. Allerdings galt die Vorschrift einer Lehrerausbildung nur für landesherrliche Landschulen. Sol-

³¹¹ THEODOR FRITZSCH: Ernst Christian Trapp, S. 182.

³¹² KARL BIEDERMANN: Deutschland im 18. Jahrhundert. Ausgabe in einem Band. Hrsg. u. eingel. v. Wolfgang Emmerich. Frankfurt a. M. 1979. S. 415-421.

chen, die dem Patronat eines anderen Trägers unterstanden, konnte die preußische Regierung lediglich nahe legen, gewissenhaft zu prüfen, wie geeignet ihre Lehrer sind.³¹³

In seiner *Vorstellung an Menschenfreunde* beklagt Basedow nicht nur, dass das staatliche Schulwesen unter kirchlichem Einfluss stehe, sondern auch, dass noch immer an Privatschulen oder traditionell häuslich erzogen und unterrichtet würde.³¹⁴ Besonders das Abhängigkeitsverhältnis, in dem ein Erzieher zur Familie seines Zöglings stand, konnte ihm die pädagogische Arbeit insofern erschweren, als seine Kritik oder Maßnahmen möglicherweise zur Folge hatten, dass sein Arbeitgeber verstimmt war und das erzieherische Wirken aus verletzter Eitelkeit konterkarierte, ohne an das Wohl des Kindes zu denken. Auch in Wezels erziehungstheoretischem Aufsatz *Über die Erziehungsgeschichten* lassen sich derartige Beurteilungen finden (vgl. JA 7, 435). Was der Dichter über Erzieher denkt, die ihre Tätigkeit einzig aus finanziellen Erwägungen aufgenommen haben, äußert er in derselben Schrift:

Freund, wenn du deine Erziehung nicht übernahmst, *um* zu erziehen, und daneben bey der *Wahl* des Hauses in Betrachtung zogst, ob dir deine Mühe durch eine Versorgung belohnt werden könne, sondern lediglich in ein Haus giengst, um eine Versorgung zu finden, – wenn dir die Erziehung nicht wenigstens einer von deinen *Zwecken*, sondern blos, blos *Mittel* war: dann haben wir nichts mit dir zu thun: geh, geneuß deine Versorgung, dulde, und schweig! (Ebd., 435f.)

Die zu Wezels Zeit aufkommende Forderung, Bildungsvermittlung in Form von öffentlichen Schulen unter staatliche Aufsicht zu stellen, um die pädagogisch-didaktische Qualität des Unterrichts zu verbessern und zu kontrollieren, ist in die Erzählung von den Moahi eingegangen. Samar-ka erkennt den Nachteil schlecht ausgebildeter Lehrer:

Endlich besann sich Samar-ka oder wurde vielmehr gewahr, daß der größte Teil der bisherigen Lehrer von dem Auswurfe des Volks aus ökonomischen Gründen hergenommen wurde, daß diese Beschäftigung dadurch in eine große Verächtlichkeit geraten war und darum kein Mensch von Talenten und Geschicklichkeiten sich dazu begab, der nicht durch widrige Umstände gleichsam darein verstoßen wurde. Die besten Gesetze, sagte er sich, müssen daher ohne Frucht sein, weil dieser elende Haufe teils zu träge, teils zu ungeschickt ist, sie mit Vernunft und Überlegung ins Werk zu setzen. Man muß dem Staate eine hinlängliche Anzahl guter Lehrer bilden und durch Ehre und Belohnungen Genies anlocken, sich dazu bil-

³¹³ Dokumente in: THEO DIETRICH/JOB-GÜNTER KLINK (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Band 1: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert. 2., erw. u. verb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1972, S. 141ff. Siehe auch ACHIM LESCHINSKY/PETER MARTIN ROEDER: Schule im historischen Prozeß, S. 45-52.

³¹⁴ Johann Bernhard Basedow: *Vorstellung an Menschenfreunde*, §§ 6, 20 u. 22.

den zu lassen. Es ist eine Sache, die den Vorteil des ganzen Staats betrifft! Der Staat muß also die Unkosten der Anstalten tragen. (115)

Indem Samar-ka den Grund für den Bildungsnotstand bei den Moahi erfasst, leitet sich die Wende im Vorgehen der Philosophen ein. Hier ist die Schlüsselstelle des Textes zu verorten. Bei den Lehrern der Moahi handelt es sich um ökonomisch sowie sozial schlecht gestellte und zudem nicht in ihrem Beruf ausgebildete Not-Pädagogen. Das Volk selbst ist nicht in der Lage, den schlechten Unterricht der Kinder zu verbessern oder zu kompensieren. So bleibe nur die Möglichkeit, dass der Staat den sozialen Stand der Lehrer aufwertet und dafür sorgt, dass diese sich als Pädagogen spezialisieren. Auf diese Weise – wenn der Staat als Träger von Lehrerausbildung und Bildungsvermittlung an die Kinder fungieren würde – wird eine zuverlässige und nutzbringende Bildungspolitik betrieben, weiß Samar-ka.

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts versuchten die Schulreformer, mit Lehrerseminaren einen ersten Schritt zur Steigerung der pädagogischen Qualität zu tun – man denke an Franckes »Seminarium praeceptorum« oder das von Hecker gegründete Lehrerseminar; Rochows Bemühungen führten dazu, dass eines der ersten deutschen Lehrerseminare 1779 in Wörlitz gegründet wurde. Die Philanthropen insistierten auf eine qualifizierte Lehrerausbildung. »Bei der Schulorganisation zielte er [der Philanthropismus; P.B.] auf volle Verstaatlichung und einheitl[iche] Durchgliederung. Mit Nachdruck setzte er sich für die Lehrerbildung ein.«³¹⁵ In seiner Schrift *Für Cosmopoliten Etwas zu lesen* stellt Basedow einen eben solchen Zusammenhang her, wenn er unter anderem Lehrerausbildung und reformierte Schulbildung als Grundsteine zur »Verbesserung« der Menschheit apostrophiert: »Ich beschäftige mich mit einem Anliegen der Menschheit! Der Schulstaub liegt seit Jahrhunderten!«³¹⁶ Er sieht in der Verbesserung der Lehrerausbildung die wichtigste Voraussetzung dafür, dass Erziehung und Bildung adressatengerecht werden, und verlangt, wie auch Trapp und Salzmann, die Gründung von Ausbildungsseminaren.³¹⁷

Für die Herren des Hohen Rates in Wezels Erzählung jedoch sind Lehrerseminare »unnütze Geldverschwendung[...]« (117).³¹⁸ Die Ratsmitglieder haben sich vollends davon disquali-

³¹⁵ ALBERT REBLE: Art. »Philanthropismus (Philanthropinismus)«, S. 301.

³¹⁶ Johann Bernhard Basedow: *Für Cosmopoliten Etwas zu lesen* [...]. Leipzig 1775, S. 11 (Sperrung im Original).

³¹⁷ Johann Bernhard Basedow: *Methodenbuch*, I., S. 8f.; ders.: *Vorstellung an Menschenfreunde*, §§ 8, 24 u. 38; Ernst Christian Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, S. 25-27; Christian Gotthilf Salzmann: *Ameisenbüchlein* (»Plan zur Erziehung der Erzieher«, S. 49-66).

³¹⁸ Denkt man sich anstelle der staatlichen Ausgaben für Unterhaltung Militärausgaben, so mag sich dahinter, wie die Regierung der Moahi den Staatshaushalt verwaltet, eine Kritik an der preußischen Finanzpolitik Friedrichs des Großen verbergen. Da Preußen im 18. Jahrhundert zahlreiche kriegerische Unternehmungen führte, wurden immer größer werdende Anteile des Staatshaushaltes für Militärausgaben verwendet (siehe

fiziert, an der Gestaltung der Staatsaufgaben beteiligt zu werden. Ihnen fehlt sowohl die Einsicht in notwendige Innovationen im Bildungswesen als auch die Bereitschaft, sich mit den Gesetzesvorhaben der Philosophen ernsthaft auseinander zu setzen. Diese haben weiterhin freie Hand bei der Geschäftsführung der Regierung und nutzen die Gelegenheit ein letztes Mal – folgenreich. Zum großen Erstaunen der beiden Philosophen, die angenommen haben, ihr diesbezüglicher Gesetzesvorschlag werde wie alle vorangegangenen kritiklos angenommen, lehnen die kollektiv erkälteten Ratsmitglieder das Vorhaben einstimmig ab: Das Komödienhaus zu renovieren, sei weitaus dringender, als ein Lehrerseminar zu gründen. Die Renovierung müsse beendet sein, wenn sie, die Ratsmitglieder, aus der Kur kommen. Aus Opportunismus und Gefallen am luxuriösen Leben, die das Verantwortungsbewusstsein für die Erziehung der Kinder vollkommen verdrängen, stimmen sie einhellig gegen den Bau eines Lehrerseminars. Ihre Sommerkur erscheint ihnen weit wichtiger: »Die Reise ins Bad war äußerst dringend, und der ganze Plan der Sommerlustbarkeiten wäre verrückt worden, wenn man diese beiden Männer von ihrem hartnäckigen Eigensinne nicht hätte zurückbringen können.« (117) Als Amur-see und Samar-ka resigniert und fassungslos ihre Ämter niederlegen wollen, werden die Ratsmitglieder ihres Dilemmas gewahr, denn nur, wenn sie ihre Pflichten an die Philosophen abgeben, können sie ihrem Vergnügen nachgehen. Auf das Versprechen hin, man werde den Philosophen nach der Sommerpause die zur Seminargründung nötigen Mittel bereitstellen, bleiben diese im Amt. Weshalb sie sich auf das Versprechen eingelassen haben, klärt sich sogleich: In Abwesenheit ihrer Kollegen errichten die Philosophen das geplante Lehrerseminar entgegen der Vereinbarung und mit dem Geld, das zur Renovierung des Komödienhauses bestimmt wurde, stattdessen es bestens aus, bezahlen die Lehrer und belohnen eifrige Schüler. Der ›Dank‹ dafür, dass sie für eine qualifizierte Ausbildung der Nachkommenschaft der Moahi gesorgt haben, sind Rachegefühle. Groß ist das Entsetzen des Hohen Rates, als er feststellen muss, dass sich die Philosophen über den Beschluss hinweggesetzt haben. »Diese Täuschung einer so großen Hoffnung [nach der Badekur ein glanzvolles Komödienhaus vorzufinden; P.B.] brachte bei allen Zurückkommenden das Blut in die heftigste Wallung, und nicht viel fehlte, so hätte die ganze Badekur dadurch vernichtet werden können.« (118) Man klagt die vorausschauenden Bildungspolitiker wegen Verstoßes gegen das Grundgesetz und eigenmächtigen

dazu WALTHER HUBATSCH: Friedrich der Große und die preußische Verwaltung. Köln/Berlin 1973, S. 110-145). Die Moahi legen den Akzent bei den Staatsausgaben auf das Komödienhaus, der preußische Staat auf das Militär – Fiktion und Realität ist gemein, dass der Bildungssektor unter der Finanzpolitik leidet. Die Zensur literarischer Texte hätte es allerdings unmöglich gemacht, dass Wezel einen Text veröffentlicht, in dem er eine unverkennbare Kritik an der Finanzpolitik Friedrichs des Großen äußert.

Handelns an – paradoxerweise führen die Ratsmitglieder das Argument ins Feld, die Philosophen hätten die Einwilligung des gesamten Senates einholen müssen –, und beide werden für immer der Republik verwiesen.

2.7 Exkurs: Materialistische Philosophie in *Die Erziehung der Moahi* – Wezel und Helvétius

Dass Wezel mit den Schriften französischer Materialisten vertraut war und den dort ausgeführten anthropologischen und philosophischen Ansichten in weiten Teilen folgte, lässt sich besonders an *Die Erziehung der Moahi* zeigen. In der Erzählung finden sich Ansichten, Gedanken und Bilder, die Wezel von Helvétius übernimmt.³¹⁹ Es geht im Folgenden also darum, die Interpretation von Wezels Erzählung zu erweitern, indem ein weiterer intertextueller Bezug sichtbar gemacht wird.

Wezel gibt nicht einfach die Philosophie Helvétius' wieder, setzt sie nicht im fiktionalen Medium seiner Erzählung literarisch um. Vielmehr macht er ihre Grenzen und Defizite in satirischer Weise deutlich. In seiner Abhandlung *Vom Menschen* (1774 in deutscher Übersetzung erschienen)³²⁰ widmet Helvétius die *Zehnte Abteilung* der Erziehung. Ihm geht es darum, »die Menschen besser und glücklicher« zu machen; nur über das Wissen vom Menschen sei dies möglich, und Philosophen, deren Forschungsgebiet das Glück des Menschen sei, komme die Aufgabe zu, glückbringende Lehren zu vermitteln.³²¹ Die argumentative Schwierigkeit, die sich für Helvétius und für die Aufklärungsphilosophie im Allgemeinen ergibt, besteht darin, dass der Mensch einerseits Produkt der sozialen und familialen Verhältnisse ist, in denen er erzogen wurde. Andererseits soll der in bestimmter Weise erzogene und somit disponierte Mensch seine Umgebung eigenständig verändern.

Wenn die Menschen unter einer freien Regierung im allgemeinen freimütig, rechtschaffen, fleißig und menschlich sind, unter einer despotischen Regierung aber niedrig, lügnerisch, gemein, ohne Genie und ohne Mut, so ist dieser Unterschied in ihrem Charakter die Wirkung der unterschiedlichen Erziehung, die sie unter der einen oder anderen Regierung erhalten. [...] Die Erziehung macht aus uns das, was wir sind.³²²

³¹⁹ Im Folgenden werde ich Helvétius etwas ausführlicher zitieren, um die Analogien zwischen seiner und Wezels Philosophie deutlich zu machen.

³²⁰ Claude Adrien Helvétius: *Vom Menschen, von seinen geistigen Fähigkeiten und von seiner Erziehung* (1772). Berlin/Weimar 1976.

³²¹ Ebd., S. 11.

³²² Ebd., S. 481f. An anderer Stelle führt Helvétius aus, dass die gegebenen Verhältnisse und Sitten, die der Heranwachsende erfährt, die Erziehung zunichte machen, wenn diese den in der Kindheit vermittelten Erziehungsgrundsätzen widersprechen (ebd., S. 501f.).

Eine Änderung der Verhältnisse bedeutet unter dieser Prämisse dann immer auch Selbsthinterfragung. Helvétius macht konkrete Vorschläge einer Erziehung, die aus diesem Dilemma führen soll. Er spricht sich für öffentliche – im Gegensatz zu häuslicher – Erziehung aus, denn »[i]m allgemeinen ist die beste Erziehung diejenige, bei der das Kind von seinen Eltern weit entfernt ist.«³²³ Einer der Vorteile dabei sei »die *Intelligenz der Lehrer*«³²⁴ und: »Die öffentliche Erziehung ist die einzige, von der man Patrioten erwarten kann.«³²⁵ Auch könne man auf diese Weise »der Jugend klare und gesunde Ideen von der Moral geben. Mit Hilfe eines Katechismus der Rechtschaffenheit kann man diesen Teil der Erziehung zum höchsten Grad der Vollkommenheit führen.«³²⁶ Hinsichtlich der moralischen Vervollkommnung der Kinder sieht Helvétius ein Hindernis in der Unvollkommenheit der meisten Regierungen.³²⁷ »Jede wichtige Reform des moralischen Teils der Erziehung setzt eine Reform der Gesetze und der Regierungsform voraus«,³²⁸ weil »die Vortrefflichkeit der Erziehung [hängt] von der Vortrefflichkeit der Gesetze abhängt.«³²⁹ Die Schwierigkeit hierbei benennt Helvétius sogleich:

Schlägt man unter einer mangelhaften Regierung einen guten Erziehungsplan vor und hofft man, daß er angenommen wird, so täuscht man sich. Der Verfasser eines solchen Planes gilt als zu beschränkt in seinen Ansichten, als daß Großes von ihm zu erwarten wäre. [...] Einige hervorragende Männer haben viel Licht in die Erziehung gebracht, und doch ist sie immer dieselbe geblieben. Weshalb? Weil es genügt, aufgeklärt zu sein, um einen guten Erziehungsplan aufzustellen, weil man aber mächtig sein muß, um ihn durchzusetzen. Man darf sich also nicht wundern, wenn die besten Werke dieser Art noch keine spürbare Veränderung bewirkt haben.³³⁰

Der Philosoph, der sich »zum Studium der Wissenschaft von der Erziehung«³³¹ ermutigt sehen sollte, »sieht [...] in einer mehr oder weniger großen Ferne jenen Augenblick voraus, in dem die Macht den von der Weisheit vorgelegten Erziehungsplan annehmen wird. Möge sich der Philosoph, durch diese Hoffnung ermuntert, auch im voraus bemühen, die Vorurteile zu untergraben, die sich der Ausführung dieses Plans widersetzen könnten.«³³² Wie die Philosophen bei der Durchführung von Erziehungsreformen vorgehen müssen, umschreibt

³²³ Ebd., S. 485.

³²⁴ Ebd., S. 486 (Kursivierung im Original).

³²⁵ Ebd., S. 486f.

³²⁶ Ebd., S. 498.

³²⁷ »Eine Regierungsform ist schlecht, wenn die Interessen der Bürger geteilt und gegensätzlich sind und das Gesetz sie nicht alle in gleicher Weise zwingt, zum allgemeinen Wohl beizutragen.« (Ebd., S. 501)

³²⁸ Ebd., S. 504.

³²⁹ Ebd., 506.

³³⁰ Ebd., S. 504.

³³¹ Ebd., S. 504.

³³² Ebd., S. 505.

Helvétius so: »Will man ein prachtvolles Monument errichten, so muß man, bevor man die Fundamente legt, einen Platz auswählen, die alten Gemäuer niederreißen, die ihn bedecken, und die Trümmer beiseite räumen. Das ist das Werk der Philosophie.«³³³ Der Philosoph sei der »Architekt[, der] den Plan, den Kostenanschlag und den Grundriß des Palastes angefertigt hat«. Die Aporie hierbei: »[d]er Plan ist fertig, aber die meisten Religionen und Regierungen widersetzen sich seiner Ausführung«.³³⁴

Die Analogien zwischen Helvétius' Ausführungen und Wezels Erzählung sind unübersehbar: Die Philosophen sind Erzieher, welche die Menschen zur Glückseligkeit führen wollen. Sie versuchen, das Dilemma einer Vervollkommnung in einer unvollkommenen Gesellschaft zu überwinden, indem sie sozusagen einen erzieherischen Nullpunkt setzen, um dann auf den Nachwuchs einzuwirken. Da der Mensch durch sein Umfeld geprägt werde, müssten die Kinder getrennt von ihren Eltern öffentlich, durch ausgebildete Lehrer erzogen werden, und zwar physisch und moralisch. Der Weg, den Philosophen zu beschreiten haben, führt über Gesetze, die eine reformwillige Regierung zu erlassen hat. Den Philosophen kommt die Rolle zu, Veränderungen zu initiieren. (Wezel greift das Bild des Philosophen als Architekt auf, das sich bei Helvétius findet.) Scheitern kann das Vorhaben an defizitären Regierungen, idealistischen Philosophen und einem unaufgeklärten, uneinsichtigen und selbstzufriedenen Volk. Philosophen sollen demnach Initiatoren von Reformen sein, indem sie allgemein verständliche Lehren vermitteln, die den Regierungen als Anleitung dienen können. Bis hierher besteht höchste Übereinstimmung zwischen Helvétius' Modell und Wezels Fiktion. Wo Helvétius endet – nämlich in der Theorie, deren Schwierigkeiten er selbst benennt³³⁵ –, setzt Wezel ein, indem er die Theorie in einem literarischen Experiment »Realität« werden lässt. Er macht die Philosophen zu Architekten, die sich in die glückliche Lage versetzt sehen, unabhängig von einer schlechten Regierung, wie sie auch Helvétius schildert, ihre reformerischen Gesetze direkt durchbringen zu können. Ziel und Vorgehen reformerischer Erziehungsprogramme entlehnt Wezel also von Helvétius. Zur fiktiven Umsetzung dieser Gesetze, die nicht zum erwarteten Ziel führt, zieht Wezel die konkrete Erziehungspraxis der Philanthropen heran, um den Gesetzen in seiner Erzählung eine kritische Beinote zu verleihen.

Ein weiterer intertextueller Bezug unterstreicht, dass Wezel Anregungen zur Aufgabe der Philosophen von Helvétius erhält. In der Erzählung *Einige Gedanken und Grundsätze meines Lehrers, des großen Euphrosinopatorius* (erschienen 1778 im Zweiten Bändchen der

³³³ Ebd.

³³⁴ Ebd., S. 506.

³³⁵ Ebd., S. 499-506.

Satirischen Erzählungen) gestaltet er ein Gespräch zwischen einem Ich-Erzähler und dessen Lehrer, den Wezel, so vermutet ANNELIESE KLINGENBERG, seinem Sondershäuser Lehrer und Konrektor des dortigen Gymnasiums, Gottfried Konrad Böttger, nachempfunden hat.³³⁶ Euphrosinopatorius stellt seinem Schüler die Frage, was zu unternehmen sei, um die Menschen zu bessern. »Man müßte in die Ideenmasse, von welcher wir vorhin gedachten, ein Ingredienz hineinwerfen, das wenigstens die gegenwärtige Gärung unterdrückte und bessere Ausdünstungen in den Luftkreis der Seele brächte«, antwortet dieser und fragt zurück: »[A]ber wer kann das?« »Das tun die Gesetzgeber und *sollten* die Moralisten tun«, so die Antwort des Lehrers.³³⁷ Da die Moralisten, gemeint sind Philosophen, ihre Ideen nicht sanktionieren können, müssen sie »immer heimlich ein schwächeres [exekutives Mittel; P.B.], das in ihrer Gewalt ist, in die Ideenmasse hineinwerfen, das eine *augenblickliche* Veränderung verursacht; dies oft wiederholt, wird die Veränderung allmählich größer und merklicher –«, bemerkt der Schüler, und Euphrosinopatorius ergänzt:

»Sie müssen erstlich dafür sorgen, daß aus dem Vorrat von Kenntnissen, den ihnen ihr Nachdenken und ihre Erfahrung geliefert hat, allmählich bessere, richtigere und für das gemeine und besondere Beste nützliche Begriffe in die Nationalphilosophie abfließen, die ganz aus solchen Begriffen, Meinungen und Urteilen besteht, welche ohne Unterricht durch den Umgang aus einem Kopfe in den andern übergehen.«³³⁸

»[S]olange die beste philosophische Meinung«, so doziert der Lehrer weiter,

»nicht die große Reise aus der Studierstube in die philosophischen Bücher, aus diesen nach einer sorgfältigen Reinigung in solche Bücher, die ohne scharfes Nachdenken gelesen werden, von da in die Köpfe des lesenden Teiles der Nation und aus diesen endlich vermittelt des Umgangs in die Köpfe des nichtlesenden Haufens getan hat, so lange ist ihr Nutzen eine schlafende Kraft, die nicht zur Äußerung kömmt.«³³⁹

³³⁶ ANNELIESE KLINGENBERG: Nachwort. In: Johann Karl Wezel: *Satirische Erzählungen*, S. 259. Zu Wezel und Böttger siehe auch WIEBKE RÖBEN DE ALENCAR XAVIER: Gottfried Conrad Böttger (1732–1792): Lehrer Johann Karl Wezels, Hofmeister und »Erziehungsschriftsteller« im Fürstentum Schwarzburg-Sondershausen. In: Wezel-Jahrbuch 1 (1998), S. 57-74.

³³⁷ Johann Karl Wezel: *Einige Gedanken und Grundsätze meines Lehrers, des großen Euphrosinopatorius*. In: ders.: *Satirische Erzählungen*, S. 167-192, hier S. 182. – In seiner Rezension zu Lenz' *Zerbin*, die 1778 in der *Neuen Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste* erschien, greift Wezel das Bild von einem vernunft- und moralbringenden Impetus für das Volk durch Philosophen, Moralisten oder Schriftsteller auf. Diese werfen »ein Etwas in die Masse der allgemeinen Denkungsart, das allmählich eine Gärung verursacht und zuletzt, obgleich durch einen sehr weiten Zwischenraum, Verbesserungen veranlasst.« (JA 7, 312)

³³⁸ Johann Karl Wezel: *Einige Gedanken und Grundsätze meines Lehrers, des großen Euphrosinopatorius*, S. 182f. Siehe zu diesem Aspekt HANS-PETER NOWITZKI: »... der Gelehrte muß den Weltmann aufklären, der Weltmann den Gelehrten poliren« – Zu Wezels Kultur- und Aufklärungskonzeption. In: Wezel-Jahrbuch 6/7 (2003/2004), S. 151-179.

³³⁹ Ebd., S. 183.

Ein Vergleich zwischen Wezels Erzählung *Die Erziehung der Moahi* und Helvétius' Schrift *Vom Menschen* hat erwiesen, welche politisch-philosophische Bezugsquelle Hintergrund für Wezels Text ist. Auffassungen, ein Erziehungskonzept, ein Staatsmodell, ja bildhafte Vergleiche, wie sie sich bei Helvétius finden, sind in Wezels Moahi-Erzählung eingegangen. In *Einige Gedanken und Grundsätze meines Lehrers, des großen Euphrosinopatorius* sind die Übereinstimmungen mit Helvétius' Ansichten ebenfalls auszumachen. Diese Feststellungen erweitern zum einen das Verständnis der Texte Wezels und deren Bezugnahmen, zum anderen belegen sie einmal mehr, dass Wezel der sensualistischen und materialistischen Theorie französischer Denker nahe stand.

2.8 Warum die Erziehungsreformen der Philosophen scheitern

Der literarische Text gestaltet Kontexte in der Weise, dass ihnen immer ein neues, eigenes Gewicht gegeben wird. Hinter einer solchen Modellierung verbirgt sich seine Aussage, dessen kritischen Duktus die Literaturanalyse zutage fördert.

Wezel lässt das Projekt der Philosophen misslingen. Deren beabsichtigte Erziehung zur Vollkommenheit scheitert aus vier Gründen: erstens an einer Gesellschaft, welche die erlassenen Gesetze nicht zweckgemäß zum Wohle der Menschheit, sondern opportunistisch umsetzt. Die unmündigen Moahi bedienen sich nämlich nicht ihres eigenen Verstandes, wodurch sie Verordnungen gegenüberstehen, deren Sinn sie nicht erfassen. Zweitens scheitert die Umerziehung, weil die Gesetze der Philosophen zu abstrakt verfasst sind und die Reformatoren dem Volk keine Handlungsanleitung mitgeben. So heißt es an späterer Stelle bezüglich des vierten und letzten Gesetzes, dass »es wegen seiner Zweideutigkeit nachdenkenden Leuten große Kopfschmerzen« (113) bereite. Die unaufgeklärte Gesellschaft der Moahi ist überfordert, weil die vermeintlich weisen und aufgeklärten Denker ihnen ad hoc ein Wertgefüge überstülpen, das ihrem kollektiven Geist fremd ist; die Konzeptemacher haben dies übersehen. Auffällig ist ferner, dass sich die einzelnen Erziehungsmaßnahmen als Resultat optimistischer Gesetzgebung zu keiner einheitlichen Erziehungstheorie zusammenfügen lassen. Die Erziehung zur Vollkommenheit scheitert also drittens an einer Fülle heterogener Erziehungskonzepte, deren Bezug sowohl untereinander als auch zum Erziehungsobjekt, dem Kind, kaum noch erkennbar ist. Viertens schließlich ist die Gesellschaftsstruktur bei den Moahi – eine Zweiklassengesellschaft, in der die Aristokratie ihren Besitz vermehrt, indem sie das Volk unterdrückt und für sich arbeiten lässt – ein Grund da-

für, dass (Erziehungs-)Reformen nicht greifen, ziehen doch »Bedrückung und Ausaugung« Übel für die gesamte Gesellschaft nach sich (100).

Wezel stellt die Rolle der Moralisten (Philosophen) als erfolgreiche Erziehungsreformer und Weltverbesserer, wie sie in Helvétius' Abhandlung *Vom Menschen* erscheinen, in Frage. Selbstgerecht und durchaus zynisch blicken die einst idealistischen, nun enttäuschten Philosophen auf ihr Volk: »Sie gingen beide großmütig fort und freuten sich, ihrem Vaterlande die Wirkungen ihres Patriotismus zu Beschämung seines Undankes zurückzulassen.« (118) Der Erzähler nennt die beiden Philosophen an anderer Stelle ein zweites Mal »Patrioten« (»Die beiden ehrlichen Patrioten waren so gütig, sich damit [mit dem Versprechen, das Lehrerseminar werde nach der Sommerkur des Hohen Rates gebaut; P.B.] abspesen zu lassen« [117]). Ein Blick auf die Staatslehre von Bergius erhellt den politologischen Theorierahmen. Bergius meint, dass staatliche Erziehungspläne Tugend und Moral des Volkes bedingen. Er fordert den Staat auf, das Bildungswesen zu tragen, da von den Eltern nicht erwartet werden könne, dass sie ihre Kinder zu guten Bürgern erziehen.³⁴⁰ Bergius geht noch einen Schritt weiter: Ein Staat könne zwar Gesetze erlassen, in denen er seine Erziehungsziele kodifiziert, und diese dem Volk als (Rechts-)Norm vorschreiben. Ohne Rechtsgefühl, Patriotismus und freiwillige, überzeugte Pflichterfüllung aber, deren Herausbildung im Volk jede staatliche Erziehung als grundlegende Voraussetzung für die gewünschte Tugend bei den Bürgern zu fördern habe, könne kein Gesetz Änderungen herbeiführen.

[S]o wird doch alles umsonst seyn, wenn das Herz der Bürger nicht mit einer Liebe zur Gerechtigkeit, zu ihrem Vaterlande und zu ihren Pflichten erfüllet ist; sie werden die bürgerlichen Tugenden niemahls mit gutem Willen, und auf eine solche Art ausüben, als es das gemeinschaftliche Beste und die Wohlfahrt des Staats erfordert. [...] Sie werden tausend Schlupfwinkel wider die Schärfe der Gesetze suchen, und ihre Pflichten niemahls erfüllen, so bald sie glauben, daß sie solche ungestraft außer Augen setzen können. [...] Die wahre Stärke eines Staates beruhet aber hauptsächlich darauf, daß die Bürger selbst ihre Pflichten lieben, und solche mit gutem Herzen erfüllen. Die Kinderzucht aber ist es allein, welche die Herzen der künftigen Bürger hierzu bilden und fähig machen kann.³⁴¹

Bergius' Vorstellung, wie Staat und Bürger zugunsten einer gelingenden Erziehung kooperieren können und welche Rolle Erziehung und Schule dabei zukommt, repräsentiert nicht nur das zeitgenössische Staatsverständnis, wie es die Kameralwissenschaften³⁴² formulier-

³⁴⁰ Johann Heinrich Ludwig Bergius: *Policey- und Cameral-Magazin* [...]. Bd. 8, S. 87, s. v. »Schulwesen«.

³⁴¹ Ebd., S. 85.

³⁴² Bergius hat vor allem die Ansichten der Kameralisten Johann Heinrich Gottlob von Justi und Georg Heinrich Zincke in seinem *Policey-Magazin* zusammengefasst. Kameralismus und »Polizeiwissenschaft« entwickelten sich in Deutschland im 18. Jahrhundert zur umfassenden Verwaltungs- und Regierungslehre.

ten, sondern auch das Staats- und Erziehungsdenken der Reformpädagogen, die eine Staatspädagogik befürworteten, bei der es »um die ›Verbesserung‹ der Untertanen durch staatliche Erziehung«³⁴³ ging. ›Staat‹ bedeutet zu Wezels Zeit absolutistische Monarchie, konkret – bezogen auf Wezels Wirkungsraum – Preußen unter Friedrich dem Großen. Wezels Text beleuchtet genau einen solchen Missstand, wie Bergius ihn anmahnt, im Zusammenhang von Ursache, Praxis und Konsequenz. Die Akteure in seiner Erzählung scheitern damit, pädagogisch qualifizierte Reformen zu realisieren, weil die Gesellschaft, in der die zwei Philosophen diese auf den Weg bringen, nicht disponiert ist, uneigennützig, einsichtig und progressiv zu handeln wie zu erziehen. Die Reformer erreichen die notwendige Einsicht in Sinn und Zweck ihrer Gesetze nicht, weswegen sie ihr Volk weder dazu motivieren, die als vernünftig anerkannten Regeln zu befolgen, noch den Grundstein für eine ›gute Gesinnung‹ legen können. So bleibt doch in letzter Konsequenz nur das Plädoyer, ein starker, in seiner Führung geeinter Staat möge sich Erlass und Durchführung von Reformen annehmen.

Indem Wezel Anspruch und Realisierbarkeit aufklärerischer Erziehungskonzepte desavouiert, hinterfragt er die Rolle der Philosophen und gibt zugleich zu bedenken, dass bei den Moahi staatsbürgerliches Denken und nationale Identität fehlen. »Zwar sahen sie wohl die Übertreibungen und die lächerlichen Ungereimtheiten, zu welchen ihre gutgemeinten Vorschläge Anlaß gegeben hatten, mit Mißfallen, allein in ihren Augen waren dies Mißbräuche, die von dem größern gestifteten Nutzen weit überwogen wurden.« (108) Anstatt zunächst den Versuch zu unternehmen, das Volk aufzuklären, mündig und reflexionsfähig zu machen, um die Einsicht in notwendige Veränderungen zu erzeugen, bevormunden sie es, indem sie Gesetze erlassen, deren tiefere Notwendigkeit niemand nachvollziehen kann, und konfrontieren es noch mit einem völligen Umbruch im Erziehungswesen. Ihrem Konzept geht keine Gesellschaftsanalyse voraus, und bei allem Enthusiasmus lassen sie in ihrem »Besserungsgeiste und [...] [ihrer] Projektmacherei« (101) die Durchführbarkeit des intendierten gesellschaftlichen Wandels außer Acht, wie der Erzähler bemerkt: »Ein solcher politischer Architekt macht es wie jeder andre Baumeister, der gemeiniglich das schönste Gebäude, das in seinem Gehirne zu finden ist, auf das Pergament zeichnet, unbekümmert, ob der Bauherr nicht betteln gehen müßte, wenn er den Riß ausführte« (ebd). Unübersehbar kritisiert Wezel bereits zu Beginn das utopische Element im überschwänglichen Vorhaben der Philosophen, womit er antizipiert, dass die Umerziehung des Volkes scheitern wird. Zudem sind die Philosophen nicht nur selbstgerecht, sondern auch voreilig. Sie haben die Möglichkeit, Erziehung und Bildung in ihrem Staat zu reformieren, insofern verspielt, als

³⁴³ THOMAS NIPPERDEY: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. München ⁷1994, S. 56.

sie konsequent eigenmächtig gehandelt haben, indem sie mit dem Bau des Lehrerseminars begonnen haben, bevor die Hohen Herren aus der Kur zurückgekehrt sind.

ULRICH HERRMANN stellt dar, wie Aufklärung im pädagogischen Diskurs in dreifacher Hinsicht verstanden werden kann: als individueller Prozess (»[Selbst-]Aufklärung des Subjekts«), als »gesellschaftlicher, das heißt vor allem institutionell zu organisierender« Prozess der »(kollektiven) ›Volks‹-Aufklärung« und als gattungsgeschichtlicher Prozess der »sich aufklärenden ›Menschheit‹ als eines ›Subjekts‹ der Geschichte, deren Verlauf (Prozeß) als *Fortschritt* (Progreß) entworfen wird.«³⁴⁴ Wezel lässt nicht einmal den Auftakt des aufklärerischen Prozesses dieses Dreischritts bei den Moahi stattfinden: die individuelle (Selbst-)Aufklärung des Subjekts. Während die Philosophen beabsichtigen, die gesamte Menschheit umzuerziehen, und ihre Gesetze als Geburtshilfe für einen besseren Menschen erlassen, liegt der praktischen Umsetzung dieser Gesetze durch die Moahi kein erkennbares didaktisches Ziel zugrunde, nicht zuletzt, weil diese – im Sinne von Bergius – weder patriotisch sind noch ihre Pflichten lieben. Infolge mangelnder individueller Aufklärung kommt der gesellschaftliche Aspekt des aufklärerischen Prozesses ebenso wenig zum Tragen: die kollektive Volksaufklärung. Damit unterminieren die Moahi – unbewusst – Wohlfahrt und Gemeinschaftlichkeit in ihrem Staat. Dem geistigen und sittlichen Fortschritt einer sich als Gattung aufklärenden Menschheit – dem höchsten Ziel des aufklärerischen Prozesses – ist damit die Grundlage genommen. Schlechte Kinderzucht ist die Ursache dieses Übels, eine qualitative, staatlich organisierte Verbesserung derselben die notwendige und einzige Lösung, wie Bergius vorschlagen würde. Und auch wenn in der Erzählung von Schulen nicht die Rede ist, so sind die staatlich ausgebildeten Lehrer für den Dienst in öffentlichen Schulen bestimmt. Diesen Horizont, nämlich den Bezug von staatsbürgerlicher Bildung und dem öffentlichen Schulwesen, lässt der Text erkennen. Die Tendenz zur Verstaatlichung des Schulwesens erfuhr in der Tat gegen Ende des 18. Jahrhunderts einen ersten Höhepunkt – dann allerdings besonders in Preußen als Instrument, um die bestehenden gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse zu bewahren und den Bürger in den Obrigkeitsstaat zu integrieren.

So erscheint der Genitiv im Titel der Erzählung doppeldeutig: Zum einen schildert der Erzähler, wie das Volk der Moahi seine Kinder erzieht, zum anderen bleibt der Ausblick, dass die Philosophen die Moahi zumindest insofern mit Erfolg erzogen haben, als sie ein Leh-

³⁴⁴ ULRICH HERRMANN: Aufklärung als pädagogischer Prozeß. Konzeptionen, Hoffnungen und Desillusionierungen im pädagogischen Denken der Spätaufklärung in Deutschland. In: *Aufklärung 2* (1987), H. 2, S. 35-55, hier S. 35.

rerseminar gegründet haben, das die Grundlage einer patriotischen Erziehung darstellen kann, weil sich ausgebildete Pädagogen der Kindererziehung annehmen und damit die Gesellschaft von innen heraus ›verbessern‹ können.

Tatsächlich verstanden die Aufklärer die Schule als eine Institution, die den Prozess der Aufklärung organisieren und vorbereiten sollte. Campe verband mit Schule größte Hoffnungen. Er meinte, über Fortschritt, Moral und künftiges Wohl einer ganzen Nation werde in Schulen entschieden:

Will man eine Nation umformen, will man verständige, kluge, gewandte, emsige und wackere Menschen bilden: so gebe man die Alten auf [...]. In den Schulen oder nirgends kann eine Nation zur Industrie, wie zu jeder anderen moralischen und politischen Tugend gebildet werden [...]. In den Schulen, ihr Fürsten! in den Schulen, ihr Väter des Staats! in den Schulen oder nirgends muß man die Werkstatt anlegen, wenn man Menschen veredeln, Gewerbe, Künste und Wissenschaften befördern, und Nahrung und öffentlichen Wohlstand seines Landes erhöhen will!³⁴⁵

Die Wirkungen der Aufklärungspädagogik deckten sich zum Teil nicht mit deren Ansprüchen (Beförderung des Fortschritts, Höherbildung der Menschheit, Erziehung des Menschengeschlechts), denn das pädagogische Programm der Philanthropen ließ sich nicht bruchlos in die gesellschaftliche Wirklichkeit überführen. »Offensichtlich ist der Prozeß der Aufklärung durch innere Widersprüche gekennzeichnet; er droht, immer auch an gegenläufigen Tendenzen zu scheitern, die er *selber* freigesetzt hat. Dies wird an zwei markanten Beispielen besonders deutlich: an der Erziehungstheorie und an der Schulreform.«³⁴⁶ Dem umfassenden Erziehungsanspruch, der durch eine vollständige Pädagogisierung mit diätetischen, pädiatrischen und didaktischen Mitteln auf das Kind einwirkt standen breites Unvermögen des unaufgeklärten Volkes, die ersonnenen Konzepte zu praktizieren, und zudem wenige realisierte Erziehungsreformen gegenüber. Dies hat Wezel erkannt und in seiner Erzählung eingearbeitet, indem er die immanente dialektische Struktur spätaufklärerischer Pädagogik ad absurdum führt. Den Aspekt einer damit verbundenen »Sozialdisziplinierung«³⁴⁷ hat er hingegen noch nicht erkannt. Dieses Problemfeldes nahm sich vor allem

³⁴⁵ Joachim Heinrich Campe: *Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie* [...]. Wolfenbüttel 1786, Erstes Fragment, S. 16f.

³⁴⁶ ULRICH HERRMANN: *Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Kontinuitätsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland*. Weinheim 1993, S. 21. Siehe auch ebd. das Kapitel »Vervollkommnung des Unverbesserlichen?«, S. 83-96.

³⁴⁷ GERHARD OESTREICH (Strukturprobleme des europäischen Absolutismus) beschreibt mit diesem Begriff den staatlichen Zugriff auf die Bürger des absolutistischen »Policeystaates«: »Der Absolutismus hat sich zu seinen Leistungen besonderer Mittel bedient: der monarchischen Disziplin und der modern-staatlichen Autorität. [...] Die Sozialdisziplinierung ist das politische und soziale Ergebnis des monarchischen Absolutismus.« (S. 337f.) Ihre Erscheinungsformen benennt OESTREICH mit »Bürokratismus, Militarismus und Merkantilismus, ziviler, militärischer und ökonomischer Staatsdienst« (S. 341), ihren Wirkungsbereich beschreibt er als

die bildungstheoretisch fundierte Kritik der Neuhumanisten an, die im Philanthropismus einen »seelenlosen Maschinismus« gesehen und – in Bezug auf die Philanthropine – »von bloße[n] Berufsschulen«³⁴⁸ und einer »Schulbildung zur Bestialität«³⁴⁹ gesprochen hat und damit meinte, dass das Individuum der Brauchbarkeit und Nützlichkeit sowie den Zwängen von Stand und Beruf geopfert werde.

Wezel kann sich 1777 offenbar noch nicht zu einer denkbaren Vereinbarkeit von reformpädagogischen Ideen und deren gelungener Umsetzung hinreißen lassen, wie sie Kant als möglichen Kompromiss formuliert:

Ein Entwurf zu einer Theorie der Erziehung ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisieren. Man muß nur nicht gleich die Idee für schimärisch halten, und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten. Eine Idee ist nichts anderes, als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet. [...] Erst muß unsere Idee nur richtig sein, und dann ist sie bei allen Hindernissen, die ihrer Ausführung noch im Weg stehen, gar nicht unmöglich.³⁵⁰

Wezels Erzählung führt demnach nicht einfach die pädagogischen Theorien Lockes und Rousseaus und die Erziehungspraxis bei den Philanthropen ad absurdum. Über deren mimetisch reflektierte Inszenierung kritisiert der Autor einerseits einen einzigartigen pädagogischen Eifer, dem zum Teil ungewöhnliche und fragwürdige Empfehlungen sowie Erziehungspraktiken folgen, andererseits – allgemeingültig – eine Gesellschaft, die als ernst zu nehmender Partner im Dialog um Erziehungsreformen entfällt. Weit versöhnlicher löst Wezel dagegen bereits ein Jahr später den Widerstreit von individueller Herausforderung und gesellschaftlicher Umsetzung in *Herrmann und Ulrike* auf.

allumfassend: »In allen sozialen Beziehungen herrschte die Härte strenger Ordnungen, die nicht als Sklaverei begriffen, sondern als eine sittliche Verstärkung aufgefaßt wurden, ohne welche der Mensch fallen würde.« (S. 342) PETER LUNDGREEN spricht von einer »Modernisierung von oben«, die der bürokratische Absolutismus durchgeführt habe, um entpolitisierte, an die oktroyierte Gesellschaftsordnung angepasste Untertanen zu formen. Die »Verstaatlichung« der Bildungsinsitutionen als »Teil des Prozesses der inneren Staatsbildung« sei zum einen ein Akt, »überkommene autonome Gewalten [Universitäten und Gelehrtenschulen; P.B.] zu mediatisieren«, zum anderen mache der Staat die Schulen insofern dienstbar, als er seine Beamten in Fachschulen ausbildet, die Bürger einem staatsförderlichen Ökonomismus verpflichtet und die Landbevölkerung in Gutsherrschaft und Militärdienst hineinleitet (Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Bd. 1 1770-1918. Göttingen 1980, S. 29).

³⁴⁸ Friedrich Immanuel Niethammer: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*, S. 31 bzw. 25.

³⁴⁹ Ernst August Evers: *Über die Schulbildung zur Bestialität*.

³⁵⁰ Immanuel Kant: *Über Pädagogik*, S. 701.

Kapitel III

Pädagogische Literarisierung des »ganzen Menschen« –

Herrmann und Ulrike

1. Einleitung

1.1 Zum Werk

Mit *Herrmann und Ulrike* legte Wezel 1778 (vordatiert auf 1780) seinen dritten umfangreichen und zweifelsohne seinen am meisten gelungenen Prosatext vor.³⁵¹ Der »komische Roman in vier Bänden« – so der Untertitel – ist vordergründig die Liebesgeschichte der Titelfiguren. Eine Reihe verschiedenartiger Hindernisse verzögert zwar glückliches Ende und Heirat des Paares, doch der unterschiedliche Stand der Liebenden, der dem adligen Hof Anlass gibt, die Beziehung als *Mésalliance* zu disqualifizieren, sowie mehrere gewaltsame Trennungen und Intrigen gegen Ulrike und Herrmann, aufgrund derer sich die Liebenden zeitweilig entzweien, entfremden sie einander nicht dauerhaft. Auch ihre voreheliche Sexualität, für die ihnen gesellschaftliche Ächtung droht und die ihre Beziehung vor allem psychisch belastet, macht der Fürst schließlich nicht gegen eine Ehe geltend: Am Schluss heiraten die adlige Ulrike und der Kleinbürgersohn Heinrich Herrmann (im Roman und so auch hier stets Herrmann genannt) mit dessen Erlaubnis.

Verwoben mit der Liebesgeschichte erzählt Wezels bekanntester und erfolgreichster Roman aber auch die Erziehungs- und Entwicklungsgeschichte des jungen Protagonisten – und diese Geschichte bildet das eigentliche Romanthema. Ein Grafenpaar nimmt den sechsjährigen Herrmann auf seinem Schloss auf, wo der Junge zehn Jahre bleibt. Hofmeister Schwinger erzieht ihn nicht nur in dieser Zeit, sondern prägt ihn auch sein gesamtes (Roman-)Leben hindurch, indem er aus der Ferne immer wieder brieflich und über Dritte auf seinen Zögling einwirkt. Nach seiner Verbannung vom Schloss hält sich Herrmann ein Jahr in Dresden auf, wo er Ulrike sucht, findet und wieder von ihr getrennt wird. Danach lebt er ein Dreivierteljahr in Berlin – zwar mit Ulrike im selben adligen Haus, aber eingebunden in die Intrigen der Mätresse Madame Vignali, in Folge derer das Paar räumlich und emotional Abstand voneinander nimmt. Ein weiteres Dreivierteljahr verbringt Herrmann in Leipzig und sinkt zum süchtigen, betrügerischen Spieler ab. Nachdem er im Anschluss

³⁵¹ Zu Entstehung und Veröffentlichung sowie Wirkung siehe den Kommentar von BERND AUEROCHS in: Johann Karl Wezel: *Herrmann und Ulrike*. Hrsg. v. B. A. Heidelberg 1997 (JA 3), S. 783-792 bzw. 805-811. – Nach dieser Ausgabe wird von nun an *Herrmann und Ulrike* als »JA 3« unter Angabe der Seitenzahl im fortlaufenden Text zitiert.

zwei Jahre lang gemeinsam mit der wieder gefundenen Ulrike als Bauer tätig gewesen ist, wirkt er drei Jahre in der fürstlichen Residenz, bis der Roman endet.

Liebesgeschichte, Entwicklungsgeschichte, Erziehungsgeschichte – man muss diese Erzählstränge nicht getrennt voneinander lesen; vielmehr lassen sie sich unter einem übergeordneten Gesichtspunkt analysieren. Bereits bei der ersten Romanlektüre fällt auf, dass durchgängig von Herrmanns Ehrtrieb/Ehrbegierde und Leidenschaften – besonders der Liebe (zu Ulrike) – und mangelnder Affektkontrolle des impulsiven Jünglings die Rede ist. Diese Affekte bestimmen Herrmanns Handeln wie seine Lebenssituationen und sind Bezugspunkte von Schwingers eingehendem und konstantem erzieherischen Umgang mit dem Jungen. Herrmanns Erfolge und Misserfolge sind durchweg an seiner Affektkontrolle zu messen. Das ist strukturbildend für den gesamten Roman, und dieser Struktur gehe ich im letzten Kapitel dieser Arbeit interpretatorisch nach. Der Text entfaltet auf der Erzählebene über zahlreiche Stationen hinweg Entäußerungen der Leidenschaften des Helden. Auf der Reflexionsebene erklärt und wertet der Erzähler diese Entäußerungen, womit den Roman erziehungstheoretische Leitlinien durchziehen. Denn vor dem Hintergrund, wie Herrmann seinen Lebensweg nach der Trennung von Schwinger gestaltet, und ausgehend vom glücklichen Romanschluss wird deutlich, welche Gültigkeit Wezel der Erziehung Herrmanns einräumt, die er als die zeitgenössische philanthropische abbildet und auf ihre Realisierbarkeit in der fiktiven Wirklichkeit hin prüft.

Gefühl, Ehrtrieb und Liebe verblenden Herrmann immer wieder und verursachen durchgängig Desillusionierungen und Misserfolge, die er alle am Ende übersteht. Er findet sowohl eine Tätigkeit, bei der er sich produktiv entfalten kann, als auch seinen Platz in der Gesellschaft. Doch bevor es zu dieser Schlussharmonie kommt, führt Herrmanns Ehrtrieb, hart an der Grenze zum Narzissmus, ihn immer wieder in Situationen, die einen ›erfolglosen‹ Lebenslauf einzuleiten drohen. Geltungsbedürfnis, Spiel- und Gewinnsucht, Illusionen und verletzte Eitelkeit sind die psychischen Wurzeln seiner inneren und äußeren Konflikte. Herrmann, den Wezel als begabte Figur gestaltet, läuft Gefahr, auf dem Weg zu einer ausgeglichenen Persönlichkeit zu scheitern. Seine Affekte oszillieren zwischen einem ›guten‹, ›gesunden‹ und einem ›schädlichen‹ Pol, zwischen produktiver Phantasie und destruktiver Schwärmerei. Doch schließlich verdankt er es seinen – dann freilich gezügelten – Affekten, dass er sich allmählich in die widerständige und häufig ungerechte politisch-gesellschaftliche Realität einfindet und zu Erfolg und Glück gelangt. So kommt der »innerlich von Ehr-

geiz und Liebe Getriebene [...] nicht eher zur Ruhe, als beide Antriebe zum Ziel gelangt sind.«³⁵²

Am Protagonisten spielt Wezel das bürgerliche Ideologem durch, das Individuum erreiche durch Begabung, Fleiß, Tugendhaftigkeit und Vernunft Glückseligkeit und Broterwerb. Auf diesem letztlich teleologisch ausgerichteten Erfolgsweg fungieren die Affekte Herrmanns als Seismograph für seinen Entwicklungsgang: Der Held erringt erst gesellschaftliche und berufliche Anerkennung, als er seinen ausgeprägten Ehrgeiz verbinden kann mit einem Handeln für das Allgemeinwohl. Auch mit Ulrike und seinem Vater versöhnt sich Herrmann erst, nachdem er seine Gefühle diszipliniert und seinen Dünkel aufgegeben hat. Als es ihm gelingt, egoistische Interessen und am Wohl des Staates ausgerichteten Gemeinnutz produktiv zu verbinden, indem er also selbst- und fremdbezogenen Ehrgeiz in sich vereint und zum Realisten wächst, wird er zum respektierten Bürger und glücklichen Mitglied der Gesellschaft.

Damit ist das Spannungsfeld des Romans umrissen und der Text in den Horizont des pädagogischen Diskurses seiner Zeit gestellt: Die Begriffe ›Trieb‹, ›Affekt und ›Leidenschaft‹, als Gemütsregung verstanden, besitzen im pädagogischen Diskurs des 18. Jahrhunderts und besonders in den Theorien des Philanthropismus einen zentralen Stellenwert. In welcher Weise soll der Erzieher auf kindliche Affekte reagieren, damit diese produktiv wirken und der Allgemeinheit dienen, nicht in destruktiven Egoismus umschlagen? Sind sie zu fördern oder zu drosseln, gar zu unterdrücken? Diesen Problemkreis, den Wezel bereits mit seiner Schrift *Noch eine Apologie des Ehrtriebs* theoretisch erörtert hat, erschließe ich an Herrmanns Entwicklungs- und Erziehungsgeschichte. Sein Handeln erscheint als Ergebnis der philanthropischen Erziehung durch Schwinger. In sie fließen nicht nur erziehungstheoretische Überlegungen der Zeit ein, sondern auch Erkenntnisse der neuen Wissenschaft ›Anthropologie‹. Beide außerästhetischen Diskurse dienen Wezel dazu, sowohl die Psychographie seines Helden als ›innere Geschichten‹ wie auch den erzieherischen Umgang mit Seele und Körper der Kinder erzählerisch zu gestalten.

Allerdings sollen nicht nur Bezüge und diskursive Verknüpfungen untersucht werden, sondern auch die Erzählweise des Textes. Ich möchte zeigen, dass und wie Wezel anthropologisch erzählt, indem er ›entdeckte‹ Individualität thematisiert. Er lässt kontinuierlich erkennen, dass er den Menschen als psycho-physische Einheit versteht und durchdringt ihn mit pädagogisch-psychologischem Tiefblick. So verfasst Wezel mit *Herrmann und Ulrike* eine

³⁵² ISABEL KNAUTZ: Epische Schwärmerkuren. Johann Karl Wezels Romane gegen die Melancholie. Würzburg 1990, S. 205.

pädagogische Literarisierung des »ganzen Menschen«. Dabei geraten gerade auch die Schattenseiten des entstandenen Individualitätskonzepts in seinen Blick. »Problematische Individualität«³⁵³ – etwa die des Schwärmers – wird zum Thema seiner Literatur, das Pathologische wie radikalen Subjektivismus deckt er als destruktive Folgeerscheinung der Moderne auf.

Im Vergleich zu seiner Erzählung *Die Erziehung die Moahi*, mit der Wezel pädagogische Fragen explizit aufwirft, sind die pädagogischen Reflexionen in *Herrmann und Ulrike* subtiler gestaltet und zum Teil nur mittelbar zu erschließen. Bezüge zu konkreten Entwicklungen und Detailfragen pädagogischer Theorie und Praxis, wie sie in *Die Erziehung die Moahi* direkt auszumachen sind, finden sich in *Herrmann und Ulrike* vermittelt als umfängliche Handlung, die differenzierter und widersprüchlicher entfaltet, was in zeitgenössischen Theoremen der Erziehungskunst häufig eindimensional postuliert wird. Das Thema Erziehung steht folglich nicht offensichtlich im Zentrum des Romans, sondern ist zum Teil »nur« unter der Oberfläche virulent oder sublim mit anderen Aspekten des Geschehens verflochten. Trotzdem entwirft Wezel gerade mit diesem Roman ein pädagogisches Programm, das er im Medium der Literatur durchspielt.

Die germanistische Forschung hat sich bezüglich pädagogischer Reflexion in *Herrmann und Ulrike*, wenn überhaupt, nur sehr zurückhaltend geäußert. Am deutlichsten rekurriert noch CARL GEORG VON MAASSEN auf die Erziehungsthematik, wenn er feststellt, der Roman

wäre in mancher Hinsicht unter die Erziehungsromane zu zählen, denn in dem Helden sehen wir gewissermaßen das Erzeugnis einer bestimmten Erziehung, und zwar der seines Lehrers und Freundes Schwinger. Dieser prächtige Idealist ist ein Träger der pädagogischen Ideen jener Zeit, er wirkt auf seinen Schüler ganz im Geiste Basedows [...], der als Grundidee seines Erziehungsproblems die entschiedene Forderung stellte, man müsse den Hang zur Freiheit im Zögling nicht unterdrücken, sondern nur leiten, und zwar zur Selbständigkeit.³⁵⁴

Die Arbeit von ELISABETH DELORME – die einzige Monographie zu *Herrmann und Ulrike* – lässt den Bezug von Wezels Roman zu zeitgenössischer Pädagogik hingegen außer Acht.³⁵⁵

Ähnlich verfährt KURT ADEL. Er hebt zwar hervor, »Herrmann erwacht zu tätigem Leben«

³⁵³ So der Titel einer Studie: ANDREJS PETROWSKI: *Weltverschlinger, Manipulatoren und Schwärmer. Problematische Individualität in der Literatur des späten 18. Jahrhunderts*. Heidelberg 2002.

³⁵⁴ CARL GEORG VON MAASSEN: Einleitung zu: *Herrmann und Ulrike*. Ein Roman von Johann Carl Wezel. Hrsg. u. eingel. von C. G. v. M. München 1921, S. VII-XLIII, hier S. XL. Zumindest indirekt thematisiert auch WILHELM VOSSKAMP den Erziehungsdiskurs, wenn im Roman ein »Entwicklungs- und Bildungsziel streng fixiert« sieht (WILHELM VOSSKAMP: *Johann Carl Wezel*. In: Benno von Wiese [Hrsg.]: *Deutsche Dichter des 18. Jahrhunderts. Ihr Leben und Werk*. Berlin 1977, S. 577-593, hier S. 588).

³⁵⁵ ELISABETH DELORME: »Herrmann und Ulrike«. Ein Roman von Johann Karl Wezel. Dortmund 1928.

und trete aus »Unfreiheit und Traum der Ichsucht und des Empfindungslebens« hinaus »in die Klarheit und Selbstbestimmung des Verstandes«. ³⁵⁶ Dass dieser Weg des Helden die Reflexion eines pädagogischen Konzepts darstellt, erkennt ADEL jedoch nicht. ³⁵⁷ Insgesamt dominiert die Klassifizierung von *Herrmann und Ulrike* als Entwicklungsroman die wissenschaftliche Auseinandersetzung. PHILLIP MCKNIGHT stellt fest: »In this context *Herrmann und Ulrike* can be understood as the first full-fledged example of a realistic *Entwicklungsroman* to appear in Germany [...]«. ³⁵⁸ Auch die Aussage GERHARD STEINERS: »Die abenteuerliche Liebesgeschichte stellt die Entwicklung Herrmanns zur voll entfalteten Persönlichkeit und zum tätigen bürgerlichen Reformier in den Mittelpunkt; in der realistischen Gestaltung der Hauptfigur dokumentiert Wezel das Bürgerliche als das Sichentwickelnde«, ³⁵⁹ reproduziert die gängige Forschungsperspektive, aus der Wezels Roman betrachtet wird. GÜNTHER WEYDT schließlich geht in der Bewertung dabei so weit, ihn »als selbständigen Entwicklungsroman sogar dem ›Agathon‹ bei weitem vorzuziehen« ³⁶⁰ – womit er sich in Einklang mit dem Verfasser des *Agathon* selbst befindet: Wieland lobt *Herrmann und Ulrike* als den »beste[n] teutsche[n] Roman der [ihm; P.B.] jemals vor Augen gekommen« sei. ³⁶¹

³⁵⁶ KURT ADEL: Johann Karl Wezel, S. 108.

³⁵⁷ Zwar weist auch CATHERINE J. MINTER auf die »passion's serpentine trails« hin, doch in dem ohnehin knappen, zwölfseitigen Teil ihrer Studie zum Leib-Seele-Problem in der deutschen Literatur u. a. der Spätaufklärung, der *Herrmann und Ulrike* gewidmet ist, vernachlässigt die Verfasserin das pädagogische Programm, das Wezel in der Figur Schwinger aufführt und mit dem dieser die Affekte des Helden zu mäßigen versucht; vgl. CATHERINE J. MINTER: *The Mind-Body Problem in German Literature 1770-1830*. Wezel, Moritz, and Jean Paul. New York 2002, S. 44-56 (Zitat S. 4). Ebenso wenig konkret äußert sich GÜNTHER WEYDT, der auf den Protagonisten bezogen eine schulzeugnishafte Beurteilung schreibt: »Er wird zuweilen von Sinnlichkeiten, vom Ehrgeiz getrieben, erscheint zwar immer strebend, aber auch oft übereilt, oft wie vom Rausch erfaßt [...]«. (Der deutsche Roman von der Renaissance und Reformation bis zu Goethes Tod. In: Wolfgang Stammer [Hrsg.]: *Deutsche Philologie im Aufriß*. Bd. 2. 2., überarb. Aufl. Berlin 1960, Sp. 1217-1356, hier Sp. 1292.)

³⁵⁸ PHILLIP S. MCKNIGHT: *The Novels of Johann Karl Wezel. Satire, Realism and Social Criticism in Late 18th Century Literature*. Bern u. a. 1981, S. 261 (die Kursivierungen durch den Vf. sind im Original Unterstreichungen).

³⁵⁹ GERHARD STEINER: *Zerstörung einer Legende oder Das wirkliche Leben des Johann Karl Wezel*, S. 703. So auch EVA D. BECKER: Nachwort. In: Johann Karl Wezel: *Herrmann und Ulrike. Ein komischer Roman*. Faksimiledruck nach der Ausgabe von 1780. Mit einem Nachwort von E. D. B. 4. Bde. Stuttgart 1971, Bd. 4, S. 1*-24*, hier S. 14*-17*. Dem folgt auch HANS PETER THURN (Der Roman der unaufgeklärten Gesellschaft. Untersuchungen zum Prosawerk Johann Karl Wezels. Stuttgart u. a. 1973), der den Roman als »Entwicklungsroman zwischen Agathon und Wilhelm Meister« (S. 130-136) liest. Für ISABEL KNAUTZ, die eine »Gegenläufigkeit von Bewährungs- und Entwicklungsthematik« im Roman feststellt und für die das »gesamte [...] Romangeschehen [...] sich zur poetischen Intention, den Helden seiner Bestimmung zuzuführen«, verbindet, ist »diese Fixierung nicht sowohl finale Schlußlösung mit befremdlicher Stagnation der Bildung des Helden, als zugleich ›providentielle‹ Bestimmung von Weg und Ziel seines Lebens.« ISABEL KNAUTZ: *Epische Schwärmerkuren*, S. 184 bzw. 186.

³⁶⁰ GÜNTHER WEYDT: *Der deutsche Roman von der Renaissance und Reformation bis zu Goethes Tod*, Sp. 1292f.

³⁶¹ Christoph Martin Wieland an Friedrich Justin Bertuch, Ende Juni 1780. In: *Wielands Briefwechsel*. Hrsg. v. der Akademie der Wissenschaften durch Siegfried Scheibe. Bd. 7.1: Januar 1778-Juni 1782. Bearb. v. Waltraud Hagen. Berlin 1992, S. 291. Zum Verhältnis zwischen Wezel und Wieland siehe ALBERT R.

Was in der Forschung durchgängig fehlt, ist eine eingehende Darstellung von jenen Erziehungsprinzipien, die Herrmanns Entwicklung entscheidend bestimmen und deren Muster Wezel dem zeitgenössischen pädagogischen Diskurs entnimmt. Im Zuge ihrer Poetisierung unterzieht er diese Erziehungstheorie einer aspektreichen narrativen Reflexion, wie zu zeigen sein wird.

1.2 Interesse am Menschen im Medium fiktionaler Literatur: Wezel und der anthropologische Roman

Ab etwa 1750 etablierte sich die Anthropologie als Lehre von den Eigenschaften und Verhaltensweisen des Menschen und wurde zur Leitwissenschaft des Jahrhunderts, die auf andere Wissenschaften der Zeit einwirkte.³⁶² Sie suchte ihre Thesen empirisch abzusichern und brach sowohl mit metaphysischen wie theologischen Bestimmungen dessen, was das Wesen des Menschen ausmacht, als auch mit der frühaufklärerischen rationalistischen Vermögenstheorie Christian Wolffs. Im Zentrum der neuen Lehre stand die Auffassung, physische wie psychische Befindlichkeiten des Menschen wirkten sich auf dessen Geist aus, und so wollte man »Körper und Seele in ihren gegenseitigen Verhältnissen, Einschränkungen und Beziehungen« nachgehen.³⁶³ Ernst Platner (1744-1818), Pionier der Anthropologie in Deutschland, beschreibt den Menschen als psycho-physische Einheit: »Der Mensch ist weder Körper, noch Seele allein; er ist die Harmonie von beyden, und der Arzt darf sich, wie mir dünkt, eben so wenig auf jene einschränken, als der Moralist auf diese.«³⁶⁴ Platners Hauptwerk *Anthropologie für Aerzte und Weltweise (Erster Theil, Leipzig 1772)* gilt als paradigmatisch für die neue Wissenschaft und richtete sich ebenso gegen die rein somatisch orientierte Medizin wie gegen die Moralphilosophie, die Platners Verständnis nach intellektualistische Seelenlehre betrieb. In dieser Schrift verfuhr Platner interdisziplinär, indem

SCHMITT: Wezel und Wieland. In: Hansjörg Schelle (Hrsg.): Christoph Martin Wieland. Nordamerikanische Forschungsbeiträge anlässlich der 250. Wiederkehr seines Geburtstages 1983. Tübingen 1984, S. 251-275. Siehe auch ANDREA HEINZ: Wieland als Mentor Wezels. In: Wezel-Jahrbuch 4 (2001), S. 164-185.

³⁶² Siehe hierzu das ausführliche Kapitel »Entstehung und Entwicklung der Anthropologie im 18. Jahrhundert – Ansätze zu einer Wissenschaftsgeschichte« bei JUTTA HEINZ: Wissen vom Menschen und Erzählen vom Einzelfall. Untersuchungen zum anthropologischen Roman der Spätaufklärung. Berlin/New York 1996, S. 19-122; daneben MARETA LINDEN: Untersuchungen zum Anthropologiebegriff des 18. Jahrhunderts. Bern/Frankfurt a. M. 1976.

³⁶³ Siehe hierzu HEINRICH SCHIPPERGES: Anthropologien in der Geschichte der Medizin. In: Hans-Georg Gadamer/Paul Vogler (Hrsg.): Neue Anthropologie. Bd. 2. Stuttgart 1972, S. 179-214; HANS-JÜRGEN SCHINGS: Melancholie und Aufklärung. Melancholiker und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und Literatur des 18. Jahrhunderts. Stuttgart 1977, S. 11-40. Zitat: Ernst Platner: *Anthropologie für Aerzte und Weltweise*. Erster Theil. Leipzig 1772, S. XVII.

³⁶⁴ Ernst Platner: *Anthropologie für Aerzte und Weltweise*, S. IV.

er den funktionellen, wechselseitigen Zusammenhang von Körper und Seele mit Erkenntnissen von Medizin und Philosophie zu erklären suchte. Platner hob die cartesianische Trennung von *res extensa* (die eine Seite des Menschen: ein Raum einnehmender Körper, der wie eine Maschine funktioniert) und *res cogitans* (die andere Seite des Menschen: denkende Substanz) in seinem Werk gedanklich auf und ebnete einem neuen Influxionismus den Weg: So genannte ›philosophische Ärzte‹³⁶⁵ wiesen jeden göttlichen Einfluss auf den Menschen zurück. Sie nahmen stattdessen an, natürliche, materielle Kräfte würden auf den Geist des Menschen einwirken und dessen Wesen ausmachen wie auch umgekehrt der Geist seinerseits auf den Körper einwirke. Diese Wechselwirkung wurde als *influxus physicus* bezeichnet. Zu den Vordenkern dieses Modells einer psycho-physischen Wechselwirkung (*commercium mentis et corporis*)³⁶⁶ gehört Georg Ernst Stahl (1659-1734), in dessen animistischer Theorie der menschliche Körper keine cartesianische Maschine ist, sondern ein beseelter Organismus, der psychogen erkrankt, wenn die Seele als Kraftzentrum des Körpers fehlgeleitet wird. Affekte, die die Seele bewegen, wirken sich demgemäß auf Zustand und Funktionsfähigkeit der Organe aus. Indem man den Menschen als interdependierende psycho-physische Einheit verstand, wurden auch die natürlichen ›Niederungen‹ des eben auch körperlich existenten Mensch thematisiert und in eine funktionale Verbindung zu seinem Seelenleben gesetzt. Die neu entstandene Anthropologie betrachtete den ganzen Menschen, ›erfand‹ ihn gleichsam neu.³⁶⁷ Mit ihr ging ein ganzes menschenkundliches Programm einher, das Erkenntnisse aus Medizin, Physiologie und Diätetik erhielt und Moralphilosophie wie Ästhetik mit einbezog.

Auch Wezel hat sich mit seinem *Versuch über die Kenntniß des Menschen* (in zwei Teilen 1784 und 1785 erschienen) in die für das späte 18. Jahrhundert zu beobachtende Tendenz, Anthropologien zu verfassen, gefügt und sich durchaus, wenn auch verhohlen, Platners

³⁶⁵ Der Begriff ›philosophischer Arzt‹, der die Verbindung von Philosophie und Medizin meint, war zunächst der Titel des zweibändigen, 1773 und 1775 anonym erschienenen Buches von Melchior Adam Weikard, der von 1771 bis 1777 fürstlicher Leibarzt und Professor der Medizin an der Universität Fulda war. Unter dem gleichen Namen wurde von 1775 an eine anthropologische Zeitschrift herausgegeben.

³⁶⁶ »[N]ahezu alle Anthropologen der zweiten Jahrhunderthälfte [favorisieren] mit besonderer Betonung den ›influxus physicus‹ [...], den unmittelbaren ›reellen Einfluß‹ im Verhältnis der beiden Substanzen. Sie übernehmen dabei das Erbe der älteren Influxionisten und perhorreszieren alles, was an die beiden konkurrierenden Systeme, an den Okkasionalismus oder die praestablierte Harmonie, erinnern könnte.« (HANS-JÜRGEN SCHINGS: *Melancholie und Aufklärung*, S. 25.) Zu *commercium mentis et corporis* und Seelenergründung siehe WILHELM SCHMIDT-BIGGEMANN: Einführung. In: Hans-Jürgen Schings (Hrsg.): *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert*. DFG-Symposion 1992. Stuttgart/Weimar 1994, S. 9-13; WOLFGANG RIEDEL: *Influxus physicus und Seelenstärke. Empirische Psychologie und moralische Erzählung in der deutschen Spätaufklärung und bei Jacob Friedrich Abel*. In: Jürgen Barkhoff/Eda Sagarra (Hrsg.): *Anthropologie und Literatur um 1800*. München 1992, S. 24-52, bes. S. 24-32.

³⁶⁷ Siehe hierzu HANS-JÜRGEN SCHINGS: Vorbemerkung zu: ders. (Hrsg.): *Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert*. DFG-Symposion 1992. Stuttgart/Weimar 1994, S. 1-6, hier S. 1f.

Ausführungen zunutze gemacht.³⁶⁸ Aufgabe dieser Wissenschaft sei es, das »Band zwischen den beiden getrennten Theilen des Menschen wieder anzuknüpfen« und den »ganzen Menschen« zu betrachten.³⁶⁹ Seine anthropologische Schrift unterscheidet sich insofern von denen anderer deutscher Verfasser, als Einflüsse – wiederum jedoch keine vollständige Adaption – des französischen Materialismus erkennbar sind: Wezel gibt, wie andere Anthropologen, die rationalistische Vermögenstheorie (Wolff, Leibniz) zugunsten eines medizinischen Empirismus auf; der englische Sensualismus (Locke) und der französische Materialismus (La Mettrie, Helvétius) werden aber zugleich die Hauptquellen seiner Weltanschauung. Er begreift den Menschen als organische Maschine, deren Mechanik in einem Ursache-Wirkungs-Verhältnis steht und deren Selbsterhaltung Leidenschaften gewährleisten.³⁷⁰ Dabei schreibt er körperlichen Ursachen in gleicher Weise Einfluss auf die Fortentwicklung im Erziehungsprozess zu wie seelischen. In einer seiner theoretischen Schriften, *Über die Erziehungsgeschichten*, heißt es: »Inzwischen ist der Einfluß dieser körperlichen Ursachen auf unsre moralische und intellectuelle Vollkommenheit so gewiß, so mächtig, so allgemein, daß ich fest überzeugt bin, die Psychologie müsse bey diesem Einflusse anfangen [...]« (JA 7, 431; vgl. auch 436f.)³⁷¹ In seinem *Versuch über die Kenntniß des Menschen* äußert er sich zu den Empfindungen, die den Menschen seiner Auffassung nach fast voll-

³⁶⁸ »Obgleich unerwähnt, sollte Platners *Anthropologie* (1772) als prominente Vorlage zu Wezels *Versuch* beachtet werden, deren Rang als Primär- oder Vermittlungsquelle aufgrund des eklektischen Charakters allerdings schwer auszumachen ist.« ALEXANDER KOŠENINA: Ernst Platners *Anthropologie und Philosophie*, S. 101.

³⁶⁹ Johann Karl Wezel: *Versuch über die Kenntniß des Menschen*. Rezensionen. Hrsg. v. Jutta Heinz. Heidelberg 2001 (JA 7), S. 7-281, S. 11.

³⁷⁰ Die Schrift zeigt, dass ihr Verfasser mit den anthropologischen Thesen u. a. Hallers, Zimmermanns und Helvétius' vertraut gewesen ist. Zudem erklärt Wezel selbst: »Alles, was sich nicht auf Beobachtung und Erfahrung [...] gründet [...], gilt bey mir für keine Philosophie: in diesem Gesichtspunkte betrachte ich Leibniz und alle Philosophen, und habe daher schon längst Alle aus meiner Liste der Philosophen ausgestrichen, außer den griechischen Weltweisen und einigen Neuern von Locke an.« Weiter heißt es: »Ich hatte, als ich auf der Universität war, die Wahl, ein Crusianer oder Wolfianer zu werden: ich versuchte beide Philosophien, aber beide behagten meinem Appetite nicht [...]« Über Lockes *An essay concerning human understanding* dagegen schreibt Wezel: »[I]ch begriff alles [...]. Das war mein cursus philosophiae: er zündete in meinem Kopfe ein Licht an [...], und ihm nebst einer Recension von Unzers Physiologie [...] hab' ich mein ganzes philosophisches System zu danken [...]« (Johann Karl Wezel: *Anmerkungen zu der im vorigen Stücke befindlichen Recension, über Sprache, Wissenschaften und Geschmack der Teutschen*. In: Neue Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste, Bd. 26, 1782, 2. Stück, S. 193-211, hier S. 208 bzw. 210) Siehe auch HANS HENNING: Johann Karl Wezels »Versuch über die Kenntniß des Menschen« (1784/85). In: *Arcadia* 15 (1980), S. 258-277. Höhepunkt von Wezels Kritik an der Schulphilosophie Leibniz' und Wolffs war der Streit des Dichters mit Ernst Platner 1781/82 um Leibniz' Theodizee, die Wezel verwarf. Dieser Streit zeige im allgemeinen Kontext der Aufklärung, so STEFFEN DIETZSCH zutreffend, dass die rationalistische Schulphilosophie in den 1780er Jahren in die Krise geriet. Sie schien als weltanschauliches, methodologisches und theoretisches Paradigma immer weniger geeignet, bei der Aneignung neuer, komplexer werdender Sachverhalte in den Bereichen Natur, Gesellschaft und Geistesgeschichte dienlich zu sein. Der Erfahrungsschub auf diesen Gebieten, der hauptsächlich von der neuen Wissenschaft ›Anthropologie‹ ausging, überstieg die normativen und kognitiven Potenzen vor allem des Leibniz'schen Systems. Vgl. STEFFEN DIETZSCH: Wezel und die Anthropologie der Kant-Zeit. In: *Wezel-Jahrbuch* 1 (1998), S. 49-56.

³⁷¹ Siehe auch Peter Villaume: *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit des Menschen* [...].

ständig dominieren und am Leben erhalten und zwischen tierischer Natur und Verstand vermitteln. Daraus ergibt sich für ihn die Notwendigkeit, Empfindungen erzieherisch zu bilden und zu regulieren.³⁷²

Um zu verstehen, wie Wezel in *Herrmann und Ulrike* sowohl die Psychogramme seiner Titelhelden als auch das pädagogische Wirken anderer Figuren gestaltet, muss der Bezug zwischen seiner Literatur und der zeitgenössischen Anthropologie beachtet werden. Der »Historischen Anthropologie«, mit der man der Verfahrensweise von Wezels Poetik auf die Spur kommt, geht es – wie JUTTA HEINZ ausführt – um die historischen, diskursiven Erscheinungsformen der Anthropologie und darum, wie sich diese in Beziehung gesetzt haben zur Literatur, wie anthropologische Erkenntnisse also in literarische Texte eingegangen sind. HEINZ benennt diesbezüglich unter anderem eine »positivistische[...] Ebene«, auf der anthropologische Einflüsse konkret in der Literatur nachgewiesen werden können; »[i]m einfachsten Fall ist der Dichter in Personalunion gleichzeitig Anthropologe (wie beispielsweise Schiller oder Wezel)«. ³⁷³ Der stärkste Einfluss der Anthropologie auf die Literatur ist unbestreitbar im Bereich der *Erzählliteratur* nachweisbar: Schon die viel zitierte Bestimmung des zeitgenössischen Romans, er habe die »innere Geschichte des Menschen« zu Papier zu bringen, wie es Friedrich Blanckenburg in seiner Abhandlung *Versuch über den Roman* fordert,³⁷⁴ verrät die Nähe zur wissenschaftlichen Menschenkunde, weil der Akzent auf die nachvollziehbare Psycho-Logik der handelnden Figuren gelegt und deren Innenleben ausgeleuchtet wird.³⁷⁵ HELMUT PFOTENHAUER beschreibt die »Verbindung von Anthropologie und Literatur als wechselseitige Ermutigung, Reflexion, Kritik«. ³⁷⁶ Jene »kümmert sich auch

³⁷² Vgl. JA 7, 3.

³⁷³ JUTTA HEINZ: Literarische oder historische Anthropologie? Zur Möglichkeit interdisziplinären Arbeitens am Beispiel von Literatur und Anthropologie im 18. Jahrhundert. In: Walter Schmitz/Carsten Zelle (Hrsg.): Innovation und Transfer. Naturwissenschaft, Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. Dresden 2004, S. 195-207, hier S. 202.

³⁷⁴ Die Bezeichnung »innere Geschichte« stammt aus ebendieser Schrift (1774 anonym erschienen) und drückt das produktionsästhetische Diktum aus, im Roman eine Entwicklungsgeschichte am bürgerlichen Helden zu entfalten, die schlüssig und von psychologischer Kausalität gestaltet ist. Blanckenburg entwickelt an Fieldings *Tom Jones* (1749) und Wielands *Agathon* (1. Fassung 1766/67) die erste deutsche Romantheorie, in der er den Roman als eigenständige wie ästhetisch wertvolle Gattung und historischen Nachfolger des antiken Epos beschreibt. Der Roman solle »den Menschen zeigen« (S. XV), »Gefühle und Handlungen der Menschheit« (S. 19), der Romandichter »seine Personen individualisieren« (S. 310), »den innre[n] Zustand der Person« (S. 305), eine »innre Geschichte eines Charakters« (S. 390) und »Empfindungen des Menschen« (S. 435) gestalten (Friedrich von Blanckenburg: *Versuch über den Roman*. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774. Mit einem Nachwort von Eberhard Lämmert. Stuttgart 1965).

³⁷⁵ JUTTA HEINZ: Literarische oder historische Anthropologie?, S. 203 (Kursivierungen im Original). Einen umfangreichen Forschungsbericht über die interdisziplinären Verflechtungen von Anthropologie und Literaturwissenschaft bei der Erforschung der Spätaufklärung liefert WOLFGANG RIEDEL: Anthropologie und Literatur in der deutschen Spätaufklärung. Skizze einer Forschungslandschaft. In: IASL, Forschungsreferate, 3. Folge, 6. Sonderheft. Tübingen 1994, S. 93-157.

³⁷⁶ HELMUT PFOTENHAUER: Literarische Anthropologie. Selbstbiographien und ihre Geschichte – am Leitfaden des Leibes. Stuttgart 1987, S. 1.

um das in der bis dahin dominierenden rationalistischen Philosophie Unscheinbare am Menschen, seine ›niederen‹ Seelenvermögen, seine körperliche Konstitution und ihre seelischen Konsequenzen, seine Hinfälligkeit, seine kleinen, intim erfahrenen Lebensbereiche«, während Ästhetik »die Subjektivität in ihren konkreten Erscheinungsformen in ihr Recht setzt«. ³⁷⁷ So verstehe sich Literatur »als Anthropologie sui generis [...], nämlich als einen authentischen, durch Selbsterfahrung und Selbstreflexion gewonnenen Aufschluß über die Natur des Menschen«. ³⁷⁸ Die Hinwendung zu den menschlichen Seelenregungen und ›Niederungen‹ – besonders des ebenfalls ›entdeckten‹ Kindes – geschah häufig über den psychologischen Blick des mit Anthropologie und Psychologie vertrauten Dichters.

Im 18. Jahrhundert wurde der Roman zu einer maßgeblichen Gattung bürgerlicher Literatur und zu einem Medium der Entdeckung bürgerlicher Subjektivität und Emanzipation. Diese Entwicklung begleiteten literaturtheoretische Reflexionen über das Genre. Gerade Blankenburgs Romanpoetik untermauert »die These, daß die Entstehung des ›modernen Romans‹ in Deutschland mit der Entfaltung der neuen Anthropologie Hand in Hand geht, daß sie im Bündnis mit dieser Anthropologie und aus ihrem Geist erfolgt.« ³⁷⁹ Was die neue Wissenschaft der Menschenkunde an Ergebnissen hervorbrachte, floss in die literarische Charaktergestaltung ein. Die kritisch reflektierende Literatur ihrerseits ging dann einen Schritt weiter, indem sie wissenschaftliche Theoreme und Ideologeme daraufhin befragte, was sie abblendeten, um dann Diskrepanzen, Defizite und Disharmonien zu problematisieren. Nicht nur die Herausbildung bürgerlicher Subjektivität und die Darstellung des ganzen Menschen also, sondern auch die Krise derselben findet sich im anthropologisch erzählenden Roman literarisch ausgebreitet.

Dass Wezel sich der Gattung des (anthropologischen) Romans als Medium seiner pädagogischen Reflexion bedient, ist der Ausgangspunkt meiner Überlegungen. In seiner Vorrede zu *Herrmann und Ulrike* zum ›Wie‹ seines Erzählens schreibt er, der Roman als »die wahre *bürgerliche Epopee*« (JA 3, 9) müsse »menschlich, [...] in der Stimmung des wirklichen Lebens seyn« (JA 3, 9f.) und seinen Stoff aus »dem gewöhnlichen Menschenleben« (JA 3, 10) beziehen. Handlungen der Figuren müssten zudem in ihrer Psychodynamik nachvollziehbar und kausallogisch sein (ebd.). Wezel interessiert sich für Psychopathologie und Abweichungen von der gesetzten sozialen Norm (wovon seine Schwärmeranalysen und

³⁷⁷ Ebd.

³⁷⁸ Ebd.

³⁷⁹ HANS-JÜRGEN SCHINGS: Der anthropologische Roman. Seine Entstehung und Krise im Zeitalter der Spätaufklärung. In: Bernhard Fabian/Wilhelm Schmidt-Biggemann/Rudolf Vierhaus (Hrsg.): Deutschlands kulturelle Entfaltung. Die Neubestimmung des Menschen. München 1980, S. 247-275, hier S. 257.

Schwärmerkuren zeugen) und lässt in seinen Texten psychologisch entworfene Figuren von zum Teil problematischer Individualität agieren – ein Charakteristikum des anthropologischen Romans überhaupt, denn dessen »bevorzugte[...] Themen sind die Entstehung und Regulierung der Leidenschaften, die Gefahren und Möglichkeiten einer starken Einbildungskraft, die Bildung der Individuen wie ihr Zusammenleben in sozialen Strukturen.«³⁸⁰ Die Erkenntnisse von Anthropologie, Psychologie und Medizin/Diätetik wirkten nicht nur auf die Darstellungsweise der zeitgenössischen Literatur, sondern auch auf die Pädagogik, die sich ihrer beim Konzeptualisieren und Theoretisieren gern bediente.³⁸¹ »Anthropologie in pragmatischer Absicht stellt einen der systematischen Grundzüge jener Pädagogik dar, die jene ›zweite Natur‹ des Menschen als ›vollkommener Kunst‹ mit hervorzubringen hat.«³⁸² Anthropologie wurde zum konstitutiven Merkmal der Pädagogik. Dieser lag die Erkenntnis zugrunde, dass der Mensch seinen Lebensweg als Kind beginnt und als lernfähiges und bildungsbedürftiges Wesen für viele Jahre auf pädagogische Hilfen (Versorgung, intellektuelle Förderung, Anregung, Vermittlung von allgemeinen Werten und Moralvorstellungen, Enkulturation etc.) angewiesen ist.

Auch diesen Zusammenhang greift die Literatur auf und hinterfragt den Gewinn für die praktische Erziehung, vor allem für ihre ›Objekte‹.

2. ›Objekte‹ der Erziehung

2.1 Herrmann

2.1.1 Die Herkunftsfamilie – Erziehung im Elternhaus

Wenn der Lebensweg des Protagonisten in *Herrmann und Ulrike* unter den Aspekten ›Entwicklung‹ und ›Erziehung‹ interpretiert wird, ist mit der primären Sozialisation Herrmanns zu beginnen: mit der Erziehung im Elternhaus, wo der Junge erzieherisch disponiert wird. Der Zweifel über seine Herkunft zum einen und die Erziehung im Elternhaus zum anderen sind ausschlaggebend dafür, dass er keine enge Bindung zu seinen Eltern aufbaut. Er strebt stattdessen nach ›etwas Höherem‹ beziehungsweise Individuellem, emanzipiert sich sukzessive. Der Erzähler teilt bereits im ersten Kapitel des Romans den Zweifel der Bevölkerung in Herrmanns Heimatstadt mit, ob Adam Herrmann tatsächlich der leibliche Vater des

³⁸⁰ JUTTA HEINZ: Wissen vom Menschen und Erzählen vom Einzelfall, S. 76.

³⁸¹ Siehe dazu HANS SCHEUERL: Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart u. a. 1982; CHRISTOPH WULF/JÖRG ZIRFAS (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994; CHRISTOPH WULF (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Weinheim 1996; CHRISTOPH WULF: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001.

³⁸² ULRICH HERRMANN: Pädagogische Anthropologie, S. 178.

Protagonisten sei (JA 3, 15). Durch Gerüchte wird die Ungewissheit aufrecht erhalten; »tausend [...] besser und schlechter gegründete Vermuthungen« (JA 3, 16), wer Herrmanns leiblicher Vater sei, kursieren darüber. Nachdem die Gräfin dem Sechsjährigen die Gunst erwiesen hat, ihn auf dem Schloss erziehen zu lassen, beginnt »das Stadtpublikum an der ehelichen rechtmäßigen Zeugung des Knaben zu zweifeln« (JA 3, 27), und man vermutet, der Graf sei Herrmanns Vater. Die Frage ist permanent im kollektiven Bewusstsein vor allem der Stadtbewohnerinnen virulent: »Wenn in den kühlen Abendstunden des Sommers zwei Nachbarinnen vor der Thür beysammensaßen, wenn sich zwei Freundinnen am Brunnen trafen, bey dem Spinnrocken oder der Kaffeetasse plauderten, war zuverlässig der kleine Herrmann ihr Gespräch.« (JA 3, 16)³⁸³ So muss es Herrmann schon aus diesem Grund schwer fallen, sich mit dem »Hausvater« Herrmann (JA 3, 30) zu identifizieren, denn stets ist er mit eigenem und fremdem Zweifel konfrontiert, ob dieser sein Erzeuger ist.³⁸⁴ Das stellt einen Grund für Herrmanns ohne Zögern getroffene Entscheidung dar, vom elterlichen Haus auf das Grafenschloss umzuziehen.

In psychischer Hinsicht lässt die vermeintliche genealogische Lücke in Herrmanns Biographie dem Jungen selbst Raum für Imaginationen. Wenn nicht zweifelsfrei bestimmt werden kann, wer der leibliche Vater ist, besteht die Möglichkeit, Wunschwäter zu entwerfen, um die eigene Herkunft so zu modifizieren, dass sie sich in den Zukunftsentwurf fügt: Als Sohn des Grafen und Adliger hätte Herrmann das Recht, um Ulrike zu werben und diese zu heiraten; später beklagt er mehrmals seine »niedere« Herkunft. Der Konflikt zwischen Herrmann und seinem Vater ist erst am Romanende gelöst, als Herrmann seine kleinbürgerliche Herkunft und damit seinen Vater akzeptiert. Ein anderer Grund dafür, dass Herrmann bereitwillig in das Schloss zieht, findet sich in der familiären Atmosphäre. Patriarchale Gewalt, Eintönigkeit und Reizarmut prägen Herrmanns Elternhaus. Bezeichnenderweise ist eine Drohung gegen den Sohn das Erste, was der Leser von Vater Herrmann erfährt: Er »hub schon mit Zähneknirschen und einem unwilligen – ›du sollst es kriegen« – sein Rohr drohend in die Höhe.« (JA 3, 19)

Der Erzähler führt Herrmann als begabtes und phantasievolles Kind ein, das durchaus Bedürfnis und Willen hat, sich zu entfalten beziehungsweise darzustellen (noch lange während des Beisammenseins mit Graf und Gräfin behält Herrmann die Rolle des Königs bei,

³⁸³ Der mögliche autobiographische Hintergrund – Wezel vermutete, ein illegitimer Sohn des Grafen Heinrich I. von Sondershausen-Schwarzburg zu sein, was nicht belegt ist – bleibt hier außer Acht, weil er interpretatorisch irrelevant ist. Siehe stattdessen HENDRIK BÄRNIGHAUSEN: »Einer der vorzüglichsten Schriftsteller Deutschlands«. Johann Karl Wezels Jahre in Sondershausen. Rudolstadt/Jena 1997, S. 8-13.

³⁸⁴ Zu den psychischen Folgen einer gestörten Vater-Sohn-Beziehung im Hinblick auf die Herausbildung des kindlichen Ich-Ideals siehe REINER WILD: Die Vernunft der Väter, S. 184-204 u. 305-310.

die er zuvor im Rahmen seines kindlichen Spiels mit Kameraden auf der Straße eingenommen hatte, bevor die Gräfin auf ihn aufmerksam wurde und ihn in ihre Kutsche eingeladen hat). Herrmann ist ein aufgeweckter, wohl etwas frühreifer Junge ohne Scheu, der genau zu wissen scheint, was er will. Er ist weder ein »Meerwunder von Tugend« noch ein »schönes moralisches Ungeheuer« (JA 3, 9) – Menschentypen, die Wezel als unbrauchbar für die literarische Gestaltung ablehnt. Herrmann ist noch gänzlich Kind: Er spricht und handelt unbefangen, naiv und ehrlich, erweist sich als schlagfertig, redegewandt und keck. ISABEL KNAUTZ ist zuzustimmen, wenn sie meint, diese Charakterisierungen und die Inszenierung des dreisten Herrmann zu Beginn wollten »als ideale physiologische Disposition für seine spätere Entwicklung verstanden sein«, weil Herrmanns »Hauptelemente einer großen Seele« – »hohe Denkungsart«, »gefühlvolles Herz« und das Verfügen über ein »edles Bewußtsein« – ein erfolgreiches Lebensziel vorauswies.³⁸⁵ In der Tat antizipiert das Eingangskapitel, was dem positiven Helden bevorsteht: das Einmünden in ein erfolgreiches Bürgerleben, wenn er nur am Schluss wieder zu seiner anfänglich unverdorbenen Disposition zurückfindet. An der hohen Einbildungskraft des Helden vertieft der Roman zugleich einen problematischen Aspekt, wie noch zu zeigen sein wird.

In Bezug auf Herrmanns Wesen erscheint die häusliche, vom Vater dominierte Lebenssituation höchst kontrastiv. Diese hemmt und bedrückt den Jungen, weil sie ihm wenig Raum für individuelle Entfaltung bietet. Vater und Mutter Herrmann nehmen in der Erziehung ihres Sohnes gegensätzliche Rollen ein. Während der Vater rügt, straft und körperlich züchtigt, um den Sohn daran zu hindern, sich von Eltern und Herkunft räumlich wie geistig zu entfernen, schützt die Mutter ihren Sohn vor der »gesetzgebenden« (JA 3, 41) väterlichen Macht und unterstützt Herrmann dabei, beim Grafenpaar eine Erziehung zu erhalten, die ihm zu Hause verwehrt ist.³⁸⁶ Sie glaubt, er habe die Anlagen für eine höhere Bildung. So äußert sie später einmal der Baroness gegenüber: »[U]nd wer weiß, was aus ihm noch werden kann? – Aus gutem Holze läßt sich alles schnitzen« (JA 3, 117). Allerdings vermag sie sich nicht gegen ihren gewalttätigen Ehemann, der als Haustyranne erscheint, durchzusetzen.³⁸⁷ Nachdem Herrmann vom ersten Besuch auf dem Grafenschloss zurückgekehrt ist

³⁸⁵ ISABEL KNAUTZ: Epische Schwärmerkuren, S. 188. KNAUTZ bezieht die genannten »Hauptelemente einer großen Seele«, die Wezel in seinem Vorwort zum *Robinson Krusoe* nennt, auf Herrmann.

³⁸⁶ Dieser Antagonismus entspricht der Soziologie der kleinbürgerlichen Familie des 18. Jahrhunderts, wie sie etwa HELMUT MÖLLER (Die kleinbürgerliche Familie im 18. Jahrhundert. Verhalten und Gruppenkultur. Berlin 1969) dargestellt hat. Die familiäre Vormachtstellung des Hausvaters, der entscheidet, anordnet, straft, zugleich auch versorgt, integriert und schützt, ist unangetastet; die Frau kümmert sich um das Hauswesen und übernimmt den emotionalen Part.

³⁸⁷ Die Tatsache, dass Herrmann Einzelkind ist, widerspricht der sozialen Realität der Zeit (siehe HELMUT MÖLLER, ebd., S. 31). Dass Wezel die Familie im Laufe des Romans auseinander fallen lässt – Herrmann verlässt seine Eltern als Kind, später trennen sich seine Eltern, woraufhin der Vater die Heimatstadt verlässt – ist

und die Eltern vom Wunsch der Gräfin erfahren haben, ihn dort erziehen zu lassen, reagieren Mutter und Vater entsprechend konträr.

Die Mutter erwartete ihn an der Thür [...] und empfing ihn mit lautem Jubel über das Glück und die Gnade, die ihm heute wiederfahren wäre, und belud seinen Überbringer mit so vielen unterthänigsten und allerunterthänigsten Danksagungen dafür, daß sie einen Maulesel nicht schwerer hätte bepacken können. Desto mehr war der Vater wider sie und seinen Leibeserben aufgebracht: er hielt es schlechterdings für eine Beschimpfung seiner Familie, daß sein Sohn sich zu dem Grafen drängte, und wollte ihn kraft der väterlichen Gewalt, zu seinem Besten, mit einer nachdrücklichen Züchtigung bestrafen, wenn nicht die Mutter noch zu rechter Zeit hinzugesprungen wäre und den armen Jungen unter dem ausgeholten Ruthenhiebe weggerissen hätte. (JA 3, 26f.)

Weder fürchtet Herrmann die väterliche Züchtigung (»Mag er mich schlagen! sagte der kleine Herrmann; hab ich doch mein liebes Bild« – und dabey küßte er das Porträt der Gräfin«; JA 3, 27), noch beeinflusst sie ihn, weil er außerhalb der häuslichen Sozialgemeinschaft eine Bezugsperson gefunden zu haben glaubt, mit der ihn gegenseitige Liebe verbindet. Für Adam Herrmann steht es außer Frage, seinen Sohn nicht auf dem Grafenschloss erziehen zu lassen. »Wenn du einen Schritt thust, Nillchen, fuhr er mit gesezgebendem Ton fort, um den Jungen bey der Gräfin anzuschmarotzen, so schließ ich ihn oben in den großen Kleiderschrank, daß ihn der Teufel nicht herauskriegen soll, so lange *ich* nicht will; und müßt' er gleich darinne verschmachten.« (JA 3, 41)

Mit seiner Erziehungsmethode, den Eigenwillen des Kindes zu brechen, empfindet Wezel die alltägliche Realität im Sozialisierungsprozess des kleinbürgerlichen Kindes durchaus nach.³⁸⁸ Herrmann allerdings gelingt es, aus diesem Milieu auszubrechen. Während sich die Eltern erbittert und hinterlistig gegeneinander durchzusetzen versuchen, befindet er sich längst auf dem Schloss. Selbständig hat er sein Geburtshaus heimlich verlassen und die väterliche Autorität ignoriert. Ein Bediensteter des Grafen lässt die Eltern wissen: »Man konnt' ihn gar nicht bereden, wieder wegzugehen, und er läßt Ihnen sagen, daß Sie sich weiter nicht um ihn bekümmerten sollten, er wäre versorgt« (JA 3, 51).

Diese Ausgangssituation für die im Roman erzählten nächsten zehn Jahre, die Herrmann auf dem Schloss erzogen wird, erinnert an Rousseaus fiktives Erziehungsexperiment, dessen »Probanden« die Waise Emil und die Erzieherfigur Jean-Jacques sind. Herrmann ist

als erzählerische Wertung zu verstehen. Die einzig auf äußerem, tradiertem Recht fußenden interpersonellen Beziehungen zerfallen, sobald die Familienmitglieder Wege gehen, die ihren individuellen Wünschen entsprechen.

³⁸⁸ Vgl. HELMUT MÖLLER, ebd., S. 43; dort auch die Darstellung zeitgenössischer Kritik an gewalttätiger, oft insuffizienter häuslicher Erziehung (S. 45-50).

zwar keine Waise, sieht aber seine Mutter mit sechs Jahren das letzte Mal und begegnet dem Vater nur noch zweimal. Seine Lebenssituation kommt damit insofern derjenigen der Waisen Emil gleich, als seine Erziehung allein in den Händen eines Hofmeisters liegt. Zudem wird Herrmann auf dem Schloss vollständig versorgt, muss wie Emil nicht arbeiten, weil er finanziell abgesichert ist und ihm alles Notwendige reichlich zur Verfügung steht. Existenzangst oder ökonomischen Zwang kennt er nicht, was später von Bedeutung sein wird. Außer Schwingers Unterricht zu folgen, hat Herrmann keine Pflichten. Wie Emil wird Herrmann in einer Enklave erzogen, die von gesellschaftlichen Einflüssen freigehalten ist. Spannungen treten einzig im sozialen Mikrokosmos ›Schloss‹ auf, vermitteln jedoch keinen Einblick in Alltagsrealität oder Anforderungen des (bürgerlichen) Lebens.

Im Fortgang der Analyse wird es um die Erziehung auf dem Schloss und die zum Teil angedeuteten, auf die pädagogische Enklave zurückzuführenden Probleme gehen, mit denen Herrmann zu kämpfen hat.

2.1.2 Der Diskurs um Affekte und der Umgang mit dem Ehrtrieb

»Unter anthropologischem Blickwinkel gern thematisiert werden in der Literatur auch bestimmte *Affekte* wie die ›Ehrbegierde‹ oder der Neid. Abermals sind die Beziehungen zu einigen Nachbardiskursen stark und nicht zu vernachlässigen – wie zu den philosophischen Affektenlehren oder den pädagogischen Diskussionen [...].«³⁸⁹ Dass Wezel seine Protagonisten in *Herrmann und Ulrike* anthropologisch gestaltet, zeigt sich nicht nur am psychologischen Tiefblick, wenn er Ulrike über ihre Erziehung reflektieren lässt oder das Befinden der voneinander getrennten Jugendlichen beleuchtet (dazu später). Auch Ausdruck, erzieherischer Umgang und Domestizierung von Herrmanns Affekten, betrachtet und bewertet der Text in anthropologischer Manier. Der Einfluss von Anthropologie und Medizin/Diätetik auf die Pädagogik, also der Zusammenhang von Pädagogik einerseits und Anthropologie, Diätetik, Affekten und Moral andererseits, bedarf der Erläuterung. Indem ich diese Interdependenzen aufzeige, wird sichtbar, in welcher Weise Wezel pädagogische Gehalte in seinen Roman einbringt und von welchem wissenschaftlichen Feld er die erziehungstheoretischen Erkenntnisse übernimmt.

Deutsche Diätetiker des 18. Jahrhunderts, die am Diskurs um die menschlichen Affekte Anteil hatten, rekurrten auf die als *sex res non naturales* bezeichneten Einflüsse auf die psycho-physische Einheit Mensch. Die Glückseligkeit der Menschen wurde zur Frage psy-

³⁸⁹ JUTTA HEINZ: Literarische oder historische Anthropologie?, S. 204 (Kursivierung im Original).

chophysischer Diätetik gemacht, indem sie Medizin und Moralphilosophie miteinander verband. Auf diese Weise wurde Diätetik Grundlage der Erziehung, denn man entnahm ihr Modelle, wie kindliche Leidenschaften gelenkt und gemäßigt werden konnten. Oder umgekehrt: Die neu etablierte Erziehungswissenschaft wurde zum praktischen Anwendungsgebiet von Medizin und Anthropologie, um zu einer moralischen Erziehung anzuleiten, bei der Leidenschaften und Triebe gelenkt werden.³⁹⁰

Pädagogik und Literatur dieser Zeit waren wesentlich geprägt von einer theoretisch fundierten Phänomenologie der Affekte,³⁹¹ die wiederum zentralen Stellenwert in der Anthropologie einnahm.³⁹² »Die Einsicht in den Nutzen anthropologischer Grundkenntnisse zum Zwecke einer praktischen Lebenshilfe, insonderheit aber die Wertschätzung der Anthropologie als eines vorzüglich geeigneten Mittels zur Ausbildung des vernünftigen, sittlich und religiös gefestigten Menschen, ließ innerhalb wie außerhalb der Universität die Pädagogen darauf dringen, Anthropologie in den Lehrplan mitaufzunehmen.«³⁹³ ULRICH HERRMANN hebt hervor, dass »[d]em Glauben an die Perfektibilität als der *Machbarkeit* des Menschen, der fast beliebigen Gestaltbarkeit seines Denkens, Fühlens und Wollens, [...] die herrschende sensualistische Anthropologie [entspricht], die die Grundlage [...] der Erziehung und des Unterrichts ist.«³⁹⁴ So ist »festzustellen, daß sich hinter dem Begriff der ›Mäßigkeit‹ eine umfängliche Programmatik der Kontrolle, Beherrschung, Moderierung und Modellierung der Triebe, Neigungen, Affekte und Leidenschaften verbirgt [...].«³⁹⁵ NORBERT ELIAS legt dar, es gehöre gerade zu den Charakteristika der modernen Gesellschaft, Affekte und Trie-

³⁹⁰ Die Philanthropen knüpfen im Hinblick auf Triebe zunächst an tradierte Vorstellungen an und übernehmen sie zum Teil; siehe dazu HAJO BERNETT: Die pädagogische Neugestaltung der bürgerlichen Leibesübungen durch die Philanthropen; CHRISTA KERSTING: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert, S. 115-228; CATHRIN BLÖSS, Kommentar zu Wezels Schriften zur Pädagogik (JA 7, 874f.).

³⁹¹ Siehe JAKOB LANZ: Art. ›Affekt‹. In: Joachim Ritter (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1. Basel/Stuttgart 1971, Sp. 89-100; HEIKKI LEMPA (Bildung der Triebe) stellt ›Trieb‹, ›Affekt‹ und ›Leidenschaft‹ begriffsgeschichtlich in Hauptetappen – knapp, aber sehr gut – dar, weswegen auf seine Bestimmung des begrifflichen Horizonts verwiesen sei (ebd., S. 19-60).

³⁹² Siehe hierzu JUTTA HEINZ: Erzählen statt Klassifizieren. Wezels Theorie der Empfindungen in seinem »Versuch über die Kenntniß des Menschen« im Kontext zeitgenössischer Affektenlehren. In: Alexander Košenina/Christoph Weiß (Hrsg.): Johann Karl Wezel (1747-1819). St. Ingbert 1997, S. 237-257; ERNST STÖCKMANN: Phänomenologie der Empfindungen – Kultivierung des Gefühlsvermögens. Aspekte der anthropologischen Empfindungstheorie der deutschen Spätaufklärung am Beispiel von Platner und Irwing. In: Walter Schmitz/Carten Zelle (Hrsg.): Innovation und Transfer. Naturwissenschaft, Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. Dresden 2004, S. 75-96.

³⁹³ MARETA LINDEN: Untersuchungen zum Anthropologiebegriff des 18. Jahrhunderts, S. 171; siehe im Übrigen dort das gesamte Kapitel 3.3 (»Der Anthropologiebegriff innerhalb der pädagogischen Literatur«), S. 171-177.

³⁹⁴ ULRICH HERRMANN: Pädagogische Anthropologie, S. 181 (Kursivierung im Original).

³⁹⁵ CHRISTIAN BEGEMANN: Furcht und Angst im Prozeß der Aufklärung, S. 34.

be zu kontrollieren, regulieren und nach Maßgabe dessen, was als zivilisatorisch gilt, zu modellieren.³⁹⁶

In den Erziehungskonzepten der Philanthropen kommen Unterricht und Bildungsinhalte bezeichnenderweise weit weniger vor als Anleitungen zu moralisch-sittlicher Erziehung, die über den Zugang des Körpers erfolgen solle. HANS-JÜRGEN SCHINGS weist auf den Bezug von Physiologie und Moral im 18. Jahrhundert in der Folge der Schriften La Mettries hin: »Medizinische Eingriffe [...] verändern mit dem körperlichen auch den geistigen Zustand und die Sitten. Man braucht nur, nach hergebrachter iatromechanischer Methode, die Mischung der Säfte zu manipulieren, und schon erreicht man die gewünschte moralische Reaktion.«³⁹⁷

Den Philanthropen ging es um die Frage, inwieweit (physiologisch) auf die Affekte des Zöglings einzuwirken sei, damit dieser moralisch handle. SAUDER zeigt: »Die Zähmung der Leidenschaften ist ein wesentliches Element im Programm empfindsamer Diätetik. Vorwiegend die Philanthropen Salzmann, Campe und Basedow haben die Seelenbewegungen von heftiger Intensität mit zahl- und aufschlußreichen attributiven Bestimmungen versehen, wobei zwischen ›Affekten‹ und ›Leidenschaften‹ kein Unterschied gemacht wird [...].«³⁹⁸

Die bürgerlichen Lebens- und Verhaltensweisen bildeten ein Ordnungssystem, das eine moralische Dimension besaß, indem die Ordnungskomponenten den Rang von Tugenden erhalten (Fleiß, Sparsamkeit, Zuverlässigkeit etc.).³⁹⁹ Das Erziehungsziel war nicht, dass das Kind seine Affekte unterdrückt oder vollkommen ablegt, sondern sie in der Weise beherrscht, dass es sie als ausgeglichene Kräfte produktiv und der Vernunft zuträglich – gesteuert durch dieselbe – wirken ließ. Gewarnt wurde vor Überschwang, Heftigkeit und ungezügelter Ausbruch von Affekten, die in den Fällen zu Leidenschaften gesteigert wären, also eine den Trieben dauerhafte Verfallenheit. Der Zögling sei in der Lage, Affekte zu beherrschen, wenn er erzieherisch dazu disponiert werde und sich seiner Vernunft als Mittlerin zu bedienen wisse, meinte man. »Ein feines und bei dem geringsten Anlas gleich waches und reges Gefühl für Wahrheit, Tugend, Recht und Menschenwohl werde die Grundstimmung unseres Gemüths [...]. Ist dann dieses edle Gefühl für alles Wahre, Gute, Gerechte und Gemeinnützige gehörig da, dann rechne die Vernunft mit Zuverlässigkeit auf

³⁹⁶ NORBERT ELIAS: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen (1936). 2 Bde. Frankfurt a. M. 1979.

³⁹⁷ HANS-JÜRGEN SCHINGS: Melancholie und Aufklärung, S. 14.

³⁹⁸ GERHARD SAUDER: Empfindsamkeit. Bd. 1, S. 125-226 (»Elemente der Empfindsamkeit, u. a. Störung des Gleichgewichts, Leidenschaft, Enthusiasmus und Schwärmerei«), Zitat ebd., S. 133.

³⁹⁹ Es sei an dieser Stelle einmal außer Acht gelassen, dass die bürgerlichen Tugenden im Zuge von Funktionalisierung und Spezialisierung im Arbeitsprozess und Industrialisierung zu Mechanismen reduziert werden, die Effektivität und Rentabilität im Produktionsprozess steigern sollen.

die guten Dienste der Affekten, so oft sie sie begehrt.«⁴⁰⁰ Abweichungen von der Norm wurden schnell als krankhaft oder zumindest als schädlich für das Individuum bekämpft. In das Pathogene geht das Individuelle nach Ansicht dieser Pädagogik dann, wenn entweder Empfindungslosigkeit oder übersteigerte, überspannte Empfindsamkeit, »Empfindelei«, vorliegt. Verknüpft wurde diese als entgrenzte physiologische Reizbarkeit angesehene Gefühlslage mit einem moralischen Aspekt in einem »Doppelschluß: von einer pathologischen Empfindsamkeit auf eine vorausgegangene moralische Verfehlung bzw. von der Unmoral auf körperliche Folgen«.⁴⁰¹

Eine umfassende erziehungstheoretische Diskussion zeugt davon. Peter Villaume etwa spricht sich 1785 dafür aus, »gute Triebe« zu erwecken und zu fördern. Er sieht die erzieherische Erweckung und Förderung der Triebe als konstitutiv für die Entwicklung des Kindes an.⁴⁰² Mit seinen theoretischen Ausführungen liegt eine umfassende philanthropische Theorie der Triebe vor – »vor allem in Bezug auf ihre Bildung im Sinne ihrer vernünftigen Herstellung und Entfaltung«.⁴⁰³ Basedow, der nicht wie Rousseau der Überzeugung war, die kindliche Moral entstehe sozusagen von allein, auf natürliche Weise, hielt religiöse Unterweisung und Gehorsam für notwendig dafür, das Kind zu »moralisieren«, und war allgemein der Ansicht, kindliche Triebe bedürften der Lenkung. Für ihn gehörten Affekte zum menschlichen Wesen und gefährdeten in dem Fall die anzustrebende Vollkommenheit, wenn sie derart stark ausgeprägt seien, dass sie wider die Vernunft wirkten.⁴⁰⁴ Begierden im Allgemeinen hielt er weder für gut noch für böse; Ausschweifung und Übermaß seien zu tadeln.

Einer der diätetischen Ideengeber war Johann Gottlob Krüger. Für ihn bestimmte die Affektenlehre die richtige Lebensordnung.⁴⁰⁵ Für Johann Friedrich Zückert (*Medicinischemoralische Abhandlung von den Leidenschaften*, 1764), der zum richtigen Umgang mit Leidenschaften anleitet, waren diese einerseits Gefahren für die menschliche Vernunft, andererseits auch Antrieb für das Tätigsein des Menschen. So entwickelte sich eine differenzierte Affektkultur, die zur Grundlage eines neuen Verständnisses von Aufgaben und Möglich-

⁴⁰⁰ Christian Friedrich Sintenis: *Der Mensch im Umkreis seiner Pflichten*. Teil 1. Leipzig 1804, S. 173 u. 174.

⁴⁰¹ NIKOLAUS WEGMANN: *Diskurse der Empfindsamkeit. Zur Geschichte eines Gefühls in der Literatur des 18. Jahrhunderts*. Stuttgart 1988, S. 121.

⁴⁰² *Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, geschärft und gelenkt werden müssen*; vgl. – z. T. dagegen – seine Schrift *Von den Trieben, welche man ersticken, oder doch wenigstens schwächen muß*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 2 (1786) H. 5, S. 275-730.

⁴⁰³ HEIKKI LEMPA: *Bildung der Triebe*, S. 100.

⁴⁰⁴ Ebd., S. 72.

⁴⁰⁵ *Diät oder Lebensordnung*, S. 12ff. Fünf Jahre später veröffentlichte Krüger seinen *Versuch einer Experimental-Seelenlehre*, in der er Medizin und Philosophie zu einer empirischen Psychologie verband, wodurch er wesentliche Gedanken der späteren Anthropologie vorwegnahm.

keiten der Erziehung wurde. Die diätetischen Schriften lassen die Verbindung von Diätetik und Affekten sowie Moral erkennen, wenn beispielsweise vom »diätetischen Gebrauch der Leidenschaften«⁴⁰⁶ die Rede ist. Deziert geht Krüger darauf ein, wie der kindliche Trieb gesteuert werden solle. Er erachtet die natürlichen Anlagen des Kindes als bestimmend für die Art und Weise, in der es erzogen wird, und spricht sich dafür aus, Affekte – adäquat, harmonisierend und mit Bedacht – anzuregen. Johann Peter Miller, der der schulmännischen Tradition in der Geschichte der Erziehungsreflexion zuzurechnen ist, ging mit Krüger, der Affekte und Eigenschaften benennt, die der Erzieher im Kind wecken soll, darin konform, dass die kindlichen Triebe nicht unterdrückt werden sollten.⁴⁰⁷ Er vertrat eine positive Affektenlehre, der gemäß der Erzieher die kindlichen Triebe in der Weise lenken sollte, sie seinem Erziehungsplan dienlich zu machen.

Auch die Hausväterliteratur befürwortete es, Affekte zu fördern und als motivierende Kraft wirken zu lassen und ihnen gleichzeitig eine destruktive Komponente zu nehmen.⁴⁰⁸ »Als Bedingung für ein vernünftiges häusliches Leben wird gefordert, daß der Hausvater seine Triebe und Affekte in der Gewalt hat.«⁴⁰⁹ Es geht nicht um Ablegung, sondern um Kontrolle der Affekte, damit diese als aufbauende Kraft im familialen und häuslichen Ordnungssystem wirken.

Wezel wollte bei der Erziehung alle Leidenschaften beachtet und benutzt wissen, wobei deren ausgewogenes Verhältnis das Ziel sein sollte (siehe Kapitel I.5). Da er den Ehrtrieb für eine Grundlage menschlichen Verhaltens hält, befürwortet er, dies in der Erziehung insofern zu berücksichtigen, als dieser Trieb nicht etwa unterdrückt, sondern in angemessener Weise gefördert werden sollte; »angemessen« heißt: Der Ehrtrieb darf sich nicht zu Ruhmsucht potenzieren und muss in einem ausgewogenen Verhältnis stehen zu den – für Wezel – zwei anderen menschlichen Antrieben, Nutzen und Vergnügen. Ausgeglichenheit der Persönlichkeit, deren Erreichen Wezel fordert, zeige sich daran, dass der Mensch selbstlos handelt und Ehrgefühl dann aufgrund der Resultate seines uneigennütigen Handelns erfährt.

⁴⁰⁶ Johann Friedrich Zückert: *Medicinish-moralische Abhandlung von den Leidenschaften*. Berlin 1764/65, S. 213ff.

⁴⁰⁷ Johann Peter Miller: *Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst*. Göttingen 1769, S. 98f.

⁴⁰⁸ Vgl. JULIUS HOFFMANN: Die »Hausväterliteratur« und die »Predigten über den christlichen Hausstand«. Lehre vom Hause und Bildung für das häusliche Leben im 16., 17. und 18. Jhdt. Weinheim/Berlin 1959, S. 63-86. Diese zwischen 1600 und 1750 erschienenen Abhandlungen behandelten z. B. das Verhältnis der Eheleute zueinander, häusliche Tugenden und Laster, Wirtschaftsregeln und Kinderpflege und sollten – als »Ausläufer der alten Ökonomik« – überwiegend dem Hausvater Ratschläge erteilen, wie eine erfolgreiche landwirtschaftliche Haushaltung zu führen sei (vgl. ebd., S. 63f., Zitat S. 64).

⁴⁰⁹ Ebd., S. 101 (Sperrungen im Original).

Im Hinblick auf *Herrmann und Ulrike* sind der Ehrtrieb als *ein* Affekt und die pädagogische Diskussion um ihn von Interesse. Ehre wurde im 18. Jahrhundert zu einer Triebfeder der Erziehung, wobei darauf geachtet wurde, sie in Form von – rücksichtslosem, egoistischem – Ehrgeiz nicht amoralisch oder unstandesgemäß werden zu lassen. Das bedeutete, dass der Erzieher einerseits die Ehrbegierde seines Zöglings zu fördern hatte, damit dieser nicht antriebslos würde, womit er weniger Leistung und Erfolge erreichen würde, als er in der Lage wäre. Andererseits musste er den gesellschaftlichen Rahmen beachten, der Möglichkeiten und Grenzen vorgab, innerhalb derer der kindliche Ehrtrieb entfaltet werden durfte (siehe hier Kapitel I.5). Das Gespräch des Grafen Ohlau mit seiner Frau und danach mit Herrmanns Vater spiegelt später genau diesen Aspekt wieder: Der Graf befürchtet, Herrmanns Ehrbegierde werde stärker entfacht als sein Stand es zulässt, als es schließlich förderlich für seine persönliche Entwicklung ist, wenn er als Kleinbürgersohn auf dem Grafenschloss erzogen wird. Es geht also um subjektiven Trieb und dessen objektive Bedingungen.

Wie setzt der Roman das Diskurselement ›erzieherischer Umgang mit dem Ehrtrieb‹ um?

Bevor Herrmann in Schwingers Obhut kommt, erlebt er auf dem Grafenschloss eine ihm unbekannte soziale Realität. Als Erstes erfährt er Scham und verletzte Würde in seinem neuen Umfeld, was nachhaltig auf ihn wirkt. Als er in einem goldenen Käfig, verkleidet als Amor, darauf warten muss, dass der Graf ihn im Rahmen des Geburtstagsfestes zu Ehren der Gräfin dieser als Überraschungsgeschenk übergibt, stürzt eine auf dem Käfig drapierte Torte zusammen. Herrmann hatte von ihr gegessen und sitzt nun weinend im Käfig, während um ihn herum das Chaos ausbricht und vornehmlich die Damen der Zustand ihrer Garderobe, ihn hingegen »die Besorgniß vor einer entehrenden Aufführung quälte [...]« (JA 3, 63). Er lässt sich schließlich »voll von innerlichen Martern der gekränkten Ehre zum Zimmer hinaustragen«, und »sein kindisches Herz fühlte schon zu sehr die Stacheln der Ehre und Schande« (ebd.). Mit sechs Jahren erleidet Herrmann also zum ersten Mal bewusst eine Verletzung seines Ehrgefühls. Von nun an wird den gesamten Roman hindurch immer wieder von der Ehre des Helden als antreibende Kraft für sein Handeln die Rede sein. Kurz darauf entfacht noch eine zweite Leidenschaft des Knaben: Liebe. Der Graf hatte Herrmann als Amor, den römischen Gott der sinnlichen Liebe, inszeniert, damit dieser symbolisch seine vergoldeten Pfeile auf die Gräfin abschieße. Die Kinderlosigkeit des gräflichen Paares dürfte dabei eine Rolle gespielt haben. Sie lässt den despotischen, dekadenten Adel als eine aussterbende Schicht erscheinen, während Ulrike und Herrmann am Ende

eine glückliche Familie mit zwei Kindern bilden, Herrmann sozusagen ganz entgegen der Absicht des Grafen zum Amor in eigener Sache wird. Das Ziel des Grafen, zum einen die Anerkennung, zum anderen die Zuneigung seiner Gattin zu erwerben, nicht zuletzt um ihre erotische Begierde anzuregen und dem Wunsch nach einem Stammhalter näher zu kommen, wird jedoch durch Herrmanns Missgeschick desavouiert. Wie in der originalen Überlieferung entsteht Eros in Gestalt eines schönen Jünglings aus dem Chaos und lenkt zum Ärgernis des Grafen alle Aufmerksamkeit auf sich. Damit nicht genug: Ulrike – Psyche – verliebt sich in ihn, was Graf und Gräfin missbilligen und dazu führt, dass die Liebenden später getrennt werden. Damit deutet der Text die Geschehnisse der Handlungsebene auf der Reflexionsebene um, indem er die antike Vorlage, derer sich der Graf bedient, in einen anderen Bezug, nämlich den zu Ulrike und Herrmann, setzt und die Liebesbeziehung vorausdeutet.

In der Eingangsszene werden Herrmanns ausgeprägte Leidenschaften ›Ehrtrieb‹ und ›Liebe‹ eingeführt, und nicht ohne Grund richtet Schwinger von Beginn seiner Erziehungstätigkeit an besonderes Augenmerk auf sie.

Was seinem Lehrer die meiste Besorgnis machte, war der ungeheure Umfang seiner Thätigkeit und Leidenschaft. Dieser junge Mensch, sagte er sich oft, muß dereinst entweder sich selbst, oder Andre aufreiben. Seine große Geschäftigkeit, wenn sie der Zufall unterstützt, und ihr nicht Unglück, Warnung, Erfahrung und natürliche Rechtschaffenheit beyzeiten die nöthige Richtung und Einschränkung geben, wird alles in ihren Wirbel hinreißen, sein Ehrgeiz alles erringen und sein Stolz alles beherrschen wollen: stößt ihn aber das Schicksal in einen engen Wirkungstrieb hinab, der seine Thätigkeit zusammenpreßt, dann wird er [...] zerspringen, sich selbst quälen und auf immer unglücklich seyn. Gleichwohl kann ich nach meiner besten Einsicht nichts für ihn thun, als daß ich seinen Ehrgeiz auf nützliche, gute und wahrhaftig große Gegenstände leite, sein natürliches Gefühl von Rechtschaffenheit belebe und durch unmerklich eingeflößte Grundsätze stärke; daß ich ihn im strengsten Verstande zum ehrlichen Mann zu machen suche, und dann alle Leidenschaften in ihm aufwecke, damit sein Ehrgeiz durch ihr Gegengewicht gehindert wird, sein Herz ganz an sich zu reißen. (JA 3, 83f.)

Schwinger nimmt mit dem Ausdruck seiner Besorgnis das Konflikthafte einiger Lebenssituationen des Helden vorweg. Seine Vorstellung davon, wie erzieherisch mit Leidenschaften des Zöglings umzugehen sei und welche Rolle dem Erzieher dabei zukomme, liest sich dabei nicht nur wie das philanthropische Erziehungskonzept. Allein schon die zentrale Position, die Schwinger den Leidenschaften im Leben des Zöglings und folglich in der Erzie-

hung beimisst, zeugt von philanthropischer Denkungsart. In der zitierten ›Einführung‹ in Herrmanns Affekthausalt ist das Spannungsfeld formuliert, das zwischen destruktivem, egozentrischem und gemeinnützigem, produktivem Ehrgeiz besteht. Zu Recht stellt ISABEL KNAUTZ fest – allerdings ohne dazu prägnante Textstellen zu analysieren –, Herrmanns Ehrbegierde besitze existentielle Bedeutung für ihn, ganz gleich, in welcher Ausprägung, denn sie »hat die vitale Kraft und paradoxe Funktion, Enttäuschungen aufzufangen *und* Hoffnungen und eingebildete Freuden zu stiften, die den Grund für neue Enttäuschungen legen.«⁴¹⁰ Das gilt es am Text sichtbar zu machen.

Schwinger beabsichtigt nicht, eine einzelne Leidenschaft Herrmanns, etwa den Ehrtrieb, zu unterdrücken, weil dieser ansonsten sein Potential nicht entfalten könnte und somit unglücklich würde. Er setzt sich stattdessen zum Ziel, Herrmanns Ehrgeiz auf solche Tätigkeiten zu lenken, die dieser nicht zu seinem eigenen Vorteil ausübt, sondern die dem Allgemeinwohl dienen. Schwinger will dies erreichen, indem er Herrmanns Rechtschaffenheit, die der Junge natürlicherweise besitze, fördert, so dass er von sich aus einzig für ›das Gute‹ eintritt. Damit erhält seine Erziehung eine moralische Komponente, die den Ehrgeiz seines Zöglings zu einer tugendhaften Kraft werden lässt und Herrmann zu produktiver, sozialer und altruistischer Geschäftigkeit motiviert. Darüber hinaus beabsichtigt Schwinger, alle Leidenschaften Herrmanns in eine harmonische Pluralität zu bringen. Indem er nicht nur den Ehrtrieb, sondern auch weitere Leidenschaften Herrmanns fördert, will er verhindern, dass dieser eine einzige Leidenschaft zur allein bestimmenden ausbildet. Es geht ihm also um ein paritätisches Verhältnis der Triebe.

Noch etwas gehört hervorgehoben: Es heißt im eben zitierten Textabschnitt, Schwinger wolle Herrmann die für rechtschaffenes Handeln nötigen Maxime »unmerklich« vermitteln. Er überlässt Herrmann in den folgenden Jahren weitgehend seiner natürlichen Entfaltung und greift nur behutsam in sein Triebleben ein. »Nach diesem Plane predigte er ihm nie die Unterdrückung der Leidenschaften, sondern ließ der Wirksamkeit seiner Natur freyen Lauf, und war blos bedacht, seine Denkungsart durch Beispiele und seltne, gleichsam nur hingeworfne Maximen zu bilden.« (JA 3, 84) Vergleicht man diesen Erziehungsplan mit Wezels theoretischen Bemerkungen in dessen Aufsatz *Noch eine Apologie des Ehrtriebs*, finden sich weitgehende Übereinstimmungen. Für Wezel sind Leidenschaften natürlicher Bestandteil der menschlichen Psyche, so dass eine Erziehung, die Leidenschaften unterdrückt, eine unnatürliche und damit abzulehnen wäre. »Leidenschaften machen nie unglücklich: sie sind ja die einzigen Principien unsrer Thätigkeit; und kann man wohl von

⁴¹⁰ ISABEL KNAUTZ: Epische Schwärmerkuren, S. 212 (Kursivierung im Orig.).

der Natur vermuthen, daß sie ein so ungeschicktes Mittel wählen wird, uns zur Thätigkeit, dem Zweck unsers Daseyns, anzutreiben?« Und weiter führt er aus: »Je mehr Leidenschaften ein Mensch hat, je mehr Antriebe der Thätigkeit hat er [...]: aber wohl gemerkt! alle in so ziemlich gleicher Stärke, daß sie einander das Gleichgewicht halten! [...] *Ich* sage – er [der Ehrtrieb; P.B.] *muß* zur Leidenschaft, aber nicht zur *einzig*, zur *überwiegend starken* Leidenschaft werden: dieses kann man hindern, jenes nicht vermeiden – *darf* es auch nicht vermeiden.« (JA 7, 461 bzw. 462) In *Herrmann und Ulrike* setzt Wezel dieses erziehungstheoretische Postulat fiktional um. Am Titelhelden führt er vor, wie ein ausgeglichener Affekthaushalt zum Garant für eine erfolgreiche Lebensgestaltung wird. Herrmann diszipliniert seinen ausgeprägten Ehrtrieb am Schluss, Wezel ›belohnt‹ ihn damit, ihn zum geachteten, vernünftigen Beamten in fürstlichem Dienst aufsteigen und in harmonischer Ehe mit Ulrike leben zu lassen.

2.1.3 »ich bleibe dennoch, wer ich bin«. Geburtsadel versus Tugendadel –

›Ehre‹ begriffsgeschichtlich

Um Herrmanns Ehrgefühl verstehen zu können, bedarf es einer Kontextualisierung des Begriffs ›Ehre‹, wobei zwischen äußerer und innerer sowie vernünftiger und unvernünftiger Ehre unterschieden werden muss. Dieser Blick in die Theorie hat Notwendigkeit und Berechtigung darin, dass mit ihm die Interpretation untermauert wird.

Sprache ist immer an die Gesellschaft gebunden, ihre Entwicklung reflektiert kultur- und sozialgeschichtliche Veränderungen, so dass an ihr ein bestimmtes Weltbild und anthropologisches Verständnis der Sprachschöpfer und -benutzer abzulesen ist. Der Literaturwissenschaftler, dessen Forschungsgegenstand sprachliche Kunstwerke sind, muss im Umgang mit Sprache und ihren Inhalten deren historischen Horizont beachten, wenn er sie heranzieht, um philologische Argumente zu untermauern. Der für die aufklärerische Pädagogik zentrale Ehrbegriff soll im Folgenden für die Entstehungszeit von *Herrmann und Ulrike* erschlossen werden.

Der Blick in das *Grammatisch-Kritische Wörterbuch* Johann Christoph Adelungs erhellt den begriffsgeschichtlichen Horizont. Eine Bedeutung von ›Ehre‹, so findet man dort, ist »das vortheilhafte Urtheil anderer von dem Guten, welches wir an uns haben, und die thätige Erweisung dieses Urtheils.«⁴¹¹ Ehre ist so verstanden »allgemeine Hochschätzung, wel-

⁴¹¹ *Grammatisch-Kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen von Johann Christoph Adelung*. Erster Theil, von A-E. Leipzig 1793, Sp. 1649f., s. v. ›Die Ehrbegierde‹.

che auf dem allgemeinen Zeugnis anderer beruhet, daß wir vorzügliche Güte, Eigenschaften und Geschicklichkeiten besitzen, da denn Ehre ein höherer Grad des guten Nahmens ist«. ⁴¹² Der Einzelne erfährt demnach über den positiven Blick der anderen auf ihn Aufwertung seines Wesens und einer Bewertung seiner Fähigkeiten, die sich im kulturellen Wertgefüge als Ehre äußert und durch Tätigkeit zugleich geschaffen und aufrecht erhalten wird. Ein innerlicher Aspekt des Ehrbegriffs drückt sich in einer weiteren Begriffsdimension aus: »Empfindung des Werthes der Ehre, und des guten Nahmens«. ⁴¹³ Hier erscheint Ehre als Gefühl, als Bewusstsein, ehrenhaft zu sein. Ehrbegierde ist nach Adelung dann »die Begierde oder das lebhaft thätige Verlangen nach Ehre, d. i. so wohl nach äußern Vorzügen, als auch nach dem innern Urtheile anderer von unsern Vollkommenheiten«. ⁴¹⁴

Auch in Johann Herrmann Zedlers *Universal-Lexicon* findet sich eine zuverlässige Enzyklopädie, die über Wortbedeutung und -gebrauch im zeitgenössischen Kontext Auskunft gibt. Schlägt man dort unter »Ehrbegierde« nach, stößt man auf eine ähnliche Definition, wie sie Adelung gibt, allerdings erweitert um den Aspekt der Vernunft: »Es ist dieses [die Ehrbegierde; P.B.] ein natürliches Verlangen nach der Hochachtung unsrer erlangten Fähigkeit. Wie ein jedwedem natürliches Verlangen entweder vernünftig oder unvernünftig ist; so kann die Ehr-Begierde gleichfalls vernünftig u. unvernünftig seyn.« ⁴¹⁵ Demnach kann sie »entweder mit der Ordnung der geselligen Natur übereinkommen, oder wieder [sic!] dieselbe streiten. Eine solche unordentliche Begierde ist der Ehrgeiz. Er bestehet darinne, daß ein Mensch auf diese Art sein größtes Vergnügen suchet, daß er über alles herrschen, oder doch allen andern möge vorgezogen werden, und zwar also, daß er nur seine eitle Lust dadurch vergnügen, nicht aber seinen mit der andern Wohl verknüpfften wahren Nutzen«. ⁴¹⁶ Unvernünftige Ehrbegierde gilt hier als Ehrgeiz und »entspringet von dem Pöbel, dieser läßt sich durch den falschen Schein verblenden, er verfällt auf das äusserliche, und folget demjenigen, was ihm gegenwärtig ins Auge fällt«, während sich vernünftige Ehrbegierde »auf die Wahrheit [gründet], sie wird nur denen wahren Tugenden, als denen rechten Vorzügen des Menschen beygeleget«. ⁴¹⁷

Der Diskurs um Affekte und eine zeitgebundene Begriffbestimmung von »Ehre« bieten den Rahmen, innerhalb dessen *Herrmann und Ulrike* pädagogische Aspekte »verhandelt«. Der

⁴¹² Ebd., Sp. 1650.

⁴¹³ Ebd., Sp. 1651.

⁴¹⁴ Ebd., Sp. 1649.

⁴¹⁵ Johann Herrmann Zedler: *Grosses vollständiges Universal-Lexicon Aller Wissenschaften und Künste*. Bd. 8. Halle/Leipzig 1734, Sp. 415 (Photomechanischer Nachdruck der Akademischen Druck- und Verlagsanstalt Graz 1961).

⁴¹⁶ Ebd., Sp. 442

⁴¹⁷ Ebd., Sp. 416.

Graf von Ohlau gründet seine Ehrenstellung auf sein Eigentum, sein Amt und die damit verbundenen Rechte, zu denen Macht über andere zählt. Es handelt sich um adlige Standesehre, die Geburt und Amt per se und damit ohne sein eigenes Zutun mit sich bringen. Die mit aristokratischer Ehre verknüpfte, »nach adligem Selbstverständnis angeborene[...] Bestimmung und Verpflichtung zur Tugend [...], die die Vereinigung der sittlichen und ästhetischen Werte der ritterlich-höfischen Gesellschaft von moralischer Vortrefflichkeit und feinem Anstand« darstellt (Wezel greift dies literarisch auf, wenn es über den Grafen von Ohlau heißt, er wolle »seinem Hause gern das Ansehn eines Hofes geben« [JA 3, 143]), löst sich ab dem 17. Jahrhundert auf. Der Graf, der eine ausgeprägte Neigung zu Pracht und Zeremoniell besitzt⁴¹⁸ und seine Person überhöht, hält an Privilegien fest, fühlt sich indes nicht an Moral und Tugend gebunden, erfüllt den Untertanen gegenüber somit keine »ethische Gegenleistung«. Er nimmt im Rahmen der ständischen Gesellschaft den vorbestimmten Rang ein – eine in der Hierarchie weit oben angesiedelte Stellung –, kann sich auf die damit verbundene Rechtsstellung berufen, missachtet aber den ständischen Ehrenkodex, wodurch er seine Autorität angreifbar macht; Herrmann und Ulrike wagen deswegen Widerstand gegen seine Herrschaft. Indem sie »Tugendadel« beweisen, desavouieren sie die ethische Hohlheit des gräflichen Geburtsadels.

Am Grafen von Ohlau und dessen Hofstaat einerseits und an Herrmanns Lebensweg andererseits reflektieren sich zwei vollkommen entgegengesetzte Ehrkonzeptionen, die sozialgeschichtlich unterschiedliche Wurzeln haben. Die seit dem Mittelalter tradierte höfische Ehre des Adels bestand im 18. Jahrhundert nicht mehr in ihrer reinen Form, sondern erfuhr eine qualitative Verschiebung. In den Vordergrund traten Repräsentation, Ansehen und Besitzdemonstration des einzelnen Adligen, der sich als Herrscher bewundern lassen wollte. Im Fürstenstaat des territorial zerklüfteten deutschen Reichsgebiets ging es im ständigen aristokratischen Daseinskampf um Geltung und Prestige sowie darum, tatsächliche oder auch nur vorgegebene politische Macht zu demonstrieren. »Mit der Ausbildung der europäischen Staatensysteme gewann die »Reputation« der Territorialfürsten, mit der im Zeitalter absoluter Herrschergewalt auch ihre Staaten identifiziert wurden, als wesentlich politisch bestimmter Begriff Bedeutung.«⁴¹⁹ Nun ist von Ohlau kein Fürst, sondern ein Graf,

⁴¹⁸ Wezel hat den Grafen von Ohlau dem 1758 gestorbenen Fürsten Heinrich I. von Sondershausen-Schwarzburg und dessen Neffe und Nachfolger Christian Günther II. nachempfunden. Heinrich I. wurde wegen seiner kostbaren Diamantensammlung der »Diamantenfürst« genannt. Bekannt ist noch heute die goldene Kutsche des prunkversessenen Mustertyps eines kleinstaatlichen Absolutisten. Siehe GERHARD STEINER: Das feudale Umfeld Wezels. In: Michael Glasmeier/Rolf Lobeck (Hrsg.): Johann Carl Wezel. Akten des Symposiums der Gesamthochschule/Universität Kassel vom 15. bis 18. Oktober 1992. Kassel 1994/95, S. 65-96.

⁴¹⁹ FRIEDRICH ZUNKEL: Art. »Ehre, Reputation«. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 2.

beherrscht eine Grafschaft, die von weit geringerer Bedeutung war als ein Fürstentum. Umso demonstrativer und restriktiver versucht er, Reichtum und Macht zur Schau zu stellen und den Fürsten zu imitieren. Seine Befehlsgewalt ge- sowie missbraucht er dabei.

Am Hof des Fürsten dagegen entfaltet sich zum Ende des Romans hin Herrmann im Staatsdienst als zuverlässiger, integrier Mensch, den eine bürgerlich-moralische Ehrkonzeption leitet. Diese Eigenschaften und sein Fachwissen bilden die Grundlage dafür, dass er eine leitende Position im fürstlichen Dienst bekleidet, ohne adlig zu sein. Der Roman spiegelt damit einen historischen Wandel im Hinblick auf gesellschaftliche Mobilität wider:

Sozial war seit dem Absolutismus die Reputation weniger mit der traditionellen ständischen Ordnung als vielmehr mit der durch die staatliche Funktionalisierung der Untertanen veränderten Hierarchie der Ränge und Ämter verbunden. [...] Die Erwerbung der Amtsehre aber setzte bestimmte Fähigkeiten oder Leistungen im öffentlichen Leben voraus [...].⁴²⁰

Der adlige Präsident des Fürsten wird seines Amtes enthoben, nachdem er Gelder veruntreut, sich demnach amoralisch verhalten hat und nicht länger das Vertrauen des Fürsten genießt. Herrmann zeigt sich gerade dieses Vertrauens würdig, indem er seine Fähigkeiten dem Fürsten und dem gesamten Land zur Verfügung stellt, ohne dabei seine Position zu missbrauchen und andere zu übervorteilen. Er erwirbt sich eine Ehre, die Teil des bürgerlichen Selbstverständnisses im 18. Jahrhundert wird:

Als stärkstes Gegengewicht gegen die Begriffe der Reputation [...] erwies sich der vernünftige und individualisierte Ehrbegriff, der sich mit dem Rationalismus der frühen Aufklärung durchsetzte [...]. Typologisch bestimmt durch den Übergang vom Typus des ehrlichen Mannes zu dem des tugendhaften Menschen im Sinne eines wohl auf ethische Normen eingeschränkten, als auch aus dem Bezug auf Gott gelösten Tugendbegriffes, dokumentierte sich damit der Wechsel zur geistigen Welt des erstarkenden Bürgertums.⁴²¹

Es geht also um ›vernünftige Ehre‹, eine Ehrkonzeption, der zufolge der einzelne Forderungen der Ehrbarkeit gegen sich selbst zu erfüllen und seine Ehre pflichtbewusst zu bewahren hat. Dies ist erfüllt, wenn

das Ehrstreben sich auf der Vernunft gründete, *d. h. in rechtschaffender Erkenntnis der Ausübung des Wahren und Guten besteht* [Hervorh. im Original; ZUNKEL zitiert Christian Thomasius, *Von der Kunst vernünftig und tugendhaft zu lieben, oder Einleitung der Sittenlehre*, § 73; P.B.]. Die ›vernünftige‹ Ehre hatte ihre Grundlage allein im tugendhaften Leben, eine Überzeugung, die in den Morallehren der Aufklärung von Wolff über Gottsched

Stuttgart 1975, S. 1-63, hier S. 52.

⁴²⁰ Ebd., S. 20.

⁴²¹ Ebd., S. 23.

bis hin zu Justi in Enzyklopädien und Wochenschriften immer wieder zum Ausdruck kam.⁴²²

Individualisierung und die auf Fähigkeiten, Moral wie Tugend basierende Ehrkonzeption sind an keinen Stand gebunden.

Dieser allgemeine, nicht mehr rechtlich begrenzte Ehrbegriff [der inneren Ehre; P.B.] wurde zur ideologischen Position der Kritik des ›vernünftigen Menschen‹ an der auf Geburt und Privilegien beruhenden ständischen Ehren- und Sozialordnung. Für ihn fehlte der ständischen Ehre jede Berechtigung, konnte die wahre Ehre nur aus den moralischen Werten des Menschen erwachsen. [...] Ein solcher, auf Moral und Vernunft des Individuums abhebender Ehrbegriff war mühelos mit dem alten, im Zeitalter der Aufklärung neuartig erfahrenen Topos vom Tugendadel im Gegensatz zum Geburtsadel zu verbinden.⁴²³

Das heißt, Herrmanns inneren, in der Persönlichkeit gründenden und zugleich staatsbürgerlichen Ehre steht die äußere, durch rechtliche und soziale Privilegien gesicherte wie repräsentative ständische Ehre des Grafen von Ohlau entgegen. Herrmann erscheint somit als Repräsentant des aufgeklärten, selbstbewusst werdenden Bürgertums, das Bildung, Fähigkeiten und Leistung als alleinige Kriterien dafür anlegte, wem Ehre zukommt. Nur durch diese Werte wurden gemäß der bürgerlichen Ideologie Beruf, Amt, herausragende soziale oder politische Stellung legitimiert. Der Roman antizipiert einen solchen Werdegang bereits zu Beginn, wenn die Gräfin voraussagt: »Mein Sohn, [...] du wirst einmal ein großer Mann oder ein großer Narr werden« (JA 3, 19). Der Erzähler spricht von Herrmanns »richtig gestimmte[r] Seele« (ebd.).

Dem jungen Herrmann sprach aus den feurigen, dunkelblauen Augen eine Seele voll edler Größe und starken Gefühls: auf den rothen vollen Wangen blühte Heiterkeit und fröhlicher Muth: der lächelnde kleine Mund kam, auch schweigend, mit Gefälligkeit und Liebe entgegen: die gebogene Nase kündigte Verstand, die hochgewölbte Stirn Tiefsinn und Ernst, und die starken, in erhabne Bogen gekrümmten Augenbraunen Würde an: aus allen Punkten des Gesichts redte Offenheit, daß man beym ersten Anblicke in ein Herz zu schauen glaubte. Jede Bewegung seines wohlgebildeten Leibes wurde von einem Reize, einem bezaubernden Reize begleitet [...]. (JA 3, 147f.)

Herrmann ist nicht nur seines Charakters wegen dafür disponiert, tugendhaft und moralisch zu handeln. Im Romanverlauf stellt er auch immer wieder – trotz zeitweiliger Krisen – unter Beweis, dass er sich an seine Grundmaximen gebunden fühlt.

⁴²² Ebd., S. 25.

⁴²³ Ebd., S. 25.

2.2 Erzählerischer psychologischer Tiefblick – Seelenanalyse von Ulrike und Herrmann

In *Herrmann und Ulrike* gestaltet Wezel die pubertäre Psyche Ulrikes und Herrmanns äußerst subtil und lässt den Erzähler Einsichten in deren Seelenleben artikulieren, die dem erwachsenen Romanpersonal verborgen bleiben, weswegen von psychologischem Tiefblick oder literarischer Seelenanalyse gesprochen werden kann, was sich besonders im Figurenentwurf des zweiten Erziehungsobjekts, Ulrike, zeigt. In dieser Hinsicht sticht zunächst ein Gespräch zwischen ihr und Frau Herrmann hervor, und auch der auf dem Schloss praktizierte erzieherische Umgang mit Ulrike und Herrmann, nachdem sich beide gerade ineinander verliebt haben und getrennt werden, verdeutlicht dies. Der Roman legt, konkret vermittelt über Ulrikes Lebenssituation und ihr Klagen darüber, offen, welche Auswirkungen adlige Erziehung auf Psyche und Lebensweg eines Kindes hat, um im Allgemeinen repräsentative, entindividualisierte und unnatürliche Erziehung zu kritisieren.

In besagtem Gespräch beklagt sich Ulrike über die standesbezogene Erziehung, die sie auf dem Schloss (überwiegend durch ihre Gouvernante Fräulein Hedwig) erhalte. Ihre Gedanken zeigen, dass sie die Methode ebenso durchschaut und ablehnt wie das Ziel dieser Erziehung. Ulrike befindet sich einzig aus gräflicher Gnade auf dem Schloss, was man sie permanent spüren lässt. Infolgedessen empfindet sie ihre Lebenssituation als Qual:

Unser eins ist recht wie im Gefängniß: ach, liebe Frau Herrmann, mir wird das Leben sauer! Nicht einen Schritt soll ich ohne Erlaubniß thun; und wenn ich einmal lustig werde, so schreit die alte Hedwig gleich auf mich los, daß mirs angst und bange macht. [...] [D]as ist ein ewiges Tadeln; man wird des Lebens recht überdrüßig dabey. – Wenn ich nun vollends bey dem Grafen oder der Gräfin seyn muß, da geht die liebe Noth erst recht an. Da darf ich kein Wort reden, wenn man mich nicht fragt: wie ein Stock muß ich dastehn. [...] – Und wenn ich einmal von den tausend Millionen Gnaden, die ich beständig im Munde haben muß, eine vergesse – ach! da ists ein Lärm zum Kopfabhauen! [...] – Ja, das Bischen Leben wird einem recht schwer gemacht. (JA 3, 117)⁴²⁴

Ulrike fühlt sich in ihrer Entfaltung behindert, sie leidet darunter, dass Fräulein Hedwig sie unaufhörlich ermahnt, bewacht und ihr Vorschriften macht. Der steifen Erzieherin scheint es einzig darum zu gehen, Ulrike Regeln und Formen zu vermitteln, um das Mädchen in die höfische Welt, eine Maskerade, hinter der Amoralität und Schein stecken, zu pressen. Einer Marionette gleich soll sie sich unauffällig in die »Hochburg steifer Etikette und zere-

⁴²⁴ In seinem ersten Brief an Herrmann beklagt auch Schwinger die destruktive Atmosphäre in der »Tigerhölle« des Schlosses: »Bey uns ist der Bosheit kein Ende: das ist ein ewiges Zanken, Verfolgen, Verdrängen und Verläumden. Ich bin des Lebens so überdrüßig [...]«. (JA 3, 231)

moniös kaschierter Langeweile«⁴²⁵ einfügen und ihre Rolle standes- und geschlechtsbezogen internalisieren, um zu funktionieren. Die Dressur zur Unmündigkeit gipfelt in der Erwartung, Ulrike verhalte sich in Anwesenheit von Graf und Gräfin idealerweise so, als sei sie ein Automat, der nur auf Verlangen ›handelt‹. Ulrike vertraut Frau Herrmann an, keinerlei Vergnügen zu haben, keine Form der Bestätigung zu erhalten, stattdessen nur Tadel, und offenbart, letztlich einsam zu sein, weil man ihr nur zu ausgewählten Personen Kontakt erlaube (JA 3, 118). Die Folge davon, dass sie ihre Erziehung als Last empfindet und dagegen opponiert, soweit es ihr möglich ist, erfährt der Leser vom Erzähler: Ulrike, die sich gegen ihre Natur verhalten muss, wirke gezwungen und steif. Die adlige Gesellschaft, die ihre Integration erwartet, lehnt sie deshalb ab. »Daher gefiel sie auch fast Niemandem von ihrem Stande: sie spielte wider ihre innern Antriebe eine angenommene Rolle, und es war nicht zu läugnen, daß ihr Betragen, ihre Manieren dadurch etwas ungemein Gezwungenes, Linkisches bekamen: sie war eine Puppe, die im Drahte geht, weil sie nicht natürlich gehen soll.« (JA 3, 131) Man traut ihr nicht mehr zu, als einst einen Landadligen zu heiraten und sich um das Hauswesen zu kümmern. So handelt Ulrike unsicher, weil sie verunsichert ist, und zieht sich häufig zurück. Schließlich schlägt sie Herrmann vor, das Schloss heimlich zu verlassen, um außerhalb des gräflichen Wirkungsbereiches für den Unterhalt selbst zu sorgen und glücklich zu leben. Sie vertraut ihrem Geliebten an: »Das ganze Schloß ist mir so zuwider, daß ichs nicht gern ansehe. Man wird seines Lebens nicht froh darinne: das ist eine ewige Langeweile, ein ewiger Zwang: das reprimandiren, korrigiren, hat gar kein Ende. Ich muß mich bücken und schmiegen und werde verachtet, weil ich aus Gnade im Hause bin [...] – kurz, ich bin des Lebens satt.« (JA 3, 152) Zu ihrem Leidwesen besteht ihre Situation wie im »Gefängniß« (JA 3, 254) fort, als der Graf sie nach missglückter Flucht des Schlosses verweist und einer Verwandten übergibt. Die Witwe eines Oberst beaufsichtigt Ulrike ununterbrochen und verhält sich der ihr Ausgelieferten gegenüber nicht nur grob und restriktiv, sondern ist auch handgreiflich und laut wie wortreich im Tadel.

Wie destruktiv höfische Erziehung auf das Individuum wirken kann, zeigt der Roman ebenfalls – wenn auch nur angedeutet – am Lebensweg der Gräfin. Über ihre Erziehung und deren Folgen erfährt man:

Die Gräfin besaß von Natur viel Reizbarkeit, allein ihre Empfindung war durch die Erziehung ihrer Eltern und den Stolz ihres Gemahls in beständigem Zwange gehalten worden. Sie hatte sich dadurch eine gewisse künstliche Kälte erworben, dadurch gleichsam eine Eiskrinde um ihr Gesicht gezogen, die ihr inneres Gefühl nicht durchschmelzen konnte, wofern

⁴²⁵ ISABEL KNAUTZ: Epische Schwärmerkuren, S. 188.

es ein Vorfall nicht zu plötzlich in Flammen brachte. Das Bewußtseyn ihres eignen Fehlers – denn dafür mußte sie es nach allen Begriffen erkennen, die ihr die Erziehung davon beygebracht hatte – machte sie gegen die Empfindlichkeit der Baronesse ungemein nachsichtig: der Rest von Güte des Herzens, den ihr Eltern und Gemahl nicht hatten auslöschen können, überredte sie, ihrer jungen Anverwandtin ein Vergnügen nicht ganz zu verwehren, das für sie selbst eine verbotne Frucht war [...]. (JA 3, 141)⁴²⁶

Erziehung und Ehe treten als determinierende Institutionen hervor, die nicht nur eine individuelle Entfaltung unmöglich machen, sondern darüber hinaus wesensverändernd wirken. Die in der Erziehungstheorie der Zeit allmählich aufkommende und in der Romantik voll entfaltete Forderung, Kindheit solle ein zweckfreier Lebensabschnitt sein, führt Wezels Roman an Ulrike ex negativo vor. Der Text reflektiert höfische Erziehung als unnatürlich und nachteilig, und zwar vornehmlich aus der Perspektive eines Kindes, indem er das innerliche Leiden Ulrikes als symptomatisch darstellt. Der erzählerische Rückblick auf die Erziehung der Gräfin und der Verweis darauf, welchen nachhaltigen Einfluss diese auf ihr Wesen ausgeübt hat, indizieren überdies, wie zersetzend die höfische Erziehung, die auf Form und Etikette zielt, wirkt. Dabei fokussiert der Text mit Ulrike und der Gräfin besonders die weibliche Erziehung. Ausgehend vom literarisch konkret gestalteten ›Fall‹ Ulrikes macht der Roman auf die Lage der Kinder als Objekte adliger Erziehung sowie auf die weiblich ausgerichtete Erziehung, in deren Zentrum es steht, Mädchen zu folgsamen Hausdamen abzurichten, im Allgemeinen aufmerksam. Da es Ulrike am Schluss gelingt, sich Repressalien und Einfluss des Grafenpaares, das zudem verarmt und nur noch bemitleidenswert geworden ist, zu entziehen, sorgt der Text für, zumindest poetische, Gerechtigkeit.

Der psychologische Tiefblick des Erzählers zeigt sich noch deutlicher daran, was dieser an der Trennung, die Ulrike und Herrmann oktroyiert wird, akzentuiert und wie er die Situation durchleuchtet. Nachdem die Gräfin Ulrike und Herrmann untersagt hat, einander zu sehen, verarbeiten die beiden Kinder die Trennung auf unterschiedliche Weise. »Jedes von ihnen beiden verfolgte ein Fantom der Einbildung – er die Ehre, die Baronesse ihren Daphnis; und darüber vergaßen sie beide die Wirklichkeit.« (JA 3, 104) Ulrike flüchtet sich in die Literatur. Die Lektüre von Geßners Hirtenroman *Daphnis*, eine harmonisch endende Liebesgeschichte arkadischen Charakters vom Schäfer Daphnis und seiner Geliebten Phyl-

⁴²⁶ Immerhin hat sich die Gräfin einen Rest kritisch-ironischer Distanz zur Eitelkeit ihres Gatten bewahrt. Um Ulrike, die der Graf nach ihrem gescheiterten Fluchtversuch zu einer Tante nach Dresden schickt, regelmäßigen Unterhalt zu verschaffen, schmeichelt sie dem selbstgefälligen Gönner, indem sie als Grund nennt: »[U]m doch die gute Erziehung, die ihr der Graf Ohlau bisher gegeben und deren sie sich so wenig würdig gemacht habe, einigermaßen fortsetzen zu lassen«, solle »das Meisterstück seiner Erziehung vollends« ausgebildet werden (JA 3, 184).

lis, regt Ulrikes Phantasie an. Ihre Lebenswirklichkeit nimmt sie fortan mit dem durch die erlesene Idylle generierten Blick wahr: »Der ganze Garten wurde ihr ein Arkadien« (JA 3, 100). Die Baronesse projiziert die literarischen Vorlagen auf die Realität im Schloss, indem sie Orte, Pflanzen, Gegenstände und Geräusche mit symbolträchtigen Bedeutungen belegt und sich selbst zum Mittelpunkt der phantastisch überformten realen Umgebung macht. Ulrike ›verarbeitet‹ die Trennungssituation, indem sie ein Rollenspiel zelebriert, das sich aus literarischen Quellen und ihrer Phantasie speist und in dem sie sich selbst inszeniert. Sie imaginiert sich in die Rolle der Phyllis, womit sie ihre Situation in pathetisch-melancholischer Weise ästhetisiert. Die eskapistische Überformung, mittels derer sie die Ereignisse in ein milderndes Profil und sich selbst in einen vorgegebenen Handlungszusammenhang, das Hirtenspiel, einbindet, hilft ihr dabei, mit der Trennung umzugehen. FRIEDHELM MARX hat überzeugend dargestellt, dass die »sich im 18. Jahrhundert vollziehende Erweiterung der subjektiven Innenwelt [...] zugleich das Bewußtsein für die zunehmende Verengung des realen Handlungsspielraums«⁴²⁷ der Menschen schärft und dass diese Erkenntnis zu einer ausgeprägten, kompensatorischen Einbildungskraft bei den Betroffenen führen kann. Diese psychosoziale Veränderung findet sich, so MARX weiter, in der Romanproduktion und -theorie wieder. Wie sich die Suche nach Glück in einer Flucht in imaginäre Welten ausdrücken kann, vollziehen auch die »literarischen Helden des 18. Jahrhunderts eine (erlesene) Flucht aus der Gegenwart [...]. Was durch raum-zeitliche Distanz oder romanhafte Idealisierung einen Kontrast zur gewohnten Umwelt bildet, scheint die Einbildungskraft der Protagonisten in besonderem Maße zu stimulieren.«⁴²⁸ In dem geistig und emotional öden und restriktiven Umfeld, in dem Ulrike sich befindet, wird das Mädchen sich bewusst, wie determiniert es ist und wie gering Handlungs- und Entwicklungsfreiraum sind. Aus dieser Bedrängnis heraus flieht Ulrike in geistige, phantastische Schutzräume, denn »der Glückliche phantasiert nie, nur der Unbefriedigte. Unbefriedigte Wünsche sind die Triebkräfte der Phantasien, und jede einzelne Phantasie ist eine Wunscherfüllung, eine Korrektur der unbefriedigenden Wirklichkeit.«⁴²⁹ Ulrikes kindliche Einbildungskraft geht so weit, dass sie ihre Mutter als Urheberin der Trennung zwischen sich/Phyllis und Herrmann/Daphnis imaginiert. Ulrikes verwitwete Mutter – die Schwester der Gräfin – hatte die fünfjährige Tochter auf das ohlausche Schloss gegeben, weil ihr Ehemann in Kon-

⁴²⁷ FRIEDHELM MARX: Erlesene Helden. Don Sylvio, Werther, Wilhelm Meister und die Literatur. Heidelberg 1995, S. 23.

⁴²⁸ Ebd., S. 28.

⁴²⁹ SIGMUND FREUD: Der Dichter und das Phantasieren (1908). In: ders.: Gesammelte Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. Anna Freud. Bd. 7: Werke aus den Jahren 1906-1909. Frankfurt a. M. 1966, S. 211-223, hier S. 216.

kurs gegangen war. Seitdem hat sie Ulrike nicht wieder sehen wollen. Die dann von der Gräfin veranlasste Trennung von Herrmann ruft bei Ulrike zudem ein kindliches Trauma wach: die Trennung von der Mutter. Unbewusst setzt sich die Jugendliche mit ihrer Mutter auseinander, die sie nicht als schützende und liebende Frau, sondern als Verursacherin von Trennung und Leid in Erinnerung hat, wobei »Thränen [...] aus ihren Augen [rannen]« (JA 3, 101).

Bey so beständiger innerer Beschäftigung verbreitete sich nothwendig über das Gesicht der Baronesse eine Art von Tiefsinn, eine Zurückgezogenheit in sich selbst: ihre Lebhaftigkeit verschwand, sie sprach selten und allemal nur abgebrochen, hörte auf keine Anrede, beantwortete keine Frage, wenn sie nicht etlichemal wiederholt wurde, verstand sie meistentheils falsch, murmelte sehr oft vor sich hin, brach zuweilen in eine Rede aus, die in ihr inneres Gedankengespräch gehörte, und mit der äußern Unterhaltung in keinem Zusammenhange stand [...]. (JA 3, 102f.)

Ein einziges Mal spricht Ulrike über ihre Mutter. Sie berichtet Herrmann in Dresden, wie sie zur Gräfin von Ohlau kam, und erinnert sich,

daß sie mich zuweilen auf die Arme oder den Schoos nahm und streichelte und küßte [...] und kurz darauf durft' ich ihr nicht vors Gesichte kommen: da war ich ihr wieder so unausstehlich, daß sie mich anbrüllte [...], wenn ich ihr zu nahe kam; und wenn ich etwas that, das ihr nicht gelegen war, mußt' ich wohl gar das Essen entbehren oder mich in eine finstere Kammer sperren lassen [...]. (JA 3, 277)

Ulrike hat sich als kleines Kind in einer »double-bind-Situation« befunden, weil sie in der Kommunikation mit ihrer Mutter gleichzeitig mit zwei sich widersprechenden Verhaltensweisen von ihr konfrontiert war. Dieser Grundwiderspruch, den Ulrike erfahren hat, indem ihre Mutter sie liebte und im nächsten Moment von sich stößt und ablehnt, hat sie traumatisiert. Der Einblick in ihre frühkindlichen Erfahrungen erklärt, warum sich Ulrike während der Trennung von Herrmann auch mit der Beziehung zu ihrer Mutter auseinandersetzt. Sie hat ihre Mutter nicht als eine liebende erfahren, und so erscheint diese in ihrem Phantasiegebilde als strafende. Da sie in ihrer Handlungsunfähigkeit auf dem Schloss ein Ventil braucht, Enttäuschung, Zorn und Trauer darüber, Herrmann nicht treffen zu dürfen, von sich abzuführen, überträgt sie diese Empfindungen auf ihre Mutter, »eine grausame Frau, die ihr Umgang, Gespräch und Liebe mit ihrem Daphnis untersagte« (JA 3, 101). Ulrike macht sie in ihrer Vorstellungswelt zum Sündenbock. In der »Begeisterung dieses Gedankenspiels« (ebd.) murmelt Ulrike vor sich hin, seufzt, weint und zeigt sich verwirrt, wenn Fräulein Hedwig in ihre Welt einbricht.

Wie reagiert Ulrikes Umfeld? Es erkennt das psychische Leiden des Mädchens nicht. »Graf und Gräfin vermutheten eine versteckte [physische; P.B.] Krankheit« (ebd.). Der herbeigerufene Arzt kann eine solche zwar nicht diagnostizieren, behauptet aber, um nicht vergeblich gekommen zu sein, Ulrike habe Würmer. Da sich Ulrikes Befinden nicht bessert, nachdem der Arzt den angeblichen Wurmbefall behandelt hat, einigt man sich schließlich darauf, Fräulein Hedwig liege mit ihrer Vermutung richtig: Ulrike wachse stark. Der »Baronesse, welche Fräulein Hedwig weder mit Kupferstichen noch Liedern zerstreute« (JA 3, 126), bleibt weiterhin nur die Flucht in die Literatur, da niemand ihr Leiden zutreffend diagnostiziert oder lindert.

Der Mediziner, der Ulrike untersucht, diagnostiziert und therapiert eine Krankheit, um objektive Befunde vorlegen und eine messbare – nicht zuletzt geldwerte – Leistung vorweisen zu können. Die Befindlichkeit des Kindes beachtet er nicht. Darin spiegelt sich die rationalistische Variante der Medizin des 18. Jahrhunderts. »Der lebendige Leib [...] hatte ausgedient. Wissen befestigte sich aus der Distanz zum operationablen Körperding, an dem die Symptome der Krankheiten und ihre endogenen Verknüpfungen interessierten, nicht aber das Subjekt der Krankheit.«⁴³⁰ Alle, die sich mit Ulrikes Zustand beschäftigen, haben nur eine körperliche Erkrankung im Blick; ihrer Seele erkennen sie keine Eigenheit zu. Einzig die Gräfin »argwohnte zwar anfangs, daß ihr Verbot wegen des Umganges mit Heinrichen die Veranlassung sey [...], gab [...] ihre Vermuthung [aber] bald wieder auf« (JA 3, 103). Die Versorgung, die man ihr zukommen lässt, ist rein physischer Art, abgestimmt auf die diagnostischen Kategorien »gesund« oder »krank«. Da der Erzähler »es besser weiß« und den Leser an seinem Wissen um den sich unterschiedlich ausdrückenden Liebeskummer der beiden jungen Leute teilhaben lässt, desavouiert er mangelnde Kenntnis und Sensibilität ihrer Mitmenschen. »Individualisierung, so ANDREJ PETROWSKI mit Verweis auf Foucault, erweise sich als »eine immer präzisere und detaillierte Bestimmung des Einzelnen, seine minutiöse Festlegung auf psychische Prozesse, Ursache-Wirkungsketten oder medizinische Details.«⁴³¹ Deswegen könnten Individualisierungsprozesse im 18. Jahrhundert unter dem Vorzeichen einer Sozialdisziplinierung untersucht werden. »Denn die Anthropologie der Aufklärung definiert das Subjekt in sich immer enger zusammenziehenden Ursache-Wirkungsketten. Individualität entsteht somit durch die Verortung des Einzelnen in einem raum-zeitlichen Koordinatensystem, einem Netz von kausalen Determinanten, dessen Knotenpunkte die einzelnen, inkommensurablen Individuen sind.«⁴³² Am Umgang mit Ulrike

⁴³⁰ HARTMUT BÖHME: *Natur und Subjekt*, S. 184.

⁴³¹ ANDREJ PETROWSKI: *Weltverschlinger, Manipulatoren und Schwärmer*, S. 8f.

⁴³² Ebd., S. 10.

und Herrmann nimmt Wezel diesen ›neuen‹ Zugang zum Menschen kritisch in den Blick. Um die psychische Dimension der Kinder gegen alle Reduktion auf Körperliches in ihrer Komplexität darzustellen, greift er auf die »Erfahrungsseelenkunde« seiner Zeit zurück. Er entfaltet dabei die Interdependenzen zwischen Medizin/Diätetik, Psychologie, Anthropologie und Pädagogik, welche die philanthropische Erziehungstheorie herausstellt. Insbesondere die in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts im Rahmen der anthropologischen Ergründung des Menschen in den Blick geratene kranke Seele wird zum Paradigma seiner Personengestaltung. Um zu zeigen, dass Wezel sich mit dem Diskurs um die kranke Seele auseinander gesetzt hat, bevor er seine Figuren gestaltet, ist es notwendig, diesen kurz zu skizzieren.

HEIKI LEMPA hat gezeigt, wie die reformpädagogischen Konzepte der Philanthropen besonders vor dem Hintergrund zweier ihr vorausgegangener Traditionen der Erziehungsreflexion verständlich werden: der theologisch-schulmännischen (Luther, Comenius, Francke) und der medizinisch-diätetischen (Locke).⁴³³ Besonders auf die zweite kommt es hier an. Der enorme Anstieg von Monographien zur physischen Erziehung der Kinder im deutschen Kulturraum von 1770 bis 1790, so hat LYDIA KUNZE nachgewiesen, überschneidet sich zeitlich mit dem Aufkommen des Philanthropismus.⁴³⁴ Gerade an diesen Publikationen »läßt sich einprägsam die Verflechtung von Medizin, Pädiatrie, Philosophie und Staatswissenschaften demonstrieren«.⁴³⁵ Dies untermauert CHRISTA KERTINGS These, nach der die Medizin »als eine der neuzeitlichen Erfahrungswissenschaften [...] für die Philanthropen [...] Modellcharakter«⁴³⁶ besaß. Aufgrund der methodologischen Analogie mit der Diätetik sei die philanthropische Pädagogik als Therapie, nicht als eigentliche Erziehungswissenschaft zu kategorisieren. Beobachtung-Diagnose-Therapie im Rahmen eines Ursache-Wirkung-Denkens kennzeichnen die pädagogische Zuwendung. Sie ist wiederum Ausdruck eines historischen Krankheitsbegriffs. Diese Auffassung von Krankheit und deren Behandlung sowie die dahinter liegende Krankheitskonzeption spiegeln einen Aspekt zeitgebundener Anthropologie wider.⁴³⁷

Wo die kranke, entzweite Seele als Diagnose sichtbar wird, wo die falschen Affekte der Seele als Krankheiten des Willens für den philosophischen Arzt diagnostizierbar sind, muß die Möglichkeit der Versöhnung der Entzweiung bedacht werden; die Seele sieht sich und

⁴³³ Siehe ebd., S. 65-78.

⁴³⁴ Vgl. LYDIA KUNZE: Die physische Erziehung der Kinder. Populäre Schriften zur Gesundheitserziehung in der Medizin der Aufklärung. Marburg 1971, S. 12f. Siehe auch EDUARD SEIDLER: Das Kind im Wandel wissenschaftlicher Betrachtung. In: Heidelberger Jahrbücher 10 (1966), S. 83-96.

⁴³⁵ LYDIA KUNZE: Die physische Erziehung der Kinder, S. 14.

⁴³⁶ CHRISTA KERSTING: Die Genese der Pädagogik, S. 195.

⁴³⁷ Siehe hierzu HEINRICH SCHIPPERGES: Krankheit und Kranksein im Spiegel der Geschichte.

wird gesehen im Prozeß der Selbstveränderung und Verbesserung, zur Empfindungs-Einheit, einem Prozeß, der für den einzelnen Menschen emphatisch Bildung, für seine Gattung Erziehung zur Humanität heißt.⁴³⁸

HANS-JÜRGEN SCHINGS weist auf die Leitprinzipien der Anthropologie hin, wie sie sich etwa in Moritz' *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* oder zahlreichen literarischen Werken widerspiegeln:

Dazu gehören – neben dem öffentlichen Nutzen – die Orientierung an Beobachtung und Experiment, das Interesse für den konkreten Fall, für das Individuum, und die deutliche Tendenz, die pathologischen Seiten der menschlichen Natur und die Absonderung von der Gesellschaft als bevorzugtes Beobachtungsfeld anzusehen. Tatsächlich findet unter den Beiträgern des *Magazins* die Sparte ›Seelenkrankheitskunde‹ überwältigende Resonanz.⁴³⁹

SCHINGS zeigt, dass der neue Typus des philosophischen Arztes, des anthropologisch geschulten Mediziners, bei seiner Diagnose psychischer Befindlichkeiten konsequent davon ausgeht, die Einwirkung auf den Körper habe direkten Einfluss auf den Gefühlshaushalt des Patienten, weswegen er Krankheitsursachen im Bereich des Physischen suche; »[k]ein Wunder, denn Temperamente [...] eignen sich vorzüglich zur Reduktion von Bewußtseinszuständen auf Physiologie und Pathologie und mithin auf die pure Körper-Natur.«⁴⁴⁰ In der Medizin des 18. Jahrhunderts stehen demzufolge Chirurgie, Pharmazie und Diätetik im Vordergrund, wenn sich der Arzt dem *homo patiens* zuwendet. Der Medizinhistoriker HEINRICH SCHIPPERGES, der die Einbindung ärztlichen Denkens und Handelns in ihrem jeweiligen kulturellen und sozialen Zusammenhang untersucht hat, erinnert an einen Aspekt ärztlicher Ethik, der im 18. Jahrhundert noch nicht im Bewusstsein praktizierender Ärzte war, heutzutage aber allgegenwärtig ist: »Wenn wir Einblick in die Welt des Kranken zu nehmen versuchen, müssen wir uns zunächst einmal alle subjektiven Aspekte vergegenwärtigen. Dem Patienten geht es nämlich weniger um die Befunde als um seine Befindlichkeit. [...] Das erlebte Erleiden ist nun einmal wichtiger als die objektivierbare Krankheit und deren Behandlung.«⁴⁴¹

⁴³⁸ WILHELM SCHMIDT-BIGGEMANN: Einführung. In: Hans-Jürgen Schings (Hrsg.): *Der ganze Mensch*, S. 12.

⁴³⁹ HANS-JÜRGEN SCHINGS: *Melancholie und Aufklärung*, S. 30. Für die empirische Methode, »Beobachtungsgestalt« und Ergründung der kindlichen Psyche argumentiert auch Wezel in seiner erziehungstheoretischen Schrift *Über die Erziehungsgeschichten*, die an die medizinische Forschung seiner Zeit angelehnt ist. Das dort formulierte Plädoyer, die kindliche Psyche zu erforschen, um das Handeln des Kindes in seiner Psychodynamik nachvollziehen zu können, setzt er in *Herrmann und Ulrike* erzählerisch um, indem er dem Leser Einblick in Denken und Fühlen der Protagonisten gibt, deren Seelenleben ausleuchtet und so deren Handeln plausibel macht.

⁴⁴⁰ HANS-JÜRGEN SCHINGS: *Melancholie und Aufklärung*, S. 14.

⁴⁴¹ HEINRICH SCHIPPERGES: *Homo patiens. Zur Geschichte des kranken Menschen*. München/Zürich 1985, S. 14.

Wezel kritisiert in seinem Roman die mechanistische Medizin, die nach physischen Ursachen fragt, um zu therapieren, indem er den in dieser Weise vorgehenden Arzt bloßstellt. Ulrikes behandelnder Arzt ist gänzlich dem physiologischen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang verhaftet und stellt in ihrem Fall deswegen eine Fehldiagnose. Zudem führt Wezel eine alternative Behandlung vor, indem der auktoriale Erzähler tiefer blickt. Wezel gestaltet feinsinnig, wie Ulrike und Herrmann die Trennung voneinander verarbeiten, legt die psychische Befindlichkeit der Figuren in Ursache und Ausdruck dar und lässt seinen Erzähler Zusammenhänge (das Zutreffende) schildern, die dem Romanpersonal verborgen bleiben, um dessen pädagogische Insuffizienz aufzudecken. Bereits 1780 war er demnach mit Kinder- und Jugendpsychologie und deren Verquickung mit der Pädagogik vertraut und ließ seine Kenntnisse in die Gestaltung seiner Kinderfiguren einfließen.

Es stellt sich nun noch bezüglich Herrmann die Frage, worin genau sich diese Umsetzung zeigt, wie der Roman also die durchgängig hohe Einbildungskraft Herrmanns tiefenpsychologisch erklärt. Die Antwort findet sich, wenn man zum Ersten die elterliche, zum Zweiten Schwingers Erziehung in den Blick nimmt. Einbildungs- oder Vorstellungskraft (Phantasie) – das anschauliche innerliche Erzeugen nicht erlebter, nicht reproduzierter Situationen oder Zustände – kann durch Deprivation entstehen.⁴⁴² Der Entzug oder Vorenthalt von bedürfnisbefriedigenden Objekten oder Reizen löst in dem Falle Phantasien aus, die den Mangel durch selbst generierte Bilder kompensieren. Das, was nicht erlebt wird, steigert sich zur Wunscherfüllungsphantasie, wobei jede, durch Mangel an Erfahren und Erleben entstandene Lücke kraft Imagination gefüllt wird. Phantasie vollzieht sich immer auf Grundlage des individuellen Seelenlebens, ist also an eine Gemütslage gekoppelt. Herrmann entwirft immer dann Innenbilder, die er zu objektivierten Gestaltungen ausformt und in die Außenwelt hineinwirken lassen will, wenn er psychische Tiefpunkte (soziale Isolation, wirtschaftlichen Misserfolg, ein Defizit an Selbstwertgefühl, Liebeskummer) erlebt. Herrmanns Elternhaus war reizarm. Die Mutter befand sich wie der Sohn unter dem Diktat des Hausvaters, der seinerseits von (Aus-)Bildung und Persönlichkeitsentwicklung des Sohnes nichts wissen wollte. So stellt sich Herrmann vor, was sein könnte. Unter Schwingers Obhut befindet sich Herrmann in sozialer Deprivation oder Isolation, weil er einzig zu einem sehr kleinen Kreis ausgewählter Personen Kontakt hat. Auch dort muss sich selbst in einem sozialen Gefüge imaginieren, in dem er wunschgemäß als ehrenvolle, wirkende und geachtete Persönlichkeit erscheint. Sinnbildlich hierfür stehen die antiken Gipsbüsten, de-

⁴⁴² Vgl. Art. »Phantasie«. In: Dorsch psychologisches Wörterbuch. Hrsg. v. Hartmut O. Häcker u. Kurt H. Stapf. Unter ständiger Mitarbeit von Christian Becker-Carus u. a. 14., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Bern u.a. 2004, S. 704f.

ren Leblosigkeit Herrmann mit lebhafter Einbildung kompensiert, indem er sein eigenes Wertgefüge auf die historischen Personen projiziert. Er benutzt sie – in anachronistischem Gebrauch – dazu, in verschiedenen Epochen der Geschichte stellvertretend seine Vorstellungen von Gerechtigkeit, Zuverlässigkeit und Moral zu ›leben‹. Sie sind ihm »so bekannt, wie [...] Vater und Mutter«, begleiten ihn im Geiste überall, denn »sie waren seiner Einbildungskraft allgegenwärtig, wie das Bild einer Geliebten« (JA 3, 84). Ganz offensichtlich werden die Gipsobjekte in den Rang realer Begleiter erhoben, indem Herrmann sie beseelt und sich permanent mit ihnen auseinandersetzt. Sie ersetzen ihm als »seine tägliche Gesellschaft« soziale Bindungen, denn »er unterredete sich in der Einsamkeit mit ihnen, sah sie vor sich hergehen, tadelte und bewunderte sie« (ebd.). Schwinger, der nicht in der Lage ist, Herrmann mehr soziale Kontakte auf dem Schloss zu vermitteln und seinem Zögling daher zumindest andere Formen der Anregung zu verschaffen sucht, trägt auf diese Weise dazu bei, dass dieser eine starke Phantasie entwickelt. Herrmann die Möglichkeit zu geben, soziale Kontakte außerhalb seines Wirkungskreises zu knüpfen, kommt für Schwinger nicht in Frage. Als die Gräfin erwägt, Herrmann auf eine Schule zu geben, stellt er »ihr die Mangelhaftigkeit und Sittenverderbniß öffentlicher Anstalten vor, und malte ihr ein schreckliches Bild von der dort herrschenden Verführung« (JA 3, 86). Während Schwinger – teils mit bestem Gewissen, teils aus Eigeninteresse, denn ihm hätte »eine solche Trennung [im Falle eines Schulbesuchs Herrmanns; P.B.] das Leben in seiner gegenwärtigen Stelle unleidlich gemacht« [ebd.] – Herrmann Abwechslung und äußere Reize zumindest innerhalb des Mikrokosmos des Schlosses bietet, wobei der Junge trotzdem sozial isoliert bleibt, hat Herrmanns Vater dem Sohn kaum Anregungen geboten. Beide Arten des erzieherischen Umgangs bedingen den hohen Grad an Einbildungskraft, der sich noch schädlich für Herrmann auswirken soll.

Schwinger verfährt mit Herrmann, der unter der Trennung von Ulrike auf seine Weise leidet, anders, als es Ulrike widerfährt, obwohl auch er den wahren Grund für dessen Niedergeschlagenheit nicht erkennt, sondern eine physische Krankheit vermutet. Er gebraucht den »Kunstgriff, daß er seinen Zögling doppelt mehr, als vorher beschäftigte, zerstreute, und seine Thätigkeit in ein so unaufhörliches Spiel setzte, daß die Ehrbegierde die Liebe daniederhielt [...]« (JA 3, 103f.). »[D]er gutmüthige Lehrer« (JA 3, 124) schont Herrmann, erspart ihm Unterrichtsstoff, geht stattdessen »aus gutem Herzen« (ebd.) so oft mit seinem Zögling in den Garten, wie dieser es wünscht, und gibt sich größte Mühe, Herrmann durch

Abwechslung zu zerstreuen. Damit zeigt Wezel eine Alternative auf, die im Medium des Textes für besser befunden, indem sie als humaner und kindgerechter ausgewiesen wird.

3. Akteure der Erziehung

3.1 Wozu Bildung?

Auf Wunsch der Gräfin von Ohlau, deren Mann Herrmanns Vater Adam Herrmann als Einnehmer bedient, soll Herrmann auf dem Grafenschloss aufgenommen, um dort erzogen zu werden. Während Herrmann sofort bereit ist, seine Familie zu verlassen, und seine Mutter darin die einmalige Gelegenheit sieht, ihrem Sohn eine höhere Bildung und ein besseres Leben in Aussicht stellen zu lassen, sperrt sich Herrmanns Vater vehement gegen diese Möglichkeit. Der sechsjährige Herrmann übernimmt selbst die Entscheidung und lebt fortan gegen den Willen seines Vaters auf dem Schloss, wo er eine Erziehung erhält, die nicht der für seinen Stand üblichen entspricht – so viel wurde hier schon erwähnt. Im Fortgang des Romans entfaltet sich ein Spannungsfeld zwischen der äußeren, unstandesgemäßen Erziehung Herrmanns, allgemeiner: dem Adligen, und dem ›bürgerlichen Inneren‹, das Hofmeister Schwinger in Herrmann zu bilden versucht. Herrmann gelingt es schließlich, sich zwischen den Extremen – einerseits dem Mangel an Bildung und dem Nützlichkeitsdiktum seiner Herkunftsfamilie, andererseits der hohlen Form aristokratischer Abrichtung – zu positionieren: Er schlägt nicht den Weg ein, den ihm seine ›zwei primären‹ Sozialisationsinstanzen vorzeichnen, sondern findet einen eigenen, dritten.

Um die Fragen, ob und wie Herrmann auf dem Grafenschloss erzogen werden soll, gestaltet der Text verschiedene erziehungstheoretische Positionen. Graf/Gräfin und Nillchen/Adam Herrmann bringen jeweils ihre Auffassung davon zum Ausdruck, wozu Erziehung und Bildung dienen und wie Erziehungsziele erreicht werden sollen. Was motiviert die Gräfin, sich derart vehement dafür einzusetzen, dass sie Herrmann ›bekommt‹? Es ist kein selbstloses Interesse an dessen guter Erziehung, das schließlich die Gräfin – »mehr eitel, als stolz« (JA 3, 27), wie sie der Erzähler charakterisiert – dazu antreibt, ihren Gatten zu bitten, den Jungen auf dem Schloss aufwachsen zu lassen. Ihr, der vernachlässigten, gelangweilten Ehefrau, schmeichelt die kindliche Liebe, die ihr Herrmann vom ersten Zusammentreffen an entgegenbringt. »Sie bestand darauf, daß man einem so viel versprechenden Subjekte eine beßre Erziehung verschaffen müßte, als er bey seinen Eltern haben könnte [...]« (JA 3, 27) Das Vorhaben der Gräfin versteht sich vor dem Hintergrund, dass diese

ein neues ›Spielzeug‹ bekommen möchte. Ihren Mann versucht sie mit dem Scheinargument zu überzeugen, Herrmann gebühre eine gute Erziehung auf dem Schloss.

Die Gräfin, die in Herrmann bloß einen Zeitvertreib gefunden hat, verliert rasch das Interesse am Jungen: »Ihr Götze war die *Neuheit* [...]« (Ebd.) Der Erzähler lässt keinen Zweifel daran, dass ihr anfänglicher Eifer, mit dem sie Herrmann persönlich unterrichtet, »im Grunde nichts als der Anfall eines leidenschaftlichen Fiebers« (JA 3, 74) gewesen ist. »Plötzlich, wie ein Fieber ausbleibt, stund bey der Gräfin ihre Leidenschaft für den Knaben still: ohne die mindeste Veranlassung, sogar ohne die mindeste Unzufriedenheit mit ihm erlöschte ihre Zuneigung: es wurde ihr lästig, ihn beständig um sich zu haben, beschwerlich, sich mit ihm abzugeben, selbst unangenehm, ihn zu sehen« (JA 3, 76).

Das Argument, mit dem die Gräfin ihren Gatten davon zu überzeugen sucht, es sei zum Wohle Herrmanns, diesen auf dem Schloss erziehen zu lassen, ist zweckrationalistisch, wie sich zeigen wird. Der Graf erhebt in einer für ihn ungewöhnlich umsichtigen Weise (allerdings nur kurzweilig) Einspruch:

[E]r besorgte nämlich, daß man den Knaben durch eine vornehme, seinem Stand und Vermögen nicht angemessene Erziehung nur unglücklich machen werde. Wir geben ihm, sagte er, eine Menge Bedürfnisse, die er in seiner Eltern Hause nie würde kennen lernen; wir fachen seinen Ehrgeiz nur noch mehr an, da er schon für sich stark genug ist; durch den beständigen Umgang mit dem andern Geschlechte wird seine natürliche Empfindlichkeit erhöht, er wird weichlich, wollüstig und vielleicht gar ein Geck. Haben Sie nicht seinen übermäßigen Stolz bemerkt? – Wenn man sieht, daß er Ihr Liebling ist, wird ihm Jedermann schmeicheln, um Ihnen zu schmeicheln, und in zwey Jahren ist er sonach der verdorbenste, aufgeblasenste und unerträglichste Bursch, der Niemanden in der Welt achtet, als sich selbst. (JA 3, 27)

Die Gräfin aber bringt ihren Mann, der »niemals im eigentlichen Ernste, um zu widersprechen oder die vorgeschlagene Sache zu hindern, sondern bloß aus Rasonirsucht« (JA 3, 28) etwas einwendet, geschickt dazu, ihrem verhohlenen Willen gemäß geradezu zu verlangen, Herrmann auf dem Schloss erziehen zu lassen. Jetzt begründet er plötzlich, warum dieser ununterbrochen unter der dortigen erzieherischen Obhut bleiben soll:

»Was er in den Paar Stunden, die er sich bey uns aufhielt, Gutes lernte, würde er den übrigen Theil des Tages bey seinen Eltern wieder vergessen; die Fehler, die er bey uns ablegte, würde er dort wieder annehmen. [...] Das thäte gar nicht gut: wenn er einmal besser erzogen werden soll, so muß er von der Lebensart seiner Eltern gar nichts mehr zu sehen bekommen.« (JA 3, 29)

Der Text schafft hier einen Antagonismus: Auf der einen Seite steht die Absicht, einem jungen Menschen größtmögliche Entfaltung seines ›Selbst‹ einzuräumen; dagegen steht die Vorgabe, Erziehung habe sich am Stand des Zöglings zu orientieren. Der Graf warnt davor, Ehrgeiz« und »übermäßigen Stolz« noch zu fördern. Eine über die Anforderungen eines Standes hinausgehende Erziehung gewährleiste weder, dass der Zögling einen ausgeglichenen Triebhaushalt habe, noch vermeide sie, dass er übersteigerte Eigenliebe entwickelt. Im Hinblick auf die Frage, wie vielen erzieherischen Einflüssen Herrmann ausgesetzt sein sollte, spricht der Graf sich letztlich dafür aus, ihn in die permanente Obhut eines einzigen Erziehers zu geben. Herrmann solle adlig und ausschließlich auf dem Schloss erzogen werden. Auch dem Grafen geht es nicht um das Wohl Herrmanns. Er instrumentalisiert ihn ebenfalls, und zwar um die Gunst seiner Gattin zu erwerben, in der er glänzen kann (»sich, sich wollte er eine Gefälligkeit erzeigen; sich wollte er das süße Bewußtseyn verschaffen, dass er abermals einen rühmlichen Beweis seiner Galanterie und Politesse abgelegt habe« [JA 3, 39]). Herrmann als »Werkzeug seiner Politesse« (JA 3, 73) hat alsbald ausgedient. Eine völlig andere Bildungsvorstellung äußert Adam Herrmann. Ihm geht es einzig darum, Kindern elementare Kenntnisse zu vermitteln. Höfische Erziehung hält er für affektiert, gestelzt, mithin überflüssig. Ein Disput zwischen ihm und dem Grafen legt dies offen:

»Aber ihn an seinem Glücke, an seiner Bildung zu hindern ist doch sehr unvorsichtig« – wandte ihm der Graf ein. Bildung hin, Bildung her! fiel ihm Herrmann mit auffahrendem Tone ins Wort. Mit dem Kopfe an die Wand wollt' ich ihn rennen, daß er krepirte, wenn so ein Scheiskerl aus ihm würde, so ein geputzter grinzender Tellerlecker, der um die Vornehmen herumkriecht und ihnen den Dreck von den Händen küßt. – Pfui! daß dich der Henker holte!

Der Graf. Es ist ja doch besser, daß er nicht so roh bleibt wie sein Vater. – (JA 3, 36f.)

Vater Herrmann stimmt der gräflichen Entscheidung nicht zu: »Wer den Jungen gemacht, wird ihn auch erziehen. Mein Sohn soll kein Schmarotzer bey Grafen und Edelleuten werden. Wenn er soviel lernt, wie ich, daß er sich sein Brod nothdürftig verdienen kann, da hat er genug: nach den übrigen Fratzen soll er mir nicht eine Hand aufheben.« (JA 3, 36) Auch die spätere Abschiedsszene zwischen Vater und Sohn, nachdem Herrmann zur Zufriedenheit seines Vaters vom Schloss verstoßen wurde und sich auf seine Reise nach Dresden vorbereitet, begleitet ein väterlicher Rat (fast eine Drohung), der die minimalistische Bildungsvorstellung Adam Herrmanns verdeutlicht:

»[M]ach' es, wie dein Vater! Lebe in den Tag hinein und lerne nichts mehr als du brauchst, um zu leben! Lerne eine Profession, ein Handwerk, eine Kunst, alles, was du willst, und

was du umsonst lernen kannst! Nur laß dir nicht den Satan durch den Kopf fahren, daß du ein Gelehrter oder ein großes vornehmes Thier werden willst! Oder ich erkenne dich nicht für meinen Sohn. [...]« (JA 3, 188f.)

Vater Herrmann sieht seinen Sohn aus den despotischen Fängen des Grafen befreit und ihn der Gefahr, diesem »den ganzen Tag die Pfoten küssen und den Rockzipfel lecken« zu müssen, entgangen. Nun könne Herrmann in der »weite[n] Welt« klug werden, wie auch er »zum gescheiden Kerle geworden« sei (JA 3, 185). In seinem ersten Brief an Herrmann, während dieser sich in Dresden aufhält, drückt der Vater denselben Wunsch aus (»Wenn Du nach mir geräthst, so bin ich lebenslang Dein herzenguter Vater«; JA 3, 233). Ganz anders denkt Frau Herrmann über den Bruch zwischen ihrem Sohn und dem Grafenpaar. Als sie Schwinger von den Umständen berichten hört, unter denen Herrmann das Schloss verlassen musste, sinkt sie »in einem der Ohnmacht ähnlichen Schrecken dahin« und flieht in die Küche, »ihrem gewöhnlichen Zufluchtsorte bey bedrängten Umständen«, denn »[k]ein schrecklicher Unglück konnte ihr in der Welt begegnen als eine solche Beschimpfung« (JA 3, 185). Allerdings vermag sie sich nicht gegen ihren dominanten Ehemann durchzusetzen. Ihr bleiben Bedauern darüber, dass ihr Sohn keine höhere Bildung erfährt, und Scham über dessen vorgeblich unehrenhaften Verweis des Schlosses. Resigniert zieht sie sich in den weiblichen Wirkungsbereich der kleinbürgerlichen Familie zurück.

Neben Kritik, die den Adel als unbeständig, verantwortungslos und vergnügungssüchtig bloßstellt, erfüllen diese inhaltlichen Wendungen eine kompositorische Funktion. Die Gräfin kümmert sich fortan nicht mehr um Herrmann. Ihre immerhin noch »vernünftige gemäßigte Neigung« (ebd.) für den Jungen sichert ihm seinen Verbleib auf dem Schloss. So kommt Schwinger, der Erzieher Ulrikes, ins Spiel und Herrmann in dessen Obhut.

3.2 Die Erzieherfiguren

Auf dem Schloss werden drei Kinder erzogen: die zu Romanbeginn sieben Jahre alte Baronesse Ulrike von Breysach (die Nichte der Gräfin), der um ein Jahr jüngere Herrmann und Jakob, der Sohn des intriganten Siegfried, der in Schwingers Unterricht allerdings nur physisch anwesend ist. Zwei Personen sind verantwortlich für die Erziehung: Fräulein Hedwig von Starkow, weitläufige Verwandte der Gräfin und halbgebildete alte Jungfer, die als Wirtschaftsdame und »seynsollende Guvernante« (JA 3, 65) für Ulrike beschäftigt ist, und Hofmeister Schwinger, der Ulrike – und dann auch Herrmann – unterrichtet. Weder Gräfin

noch Graf wirken bewusst erzieherisch auf Herrmann ein.⁴⁴³ Die beiden Erzieher sind in jeder Hinsicht gegensätzlich. Aus ihrem Wirken lassen sich zwei antagonistische Erziehungsprogramme, die Bezüge zu außerliterarischen Erziehungskonzepten aufweisen, abstrahieren.

3.2.1 »Aber wir sind böse von Jugend auf«: Fräulein Hedwig

Der erste Hinweis auf die Erziehungsmethode Fräulein Hedwigs ist die erzählerische Einführung der Figur. Als Ulrike den schlafenden Herrmann liebkost, »watschelte [sie], wie eine Gans, die halb fliegt und halb geht, auf sie zu und riß sie mit solchem Ungestüm von dem Liebesgotte hinweg, daß sie zurückstürzte« (JA 3, 65). Der Erzähler beschreibt die Physiognomie der Gouvernante so, dass von der negativen Konnotationen (»schielende Augen«, »kirschbraunes aufgeschwollenes Gesicht«, »Lippen, die sich wie Puderbeutel zusammenziehen«; JA 3, 65f.) auf ihr Wesen geschlossen werden soll: Sie ist unbeholfen, grob, ihrer Unansehnlichkeit korrespondiert mangelnde Sensibilität. Mit dieser Charakterisierung stellt der Erzähler von Beginn an klar, dass die warmherzige Ulrike in Fräulein Hedwig weder eine Vertrauensperson noch einen emotionalen Bezugspunkt findet. Dass es Fräulein Hedwig nicht gelingt, Ulrikes (und im weiteren Verlauf Herrmanns) Triebe zu unterdrücken, deutet der Erzähler voraus. Nachdem Herrmann, der seine Rolle als Amor im kindlichen Spiel mit Ulrike beibehält, Ulrike geküsst hat, heißt es: »[M]it ihm [dem Kuss; P.B.] schlich ein geheimes Feuer in ihre Kinderseele, durch alle Nerven des kleinen Körpers schoß eine zitternde Flamme, ihr Herz schlug schneller, und alle ihre Sinnen schlummerten in ein minutenlanges Gefühl der sanftesten Behaglichkeit dahin« (JA 3, 68f.). Der Erzähler beschreibt hier, was die moderne Psychologie »frühe Sexualität« nennen wird.

Von ihrer Einführung an schimpft Fräulein Hedwig auf Ulrike ein. »Fi! Schämen Sie sich! fieng sie an. Sich da, wie ein schlechtes Mädchen, auf einen gemeinen Jungen zu legen und ihm ein *gage d'amour* zu geben!« (JA 3, 66) Standesdünkel und übertriebene Schamhaftigkeit sprechen aus diesen Worten. Fräulein Hedwig bannt das vermeintlich Bedrohliche – Leidenschaft, erotischen Reiz, Körperlichkeit –, indem sie es in französischer Sprache be-

⁴⁴³ Das Grafenpaar beteiligt sich allenfalls indirekt an Herrmanns Erziehung, indem der Junge Unbeständigkeit und adliges Wohlleben kennen lernt, später höfische Heuchelei, Intrigiersucht und Despotismus erfährt, was seinen Bürgerstolz nachhaltig entfacht. – An späterer Stelle des Romans findet sich ein weiterer Reflex darauf, dass der Adel die Erziehung seiner Kinder nicht ungern aus der Hand gab. Über den Grafen von Troppau, bei dessen Mätresse Ulrike und Herrmann in Berlin wohnen, heißt es bezüglich der Erziehung seiner Tochter Karoline: »[A]llein er gab ihr [seiner Schwester, Frau von Dirzau; P.B.] seine gewöhnliche Antwort, daß er sich um solche Sachen nicht bekümmerte. – ›Ich bezahle eine Guvernante für meine Tochter,‹ sagte er: ›wenn sie nichts taugt, so ist es nicht meine Schuld: ich kann nicht jede Woche eine neue annehmen!« (JA 3, 426).

nennt und insoweit codiert, dass das Kind nicht einmal einen sprachlichen Bezug zum ›Verbotenen‹ aufnehmen kann. Bezeichnungen etwa für Unterbekleidung tabuisiert sie selbst für Gespräche zwischen Erwachsenen (»Über der Tafel darf man von nichts reden, was unter der Tafel ist«; JA 3, 61). Sie ist geziert, übertrieben empfindlich und scheinbar äußerst sittsam (»Man muß nichts an einer Mannsperson nennen, was unter dem Kopfe ist«; JA 3, 66), dabei steif, ruppig und unaufgeschlossen. Das Erziehungskonzept der zimperlichen Gouvernante beruht auf Tabuisierung. Sie verbietet Ulrike nicht nur, ihrer Sympathie für Herrmann nachzugeben, sondern auch, überhaupt davon zu sprechen, schon gar nicht in deutscher Sprache. Wenn sie einen Kuss als *gage d'amour* oder *preuve d'affection* (JA 3, 66) – Unterpfand der Liebe beziehungsweise Zuneigungsbeweis – bezeichnet wissen will, indiziert dies nicht nur, wie sie das Erotische in einer anderen, vermeintlich feineren Sprache ›entschärft‹, sondern die fremdsprachliche und zudem bildliche Umschreibung dient auch dazu, den Kuss im Entkörperlichten zu sublimieren. Anfänglich erscheint sie besonders sittlich, zumindest wacht sie streng und kommentarreich darüber, dass Ulrike sich sittsam verhält. Sie versucht, die ›verbotene‹ Welt der Liebe und Erotik vor Ulrike zu verbergen und als Ausweis menschlicher Schwäche, ja Verderbtheit zu verurteilen, indem sie die christliche Erbsünde-Vorstellung durch Zitate aus dem Alten Testament anführt. »Aber wir sind böse von Jugend auf. [...] Der Teufel schleicht umher, wie ein brüllender Löwe. [...] Die Mannspersonen sind gar zu verführerisch« (JA 3, 90).⁴⁴⁴ Als sie später jedoch annimmt, Ulrike habe ihre heimliche Affäre mit dem Stallmeister entdeckt, vertraut sie sich ihrem Zögling an und bittet inständig, Ulrike möge sie nicht verraten. In dem diesbezüglichen Gespräch zeigt sie ungewohnt profane Züge (»man ist ja auch von Fleisch und Blut geschaffen wie andre Menschen«; JA 3, 89), vor allem aber entlarvt sie ungewollt die eigene Doppelmoral. Gerade diese macht sie als Erzieherin, die ihrem Zögling unter anderem moralische Werte zu vermitteln hat, vollkommen ungeeignet wie unglaubwürdig. Einzig als negatives Vorbild vermag sie zu fungieren.

Nachdem sie sich Ulrike anvertraut und das geheime Abkommen mit ihr geschlossen hat, spricht sie bei der Gräfin vor, um zu erwirken, dass Ulrike und Herrmann sich nicht mehr sehen dürfen. Dies tut sie in erster Linie nicht zum Wohl der Kinder, sondern um ihr schlechtes Gewissen zu beruhigen, das sie plagt, weil sie Ulrike übereilt versprochen hat, der Gräfin es nicht zu melden, wenn Ulrike und Herrmann sich wieder einmal treffen. Fräulein Hedwig hat Erfolg. Die Gräfin untersagt beiden Kindern, einander näher zu kom-

⁴⁴⁴ Vgl. 1. Mose 6,5; 8,21 sowie 1. Petr. 5,8 (zuletzt genannte Stelle zitiert Fräulein Hedwig wörtlich). Später, in einem Gespräch mit Schwinger, mahnt Fräulein Hedwig: »[W]ir sind allzumahl Sünder und Adams Nachkommen [...]« (JA 3, 135).

men (was das für die Psyche der beiden heißt, habe ich dargelegt). Die doppelbödige Triebfeindlichkeit der Gouvernante ist Grundlage für ihren Versuch, die natürlichen kindlichen Affekte zu unterdrücken. Der menschliche Körper ist ihr der Inbegriff des Bösen und Sündigen, weshalb sie sich erzieherisch dem Körperlichen nur in der Weise zuwendet, dass sie züchtigt, also mit physischer Gewalt auf den Körper einwirkt, oder das Physische gänzlich ausspart. Lust, körperliche Zuneigung, Intimitäten oder auch nur Berührungen verbannt sie aus der Kommunikation, weil nicht artikuliert werden darf, was sündhaft ist. Sie steht damit der strengen, pietistischen Auffassung nahe, wie sie etwa Francke vertrat – nicht nur bezüglich der Körperfeindlichkeit, sondern auch im Hinblick auf ihre erzieherische Praxis, den Willen beziehungsweise den Eigensinn des Kindes zu brechen. Fräulein Hedwig verkörpert insoweit ein Element des Pietismus. Wie weit es mit ihrer eigenen Sittenstrenge ist, zeigt ihr geheimes Verhältnis zum Stallmeister, mit dem sie sich im Garten immer wieder trifft, um heimlich dem erotischen Vergnügen nachzugehen. Keineswegs enthält sie sich der sinnlichen Liebe und geht in heiliger Liebe zu Gott auf, wie es die pietistische Theologie fordert. Von daher repräsentiert sie keine idealtypische Pietistin, sondern Schein-Heiligkeit.

Fräulein Hedwig verfehlt ihr erzieherisches Ziel, in Ulrikes Unbewusstem ein übermächtiges Über-Ich – um einen Terminus SIGMUND FREUDS zu benutzen – zu erzeugen, das ihre natürlichen Empfindungen, die nicht mit dem ihr vermittelten normativen Moral- und Wertesystem kompatibel sind, unterdrückt. Ihre Verbote und Mahnungen wirken sich weder auf Ulrikes Gefühl noch auf ihr Handeln aus:

Die Vermahnung, so gut gemeint und so nöthig sie seyn konte, war auf einen schlechten Grund gebaut und that daher auch eine schlechte Wirkung: die Baronesse, die noch ganz Natur war, fühlte zwischen der Liebenswürdigkeit eines gemeinen und eines vornehmen Jungen keinen Unterschied, und so bald Fräulein Hedwig nur den Rücken wandte, wischte sie zum Zimmer hinaus, den gemeinen Jungen, der so wohlthuende Küsse gab, aufzusuchen. (JA 3, 69)

Standesbewusstsein ist Ulrike ebenso fremd wie die Norm von Schicklichkeit und Sittlichkeit. Sie folgt ihrem natürlichen Gefühl, das – im Sinne Rousseaus – noch nicht durch die Gesellschaft verdorben ist. Deswegen lässt sie ihrer Zuneigung zu Herrmann weiter freien Lauf.⁴⁴⁵

⁴⁴⁵ Auch in anderen Lebensbereichen handelt sie intrinsisch, indem sie einzig ihrem [Mit-]Gefühl folgt. »Du bist beständig ein solche gutherziges unbesonnenes Ding gewesen, und wirst es auch wohl bleiben.« (JA 3, 71) – Mit diesen Worten charakterisiert die Gräfin sie, als Ulrike das Geburtstagsfest unerlaubt verlässt, bei Unwetter und in vollem Feststaat, um sich im Dorf nach dem Befinden des Gärtnerburschen des Grafen zu erkundigen. Dieser hatte sich verletzt, als er im Garten Lampen für die Gäste angezündet hat.

3.2.2 Möglichkeiten und Grenzen philanthropischer Erziehung:

Hofmeister Schwinger

Die Erzieherfigur, die der Erzähler stärker profiliert und die den gesamten Roman hindurch Herrmanns Lebensweg, persönlich oder brieflich, begleitet, ist Schwinger, die Kontrastfigur zu Fräulein Hedwig. Er ist charakterisiert als ein »sehr ehrlicher Mann, besonders aller Verstellung unfähig; er gieng seinen Gang in diesem Leben vor sich hin, ohne sich sonderlich um die Handlungen andrer links und rechts neben ihm zu bekümmern, wenn sie nicht auf sein Wohl oder Weh unmittelbar wirkten, oder seine besondere Pflicht ihn nöthigte, Acht auf sie zu haben [...]« (JA 3, 92) Aus dieser Beschreibung spricht bereits die Ambivalenz, die in der Figur angelegt ist: Schwingers Toleranz hat Züge von Gleichgültigkeit gegenüber der Gesellschaft, seiner Autonomie wohnt Eskapismus inne. Der Erzähler wertet es dennoch als vorteilhaft für Herrmanns Entwicklung, dass sich die Gräfin nach kurzer Zeit von dem Jungen abwendet und ihn in die Obhut Schwingers gibt. »Herrmanns Glück war es, daß das erste Aufschwellen ihrer Liebe bey ihm so bald vorbeyschoß: er wäre der verzärtelste, eigenwilligste, unleidlichste Pursche durch sie geworden.« (JA 3, 77) Schwingers Interesse an Herrmann ist nicht gänzlich altruistisch. Da er sein erzieherisches Talent im Hause des Grafen nicht entfalten kann, wodurch er unzufrieden, unglücklich, ja schwermütig geworden ist, freut er sich, einen weiteren Schüler unterrichten zu dürfen (siehe JA 3, 82). Deswegen spricht er sich auch gegen den von der Gräfin angedachten Schulbesuch Herrmanns aus, wie der Erzähler bemerkt (siehe JA 3, 86).

Anhand der Figur Schwingers reflektiert der Erzähler auch die Problematik des Berufs des Hofmeisters.

So viel Glück es für den kleinen Herrmann war, in die Hände seines neuen Lehrers zu gerathen, so viel Freude verursachte es diesem [Schwinger; P.B.], die Laufbahn seiner Unterweisung und seines pädagogischen Ehrgeizes dadurch erweitert zu sehn. Er war einer von den Unglücklichen, denen die Natur viele Kraft, und das Schicksal nichts als unwichtige Gelegenheiten giebt, sie zu äußern: Talente und Ehrbegierde bestimmten ihn, ein Volk zu regieren, und weil sich kein Volk von ihm regieren lassen wollte, so regierte er – Kinder. Um ihn noch mehr zu tücken, nöthigte ihn sein widriges Geschick, den Platz in dem Hause des Grafens anzunehmen und in dem engern Kreise, der dem Unterrichte eines Frauenzimmers meistentheils vorgezeichnet wird, [...] umzulaufen. [...] Er wollte außer sich wirken, pädagogische Lorbern einsammeln und hatte kein Feld, wo er sie pflücken konnte: Muth, Geist und Nerven erschlaften in ihm: er verzehrte sich selbst. (JA 3, 77f.)

Eine Aporie bestimmte das Hofmeister-Dasein: Begabte bürgerliche Akademiker, häufig Theologen, die, wie Schwinger, auf eine frei werdende Stelle als Pfarrer warteten, verdingten sich in (adligen) Häusern, wo sie nicht nach eigenem Ermessen, sondern nur auf Verlangen nach fortschrittlichen Methoden lehren und erziehen durften, ansonsten aber Erziehungsziel und -maßnahmen diktiert bekamen. Sich selbst in den Erziehungsprozess einzubringen, führt sie in Konflikt mit ihren Geldgebern. Sehr anschaulich und bildlich beschreibt der Erzähler das pädagogische Dilemma Schwingers, dessen Schicksal stellvertretend steht für die Lebens- und Arbeitssituation, das heißt für die finanzielle und soziale Stellung der meisten Hofmeister im 18. Jahrhundert. Schwingers Situation liest sich unter diesem Aspekt als sozialgeschichtliche Implikatur.⁴⁴⁶ LUDWIG FERTIG stellt fest, »daß in aller Regel die Entlohnung mehr als kümmerlich war. [...] Die Stellung der Hofmeister in der Familie entsprach in der Regel diesen Entlohnungsmodalitäten durchaus.« Und weiter heißt es: »Als intellektuelle ohnedies wurzellos, fanden sie keine durch Recht oder Herkunft abgesicherte Existenzform vor, wenn sie ihren Dienst antraten. Sie waren isoliert und der Gefahr von Resignation, Verlust des Selbstbewußtseins und der Depression ausgesetzt.«⁴⁴⁷ Ein Sinnbild tristen hofmeisterlichen Daseins ist die raumsymbolische Gestaltung, als Schwinger das erste Mal erscheint:

Er saß eben, als ihm die Gräfin ihren entsetzten Liebling übergeben wollte, voll trüber unruhiger Empfindungen, im Garten der Einsiedeley – einem düstern Tannenwäldchen, dessen schlanke Bäume so dicht an einander standen, daß ihre verschlungenen Wipfel fast nie einen Strahl Tageslicht durchließen. Mitten unter ihnen hatte man auf einem leeren Platze einen künstlichen Berg aufgeworfen und eine Höle hineingewölbt, deren Wände mit Moos überzogen waren und beständige Kühlung gewährten. (JA 3, 78)

Schwinger prägt den einsamen Ort, wie der genius loci seine Sinne melancholisch eintrübt. Den Lichtverhältnissen im Tannenwald entspricht die Seelenlage des unterforderten Hofmeisters. Er ist trübsinnig, hat ein verfinstertes Gemüt, weil er sich im Rahmen seiner Tätigkeit auf dem Schloss nicht entfalten kann. So »vergräbt« er sich in einer kalten, feuchten Höhle, die ihm wenigstens zeitweise Raum bietet, allein zu sein und sich in seiner Melancholie zu ergehen. Der verborgene Ort mutet wie eine Grabhöhle an, als sei der Hofmeister lebendig und dabei trotzdem nicht völlig unfreiwillig begraben, als führe der gesamte Hof-

⁴⁴⁶ Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang eine autobiographische Parallele. Wezel bekleidete selbst zwei Hofmeisterstellen, woraufhin er in dem bereits zitierten Brief an das Dessauer Philanthropin angibt, nach den Erfahrungen als Hauslehrer des Unterrichts überdrüssig zu sein. Siehe auch PIERRE CHEVALLIER: Die Hofmeister in Deutschland im 18. Jahrhundert und Johann Karl Wezel. In: Schriften der Johann-Karl-Wezel-Gesellschaft 1 (1997), S. 174-193.

⁴⁴⁷ Zu diesem Berufsstand siehe LUDWIG FERTIG: Die Hofmeister (Zitate S. 63 u. 65).

meisterstand sozusagen ein Schattendasein. Schwinger betätigt sich im Schatten des Absolutismus, sein Wohl hängt von der Laune eines Adligen ab, seine Ideen indes sind bürgerliche.

Zu fragen ist nach seiner Situation, seiner Motivation und seinem konkreten Wirken. Im weiteren Verlauf des Romans scheint die hofmeisterliche Frustration immer wieder in Bezug auf Schwingers Verhältnis zu Herrmann auf. Obwohl – oder gerade weil – Schwinger enttäuscht vom Beruf des Hofmeisters im Allgemeinen und von seinem eigenen Lebensweg im Besonderen ist, setzt er mit Optimismus damit fort, Herrmann zu erziehen und später von fern zu ›begleiten‹. Er hält nahezu unerschütterlich an Herrmann fest und macht seine späteren ›Drohungen‹ in den Briefen an Herrmann nicht wahr. Die weitere Analyse muss erweisen, ob dieses Interesse ein rein philanthropisches ist.

Als Schwinger beginnt, Herrmann zu erziehen, teilt er rasch die Einschätzung der Gräfin, dieser sei begabt (JA 3, 27):

Er fand sehr bald in ihm viel Talente, schnelle Begreifungskraft, festes Gedächtniß, Witz und einen hohen Grad von der vorzeitigen Wirksamkeit der Urtheilskraft, die man gewöhnlich Altklugheit bey Kindern nennt. [...] Gegen den eigentlichen Bücherfleiß hatte er [Herrmann] eine große Abneigung: Sachen, die man gewöhnlich nur lernt, um sie zu wissen, nahm sein Kopf, wie eine unverdauliche Speise, gar nicht an: was ihm die Unterredung seines Lehrers darbot, faßte er gierig auf und erlangte durch diesen Weg eine Menge Kenntniss [...]. Genau betrachtet, merkte man deutlich, daß sein Kopf nicht gestimmt war, Eine Wissenschaft durchzuwandeln und in ihre kleinsten Steige und Winkelchen zu kriechen [...]; sein Blick gieng beständig ins Weite, war beständig auf ein großes Ganze gerichtet: was er lernte, verwandelte sich unmittelbar, so zu sagen, in seine eignen Gedanken, daß ers nicht gelernt, sondern erfunden zu haben schien, und seine Anwendungen davon bey den gewöhnlichen Vorfällen des Lebens waren oft sehr sinnreich und nicht selten drollicht. (JA 3, 82f.)

Herrmann besitzt eine natürliche Abneigung gegen »Bücherfleiß«, so dass Schwinger ihm seine pädagogische Auffassung, angelesenes, theoretisches Wissen sei nicht förderlich für die kindliche Entwicklung, nicht erst zu vermitteln braucht. Die Beschreibung von Herrmanns Lernverhalten ist aufschlussreich. Sie lässt erkennen, welchen Akzent Schwinger in seiner Pädagogik setzt. Sein Schüler soll nicht zum Spezialisten gebildet werden, sondern sich im Gespräch allgemeines Wissen und Abstraktionsfähigkeit aneignen. Während ein Schüler, der an Einzelfällen lernt, Kenntnisse abstrahieren, übertragen und kombinieren muss und damit eine hohe intellektuelle Eigenleistung zu erbringen hat, liegt die Leistung eines Schülers, der Maxime genannt bekommt, schlicht darin, diese wie Regeln zu befol-

gen. Wenn er solche Verhaltensnormen nicht hinterfragt, sondern sich nur nach ihnen richtet, ist er nicht produktiv, sondern bloß ausführendes Organ einer als ethisch-moralisch funktierenden höheren Entscheidungsebene. Die Problematik, die sich hinter diesem Prozess verbirgt, ist evident: Da der Schüler für jeden Handlungsbereich spezifischer Regeln bedarf, erwirbt er – wie man heute sagen würde – keine Schlüsselkompetenzen, er wird sich nicht zu einem eigenverantwortlichen, kritischen und selbständigen Individuum entwickeln. Anders aber Herrmann: Er lernt in der vermeintlich beiläufigen Unterhaltung mit Schwinger. Es ist kein Zufall, dass Herrmann sich im Dialog, nicht durch monologisches Dozieren Wissen und Fähigkeiten aneignet. Diese Form der geistigen Anregung und Vermittlung ist ein zentraler Aspekt der philanthropischen Erziehungsmethode und hier – verkörpert durch Schwinger – in den Text eingegangen.

Einen in höherem Maße geeigneten Schüler kann es für Schwinger kaum geben, und das beschriebene Lernverhalten des wissbegierigen Herrmann ließe bei fehlender Kenntnis des Romanzusammenhangs vermuten, dieser sei bereits erfolgreich philanthropisch erzogen worden. Die Abneigung, aus Büchern zu lernen oder Detailstudien zu betreiben, der Hang, Wissen praktisch und kreativ anzuwenden sowie Abstraktionsfähigkeit sind Eigenschaften eines idealen philanthropisch geprägten Zöglings, als der Herrmann hier erscheint.⁴⁴⁸

Der erzählerische Duktus bei der Beschreibung von Herrmanns Lernverhalten (auch der später mehrfach gestaltete scharfe Kontrast zwischen Herrmann und Jakob) verrät Wezels eigene erziehungstheoretische Präferenz. Der unvoreingenommene, interessierte, kritische und selbständige Schüler, der sich im geistigen Austausch mit dem Lehrer Bildung erwirbt und zugleich anwendet, besitzt seine Sympathie und erscheint idealtypisch. Im Vorwort seines *Robinson Krusoe* (1780) formuliert Wezel seine Vorbehalte dagegen, Kinder die Realität nicht sinnlich erfahren zu lassen, sondern sie ihnen durch Literatur zu vermitteln.

Menschen von gewöhnlichen Fähigkeiten dürfen von Rechts wegen vor dem zehnten, zwölften Jahre nicht zur Lektüre als Zeitvertreib angehalten werden, wofem sie nicht ein besondrer Trieb zu dieser Art des Vergnügens hinzieht, sonst entstehen Stubengucker, Kabinettsphilosophen, die die Dinge nicht nach den natürlichen Eindrücken auf ihre Organe, sondern nach gelernten Vorurteilen schätzen, vorzüglich da die Bücher selten etwas anders als Sammlungen von Vorurteilen sind.⁴⁴⁹

⁴⁴⁸ Insofern hat Wezel hier etwas ›dick aufgetragen‹, wie ich meine. Vgl. ISABEL KNAUTZ (Epische Schwärmerkuren, S. 189): »Schwinger erweist sich als Pädagoge philanthropischer Provenienz, dem die Talente des unverbildeten Herrmann von selbst entgegenkommen, was beiden zur Freude, und der Wezelschen Pädagogik zur eindrucklichen positiven Demonstration gereicht.«

⁴⁴⁹ Johann Karl Wezel: *Robinson Krusoe*. Hrsg. v. Anneliese Klingenberg. Berlin 1979, S. 10.

Wezel folgt der Ansicht Rousseaus, für den Bücher in der Erziehung schädlich sind. Im *Emil* heißt es: »Wie ich alle Pflichten von den Kindern fernhalte, so nehme ich ihnen die Werkzeuge ihres größten Unglücks: die Bücher. Die Lektüre ist die Geißel der Kindheit und dabei fast die einzige Beschäftigung, die man ihnen zu geben versteht.«⁴⁵⁰ Demzufolge gibt Rousseaus Erzieherfigur Jean-Jacques seinem Zögling Emil nur Defoes Roman *Robinson Crusoe* zur Lektüre, von dem er sich didaktischen Nutzen verspricht, nachdem er ihm zwölf Jahre überhaupt kein Buch zu lesen gegeben hat.⁴⁵¹

Doch Schwingers Didaktik stellt sich nicht als so vorbildlich und natürlich dar, wie es auf den ersten Blick den Anschein haben könnte. Zwar bietet er seinem Zögling Entfaltungsraum, doch dieser entbehrt nicht gänzlich eines Arrangements.

Die Gipsköpfe antiker Staatsmänner sind ein gutes Beispiel dafür. Schwinger stellt sie Herrmann nicht zur Verfügung, um historische Wahrheiten zu vermitteln, sondern um zu bewirken, dass sich bei Herrmann ethisch-moralische Grundkategorien herausbilden. Im Büstenkabinett, wie Schwinger es instrumentalisiert, musealisiert sich nicht antike Geschichte, die dem Betrachter Vergangenes vergegenwärtigt und es in das kulturelle Gedächtnis bringt. Den historischen Personen und ihrem Wirken wird vielmehr die Einmaligkeit genommen, indem die Gipsköpfe zu Beispielen und Stellvertretern degradiert werden. Herrmann legt sie, indirekt angeleitet durch Schwinger, auf Charaktereigenschaften wie Zuverlässigkeit, Gerechtigkeit, Verschwendungssucht und Unehrllichkeit fest, lässt sie diese repräsentieren und in der arrangierten, spielerischen Konfrontation ›das Gute‹ siegen. Schwinger hat pädagogisch kalkuliert, bevor er Herrmann dieses wirksame Spielzeug ausgehändigt hat, denn er ist »bedacht, seine [Herrmanns; P.B.] Denkungsart durch Beispiele und seltne, gleichsam nur hingeworfne Maximen zu bilden« (JA 3, 84). Auf diese Weise kann Schwinger seinem Zögling Tugenden vermitteln, ohne schulmeisterlich zu erscheinen, womit er Erfolg hat. Herrmann »stellte den Kopf des Cicero auf den Tisch, einen weiten Halbzirkel bärtiger Römer, wenn sie auch hundert Jahr vor ihm gelebt hatten, um ihn herum« (ebd.) und imaginiert sich in dessen oder ein andermal in Catos Person, um leidenschaftliche Reden gegen »die ausschweifenden Sitten, die Pracht und Verschwendung« zu halten und »zur Mäßigkeit, Sparsamkeit und wahren Größe des Herzens [zu] ermuntern, wobey er niemals vergaß – so sehr es auch wider die Chronologie war – ihnen sein eignes Beispiel zu Gemüthe zu führen« (ebd.). Dass diesem Umgang mit petrifizierter Geschichte

⁴⁵⁰ Jean-Jacques Rousseau: *Emil*, S. 100.

⁴⁵¹ So nimmt es nicht Wunder, dass Campe und Wezel eine deutsche Umarbeitung des englischen Originals vorlegten. Vgl. INGO KARWATH: *Hört auf zu lesen, Kinder! Die philanthropische Rezeptionserziehung*. Frankfurt a. M. u. a. 2002.

die Historizität abgeht, zeigt sich besonders eklatant, wenn »eine Scene aus der neuern Geschichte aufgeführt wurde«, denn Herrmann »brauchte [...] die nämlichen Schauspieler dazu« (JA 3, 84f.). BERND AUEROCHS führt »Rousseau als Quelle von Schwingers Erziehungskonzept« an und weist darauf hin, dass Rousseau im *Vierten Buch* des *Emil* davon abrät, dem Zögling – etwa über Fabeln – Moral zu vermitteln (JA 3, Kommentar, 839), und die Ansicht vertritt, Geschichtswerke, die Maximen statt historische Geschehnisse vermitteln, seien für Zöglinge ungeeignet (»Die Jugend darf nichts verallgemeinern: ihre ganze Bildung muß aus Einzelregeln bestehen«).⁴⁵² AUEROCHS meint, dies entspreche der Didaktik Schwingers. Doch verfährt Schwinger gerade nicht im Sinne Rousseaus: Er lehrt Herrmann nicht an Gipsköpfen anschaulich gemachte antike Geschichte in historischen Einzelfällen, sondern lässt ihn – nur vermeintlich von selbst, tatsächlich aber gelenkt – zeitlose Maximen der Ethik entwickeln, so dass Herrmann sich ganz im Sinne Schwingers positioniert: »Wenn in seinem Gypssenate Unterhandlungen über Krieg und Frieden gepflogen wurden, so konnte man allemal sicher seyn, daß es zum Frieden kam« (JA 3, 84).

Lenkung und behutsame Einwirkung auf den Zögling finden in Herrmanns Erziehung noch in anderer Hinsicht statt. Da Schwinger feinfühlig und bemühter mit seinen Zöglingen umgeht, zieht er, nachdem Ulrike und Herrmann voneinander getrennt worden sind, in Betracht, Herrmann könne gedanklich einzig mit Ulrike beschäftigt sein.

Schwingers wurde sein Schüler etwas verdächtig, daß er beständig, auch bey der entferntesten Gelegenheit, Ulriken herbeyzubringen wußte: um dahinter zu kommen, ließ er ihm völlige Freiheit allein zu gehn, wohin er wollte, und beobachtete ihn von fern in einem Winkel oder auf eine andre Art, doch daß er ihn nie zu beobachten schien [...]. (JA 3, 126)

So findet er heraus, dass Herrmann in den Garten geht und versucht, sich auf dem Weg dorthin vor der Zimmertür der Baronesse bemerkbar zu machen, um die Geliebte zu veranlassen, ihm zu folgen. Zu Schwingers großer Verwunderung lügt Herrmann, als er ihn darauf anspricht.

Das war bedenklich: Schwinger hatte ihn belauscht, als er seine zwei verliebten Reisen gethan hatte: er, der für seinen Lehrer sonst nichts Geheimes hatte, läugnet itzt eine so gleichgültige Handlung? Die Spatziergänge müssen Bewegungsgründe haben, deren er sich schämt – dachte Schwinger, setzte nicht weiter in ihn und behielt seine Muthmaßungen für sich, um sie durch neue Versuche zu bestätigen oder zu widerlegen. (JA 3, 128)

Auch Schwingers erzieherische Reaktion auf Herrmanns Wutausbruch, nachdem der Graf diesen geschlagen hat und Herrmann heimlich das Schloss verlassen will, ist in diesem Zu-

⁴⁵² Jean-Jacques Rousseau: *Emil*, S. 244.

sammenhang von Bedeutung: »Schwinger in einer kleinen Ferne folgte ihm nach, doch ohne daß er schien, ihn beobachten zu wollen [...] [und] lauerte verborgen hinter einer Hecke.« (JA 3, 98) So kann er verhindern, dass Herrmann, der bereits eine Leiter an der Schlossmauer emporgeklettert ist, das Schloss verlässt.

Unmerkliche Beobachtung und empirische Versuche sind die Methoden, die Schwinger anwendet, um Herrmanns Verhalten zu ergründen und zu verstehen. Er investiert mehr Zeit und Mühe, Herrmanns Handlungsmotive zu begreifen, als Fräulein Hedwig, der es allein darauf ankommt, dass Ulrike sich nach außen ›normal‹ verhält. Diese Vorgehensweise hat Erfolg: »Schwinger fand durch wiederholte Proben zu seiner großen Unruhe nichts gewisser, als was er vermuthet hatte: die Neigung seines jungen Freundes zur Baroness war unverkennbar.« (JA 3, 129) Wezel lässt hier aktuelle Vorschläge philanthropischer Pädagogen in die Gestaltung der Figur ›Schwinger‹ einfließen.⁴⁵³ Im Kapitel I habe ich bereits dargestellt, dass Trapp, Stuve und Wezel selbst psychologische Beobachtung des Zöglings empfehlen. Es gelte, so Wezel in seiner erziehungstheoretischen Schrift *Über die Erziehungsgeschichten*, den Zögling zu beobachten und die gewonnenen ›Daten‹ auszuwerten, um erst dann zu bestimmten Erziehungsmaßnahmen zu greifen, wenn gesicherte Erkenntnisse vorliegen, die das Verhalten des Zöglings in seiner Komplexität erklären.

Nicht von ungefähr heißt es an früherer Stelle über Schwinger, er »regiert« Kinder (JA 3, 77). Der permanenten Beobachtung des Zöglings ist der Zug einer ständigen Über-, ja Bewachung immanent. Schwinger beobachtet Herrmann, ohne dass dieser etwas davon mitbekommt, und stellt Versuche an (er lässt Herrmann vermeintlich noch mehr Freiraum, damit dieser sich unbeobachtet fühlt und seinen Wünschen nachgeht), um weitere Informationen über den Jungen zu erhalten. Er führt ein pädagogisch-psychologisches Experiment durch, macht »wiederholte Proben« und kommt mit dieser Methode zum Ergebnis. In der genannten erziehungstheoretischen Schrift hat Wezel die Probleme, die sich bei diesem Vorgehen ergeben, dargelegt. In *Herrmann und Ulrike* setzt er sie in die fiktive Tat um – mit kritischem Unterton, der zur Vorsicht vor der potentiell willkürlichen ›Regierungsmacht‹ des

⁴⁵³ »In den aufgeklärten Ratschlägen zur Erziehung werden die Eltern, im besonderen die Väter immer wieder dazu aufgefordert, ihre Kinder ständig zu beobachten. Die Väter in der Kinderliteratur verfahren entsprechend [...].« (REINER WILD: *Die Vernunft der Väter*, S. 332.) Die philanthropische Erziehungslehre fordert – positiv gesprochen –, dass der Erzieher seinem Zögling permanent zur Verfügung steht. Negativ gesprochen impliziert die ständige Beobachtung des Zöglings, dass der Erzieher diesen kontrolliert und dass seine ununterbrochene Aufsicht dem Zögling keinen Freiraum lässt. »Hierbei wird aber voraus gesetzt, daß der Erzieher beständig um das Kind sei, [...] unausgesetzt jeden Augenblick« (Ernst Christian Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, S. 118; die gesperrten Wörter sind im Original durch Fettdruck hervorgehoben).

Erziehers mahnt, der Kinder zu Versuchsobjekten eines wissenschaftlichen Experiments machen kann.⁴⁵⁴

Da Schwinger sich sicher ist, dass Herrmann Ulrike liebt, nicht einfach mit ihr befreundet ist, und seine depressive Gemütsverfassung daher rühre, reflektiert er über seine Erziehungsmethode. Er bilanziert gleichsam seine pädagogischen Bemühungen und blickt in eine mögliche Zukunft seines Zöglings, denn er ist weiterhin davon überzeugt, Herrmanns Beziehung zu Ulrike und eine möglicherweise daraus erwachsende feste Bindung sei mit Unglück für diesen verbunden. Den Standesunterschied, der gegen eine Verbindung spricht, hat er dabei nicht im Blick.

[E]r ängstigte sich selbst mit der Besorgniß, daß er vielleicht in der Erziehung einen Fehler begangen, ihn nicht genug bewacht, die falsche Methode in seiner Bildung ergriffen, nicht genug gethan habe, einer gefährlichen Leidenschaft zuvorzukommen. Bald wollte er nunmehr selbst anhalten, seinen Freund aus dem Hause zu entfernen: aber Welch ein Schmerz für ihn, wenn er an diese Trennung gedachte! welche neue Unruhe, was aus ihm werden könne! wer sollte ihn unterstützen, mit Rath und Geld auf der Bahn weiter führen, auf welche er ihn geleitet hatte? (JA 3, 129)

Schwinger hält Herrmanns Gefühle für Ulrike für eine »gefährliche Leidenschaft«, weil er sich sorgt, diese Liebe könne Herrmann vollständig dominieren, so dass er den Blick verlore für andere Lebensbereiche. Er zweifelt an seiner Erziehungsmethode und überlegt, ob er verantwortlich dafür ist, dass Herrmann seine Gefühle für Ulrike nicht kontrollieren und in Freundschaft umzuwandeln versteht.⁴⁵⁵ Damit hinterfragt eine Romanfigur selbst, nicht der Erzähler das indirekt auf die Probe gestellte philanthropische Konzept. Wieder erscheint »Bewachung« als erfolgversprechendes didaktisches Mittel, von dem Schwinger glaubt, es möglicherweise nicht ausreichend eingesetzt zu haben. Er erwägt sogar, selbst dafür zu plädieren, Herrmann nicht länger auf dem Schloss zu behalten. Doch Pflichtgefühl, Verantwortungsbewusstsein und nicht zuletzt die emotionale Bindung zu Herrmann lassen ihn diesen Gedanken verwerfen: Herrmann als Mensch liegt dem Menschenfreund am Herzen. Schwingers Reflexion geht noch einen Schritt weiter, wenn der Hofmeister sich die grundsätzliche Frage stellt, ob Herrmann überhaupt eine Erziehung hätte erhalten dürfen, die seinem sozialen Stand nicht entspricht. Genauer ist es das auf dem Schloss entfachte Ehrge-

⁴⁵⁴ Siehe dazu NICOLAS PETHES: »Beobachtungsgeschichten«. Wezels Pädagogik zwischen Philanthropismus und Menschenversuch.

⁴⁵⁵ Für KNAUTZ steht Schwingers Versagen fest: sein »pädagogisches Malheur – vor dem Hintergrund seines Erziehungsplanes – liegt in der unvermerkten Ablenkung der »Ehrbegierde« Herrmanns vom Ziel öffentlicher Tätigkeit auf die unstandesgemäße Liebe.« ISABEL KNAUTZ: Epische Schwärmerkuren, S. 211.

fühl des Jungen, von dem Schwinger sich nicht sicher ist, ob es Herrmanns Entwicklung nicht insofern schadet, als es Ziele, Bedürfnisse und Pläne motiviert, die außerhalb dessen liegen, was Herrmann – von sich aus oder vorgegeben durch die gesellschaftlichen Umstände – zu verwirklichen vermag.

»Wie unrecht that ich,« sprach er oft zu sich selbst, »daß ich diesen Durst nach Ehre in ihm rege machte! daß ich ihn in eine Laufbahn hinzog, in welcher er sich unmöglich erhalten kann! Sein Elend hab' ich in der besten Absicht bewirkt: er wird nach Ehre, wie nach dem höchsten Gute, aufstreben, und seine Armuth ihn, wie einen Vogel, dem Bley an die Flügel gebunden ist, wieder zurückziehn; und dann wird der Unglückliche sich im Staube wälzen, sich selbst durch Kummer und Ärger zerstören und dem fluchen, der ihn fliegen lehrte, da er nach dem Willen des Schicksals nur kriechen soll. –« (JA 3, 129)

Wenn man diese Überlegungen weiter verfolgt, mag man sich wundern, dass Schwinger plötzlich die Perspektive wechselt. Hat er bis jetzt Herrmanns Lage reflektiert, stellt er nun sich selbst in den Mittelpunkt – grammatikalisch allein schon durch den Wechsel des Personalpronomens auffällig:

»Meine künftigen Tage, die das Bewußtseyn, einen edlen Menschen gebildet zu haben, erheitern sollte, werden unaufhörlich in Wolken und Stürmen über meinen Scheitel dahergehn. O daß mir mein erstes, mein hoffnungsvollstes Werk mislang! Was konnt' ich Elen-der, den das Geschick für die enge, kümmerliche Sphäre bestimmte, wo weder Ansehn noch Belohnung meiner warten, wo ich nicht durch Verdienste glänzen und nur mir selbst gefallen kann – für die enge Sphäre eines Landgeistlichen, der gern den Dank einer Nation verdienen möchte und alle seine Wirksamkeit auf eine Handvoll einfältiger Bauern einschränken muß – was für Trost konnt' ich in solch einer niederschlagenden Stellung wünschen und suchen, als einen Menschen gebildet zu haben, der verrichtete, was ich nicht verrichten konnte? – Auch dieser Trost ist dahin! Ich soll schlechterdings Kräfte und Willen haben, und nichts mit ihnen nützen. – Geh, Verachteter! predige, taufe, begrabe, gräme dich und – stirb!« (JA 3, 129f.)

Damit kommt ein völlig neuer Aspekt des erzieherischen Wirkens Schwingers auf: Er hat beabsichtigt, Herrmann so zu bilden, dass dieser ›es zu mehr bringt‹ als er selbst. Erklären sich Schwingers kontinuierliche Bemühungen, sein unerschütterlicher Glaube und seine permanenten Hilfsangebote bis zum Romanende damit, dass der von seinem eigenen Lebensgang enttäuschte, desillusionierte und melancholische Hofmeister seine eigene Lebensgeschichte mittelbar durch Herrmann ein weiteres Mal lebt? Will er seine unverwirklichten Ziele wenigstens dahingehend realisieren, dass er wesentlich daran beteiligt ist, wenn sein

Zögling sie erreicht? Offensichtlich erwartet Schwinger von seinem eigenen Lebens- und Berufsgang jedenfalls nicht mehr viel. Er ist Melancholiker aus enttäuschtem Idealismus. Den letzten Brief Schwingers, den Herrmann erhält, nachdem er Ulrike geheiratet hat (Schwinger ist über die neuesten Vorgänge informiert), möchte ich unter diesem Aspekt hervorheben. Dieser ist geradezu als interpretatorische Selbstreferenz des Textes zu lesen. »[W]ie ein Vater mit seinem emporgekommenen Sohne« redet, so setzt sich Schwinger mit seinem ehemaligen Zögling auseinander, von dem er sagt: »dazu hab ich ihn gebildet!« (JA 3, 761) Der »thätige feurige Mann« Herrmann besitzt laut Schwinger ein »edle[s] rechtschaffene[s] Herz«, »aufliegende[n] Geist« und eine »starke männliche Seele« (ebd.). Schwinger glaubt – durchaus nicht zu Unrecht –, der nach sich selbst suchende Herrmann habe sich auf seinem durch Misserfolg und Laster bedrohten Lebensweg an Grundsätze gehalten, die er ihm vermittelt hat. Indem er sie befolgt habe, habe sich Herrmann vor dem Scheitern bewahrt. Schwinger sieht sein Verdienst in der »Lenkung seiner [d.i. Herrmanns; P.B.] Ehrbegierde auf nützliche große wichtige Dinge« (ebd.). Schwingers Zeilen sind ausgeprägtes Eigenlob, in dem Wezel das philanthropische Erziehungsziel in idealisierter Weise verpackt:

Diese brennende Wärme des Herzens habe *ich* zuerst angefacht, diese vernünftige Schätzung der Glückseligkeit *ich* ihn gelehrt! Diese Offenheit des Charakters, die für jeden liebenswerthen Gegenstand der ganzen Natur sich aufschließt, diese weitumfassende Sympathie, die an allem Theil nimmt, was edles Vergnügen giebt und nimmt, diese wahre richtige Empfindsamkeit ohne Künsteley und Zwang – dieser ganze vortreffliche Mensch ist die Frucht meiner Erziehung! (Ebd.)

Schwingers Bemühungen um Herrmann können psychodynamisch somit verstanden werden als ein zweites, im anderen realisiertes Leben. Schwinger beglückwünscht sich selbst dazu, einen zweiten Versuch der Lebensgestaltung erfolgreich beendet zu haben. Zwar bitet er darum, Herrmann möge ihm »diese Ruhmräthigkeit« vergeben – es sei »die Prahlerey der Liebe, weder Eitelkeit noch Schmeicheley« (JA 3, 762) –, doch müssen im Rahmen der Literaturanalyse auch Figuren-, Erzähler- und Autordeutungen hinterfragt werden. In seinem Brief offenbart Schwinger zumindest eines der Motive, dessentwegen er Herrmann so engagiert erzogen hat.⁴⁵⁶ Und noch etwas lässt aufhorchen: Schwinger schreibt, zuerst »übertriebne Gewissenhaftigkeit«, dann »zu hochgespannte Begriffe von weiblicher Vollkommenheit« ließen ihn keine Frau finden und die Ehe eingehen, so dass ihm die »Freuden

⁴⁵⁶ So auch ISABEL KNAUTZ: »Dem vom Leben enttäuschten Schwinger bleibt zuletzt der Trost, die eigenen Ziele über den pädagogischen Umweg an Herrmann verwirklicht zu haben.« (Epische Schwärmerkuren, S. 214)

des Gatten und des Vaters« (ebd.) versagt blieben. So könne er nur noch am fremden, an Herrmanns Glück teilhaben. Zweimal im Brief imaginiert sich Schwinger in die Rolle eines Vaters. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass Herrmann durchaus Schwingers eigene Versäumnisse kompensiert: nicht nur als Akteur einer noch einmal erlebten, verbesserten eigenen Lebensgeschichte, sondern auch als Ersatz für einen eigenen Sohn.

Schwinger verfolgt sein Ziel, Herrmann zu einem rechtschaffenen, tätigen und glücklichen Menschen zu bilden, weiter und hat dabei auch Herrmann (nicht allein sich selbst) im Blick, dessen noch unbestimmten Lebensweg er beeinflussen kann. So erklären sich seine folgenden Worte, mit denen er seine bisherigen Gedanken zu revozieren scheint und seine Reflexion schließt:

»Aber,« tröstete er sich zu einer andern Zeit, »seine Liebe ist noch schüchtern: ich will meinem Plane treu bleiben und diesem Winke nachgehn, seine Ehrbegierde, seine Thätigkeit von neuem, bis zum Zerspringen, anspannen, seine Schüchternheit durch alle Mittel erhöhen, Tag und Nacht über ihn wachen, und wann es zum äußersten kömmt – ihn entfernen. Vielleicht macht mir unterdessen ein lebenssatter Seelsorger in der Herrschaft des Grafen Platz: dann soll er bey mir wohnen, bey mir leben, bis ich ihm zu einem Gewerbe oder einer Kunst verhelfen, oder auf der Bahn der Ehre weiter bringen kann. Aus solchem Thone muß ein edles Gefäß werden, oder es springe!« (JA 3, 130)

3.3 Der erzieherische Disput zwischen Fräulein Hedwig und Schwinger –

Bigotterie versus Natürlichkeit

Von ihrem ersten Zusammentreffen an empfinden Ulrike und Herrmann tiefe Sympathie füreinander. Als sie älter werden, verlieben sie sich. Fräulein Hedwig und das Grafenpaar missbilligen diese Annäherung, und selbst Schwinger hat Einwände (siehe oben). Seine Bedenken sind indes völlig anders motiviert als diejenigen Fräulein Hedwigs. In einem Disput vertreten beide Erzieher ihre Pädagogik, in deren Zentrum jeweils der Umgang mit den kindlichen Leidenschaften steht. Schwinger will seinen Zögling natürlich und individuell erziehen. Er hat nichts gegen Ulrikes Liebe zu Herrmann einzuwenden, befürwortet diese sogar. Ihm geht es jedoch darum, dass Herrmann keine Leidenschaft als eine alle anderen dominierende entwickelt; er will ein Übermaß an Gefühl bei seinem Zögling verhindern. Fräulein Hedwig dagegen entrüstet sich über die Anbahnung einer Mésalliance, noch dazu zwischen zwei Kindern. Sie erzieht mit einem ständisch-gesellschaftlichen Blick. Schwinger, der seine Erziehungspflicht sehr ernst nimmt, ohne deswegen mit Verboten und Stra-

fen gegen den vermeintlichen Normverstoß vorzugehen, legt Fräulein Hedwig dar, worin er die Pflicht eines Erziehers sieht:

Vor allen Dingen muß man ihnen aus der Liebe kein Verbrechen machen, es ihnen nicht untersagen, Zuneigung zu einander zu fühlen und zu bezeigen. Eine solche Zuneigung ist meistens nichts als ein hoher Grad kindlicher Freundschaft: untersagt man ihnen diese, so nöthigt man sie selbst, an der Liebe eine andre Seite aufzusuchen, die die Natur die meisten Kinder nur spät kennen lehrt. Die innere Empfindlichkeit kann man durch kein Verbot unterdrücken: sie verschließt sich, wie ein unterirdisches Feuer, und steckt entweder die *Einbildungskraft* oder den *Körper* in Brand. (JA 3, 93f.)

Schwingers Ansicht nach schüren Triebunterdrückung, Verbote und Tabuisierungen die kindliche Neugier und führen dazu, dass Kinder Verbotenes bewusst tun, und zwar im Verborgenen. Die Möglichkeit erzieherischer Einwirkung bestehe dann nicht (JA 3, 94). Als Herrmann sich später einmal für Schwingers Bücher interessiert, die »wollüstig[...] [...] mit der Imagination spielten«, verbietet Schwinger ihm die Lektüre nicht, »weil er durch das Verbot seine Begierde darnach nur mehr zu entflammen glaubte« (JA 3, 132). Stattdessen entfernt er die Bücher nur aus seiner Bibliothek und liest sie von Herrmann unbemerkt. Schwinger agiert hier erzieherisch so, wie es Konsens in der bürgerlichen Erziehung des 18. und 19. Jahrhunderts war. REINER WILD stellt diesbezüglich fest: »Die Kontrolle des Vaters über die kindliche Lektüre und über den Gebrauch von Literatur in der Erziehung gehört zur Vermittlerfunktion des Vaters und ist zudem ein gängiges Motiv in der pädagogischen Literatur des 18. Jahrhunderts [...]. Durch sie verfügt der Vater über das Medium, welches das Wirklichkeitsverhältnis der Kinder wesentlich mitbestimmt.«⁴⁵⁷

Auch die Kinder zu zwingen, Dinge, die erotisch konnotiert sind, in lateinischer oder französischer Sprache zu benennen, wie Fräulein Hedwig es verlangt, lehnt Schwinger ab: »Was hülfte denn das? Bleibt der Sinn nicht derselbe?« (ebd.), fragt er ungezwungen. Während die strenge Gouvernante ihre Pflicht erfüllt sieht, wenn Ulrike und Herrmann »indizierte« Bezeichnungen nicht verwenden, geht der nachsichtige Schwinger weiter, indem es ihm auf das Denken, nicht auf einen bloß reglementierten sprachlichen Ausdruck ankommt.

[J]e mehr Sachen, die ihrer Natur nach nur in einer entfernten Beziehung mit ihr [der körperlichen Liebe; P.B.] stehen, man für unanständig erklärt, je mehr Dinge gewöhnt man sie in einer solchen Beziehung zu denken. [...] Die Delikatesse muß in diesem Punkte in die

⁴⁵⁷ REINER WILD: Die Vernunft der Väter, S. 256. Man befürchtete, dass ausgiebiges Lesen zu einem Übergewicht der Imaginationskraft, zu einer entfesselten, vom Verstand nicht mehr regulierten Phantasietätigkeit führen und Moralverlust bei vor allem jungen Lesern nach sich ziehen könnte. Siehe auch FRIEDHELM MARX: Erlesene Helden, S. 21f.; LIESELOTTE E. KURTH: Die zweite Wirklichkeit. Studien zum Roman des achtzehnten Jahrhunderts. Chapel Hill 1969, S. 10ff.

engsten *natürlichsten* Schranken zurückgeführt werden. Warum sollte man in Gegenwart eines Knaben einen Busen nicht einen Busen nennen? [...] [A]n die Liebe denkt er gar nicht dabey: diese hat sich seiner Einbildungskraft noch nicht bemächtigt: er fühlt sie blos, wie sie ihn die Natur fühlen läßt. (JA 3, 95).⁴⁵⁸

Er plädiert für einen unverkrampften Umgang mit allen Lebensbereichen. In seinen Augen verdirbt der gesellschaftliche Einfluss mit all den ihm innewohnenden Normierungen in den Bereichen Sprache, Verhalten, Stand oder Moral das Kind beziehungsweise behindert seine natürliche Entwicklung. Erst gesellschaftliche Zuschreibungen und Wertungen, die dem Einzelnen einen Platz im Gesamtgefüge zuweisen und seine sozialen Entäußerungen reglementieren, haben zur Folge, dass das Kind diesen Blick übernimmt und seine Umwelt mit den Augen der anderen sieht. In Denken und Handeln passt es sich an, um konform und erwartungsgemäß zu funktionieren, ohne seiner inneren, natürlichen Motivation folgen zu können. Allerdings muss man feststellen: Auch Schwinger beabsichtigt die Triebe beider Zöglinge – wenn auch weit behutsamer als Fräulein Hedwig – zu lenken, wenn nicht gar zu dämpfen. Er verfolgt im Grunde das gleiche pädagogische Ziel wie Fräulein Hedwig: Es soll zwischen Ulrike und Herrmann nicht zu heimlichen, möglicherweise folgenreichen Körperlichkeiten kommen. Mehrfach spricht er davon, die kindliche Liebe zwischen Ulrike und Herrmann werde sich in Freundschaft umwandeln, wenn man sie nicht tabuisiere (und damit in die Heimlichkeit dränge), sondern erzieherisch darauf hinarbeite (JA 3, 93 u. 94). »Man muß nur ein solches unvermeidliches, und im Grunde nicht tadelhaftes Gefühl immer mehr in Freundschaft verwandeln, und ihm beyzeiten zween Hüter entgegenstellen – *Scham* und *Ehre*.« (JA 3, 96) Schwinger beabsichtigt, Herrmanns Affekte zu regulieren, um Schaden von ihm abzuwenden, den er im Gegensatz zu Fräulein Hedwig nicht zu allererst darin sieht, dass eine *Mésalliance* gesellschaftliche Ächtung nach sich zöge, sondern ein vermeintliches Übermaß an Gefühl und Trieb Herrmann zu sehr einnehmen und ihn daran hindern würde, produktiv und im Sinne des Allgemeinwohls tätig zu sein. Schwinger und Fräulein Hedwig verfolgen also dasselbe Ziel – Ulrike und Herrmann sollen voneinander ferngehalten werden –, Motivation und Wahl der pädagogischen Mittel aber unterscheiden sich.

Schwingers Definition von Ehre ist der Schlüssel, um sein erzieherisches Handeln zu verstehen. Als Fräulein Hedwig ankündigt, Ulrike und Herrmann voneinander fernhalten zu

⁴⁵⁸ Im *Emil* heißt es: »Ich liebe es nicht, wenn man mit den Kindern in einer gezierten Hochsprache spricht oder lange Umschweife macht, um zu vermeiden, den Dingen ihren richtigen Namen zu geben [...]. Derbe Ausdrücke haben keine Folgen; schlüpfrige Vorstellungen müssen vermieden werden.« (Jean-Jacques Rousseau: *Emil*, S. 217)

wollen, entgegnet ihr Schwinger, sie schaffe damit ein neues Laster ihres Zöglings: »unerträglich[en], armselig[en] Stolz« (JA 3, 96). Anschließend legt er sein Verständnis eines positiven Ehrgefühls dar, das die Kinder daran hindere, ihren Neigungen zum Nachteil anderer nachzugehen, also egoistisch zu handeln: »Nein, die Ehre, die ich meinem Untergebenen einpflanzen will, ist ein Grad von Rechtschaffenheit, ein beständiges Bestreben, nichts zu thun, was andern *schaden* oder *misfallen* kann –« (ebd.). Das entscheidende Wort lautet hier »einpflanzen«. Schwinger drückt damit aus, ein Bewusstsein für rechtschaffenes, am Gemeinwohl orientiertes und rücksichtsvolles Handeln müsse beim Zögling immer erst geschaffen (>gesät<), entwickelt werden. Der Mensch wird nach Schwingers Auffassung zwar nicht böse geboren, aber Moral und Ethik sind ihm trotzdem nicht apriorisch eingeschrieben. Sie müssen dem Kind vermittelt werden. Im philanthropischen Geist plädiert Schwinger dafür, den freilich natürlichen Ehrtrieb nach Maßgabe gesellschaftlich vorgegebener Moral-, Ehr- und Wertvorstellungen zu formen und zu lenken.

Die beiden Erzieher setzen ihren Disput bei anderer Gelegenheit fort. Als Herrmanns »junge Maschine« (JA 3, 133) erschöpft ist und er mit Fieber im Bett liegen muss, besteht Ulrike darauf, den Kranken zu pflegen. Fräulein Hedwig ist zunächst strikt dagegen, Schwinger aber lobt Ulrikes Hilfsbereitschaft und Mitgefühl und befürwortet ihre Krankenwache. Die Gouvernante führt abermals Schicklichkeit ins Feld: Sie fürchtet eine körperliche Annäherung der Jugendlichen und verweist darauf, dass der Mensch sündig sei. Schwinger hält dagegen, Ulrike handle aus Menschenliebe. »Verderben Sie doch dem lieben Kinde die gutherzige Freude nicht durch unzeitige Vorwürfe! Soll sie sich denn eines guten Werks schämen, weil sie es einem jungen Menschen unter ihrem Stande erweist?« (JA 3, 134). Er verspricht sogar: »Der Graf soll nicht erfahren, daß die Baronesse dem Triebe ihres menschenfreundlichen Herzens mehr gefolgt ist, als den lieblosen Gesezen ihres Standes.« (JA 3, 135) Während Fräulein Hedwig befürchtet, der Graf werde sie wegen Vernachlässigung ihrer Aufsichtspflicht rügen, und nur starre Verhaltensregeln anführt, die Ulrikes Krankenwache angeblich unmöglich machten, hat Schwinger den Menschen und seine gute Tat für den Mitmenschen im Blick. Schließlich kann er sich gegen Fräulein Hedwig durchsetzen.

In dreierlei Hinsicht gibt es Unterschiede zwischen Schwingers und Fräulein Hedwigs Erziehungsweise. Zum Ersten geht Schwinger grundsätzlich davon aus, dass es verschiedene pädagogische Konzepte gibt, die je nach Persönlichkeit des Zöglings zu unterschiedlichen Resultaten führen. Er hat demnach die Notwendigkeit erkannt, einen Zögling seinen individuellen Anlagen gemäß zu erziehen, also eine jeweils angemessene Erziehungsmethode

finden zu müssen. Zum Zweiten steht für ihn das Wohl des Zöglings im Vordergrund, für das er sich persönlich verantwortlich fühlt. Deswegen sucht er die Gründe für erzieherische Misserfolge zuerst in seinem Handeln, nicht beim Erziehungsobjekt. Zum Dritten bildet die (wenn auch nicht gänzlich uneigennützig) »väterliche« Liebe Schwingers die Grundlage seiner Beziehung zu Herrmann. Von einer solch gefühlsdominierten Verbindung kann zwischen Fräulein Hedwig und Ulrike nicht die Rede sein. Der Handlungsverlauf wird Schwingers Erziehungsmethode zumindest teilweise Recht geben.

3.4 Pädagogische Kur

Nachdem Fräulein Hedwig der Gräfin von Ulrikes und Herrmanns Treffen berichtet hat, wirft die Gräfin Herrmann seinen »niedereren« Stand vor, um ihm deutlich zu machen, weshalb er die Baronesse nicht sehen dürfe. Doch sie erreicht, ganz wie es Schwinger vorhergesagt hat, bei dem stolzen Jungen das Gegenteil: »[S]ein Ehrgeiz war durch den Vorwurf seiner Geburt und das Verbot so beleidigt« (JA 3, 97), dass er wütend im Garten umherläuft und Schloss wie Gegend augenblicklich verlassen will. Gemäß seinem Verständnis von seiner Beziehung zu Herrmann spricht er diesen an:

Lieber Sohn, sprach er, als er [Herrmann; P.B.] herunter war und hielt ihn noch immer in den Armen fest – ich bitte dich um Gottes willen, begehe keine Unbesonnenheit! Ich muß dir folgen, wenn du gehst. Ich liebe dich zu sehr, um dich auf immer unglücklich werden zu lassen. Willst du mir zu Liebe nicht Eine kleine Beleidigung ertragen? – Verschmerze sie und mäßige dich! Wohl! so gehe! – Aber ich schwöre dir, ohne mich sollst du nicht! Ich habe dich so weit gebracht, daß ich mich deiner freuen kann; und nun sollt' ich dich allein, hilflos, halb gebildet in die Welt, in Mangel, Elend Gefahr und Verführung hineinrennen lassen, ohne dir beyzustehn? – Nein, ich bin dein Begleiter: ich will mit dir betteln, arbeiten, hungern, schmachten und sterben. (JA 3, 98)

Er rät Herrmann, den er für »gefährlich krank am Zorne«, ja »tödtlich krank« (JA 3, 99) hält, Stolz und leidenschaftliche Wut zu mäßigen, und erklärt Triebregulierung (Mäßigung und Erduldung) zur heilenden Kur; »Bewegung, Zerstreung, Gesellschaft wird dich gewiß kurieren« (ebd.).⁴⁵⁹ Auch als der Graf Herrmann ohrfeigt und dieser, fast ohnmächtig vor Wut, in leidenschaftlichem Zorn kurz erwägt, sich in den Gartenteich zu stürzen, »ermahn-

⁴⁵⁹ Es entspricht ganz der Forderung Rousseaus, wenn Schwinger seinen Zögling in dieser Weise abzulenken sucht (siehe JA 98f.). Im *Emil* schreibt dieser: »Wenn das kritische Alter naht, dann bietet den jungen Leuten Unterhaltungen, die sie zurückhalten, und nicht Unterhaltungen, die sie erregen. Lenkt die erwachende Phantasie durch Dinge ab, die die Tätigkeit der Sinne eindämmen, statt sie zu entflammen.« (Jean-Jacques Rousseau: *Emil*, S. 233)

te [Schwinger] ihn mit den auserlesensten Sittensprüchen zur Standhaftigkeit und muthigen Ertragung seiner Beleidigung« (JA 3, 156).

Dass dieses Erziehungskonzept bei Herrmann nicht vollständig greift, zeigt sich im Anschluss. Während Schwinger seinen Zögling durch eine Unterhaltung abzulenken und aufzuheitern sucht, ist Herrmann gedanklich mit der erlittenen Kränkung beschäftigt. Der Erzähler deutet voraus:

Schwinger glaubte ihn durch seine Erzählungen beruhigt zu haben: weit gefehlt! die Aussicht auf seine ausgedachte Rache war es, die ihn von der Ankunft bey ihrem Freunde schon ganz wieder aufheiterte. Der gute Mann wußte nicht, wie richtig er prophezeit hatte, daß *harter Widerstand* [ein Rekurs auf den Erziehungsdisput zwischen Schwinger und Fräulein Hedwig; P.B.] aus kindlicher Freundschaft wahre Liebe machen werde (JA 3, 100).

Überblickt man den gesamten Roman, muss man feststellen, dass sich Schwinger zumindest in einem Punkt irrt: Das Verhältnis zwischen Ulrike und Herrmann ist nicht nur freundschaftlich. Bereits zu diesem Zeitpunkt fühlt die Baroness »schon wirkliche Liebe in sich« (ebd.). Der gutmütige Erzieher verkennt dies, was auf einen Aspekt seiner Philanthropie hindeutet, der sich in seinem erzieherischen Wirken als defizitär erweist: Schwinger, der »zu dem vorzüglichen Verstande seines Freundes ein zu unumschränktes Vertrauen« (JA 3, 171) hat, übersieht bisweilen, wie berechnend sein Schützling handelt. Herrmann täuscht Schwinger bewusst, um unbemerkt eigene Ziele verfolgen zu können, die sein Erzieher missbilligen würde. Immer wieder glaubt Schwinger, er habe Herrmann ausreichend von Ulrike abgelenkt und dessen Liebe zu ihr in Freundschaft überführt. Selbst als Herrmann ein letztes Mal kurz auf das Schloss zu gehen wünscht, nachdem der Graf ihn von dort verwiesen hat, durchschaut Schwinger seinen Zögling nicht. Zwar argwöhnt er, Ulrike könne der Grund sein, »doch da seine wiederholten Fragen nichts bestimmtes aus ihm herauszubringen vermochten, so maß ers derjenigen Liebe bey, die ein Ort für sich in uns erweckt, an welchem man sich die ersten sechzehn Jahre seines Lebens wohl befunden hat. Du guter Schwinger! Dem Orte gehörte nicht der zwanzigste Theil des Schmerzes« (JA 3, 189)

Die erzählerischen Brechungen sind unübersehbar. Vermittelt durch den Erzähler perspektiviert Wezel die philanthropische Erziehungsweise kritisch. Der menschenfreundliche Erzieher erscheint naiv, weil er sich das Verhalten des Zöglings unzutreffend erschließt. Schwinger nimmt häufig die unverfänglichste, unproblematischste Möglichkeit an, um zu erklären, weshalb Herrmann traurig ist. Er erkennt nicht, wie beständig dieser an Ulrike

denkt, denn Herrmann empfindet unaufhörlich intensiv für sie. Der kausale Zusammenhang zwischen den erzieherischen Mitteln (Ablenkung und Versuch, Einsicht beim Zögling zu erzeugen) einerseits und der Wirkung, tatsächliche Einsicht des Zöglings in die Notwendigkeit, dieser Liebe zu entsagen, andererseits, missglückt im literarischen Versuch. Sogar Schwinger selbst kommen zwischenzeitlich Zweifel am Erfolg seiner Erziehungsweise, wie gezeigt wurde. Dennoch stellt Wezel dessen Pädagogik weitaus positiver dar als diejenige Fräulein Hedwigs.

3.5 Gegenbilder

3.5.1 Jakob als Kontrastfigur

Jakob, der Sohn Siegfrieds, steht seinem Vater, »Maulesel« und »Hetzhund des Grafen« (JA 3, 144), an Hinterhältigkeit, Boshaftigkeit und Streitsucht in nichts nach. Ihm fehlt jedes Mitgefühl, wodurch er sich deutlich von Ulrike unterscheidet. Vor allem ist er als Zögling – wie auf der Ebene der Erzieher Fräulein Hedwig zu Schwinger – die Kontrastfigur zu Herrmann, denn ihm fehlt Ehrtrieb, er ist träge, faul und sein Handeln bestimmen Missgunst, Hinterlist und Schadenfreude. Für ISABEL KNAUTZ besteht die Funktion der Figur einzig darin, zur »Lustspieldramaturgie« beizutragen: »Wezels plump-triviale Technik der Kontrastierung treibt Gegensätze hervor, die verschiedenen Welten angehören; nicht als ernstzunehmender Widerpart auf der menschlich-charakterlichen Ebene will der zur grotesken Karikatur verzerrte Jakob verstanden sein, sondern als intrigantes Agens widrig-komischer Turbulenzen im Rahmen einer Lustspieldramaturgie.«⁴⁶⁰ Diese Kritik greift zu kurz. Zwar ist Jakob keine individuell ausgestaltete Figur. In der Tat wird er auf »das Böse« reduziert und tritt ausschließlich negativ in Erscheinung. Doch keineswegs dient er dem Autor lediglich als Statist, der als Typ des hässlich-überzeichneten ewigen Widersachers den rechten Lauf der Dinge nur stört und verzögert. Jakob erfüllt eine wichtige Funktion in der Komposition des Romans: Als Gegenfigur zu Herrmann soll er implizit verdeutlichen, wie der Adel seine Kinder »verzieht«, wie ein Kind sich entwickelt, dem keine philanthropisch ausgerichtete Erziehung zuteil wurde, nämlich selbstüchtig, intrigant, boshaft, sadistisch und feige, ohne jedes Mitgefühl und Sinn für das Gemeinwesen. Vor der Folie dieses missratenen Knaben vermag der Erzähler das Gegenbeispiel umso eindrucksvoller zu profilieren. In auktorialer Weise charakterisiert er Jakob aus der Sicht Schwingers (der diesen zusammen mit Herrmann unterrichten muss, nachdem der Graf Siegfrieds Bitte entsprochen hat), wie es negativer kaum sein könnte: »Schwinger hätte lieber einen leiblichen Sohn des

⁴⁶⁰ ISABEL KNAUTZ: Epische Schwärmerkuren, S. 201.

Satans unterrichtet, als diesen Buben [...]« (JA 3, 146). Der Erzähler weiß nichts Besseres über Jakob zu berichten, »der niederträchtig seyn mußte, weil er zur Bosheit zu tumm war«. Von einer fratzenhaften, tierähnlichen Physiognomie, »Augen, wie große unterirdische Hölen«, »fletsch[enden]« Zähnen und einem »Affenkopf« ist die Rede (JA 3, 147). »Zum freyen Blicke in die Augen ließ ers niemals kommen, sondern wandte sogleich die Augen hinweg, wenn sie ein fremdes Auge traf, und wollte er jemanden anschauen, so geschahs nicht anders als mit einem hämischen Seitenblicke«. (Ebd.)

Seinem Herrmann gibt Schwinger den Rat, Auseinandersetzungen mit Jakob zu vermeiden und dessen Provokationen zu ignorieren. Schwinger verfährt mit Jakob völlig anders als mit Herrmann. Er lässt den »gefährlichen Nebenbuhler« Herrmanns »bey seinem Unterrichte gegenwärtig seyn, ohne sich um ihn zu bekümmern, ob er etwas lernte oder nicht; er konnte gehen, kommen, Acht haben oder nicht, und wegen seiner Aufführung lobte und tadelte er ihn mit keiner Silbe« (JA 3, 146f.). Es mag auf den ersten Blick verwundern, wie drastisch der Menschenfreund Schwinger zwischen seinen Zöglingen unterscheidet; liebt er jenen, ist dieser ihm völlig gleichgültig. Die Antwort findet sich im Wesen Jakobs, den man »blos verachten konnte« (JA 3, 147), so der Erzähler. Die Beschreibung des Erzählers liest sich diametral zum Lob auf Herrmanns Wesen (vgl. JA 3, 82f.; 147f.; 761):

Der Kontrast, wenn dieser Pavian und Herrmann nebeneinander stunden, war so auffallend, als zwischen einem Satyr und einem Apoll. [...] Erblickte man neben diesem Marmorbilde des Phidias den thönernen *Jakob*, von dem elendesten Töpfer geformt – einen dicken kugelförmigen Kopf, mit Schweinsaugen, einer ungeheuern Nase, einem großen verzerrten Munde, und hauptsächlich zur Warnung aller Sterblichen mit der hämischsten, tückischsten, gelbsüchtigsten Miene und der niederträchtigsten Dummdreistigkeit so deutlich und leserlich, als ein Dieb vom Scharfrichter, gebrandmahl: sah man diesen krumbeinichten Pagoden dahinschletern, und mit den plumpsten Manieren oder leidenschaftlichem Ungestüm die Arme bewegen: dann wünschte man sich das Recht, ein so mislungenes Werk zu zerstören, das eine Welt verunstaltete, die solche Geschöpfe hervorbringt, wie eins neben ihm stand. (JA 3, 147f.)

Hinter der ausgebreiteten Antithetik verbirgt sich die Gestaltung eines Aspekts zeitgenössischer Reformpädagogik: ein neues Lehrer-Zögling-Verhältnis. Während die als überholt erachtete Erziehung standesspezifisch war und eine Didaktik von belehrender Unterweisung durch den Lehrer und bloßer Wiedergabe durch den Schüler verfolgte, initiierten die pädagogischen Reformer in ihren Musterschulen ein Konkurrenzverhältnis unter den Schülern, das motivierend und leistungssteigernd wirken sollte. Auf diese Weise sollte das bürgerli-

che Arbeits- und Leistungsethos verinnerlicht werden. Der charakterliche Kontrast zwischen Herrmann und Jakob ist spiegelverkehrt zum sozialen Stand der Figuren gestaltet. Während der adlige, vermeintlich edle Jakob als durchweg böse, unsozial und beinahe missgestaltet beschrieben wird, zeichnet sich der bürgerliche Herrmann durch Wesenszüge wie Fleiß, Interesse, wachen Verstand und Sozialkompetenz aus. Es werden hier also Begabung, Intellekt und Moral an das Individuum geknüpft – ungeachtet dessen Herkunft –, nicht an den sozialen Stand, dem als vermeintlicher Garant eines edlen Wesens nicht länger Gültigkeit zuerkannt wird. Im Konkurrenzverhältnis zwischen beiden Jungen ist Herrmann aufgrund standesunabhängiger Eigenschaften der Leistungsstärkere und damit der Überlegene.

3.5.2 Adliger Schein versus bürgerliche Tugend

Im literarischen Text geschieht, so Iser, »Umgeltung von Geltung durch Relationierung vor allem des aus der Textumwelt eingekapselten Materials [...]. Dieser Vorgang läßt sich in der erzählenden Literatur besonders gut beobachten, wo das Romanpersonal unterschiedliche Normen repräsentiert, deren Relationierung überhaupt erst die Geltung der jeweiligen Norm aufscheinen läßt«. ⁴⁶¹ Gerade diese innertextuelle Relationierung indiziert nach Iser die Textintentionalität. Jakob und der gräfliche Hof im Ganzen repräsentieren ein Normsystem, das der bürgerlichen, von Herrmann und Schwinger dargestellten Sphäre gerade durch seine negative Erscheinung im Text Kontur verleiht. Diese zwei Welten werden einander gegenübergestellt und per se durch ihre literarisch arrangierte, doch an der sozialen Realität orientierte Seinsweise bewertet.

Der sich verschärfende Konflikt zwischen Herrmann (und später Ulrike an seiner Seite) und dem Grafen von Ohlau ist auch als ein innerer Konflikt des Adels als Stand, den der Graf repräsentiert, zu verstehen. Neid auf den Bürger, der selbstbewusst wird und sich als Mensch entfalten möchte, und Missgunst der Liebesheiraten sowie zwangloseren Lebenskultur im Bürgertum ließen den Adel den eigenen Traditionszwang, der immer auch Verengung von Lebensfülle bedeutete, erfahren. Die bürgerliche Lebenslust, wie sie Herrmann verkörpert, führte dem Adel die Mängel eigener Lebenskultur vor Augen. So kanalisiert der Graf von Ohlau seine Unzufriedenheit, indem er Herrmann seinen Zorn spüren lässt.

Der Erzähler beschreibt schonungslos adlige Unzufriedenheit und die Leere höfischen Lebens, das ganz offensichtlich kein geeignetes erzieherisches Umfeld bietet. Die Gräfin be-

⁴⁶¹ WOLFGANG ISER: Der Akt des Lesens, S. 131f.

klagt sich über die Stimmung auf dem Schloss: »Ich weis gar nicht, warum ich nun seit drey Tagen kein einziges fröhliches Gesicht auf dem ganzen Schlosse erblicke. Wen ich anrede, der antwortet mir mit dem langweiligsten Ernste, und wenn er ja lacht, so sieht mans doch genau, daß er sich dazu zwingt.« (JA 3, 79) Langeweile bestimmt den Alltag derjenigen auf dem Schloss, die nicht arbeiten müssen.⁴⁶² In der künstlichen Höhle im Garten finden sich nacheinander Schwinger, die Gräfin, der Graf, Fräulein Hedwig und Ulrike ein. Während Schwinger die Höhle als »Schutzort der Melancholie« (JA 3, 78) aufsucht, als Antithese zu Perücke, Prunk und Protz im Schloss, und Fräulein Hedwig erscheint, um vor den Dienstboten zu dozieren und ihre Halbbildung an Ungebildete weiterzugeben, flüchten Graf und Gräfin in den Garten, weil sie gelangweilt sind und im Schloss keine Beschäftigung gefunden haben, die ihr Interesse für längere Zeit zu binden vermag. Der Dialog zwischen der Gräfin und Schwinger in der Höhle, in den erst der Graf, dann Fräulein Hedwig und schließlich Ulrike einstimmen, ist eine humoristische Persiflage auf adlige Kommunikation, die keinen Gesprächsinhalt hat. Man redet um des Redens Willen und kaschiert fehlende Inhalte mit Worthülsen und gegenseitigen Komplimenten (JA 3, 79-81). Zugleich ist sie Indiz dafür, dass Graf und Gräfin zwar zueinander, doch nicht mehr miteinander sprechen. Die Flucht der Gräfin vor der Alltagsmonotonie, die der Erzähler als »Krankheit« (JA 3, 79) bezeichnet, zeigt sich auch an anderer Stelle. Der Leser erfährt, dass die Gräfin die Prosa-Idyllen Salomon Geßners »unter allen deutschen Produkten des Geschmacks allein und gern las« (JA 3, 78f.). Ich verstehe die Flucht der Gräfin sowohl in das Gartenidyll wie in idyllisierende Literatur weniger als Ausdruck davon, dass ihr Geschmack französisch geprägt ist.⁴⁶³ Zwar wird auf dem ohlauschen Schloss Französisch gesprochen und in der Tat versuchte der deutsche Adel des 18. Jahrhunderts ohnehin, französische aristokratische Lebensart zu imitieren – in teils geschmacklosem Dilettantismus. Über den Grafen von Troppau heißt es etwa im Roman: »Er war im Grunde ein leibhafter flegmatischer Deutscher, der sich durch den Umgang mit Franzosen und aus Nachahmungssucht etwas von ihrer Lebhaftigkeit *angewöhnt* hatte [...]« (JA 3, 494) Doch gilt es den Grund dafür, dass die Gräfin in Idyllen flüchtet, stärker zu akzentuieren. Diesen sehe ich nämlich in ihrer unglücklichen und monotonen Ehe, über die es später im Roman mehrfach heißt, dass die Gräfin in ihr leide und verkümmere (JA 3, 255f.; 291). Mit dem Gartenidyll stellt Wezel nur beiläufig den deutschen Adel, der französische Kultur imitiert, bloß. Vorrangig geht es ihm darum, die Psyche einer Figur zum Ausdruck zu bringen. Die Gräfin sucht die Höhle

⁴⁶² Dendriten zu sammeln ist das einzige Hobby des am Ende des Romans in die Erzählung tretenden Obersten des Fürsten; auch dort klingt das Motiv adliger Langeweile an.

⁴⁶³ So BERND AUEROCHS, JA 3, Kommentar, 837.

aus Frustration und mangelnder (Be-)Achtung seitens des Grafen auf.

Das Gespräch in der Höhle wird zur Farce, als Ulrike auf der Suche nach Herrmann vorbeikommt, erklärt, ihr sei auf ihrem Zimmer langweilig geworden, und der Graf sie belehrt: »Immer wird dir die Zeit zu lang [...]. Klagen *wir* doch niemals darüber. Mache es wie *wir*, so wird dir die Zeit niemals zur Last fallen! Setze dich zu uns! Unterhalte dich! Ein lebhaftes Gespräch, wie das unsrige, läßt gar nicht daran denken, daß es Zeit giebt.« (JA 3, 81)

Die durchweg als negativ ausgewiesene höfische Welt des unteren Adels dient im Roman vor allem als Folie, vor der Herrmanns Lebensweg um so positiver erscheint.

4. Ergebnisse der Erziehung: Bewährungsproben

Die Lebensabschnitte, die Herrmann nach dem Verlassen seiner Heimatstadt auf sich allein gestellt durchläuft, sind geprägt von Desillusionierungen, die durch sein Geltungsbedürfnis und seine fehlgeleitete Ehre bedingt werden: Fahrt nach und Aufenthalt in Dresden wie die Misswirtschaft auf seinem Bauernhof unter dem Aspekt der Schwärmerei, Herrmanns Umgang mit Geld, die Wilibald-Episode als abstruse Idee einer ehrvollen religiösen Bekehrung der Berliner, Kabale und Liebe bei Madame Vignali in Berlin, die Hingabe an Glücksspiel und Alkohol in Leipzig.

Mit Abschluss des ersten von vier Romanbänden endet für Herrmann eine Lebensphase, die durch Prägung und Einfluss seiner Eltern und seines Erziehers sowie die Repressalien und Intrigen auf dem ohlauschen Schloss bestimmt war. Herrmann reist nach Dresden, weil er dort Ulrike zu treffen hofft, und ist neuen Einflüssen ausgesetzt. Es stehen ihm Bewährungsproben bevor. Wie Herrmann den neuen Herausforderungen begegnet, lässt sich nahezu ausnahmslos als Resultat seiner Erziehung durch Schwinger verstehen: Entweder verhält er sich im Sinne von Schwingers Erziehung oder er handelt dieser bewusst und aus Trotz zuwider. Während der erste Romanband primär die Erziehung darstellt, die Herrmann erhält, führen die folgenden drei Bände gleichsam ein Experiment durch. Nun, nachdem Herrmann Familie, Provinz und landadlige Sphäre verlassen hat und in der Stadt auf sich allein gestellt ist, muss sich zeigen, inwieweit Schwingers Erziehung den Zögling auf das Leben vorbereitet hat und inwieweit Herrmann die Anforderungen des Lebens ohne erzieherische Anleitung erfüllen kann. Profitiert er von Schwingers Erziehung oder erweist sich diese als insuffizient, so dass Herrmann umlernen muss, um im sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Gefüge seines Umfeldes bestehen zu können? Abstrakter wäre zu fra-

gen: Befindet Wezel die philanthropische Pädagogik, nach der er Herrmann von Schwinger hat erziehen lassen, im Rahmen seiner literarischen Gegenprobe für zweckdienlich, erfolgreich und empfehlenswert?

4.1 Herrmann der Schwärmer und der Widerschein eigenen Wirkens:

problematische Individualität

Herrmanns Fahrt nach Dresden und die Bauernhof-Episode untersuche ich in diesem Kapitel dahingehend, mit welchem Gefühl, mit welcher Haltung der Held neue Lebensabschnitte beginnt. Auffällig ist, dass Herrmann sowohl auf der Fahrt nach Dresden als auch auf seinem Bauernhof eine für ihn ungewohnt hohe Begeisterungsfähigkeit entwickelt, die Wesensmerkmale des Schwärmertums zeigt. Zu fragen wäre demnach, wie sich dies aus der erzählten Romanwirklichkeit erklären lässt und was Wezel damit im Rahmen seiner pädagogischen Literarisierung zum Ausdruck bringen möchte.

4.1.1 Die Fahrt nach Dresden

»Herrmann [...] war betäubt, hingerissen, überwältigt: die reizendste Landschaft im schönsten Glanze des Morgens! das laute Getöse der Geschäftigkeit! so viel Leben, Munterkeit, Thätigkeit, wohin er nur blickte!« (JA 3, 198) Für Herrmann, der seine Heimatstadt erstmals verlassen hat, ist die Reise nach Dresden ein Erlebnis, das ihn auf das Höchste begeistert und einnimmt. Die Umgebung besteht für ihn aus Zeichen, die ihm eine erfolgreiche Zukunft zu verheißen scheinen. Verständlich wird diese schwärmerische, von Wünschen überlagerte Wahrnehmung der Umwelt vor dem Hintergrund dessen, was Herrmann auf dem Grafenschloss erlebt hat. Zum einen wurde er von Ulrike getrennt und hofft nun, in Dresden mit ihr »ein neues Leben« beginnen zu können. Zum anderen hat man ihn auf dem Schloss nicht als Individuum wahrgenommen. Hier nun erwartet er, sich in einem neuen Wirkungsbereich befreit entfalten zu können.

Eine andersartige Landschaft und andere Menschen mit einem anderen sozialen Ethos – so nimmt Herrmann die neue Umgebung auf der Reise wahr und sublimiert dabei, was er sieht. Er tut dies bewusst, wie der Erzähler bemerkt (»er hätte weinen mögen, daß er nicht zaubern konnte, um es auf der Stelle wirklich zu machen«; JA 3, 198). Herrmann entwirft ein Symbolgefüge, mit dem er die Außenwelt überzieht, um die eigenen Wünsche in ihr

vermeintlich realisiert zu finden. Er idealisiert die Landschaft als »Paradies« (JA 3, 195) und überformt sie mit hoher Einbildungskraft, etwa wenn er sich vorstellt, Ulrike sitze in einer Felsenhöhle und weine. Die am Wegesrand arbeitenden Menschen, die er von der Kutsche aus beobachtet, kommen ihm tüchtig, fleißig und redlich vor, weswegen er sich in eine »neue Welt« (JA 3, 197) versetzt fühlt, die fröhliche und zufriedene Menschen bewohnen. Alles, was er sieht, scheint sein Glück anzukündigen und auf eine erfolgreiche Zeit in Dresden vorauszuweisen. Der Erzähler, dessen ansonsten nüchtern-prosaischer Stil in eine Reihung bildhafter Sätze wechselt, als er Herrmanns Impressionen auf der Fahrt beschreibt, teilt jedoch mit, was Herrmann abblendet: Menschen, »die den Lohn ihrer Arbeit von gnädigen Herrschaften auf dem Lande herausbetteln wollten: Sorge für ihr Auskommen sprach aus jedem Zuge des hageren Gesichts, und Klagen über Mangel an Nahrung waren ihr Gespräch« (JA 3, 196f.). Er fügt dem idyllisierten Panorama, das Herrmann in selektiver Wahrnehmung entwirft, Facetten hinzu, thematisiert Widersprüche und beschreibt das, was Herrmann überblendet: Not, Elend, Leid, ländliche wie städtische Armut, Konkurrenzdenken, urbane Beziehungslosigkeit, die als Aspekte der aufscheinenden Moderne und Schattenseiten bürgerlicher Ökonomie sichtbar werden. Die Geschehnisse in seinem unmittelbaren Umfeld laufen Herrmanns Tagtraum zuwider. Seine Hoffnung, einen neuen Lebensabschnitt unter integren Menschen in einer paradiesischen Landschaft zu beginnen und sein Glück zu finden, lassen ihm die Umgebung seinem Wunschbild gemäß erscheinen. So nimmt er nicht die Realität wahr, sondern ergötzt sich an einer von ihm selbst gestifteten Wirklichkeit (»er war allein auf der Erde«; JA 3, 197). Auf der Fahrt schweben ihm »Szenen der Ehre« (JA 3, 193) vor, die er zu erleben hofft. Doch die Wirklichkeit bricht jäh in seinen Traum ein: »[D]er Postilion blies – o das verdammte Posthorn! Wie eine Sterbeglocke klang! Sein rauhes Stöhnen verscheuchte den Traum seiner Größe, und traurig und seufzend kroch er unter das gelbe Gewölbe der Postkutsche [...]« (JA 3, 198f.). Die als widerständig erfahrene Realität stört seine Phantasie mehrfach: Als er sich erneut als wohlhabenden Mann imaginiert (der Erzähler lässt offen, ob nicht gar als Adligen), der seiner Geliebten ehrenvoll, stolz und ebenbürtig gegenüberzutreten kann, erinnert ihn der Anblick zweier adliger Damen, die in einer Kutsche vorüberfahren, daran, dass er von Ulrike nicht nur räumlich, sondern auch durch eine soziale Barriere getrennt ist. Der Kontakt mit den Mitreisenden misslingt bezeichnenderweise, weil das ständige Aufeinanderprallen von Traum und Wirklichkeit Herrmann veranlasst, sich noch stärker in sich selbst zurückzuziehen: »Der Schattenlosigkeit eines unter der Mittagssonne der Einbildungskraft erzeugten

weltanschaulichen ›Egoismus‹ korrespondiert der Verlust an Kommunikationsfähigkeit des schwärmerischen ›Solipsisten‹ [...].⁴⁶⁴ So ärgert sich der Kutscher, der die Reisegesellschaft aufzuheitern sucht, alsbald über Herrmann und beschimpft ihn, weil er weder seine Bemühungen würdigt noch ihm antwortet. Mitreisende und Interieur der Kutsche widern Herrmann nun an.

Auch die Ankunftsszene in Dresden desillusioniert ihn, sein Hochgefühl weicht einer Beklemmung. Als die Kutsche am Dresdner Stadttor kontrolliert wird, gerät er in Schwierigkeiten, weil der Torschreiber Herrmanns Unsicherheit als Spott fehldeutet. In der Stadt angekommen versteht er nicht, weshalb der Postbedienstete ihm seinen Koffer als Letztem gibt und diesen zuvor auch noch durchsucht. Als er orientierungslos in der Stadt umherstreift, entmutigen ihn auch die Eindrücke, die er dabei gewinnt. Er ist den rauhen Ton, in dem man mit ihm spricht, nicht gewohnt und weiß sich nicht adäquat zu verhalten.

War Herrmann ganz einfach enthusiastisiert, waren die Eindrücke auf der Reise in der Tat so imposant, das Betrachtete so harmonisch, dass er derart eingenommen sein ›musste‹, um dann ernüchtert zu werden? Waren der Kutscher und der Postbedienstete bloß ungewöhnlich unfreundliche Menschen, die Herrmann Anlass genug boten, verunsichert und irritiert zu sein? Erzählerische Kommentare widersprechen einer solchen Lesart. Die Menschen in Dresden sind nicht außergewöhnlich. Vielmehr hat Herrmann in der erzieherischen Enklave bei Schwinger nichts darüber erfahren, wie sozialer Umgang und (städtischer) Alltag vonstatten gehen. »[A]ußerdem war er so lange her Schwingers sanfte, gefällige Freundlichkeit gewöhnt, er war nie anders als in gütigem Tone angeredet worden: doch hier sprach Jedermann so scharf und rasch, daß er alle Leute [...] für erzürnt hielt [...].« (JA 3, 200) Es schüchtert Herrmann ein, wie die Menschen in Dresden mit ihm umgehen, und überfordert ihn, seine Grundbedürfnisse zu organisieren. Der Roman profiliert in Herrmanns Charakter eine schwärmerische Seite, die Schwingers Erziehung wenn nicht gar verursacht, so doch zumindest nicht gemildert hat. Indirekt übt der Text damit Kritik an Schwingers – in Bezug auf einen Realitätsbezug – defizitäre Erziehung. Er lässt die durch eine gesellschaftsabgewandte Erziehung verursachte Realitätsuntüchtigkeit als Schwärmerie erscheinen und reiht sich so in den Schwärmer-Diskurs ein. »Weltverkennen und verstärkte Empfindlichkeit gegen narzißtische Kränkungen schränken die Realitätstüchtigkeit des Schwärmers ein; ihm fehlt es an Weltklugheit [...]. Noch stärker diskreditiert den

⁴⁶⁴ JÖRG PAULUS: Kasuistik der Leidenschaft. Schicksal, Charakter und menschliche Natur in Wezels »Herrmann und Ulrike«. In: Alexander Košenina/Christoph Weiß (Hrsg.): Johann Karl Wezel (1747-1819). St. Ingbert 1997, S. 93-109, hier S. 95.

Schwärmer seine Täuschbarkeit; immer wieder wird er zum leichten Opfer anthropologisch geschulter Manipulatoren [...].⁴⁶⁵

›Schwärmer‹ ist hier nicht im ursprünglichen, religionssoziologischen Sinn als polemischer Begriff der Orthodoxie gegen kollektive apokalyptisch-mystische Frömmigkeit in der Reformationszeit zu verstehen, sondern als problematische Individualität, die der Anforderung, unvergleichbares Subjekt zu sein, nicht gerecht werden kann. Der Schwärmer verteidigt seine Welt gegen äußere Einflüsse, versucht, sie zu stabilisieren und die äußere Welt in subtilen Manövern unschädlich zu machen, wobei die Außenwelt durch die individuell-innerliche ersetzt wird.

›Schwärmen‹ und ›schwärmerisch‹ sind im deutschen Sprachgebrauch Metaphern für ein leidenschaftliches Verhältnis des Einzelnen zur Wirklichkeit, der Innerlichkeit zur gesellschaftlichen Ordnung, der exzentrischen Ansprüche des authentischen Lebens gegenüber den Konventionen und Orthodoxien des Denkens, für einen pathologischen oder gutmütigen, jedenfalls illusionistischen Zustand, ›in dem die Gedanken der sinnlichen Gegenwart entrückt und ganz von einem anderen Gegenstande in Anspruch genommen werden.⁴⁶⁶

Der Schwärmer nimmt seine Umwelt verzerrt und reduziert wahr, um Bedrohliches von sich fernzuhalten, wobei Einbildungen und Übertreibungen zum Teil das Zerrbild, das der Schwärmer seinen Wünschen gemäß von der Realität entwirft, komplettieren. »Der ›Seelenblick‹ des Schwärmers sieht an allen Gegenständen nur eine Seite.«⁴⁶⁷

Schwärmerei stellt ein typisches literarisches Thema des späten 18. Jahrhunderts dar. »Vor allem der anthropologische Roman der Spätaufklärung ist ein wahres Kompendium der Schwärmerkunde.«⁴⁶⁸ Pathogenese und Symptomatik des Schwärmers werden hier maßgeblich gestaltet. NORBERT HINSKE hat darauf hingewiesen, das Selbstverständnis der Aufklärung werde nicht nur in »Programmideen« fassbar, welche »die positiven Zielsetzungen [...] zum Ausdruck bringen und ihre Hoffnungen und Erwartungen spiegeln«, sondern schließe immer auch »Kampffideen« mit ein, die sich gegen das Vergangene und dessen Nachwirkungen in der gegenwärtigen Geistes- und Kulturgeschichte richten. Schwärmerei stelle eine solche aufklärerische Kampffidee dar (siehe Einleitung).⁴⁶⁹ In *Herrmann und Ulrike* tritt Schwärmerei insofern als eine Eigenschaft, die bekämpft werden muss, hervor, als

⁴⁶⁵ MANFRED ENGEL: Die Rehabilitation des Schwärmers. Theorie und Darstellung des Schwärmens in Spätaufklärung und früher Goethezeit. In: Hans-Jürgen Schings (Hrsg.): Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. DFG-Symposium 1992. Stuttgart/Weimar 1994, S. 469-498, hier 485f.

⁴⁶⁶ VICTOR LANGE: Zur Gestalt des Schwärmers im deutschen Roman des 18. Jahrhunderts. In: Herbert Singer/Benno von Wiese (Hrsg.): Festschrift für Richard Alewyn. Köln/Graz 1997, S. 151-164, hier S. 151.

⁴⁶⁷ GERHARD SAUDER: Empfindsamkeit. Bd. 1, S. 142.

⁴⁶⁸ MANFRED ENGEL: Die Rehabilitation des Schwärmers, S. 479.

⁴⁶⁹ Vgl. NORBERT HINSKE: Art. ›Aufklärung‹, Sp. 396.

der Protagonist durchgängig scheitert, wenn er seine Lebenswelt schwärmerisch erfasst. Der Erzähler lässt ihn erst dann das konflikthafte Verhältnis zu den sozialen und ökonomischen Gegebenheiten überwinden, als Herrmann zu einem ›nüchtern-realistischen‹ Urteilsvermögen gelangt. Der literarisierten Kampfansage an die Schwärmerei folgt die Schwärmerkur. Erzählerisch geschieht dies über den anthropologisch-psychologischen Tiefblick in den Helden. »Ein zentraler Konflikt ist dabei [bei der anthropologischen Gestaltung der inneren Geschichte eines Helden; P.B.] häufig die Thematik der Entstehung und Heilung von *Schwärmerei*.«⁴⁷⁰ Denn der Schwärmer als problematische Individualität ist aus anthropologischem, erweitertem Blick eine Kontrastfigur zum vernünftigen Menschen, weist Brüche in Persönlichkeit und Lebensweg auf und taucht dort in der literarischen Welt auf, wo alle Dimensionen des ganzen Menschen thematisiert werden.

Insbesondere wird die »typische Emotionskurve« des Schwärmers, das manisch-depressive Verhaltensmuster, profiliert. »Durch Wirklichkeitskontakt jäh desillusioniert, stürzt der Held von der Höhe seiner imaginativen Aufschwünge in die tiefsten Abgründe der Verzweiflung«. Dieses »Erlebensmuster« wird in der Literatur »vielfältig psychologisch ausdifferenziert – etwa als Wechsel von Allmachts- und Selbstvernichtungsphantasien.«⁴⁷¹ Die in dieser Weise bestimmte schwärmerische Persönlichkeit ist weder ausgeglichen noch konstant. Herrmann ist, um einen Terminus der Frühaufklärung zu verwenden, von den ›unteren Erkenntnisvermögen‹ – Einbildungskraft und Gefühl – gesteuert. Sein Lebensweg stellt einen Wechsel von Extremen dar. Hochgespannten Gefühlen und Enthusiasmus folgen Melancholie, Resignation und Verzweiflung. Er vermag sich rasch zu begeistern, und ebenso rasch wird er desillusioniert und verliert jede Motivation. Umso stärker wirken widerständige oder konflikthafte Situationen auf ihn.

Verlassen stand der arme Pursche da, und Niemand bot ihm eine Wohnung an. [...] Er gieng auf und ab, und dachte mit Herzeleid an das Schloß des Grafen von Ohlau zurück, wo er mit römischen Kaisern und griechischen Feldherren, wie mit Brüdern, umgieng, wo ihm regelmäßig Essen und Trinken gebracht wurde, ohne daß er einen Laut darum verlor, und hier! – ach! hier bekümmerte sich Niemand um ihn [...]. (JA 3, 201)

Die »Lieblosigkeit« der Stadt »war über alle seine Begriffe« (ebd.). Herrmann ist nicht in der Lage, die Anforderungen städtisch-bürgerlichen Lebensalltags zu erfüllen, weil er es nie gelernt hat. Schwinger hat ihn zwar zu Nächstenliebe, Moral und Tugend erzogen und ihm Bildung vermittelt, aber er hat im Rahmen dieser Erziehung keinen praktischen Bezug

⁴⁷⁰ JUTTA HEINZ: Literarische oder historische Anthropologie?, S. 202.

⁴⁷¹ Alle drei Zitate: MANFRED ENGEL: Die Rehabilitation des Schwärmers, S. 484.

zur bürgerlich-ökonomischen Berufswelt hergestellt. Dieser sieht sich Herrmann nun aber unvermittelt gegenübergestellt, und so kommt es zu Missverständnissen und Fehlschlüssen Herrmanns, der mit einer bestimmten Erwartung an Land und Leute nach Dresden gekommen ist und feststellen muss, dass diese nicht erfüllt wird. Infolgedessen hält er die Menschen für grob, feindselig und lieblos, obwohl er alltägliche städtische Szenen erlebt. Als zum Beispiel ein Bekannter Schwingers, der in Dresden seit kurzem ein hohes Amt bekleidet und für den Schwinger Herrmann ein Empfehlungsschreiben mitgegeben hat, Herrmann gleichgültig abfertigt und ihm keine Unterstützung bietet, steht dieser der Situation unverständig gegenüber.

[...] Herrmann konnte sich nicht vorstellen, daß damit nun alles aus sey: davon hatte er gar keinen Begriff, daß ein Mann in einem hohen Posten nicht helfen *könne*; und daß ers nicht thun *wolle*, wenn er gleich könnte, der Gedanke galt in seinem Kopfe der Unmöglichkeit gleich. [...] Er war sich bewußt, daß er jedem Ärmeren seinen letzten Pfennig geben würde, wenn er ihn in Noth sähe [...]; und solche Leute, die viel älter waren, als er, und also nach seiner Voraussetzung besser seyn mußten, sollten schlechter denken und handeln als er? – Eine solche Vermuthung fiel ihm gar nicht ein, besonders da sie nach seinen jugendlichen Vorstellungen bloß da waren, um Jedem zu helfen, der Hülfe bedurfte. (JA 3, 211)

Es zeigt sich durchgängig, dass Herrmann die sozialen Bedingungen menschlichen Handelns nicht vermittelt wurden. Schwinger hat ihm nur *eine* Seite menschlichen Verhaltens und zwischenmenschlicher Umgangsformen vorgeführt. Was außerhalb des philanthropischen Ideals sozialen Zusammenlebens liegt, ist Herrmann unbekannt. Unter pädagogischer Anleitung konnte er sich in der Enklave des Schlosses nur realitätsblind entwickeln, soweit die Repressalien des Grafenpaares dem nicht entgegenwirkten. Wirtschaftliche Notwendigkeiten oder die Auseinandersetzung mit einer anderen gesellschaftlichen Formation außer dem kleinen adligen Kreis auf dem Schloss sind ihm fremd. Die meiste Zeit hat er mit Schwinger verbracht, der tugendhaft, vernünftig und ›menschenfreundlich‹ mit ihm umging. Zwar hat ihm sein Erzieher Werte, Bildung und das, was man heute ›emotionale Intelligenz‹ nennt, vermittelt, dieser Lehrer-Zögling-Beziehung geht aber eine wichtige Dimension ab. Schwinger – so sehr er versucht hat, eine Vaterrolle einzunehmen – hat nicht die Funktion des Vaters im bürgerlichen Milieu des 18. Jahrhundert erfüllt: Vermittler zwischen Kind und Gesellschaft zu sein, in der dieses sich unter väterlicher Anleitung ›die Hörner abstoßen‹ muss. Wezel führt demnach das Defizitäre einer rousseauistischen Erziehungsenklave vor, indem er den Helden fürs Erste scheitern lässt, sobald er den pädagogischen Schutzraum verlässt und sich erproben muss.

Nachdem er einige Zeit in Dresden verbracht hat, sind die hochgespannten Erwartungen an die Zukunft gänzlich vergessen, und Herrmann gelangt an einen seelischen Tiefpunkt. Ulrike, von deren Aufenthalt in Dresden er erfahren hat, findet er nicht, die Arbeit als Schreiber bei Dr. Nikasius füllt ihn nicht aus, und die geizige und dünkelfhafte Frau des Advokaten gängelt und kontrolliert ihn permanent. Herrmanns Gedanken auf einem seiner einsamen Winterspaziergänge kontrastieren stark zu seiner Schwärmerei während der Reise nach Dresden. Hat er vormals in allem ein positives Gegenbild zu den Zuständen in seiner Heimatstadt und vor allem zum Hof des Grafen Ohlau gesehen, kehrt sich dieser Eindruck jetzt um. Er verlässt die Stadt zu Wochenendausflügen, auf denen sich das kurz zuvor noch Verhasste zurückwünscht:

Solch kleine Reisen waren für ihn Fahrten zur Freude: er wurde von dem Drachen, der ihn bewachte [die Ehefrau des Dr. Nikasius; P.B.], erlöst, und jedes Dorf, wohin sie ihn führten, gab ihm das Bild seines Vaterstädtchens, das Herrschaftshaus eine Vorstellung vom Schlosse des Grafen Ohlau, und Garten und Felder jede Scene kindischer Glückseligkeit wieder: Schwinger, die Baronesse, alle wandelten neben ihm her, sie stunden vor ihm, sie sprachen mit ihm [...]. (JA 3, 244)

Isoliert, gering geschätzt und missverstanden bietet ihm die Erinnerung Anlass zur Freude. In seiner trostlosen Situation erscheint ihm seine Kindes- und Jugendzeit als weitaus glücklicher. Aus Mangel an sozialem Kontakt und Zuwendung ruft er sich Personen und Dialoge ins Gedächtnis, um sich an ihnen zu erfreuen, und zeigt damit erneut ein typisch schwärmerisches Verhalten.

4.1.2 »Das Herz möchte mir springen vor überströmender Wirksamkeit« –

Herrmann und das Geld

Es fällt auf, dass Herrmann unvorbereitet mit städtischem Leben konfrontiert wird. Ökonomische Zusammenhänge durchschaut er nicht, was sein Umgang mit Geld verdeutlicht. So erkennt er die rein wirtschaftlichen Interessen der Menschen nicht, die ihm ihre Waren anbieten. Er dankt »mit vieler Güte für ihre Bemühung, und fand die Menschen hier zu Lande ungleich liebevoller als in seiner Vaterstadt, daß sie so für das Wohlseyn der Fremden besorgt waren« (JA 3, 202). Ihm entgeht dabei, dass die Hilfsbedürftigen, die sich immer zahlreicher um ihn versammeln, ihm nur deshalb Glück wünschen und von ihrem vorgeblichen Leid klagen, damit Herrmann sie beschenkt: »»Da sieht man recht,« dachte er bey sich, »wie es in der großen Stadt anders ist als bey mir zu Hause! Das heißt doch Höflichkeit!««

(Ebd.). Die Bettler haben großen Erfolg bei Herrmann: Sein »Herz zerschmolz von tiefgerührtem Mitleide bey ihren Thränen [...], und er hielt es für seine Pflicht, so höflichen Leuten mit einer reichlichen Wohlthat für ihren Glückwunsch zu danken« (JA 3, 201f.). Zwar ist er sehr empathisch – ein positives Resultat von Schwingers Erziehung –, aber er vermag nicht zu differenzieren, wo Mitgefühl und wo Vorsicht angebracht ist. Vergessen scheint seine Niedergeschlagenheit, die er bei seiner Ankunft in Dresden empfunden hatte, weil ihm die Stadt feindlich erschien. Ein Lohnlakai indes, der sich Herrmann angedient hat, bemüht sich, seinen neuen Herrn aufzuklären: »Sie sind [...] zu gutherzig. [...] [F]ür zwey Dreyer weinen Ihnen die Leute eine halbe Stunde, wenn Sies haben wollen« (JA 3, 203). Noch sperrt sich Herrmann, den angenehmen Selbstbetrug aufzugeben, doch es kommen ihm dunkle Ahnungen: »Den Abend brachte er nach seiner Rückkunft unter mancherley angenehmen Träumereyen hin, worunter sich, wie ein Gespenst, die traurige Vermuthung mischte, daß es ihm mit der Zeit und zwar sehr bald an Gelde fehlen könne« (JA 3, 208). Herrmanns Mildtätigkeit gründet aber nicht allein in seiner Gutgläubigkeit und Unerfahrenheit. Er spendet auch aufgrund einer weiteren Eigenschaft derart großzügig: Eitelkeit. Auf seinem Weg durch die Stadt betteln Herrmann etliche Menschen an, und »[j]eder bekam so viel als der Vorige, und nur einer, der die Schmeicheleyen der Andern mit einem ›gnädiger Herr‹ überbot, erhielt doppelt so viel. ›Ihro hochwohlgeborne Gnaden‹ – rief eine alte zerlumpte Frau [...]. So eine Höflichkeit war etwas werth: er bezahlte sie mit einem halben Gulden« (JA 3, 208). Herrmanns Großzügigkeit ist nicht nur unverhältnismäßig und maßlos – die Beschenkte erschrickt über die Höhe der Gabe –, Kinder nutzen seine Freigebigkeit sogar aus, indem sie ihn nach kurzer Zeit erneut anbetteln und berechnend mit Komplimenten überhäufen; »Gutherzigkeit und Eitelkeit leerten seine ganze Tasche unter sie aus« (ebd.). Der Erzähler klärt darüber auf, dass seine Großzügigkeit anders motiviert ist, als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Herrmann beschenkt die bettelnden Menschen nicht selbstlos. Vielmehr befriedigt ihn die Bedeutung, die diese Menschen seiner Person zumessen. Der Erzähler führt auf diese interpretatorische Fährte, wenn er davon spricht, Herrmann »bezahlte« (JA 3, 208) die Höflichkeit der Menschen. Es geht hierbei nicht um einen Akt der interpersonellen Freundlichkeit, sondern um eine Dienstleistung, die Herrmann in Anspruch nehmen kann, um sein Bedürfnis nach positiver Fremdwahrnehmung zu befriedigen – solange er imstande ist, sie zu entgelten. Seine »Begierde« (JA 3, 211) nach einer Szenerie, die ihn als noblen Wohltäter vorstellt, bestimmt sein Denken und Handeln. Oftmals imaginiert er sich als edlen Altruisten, und wieder treibt es ihn in der Folge zu einer

Kirche, die bettelnde Kinder umlagern, damit sie seine Imagination durch ihre Dankbarkeit konkretisieren. »[E]r fühlte etwas in sich, das ihn über sich selbst erhob, ein Entzücken, das ihn süßer begeisterte als alle genoßne Freude [...] – er schien sich über die Sterblichkeit hinausgeschwungen, wenn er sich, umringt von einem Zirkel Knaben, dachte, die Hülfe von ihm flehten, wie er stolz daherging, [...] mit edler Freigebigkeit ihr Elend milderte [...]« (Ebd.) Herrmann ergötzt sich an der Vorstellung, »diesen allen geholfen zu haben: das Bild rührte, bezauberte, fesselte ihn: in freudiger Berausung füllte er seine Tasche und eilte nach dem Schauplatze seiner Wohlthätigkeit hin, und es fehlte ihm nie an Veranlassungen, die Freuden der Gutherzigkeit reichlich zu genießen« (JA 3, 211f.). Mehrmals am Tag unternimmt er »seinen menschenfreundlichen Spaziergang« (JA 3, 212). Herrmann instrumentalisiert die bettelnden Kinder vor der Kirche als Reflexionsfläche, an der er seine (vermeintliche) Gutmütigkeit und Großzügigkeit zu spiegeln sucht. In Dank und »frohen Gesichtern« (JA 3, 211) der Knaben, die er sozusagen als Resonanzkörper (miss-)braucht, genießt er den Widerschein eigenen Wirkens, der allerdings eine eben nur inszenierte Realität auf ihn zurückwirft. Trotzdem kann er zumindest kurzzeitig eine Rolle spielen und das gewünschte Bild von sich selbst erzeugen – um den Preis der Authentizität. Der Drang nach ethischer Nobilitierung, der Herrmanns Freigebigkeit motiviert, lässt sich zurückführen auf die neue Situation, in der er lebt. Herrmann ist in der fremden Stadt verunsichert, überfordert und kann sich noch nicht in die wirtschaftlichen und sozialen Mechanismen einfügen. Später, als er wieder einmal allein und traurig umherzieht, artikuliert er selbst, wie sehr ihn sein unproduktives Dasein bedrückt: »Das Herz möchte mir springen vor überströmender Wirksamkeit; und da sitz' ich, angefesselt am Blocke, muß dienen und arbeiten und sehe dessen kein Ende!« (JA 3, 248) Der Mangel an produktiver Entfaltung und Anerkennung seiner Individualität belastet Herrmann psychisch. Seine soziale Herkunft erscheint ihm immer mehr als stigmatisierende und unüberwindbare Hürde, mit Ulrike zusammenzukommen. Herrmann hält sich für einen »Verachtete[n], ein[en] Auswurf der Menschheit, der nie besitzen darf, was er liebt« (ebd.). »[A]lle Sinne hatten sich auf den einzigen Punkt seiner Seele zurückgezogen, wo seine unbefriedigte Ehrbegierde nagte: sein einziger Gedanke war – ›ich bin der unglücklichste‹ – und seine ganze Empfindung bestand in dem schmerzlichen Gefühle seiner Unglückseligkeit.« (Ebd.) Folglich sinkt sein gefühlter Selbstwert, denn Erfolge bleiben aus, man nimmt ihn nicht einmal wahr. Diesen Mangel an Bestätigung, Geltung und Anerkennung kompensiert er durch seine Auftritte als Wohltäter, indem er das Gewünschte selbst herbeiführt, seine neue, wahrnehmungswürdige

Identität sozusagen selbst konstruiert. Die Erfahrungen von Entfremdung und Isolation, die er in der Stadt macht, wecken bei ihm das Bedürfnis, einen sozialen Ort zu finden und als Persönlichkeit wahrgenommen zu werden. So wird das Almosengeben zu einem festen, ja notwendigen Identitätssurrogat seines momentanen Lebens. Er schafft sich ein scheinbares Sozialgefüge, in dessen Zentrum er steht. Die kompensatorische und selbsttrügerische Sublimierung seiner eigenen Person kommt zum Ende, als er kein Geld mehr hat, das er verschenken kann: Herrmanns Illusion zerfällt. »Dies war der unglücklichste Abend seines ganzen bisherigen Lebens: Scham und Ärger folterten ihn, und verstatteten ihm nur wenige Minuten ruhigen Schlaf. Er war von der Höhe seiner Einbildung herabgeworfen worden [...]« (Ebd.)

Zweimal taucht das Motiv des Almosengebens im weiteren Romanverlauf wieder auf. Als sich Herrmann allein auf dem Weg nach Berlin befindet, nachdem Wilibald ihn betrogen und verlassen hat, nimmt ihn eine Bauernfamilie auf. Dort wird er erneut mit fremdem Hunger, Elend und Mangel konfrontiert, was ihn in eine »süße Wehmuth« (JA 3, 313) versetzt. Wieder beschenkt er Notleidende, doch diesmal nicht, um seine eigene Person zu nobilitieren und sich in der Reaktion der anderen als Wohltäter zu sehen. Jetzt besteht insofern ein paritätisches Verhältnis, als Herrmann kaum besser gestellt ist als diejenigen, denen er hilft; »das Andenken an sein eignes Unglück zog ihn täglich mehr zu diesen Leuten hin: in drey Tagen war er mit so unzertrennlichen Banden an diese Familie geknüpft, daß ihr Wohl und Weh mit dem seinigen eins wurde« (ebd.). Herrmann teilt jetzt das *Leid*, das allen gemein ist, während er in Dresden sein *Geld* teilte, dessen Besitz ihn von den Bedürftigen unterschied. Nachdem er die Familie durch eine einmalige Schenkung für mindestens ein Jahr vom Elend befreit hat, überkommen ihn andere Gefühle als einst in Dresden: »[W]ie wohl ihm da um das Herz ward! Es schlug zum erstenmale wieder lebhaft, es däuchte ihn, als wenn er itzt aus dem Nichts hervorgestiegen und ein Etwas geworden wäre, das leben, empfinden und handeln könnte: aus dem Auge schlich ihm eine Thräne und durch seine ganze Seele ein wehmüthiger freudiger Schauer« (ebd.). Herrmann hat hier aus Mitleid und Menschenliebe – nicht aus verhohlenen Eigennutz – gehandelt und ist dafür in ganz anderer Weise honoriert worden. Er hat altruistisch gehandelt, kraft seiner Persönlichkeit, zu der eben Mitgefühl gehört, Anerkennung und Dank erfahren und ist um seiner selbst willen gewürdigt worden. Das gesamte Dorf hört von seiner guten Tat, aber niemand bettelt ihn an, sondern man achtet und lobt ihn. »Nun war seine Einbildungskraft und seine ganze Thätigkeit wieder emporgeschaubt, sein niedergeschlagenes Gemüth wieder er-

hoben: er fühlte sich bey achtzehn baaren Groschen als den glücklichsten Menschen der Erde.« (JA 3, 313f.) In einem durchweg antithetisch komponierten Zusammenhang von Außen- und Innenwelt erlebt Herrmann hier trotz Geldmangels ein Hochgefühl, das ihn in Dresden verließ, als ihm das Geld ausgegangen war. Herrmann empfindet Glückseligkeit, weil er selbstlos agiert. Er verhält sich mildtätig aus Mitgefühl, ohne eine bezahlte Gegenleistung – Anerkennung, Respekt oder Bewunderung – zu erwarten. Sein Selbst-Bewusstsein (zu wissen, einzig zum Wohle anderer gehandelt zu haben) verschafft ihm Selbstwertgefühl, das er nun aus sich selbst schöpfen kann, indem er sich seine gute Tat bewusst macht.

Die Entwicklungsstufe, die Herrmann damit erreicht zu haben scheint, stellt sich jedoch bald als eine bloß vorübergehende Phase heraus. Als Herrmann und Ulrike ihren Bauernhof nach Maßgabe ihrer poetischen Wunschvorstellungen eines arkadischen Landlebens ineffektiv bewirtschaften, zeigt sich Herrmann trotz seiner eigenen finanziell schwierigen Lage und trotz seiner Erfahrungen bei der Bauernfamilie, die ihn aufgenommen hatte, wiederum aus Eitelkeit den Nachbarn gegenüber äußerst großzügig.

Der Erzähler benennt diesen Sachverhalt eindeutig. Er stellt fest, dass der »unedle Theil der Ökonomie«, nämlich die gewinnbringende Bewirtschaftung, mit Herrmanns »ländlichen Dichterideen« nicht in Einklang stehe, Herrmann jedoch »das edelste Vergnügen [genöß], dessen eine menschliche Seele fähig ist – die Zuflucht aller Notleidenden zu seyn, kein Auge ungetrocknet, keinen Mangel unbefriedigt, keinen Kummer ungestillt von sich zu lassen« (JA 3, 630). »Stolz freute er sich seiner Güte« (ebd.), wenn ihm die Nachbarn, denen er geholfen hat, danken; »wo er gieng und stund, erblickte er Beweiße seiner Gutherzigkeit und Gelegenheiten, auf sich stolz zu seyn« (ebd.). Herrmann spiegelt sich im Erfolg anderer, weil er sich als dessen Initiator sieht, und lenkt sich damit unbewusst vom eigenen Versagen ab, denn er kann nichts Eigenes vorweisen, auf das er stolz sein kann. Wie schon in Dresden benutzt er seine Mitmenschen als Projektionsflächen, um Rückmeldungen eigenen Wirkens zu erhalten, die im Bereich der Bewirtschaftung seines Hofes ausbleiben. Seine zu Statisten degradierten Mitmenschen sollen ihm die Identität eines Erfolgreichen verleihen, die ihm die Realität verweigert.

Es zeigt sich: Herrmanns Umgang mit Geld steht im Dienst eines kompensatorischen Selbstentwurfs. Das Geld verschafft Herrmann Aufmerksamkeit, soziale Interaktionen und sichtbare Resultate eigenen Handelns. Eine andere Möglichkeit, seiner selbst Ausdruck zu verleihen, sieht er nicht. Der Text artikuliert damit nicht nur das Zeitphänomen neu defi-

niertes Individualität, sondern geht insofern einen Schritt weiter, als er problematisiert, dass eine sich individualisierende und auf Leistung gründende Gesellschaft immer auch einen latenten Druck auf den Einzelnen erzeugt, das Besondere, Einzigartige zum Ausdruck zu bringen und sich über Fähigkeiten im ökonomisch-sozialen Feld zu behaupten. Wenn nicht mehr Stand oder finanzieller Status über die Position in der gesellschaftlichen Hierarchie entscheiden, sondern individuelle Leistung und Persönlichkeit, dann macht dieses neue Wertgefüge es für jeden Einzelnen notwendig, seine Einzigartigkeit zu profilieren, unter Beweis zu stellen. Wer keinen Ich-Kern besitzt oder das Besondere an sich selbst nicht zu exponieren vermag, besteht nicht in einer Gesellschaft, deren Bedingung zur Integration Individualität ist. Die Geld-Episoden exemplifizieren auf diese Weise Entstehung und Probleme von Leistung und Person. Mit ihnen entwirft Wezel nicht nur Psychogramm und Charakterstudie einer einzelnen Figur, sondern führt am Einzelfall eine allgemeine kulturgeschichtliche Tendenz vor, an der er die Ausweitung von Individualität und den problematischen Aspekt der ›Zwangsindividuation‹ herausstellt. Diese Tendenz wird im Folgenden knapp dargestellt, damit der Bezug von literarischer Fiktion und geschichtlicher Wirklichkeit deutlich wird.

In der Aufklärung entwickelte sich aufgrund der historisch-sozialen Ausgangslage in Deutschland (siehe Einleitung) ein neues Bewusstsein für das Individuelle, und »der subjektivistische und individualistische Ich-Entwurf [...] [erreicht] seine volle Entfaltung«.⁴⁷² Der deutsche Bildungsroman reflektiert wie keine andere künstlerische Gattung dieses Zeitphänomen.⁴⁷³ Der Bürger des 18. Jahrhunderts befand sich in einem Spannungsverhältnis: Einerseits trug er Kultur wie Wissenschaft und wurde ob seiner (universitären) Ausbildung im Beamtenapparat beschäftigt, andererseits verband sich mit dieser tragenden Rolle wenig politische Mitwirkung im absolutistischen Staat. In der zeitgenössischen Diskussion um eine Begriffsbestimmung von ›Bürger‹

⁴⁷² Allgemein dazu NIKLAS LUHMANN: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 3. Frankfurt a. M. 1989. Zitat: ULRICH FÜLLEBORN: Einleitung. In: ders./Manfred (Hrsg.): Das neuzeitliche Ich in der Literatur des 18. und 20. Jahrhunderts. Zur Dialektik der Moderne. Ein internationales Symposium. München 1988, S. 9-27, hier S. 9.

⁴⁷³ Siehe dazu JÜRGEN JACOBS: Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman. München 1972; SORG, KLAUS-DIETER: Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann. Heidelberg 1983; JÜRGEN JACOBS/MARKUS KRAUSE: Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. München 1989; GERHART MAYER: Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Stuttgart 1992; ROLF SELBMANN: Der deutsche Bildungsroman. Stuttgart/Weimar ²1994; FORTIS JANNIDIS: ›Individuum est ineffabile‹. Zur Veränderung der Individualitätssemantik im 18. Jahrhundert und ihrer Auswirkung auf die Figurenkonzeption im Roman. In: Aufklärung 9.2 (1997), S. 77-110; WILHELM VOSSKAMP: »Ein anderes Selbst«. Bild und Bildung im deutschen Roman des 18. und 19. Jahrhunderts. Göttingen 2004.

wird die für das bürgerliche Selbstverständnis charakteristische Trennung zwischen Staatsbürger und Privatbürger begrifflich erarbeitet; während der Begriff des Staatsbürgers auf alle Mitglieder der im Staat organisierten Gesellschaft ausgedehnt wird und damit deren Gleichheit als Untertanen zum Ausdruck bringt, reflektiert der Begriff des Privatbürgers – oder des *Menschen*, welcher (Staats-)Bürger zugleich ist – die soziale Erfahrung der neuen Bürgerlichen, daß die eigene Stellung in der absolutistischen Gesellschaft der ständischen Ordnung zuwiderläuft. [...] Beide Begriffe [Bürger und Mensch; P.B.] sind Leitworte, an denen die Erziehung der nachwachsenden Generation orientiert sein soll.⁴⁷⁴

Der aufgeklärte Bürger wollte nicht mehr nur Repräsentant seines Standes, Untertan, sein, sondern staatsbürgerliche Rechte und Pflichten haben, also am Gemeinwesen partizipieren. Der Privatbürger, *homme*, musste jedoch feststellen, dass er keineswegs als Staatsbürger, *citoyen*, in die politische Mitbestimmung eingebunden war. Während der Adel sich selbst darstellte, repräsentierte, schien der Bürger auf seine Funktion reduziert zu sein und nach seiner Brauchbarkeit eingestuft zu werden.⁴⁷⁵ Das änderte sich, geistig angeregt etwa durch die Schriften Kants. Individualität rückte wieder (bereits in der Renaissance entwickelten sich moderne Bürgerlichkeit und Individualität) in das Zentrum einer neuartigen bürgerlichen Selbstbestimmung. (In Wezels Roman stehen die adlige Welt auf dem Grafenschloss und der Alltag in Dresden für diese beiden Polaritäten. Herrmann scheitert zunächst daran, einen gesellschaftlichen Ort zu finden, weil er weder adlig noch brauchbar, nützlich oder produktiv ist.) Der Individualitätsdiskurs des späten 18. Jahrhundert versuchte nun, gerade diese Kategorisierung gedanklich aufzubrechen. Im Bereich der Literatur dokumentiert sich die neue Selbstwahrnehmung des Menschen im Ausdruck ›Autobiographie‹, der sich vom älteren Begriff der ›Memoiren‹ abhebt.⁴⁷⁶ Rousseaus *Confessions* (1. Teil 1782, 2. Teil 1789 erschienen) sind Ausweis dieses in der Renaissance begonnenen modernen Individualismus. Sie stellen die »erste[...] moderne[...] Autobiographie« dar, »die sich durch die Subjektivität eines Individuums, seines Denkens und seines Fühlens legitimier[t]«. ⁴⁷⁷ Neben das biographische Interesse rückte in der aufklärerischen Autobiographie die Ergründung rationaler und emotionaler Kräfte, die Persönlichkeitsbildung wurde im Akt ihrer Literarisierung als eine geistige und seelische Entfaltung im Wechselverhältnis mit der historischen und sozialen Welt interpretiert und dargestellt. Von den deutschsprachigen autobio-

⁴⁷⁴ REINER WILD: Die Vernunft der Väter, S. 11.

⁴⁷⁵ Prägnant hierzu die Formel von HABERMAS: »Der Edelmann ist, was er repräsentiert, der Bürger, was er produziert.« (JÜRGEN HABERMAS: Strukturwandel der Öffentlichkeit, S. 25.)

⁴⁷⁶ Dazu RALPH-RAINER WUTHENOW: Das erinnerte Ich. Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert. München 1974.

⁴⁷⁷ JOSEPH JURT: Jean-Jacques Rousseau: Begründer einer neuen Anthropologie. In: Monika Fludernik/ Ruth Nestvold (Hrsg.): Das 18. Jahrhundert. Trier 1998, S. 165-179; Zitat S. 169.

graphischen Schriften des 18. Jahrhunderts als literarischer Form der Selbstdarstellung seien Johann Herrmann Jungs *He(i)nrich-Stilling*-Texte, deren ersten Teil – eine pietistische Seelenanalyse und Lebensgeschichte – Goethe 1777 herausgab, die Autobiographien ›einfacher Leute‹ wie diejenige Ulrich Bräkers (1789) und Goethes *Dichtung und Wahrheit* genannt, eine Ausprägung dieser neuen Gattung, die autobiographische Fakten mit poetisierender Fiktion verquickt. Ebenfalls Ausweis einer neuen, selbstreflexiven Wahrnehmung des sich über sich selbst aufklärenden Menschen ist das Aufkommen der Gattung ›autobiographischer Roman‹, mit dem der Dichter die eigene Lebensgeschichte oder zumindest einzelne Erlebnisse und Erfahrungen gebrochen in das Medium der Fiktionalität überführte und damit künstlerischen Strukturgesetzen unterstellte.⁴⁷⁸ Karl Philipp Moritz gab seinem autobiographischen Roman *Anton Reiser* (1785 bis 1790 in vier Teilen erschienen) den Untertitel »Ein psychologischer Roman« und machte damit seinen Anspruch geltend, die Lebensgeschichte seines Helden durch psychologischen Tiefblick kausalgenetisch aufzurollen, indem er den Zusammenhang zwischen frühen Kindheitserlebnissen und späterer Entwicklung des Titelhelden aufzeigt und damit die Psychodynamik Antons erklärt. Moritz wirkte noch in anderer Weise an der Entstehung der modernen Psychologie mit. Im Jahre 1783 gab er die erste psychologische Zeitschrift Deutschlands heraus, das *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde*, das zehn Jahre lang erschien. Den Beiträgern des Magazins ging darum, von praktischer Erfahrung im Umgang mit Kindern auf der Grundlage von Selbst- und Fremdbeobachtungen zu berichten, wobei neben Seelenkrankheiten und ihren Ursachen wie Folgen beispielsweise auch der kindliche Traum oder Körperbehinderungen thematisiert wurden.⁴⁷⁹ All diese Verfahren bürgerlicher Selbstanalyse, die als Folge der Entdeckung von Individualität verständlich werden, sind Teil eines anthropologischen Interesses, das in Hinblick auf Zielsetzung, Methode und Ergebnis etwas für das 18. Jahrhundert Neues, Spezifisches darstellt.

Nicht nur das Individuelle als Selbstvergewisserung findet Eingang in die Literatur des 18. Jahrhunderts, sondern auch problematische Ausdrucksformen von Individualität als psycho-soziales Zeitphänomen. Radikaler Subjektivismus zum Beispiel wird im anthropologischen Roman als Schattenseite moderner Individualität diagnostiziert. Nach dem frühauflärerischen Rationalismus, den Funktionalisierung, Naturbeherrschung und Fortschrittsoptimismus mit dem Ziel einer modernen Zivilisation bestimmten, »verdunkelt sich die lichte

⁴⁷⁸ Siehe hierzu KLAUS-DETLEF MÜLLER: *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit*. Tübingen 1976.

⁴⁷⁹ Siehe GEORG ECKARDT/MATTHIAS JOHN/TEMILO VAN ZANTWIJK/PAUL ZICHE: *Anthropologie und empirische Psychologie um 1800. Ansätze einer Entwicklung zur Wissenschaft*. Köln u. a., bes. S. 145-150.

Vernunftordnung«⁴⁸⁰ zum letzten Drittel des 18. Jahrhunderts hin. Orientierungsverlust und Sinnkrise sind die unerwünschten Nebenprodukte der Aufklärung, denn die stärker funktionalisierte und organisierte bürgerliche Gesellschaft löste zwar um die Jahrhundertmitte die altständische Ordnung ab und brachte eine moderne individuelle Identitätsbildung mit sich, die Züge einer (bürgerlichen) Emanzipation von heteronomen staatlichen und kirchlichen Zwangssituationen trug. Zugleich verursachte jedoch der Umbruch Leistungs- und Konkurrenzdenken sowie bürgerliche Selbstdisziplinierung – vor allem in ökonomischer Hinsicht, wo Effizienzsteigerung in eine disziplinierte Arbeitsgesellschaft mündete, in der Anerkennung und zum Teil sogar soziale Mobilität durch Fleiß, Erfolg und individuelle Begabung möglich waren.⁴⁸¹ ANDREJ PETROWSKI bringt diesen Zusammenhang prägnant auf dem Punkt:

Man kann also die deutsche Spätaufklärung mit Riedel als die ›Epoche der empirischen Psychologie‹ (beziehungsweise Anthropologie) bezeichnen. Mit dem Verlust der Autonomie des Subjekts in der materialistischen Anthropologie geht auch [...] die Sicherheit einer einheitlichen Weltansicht verloren. Die Folgen sind die Vereinzelung des Subjekts im Prozeß der Herausbildung kapitalistischer Wirtschaftsverhältnisse und ein radikaler Skeptizismus, der jede Sicherheit des Denkens untergräbt. Gleichzeitig zerbricht die Utopie einer harmonischen Vermittlung von Individuum und Gesellschaft gerade an einer inkommensurablen Sinnlichkeit [...].⁴⁸²

Mit Herrmanns Krise in Dresden reflektiert Wezel diese Problematik. In der bürgerlichen Leistungsgesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts fehlten – anders als in stratifizierten Gesellschaften, anders als in den ständisch definierten Rechtsverhältnissen des Ancien Régime – soziale Bezugspunkte, zumal auch Religion, Aberglaube und Mystik als existenzielle Bedürfnisse von anthropologischer Konstanz mit der Aufklärung an Geltungsberechtigung verloren hatten. Familie, Freundschaft und Gemeinschaft wurden zu Ersatzgrößen.⁴⁸³ In modernen, funktional differenzierten Gesellschaften steht das Individuum in einem Konfliktverhältnis zur Gesellschaft, es »kann nicht mehr durch Inklusion, sondern nur noch durch Exklusion definiert werden.«⁴⁸⁴ Der Bürger kompensierte seine Selbstentfremdung

⁴⁸⁰ DETLEF KREMER: Wezel. Über die Nachtseite der Aufklärung, S. 7.

⁴⁸¹ In *Robinson Crusoe* reflektiert Wezel die Mechanismen zivilisatorischer Prozesse kritisch und stellt dar, dass Arbeit entgegen der bürgerlichen, positiven Bewertung mit Eigennutz Besitzgier und Machtstreben verbunden sein kann. Vgl. JÖRG SCHÖNERT: Johann Karl Wezels und Joachim Campes Bearbeitungen des *Robinson Crusoe*: Zur literarischen Durchsetzung des bürgerlichen Wertkomplexes ›Arbeit‹ in der Literatur des späten 18. Jahrhunderts. In: Eda Sagarra (Hrsg.): Deutsche Literatur in sozialgeschichtlicher Perspektive. Ein Dubliner Symposium. Dublin 1989, S. 18-34.

⁴⁸² ANDREJ PETROWSKI: Weltverschlinger, Manipulatoren und Schwärmer, S. 236.

⁴⁸³ Siehe hierzu WERNER FRICK: Providenz und Kontingenz.

⁴⁸⁴ NIKLAS LUHMANN: Individuum, Individualität, Individualismus. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 3. Frankfurt a. M. 1993, S. 158.

durch die Entfaltung seiner Individualität, um ›wenigstens‹ im Bereich des Privaten gänzlich und im Beruflich-Wirtschaftlichen originell zu sein.

Neben ökonomischen Determinanten kennzeichnen sozialpsychologisch zu fassende Veränderungen die bürgerliche Gesellschaft. Eines der aufklärerischen Postulate besagt, die Welt müsse durch konkrete empirische Erfahrung und Experimente erfasst werden, womit logische Deduktion, wie sie die Schulphilosophie der Zeit betrieb, abgelehnt wurde. Einer solchen Erfassung der Wirklichkeit lag die Überzeugung von der Individualität der Dinge zugrunde, was sich auch auf das Selbstverständnis des Menschen auswirkte. Eine neue Sichtweise von Subjektivität und radikaler Individualismus, Spezifika des 18. Jahrhunderts,⁴⁸⁵ brachten eine Vielzahl an Einzelementen mit sich, ohne dass ein kohärentes System Sinn stiften oder Orientierung geboten hätte. »Ausgehend von einer Dignität des Individuellen, verwandelt der empiristische Impetus die zu beschreibende Welt in eine Flut inkommensurabler Einzelteile.«⁴⁸⁶ So bildete der gesellschaftliche Zwang zur Unverwechselbarkeit ein psychisches Zentrum bürgerlichen Konkurrenzdenkens, konnte jedoch auch, bezüglich derer, die sich dem verweigerten, eine solipsistische Existenzform bewirken, bei der das bürgerliche Individuum in dem Fall seine Subjektivität nach innen hin realisierte, was in Form von Eskapismus oder Depression ins Pathologische führen konnte.⁴⁸⁷

An Herrmann exemplifiziert Wezel die problematische Dimension moderner Individualität. Er diagnostiziert Krisensymptome des neuzeitlichen Ichs wie Identitäts- und Selbstverlust, indem er ihn zunächst mehrfach an den Anforderungen modernen städtischen Lebens scheitern lässt.

Nachdem der junge Held einige Zeit in Berlin gearbeitet hat, nennen ihn die Kollegen »Herrmann le misanthrope« und ermahnen ihn, »nicht so *pensif* zu seyn« (JA 3, 322). Das blockierte Zusammenspiel von Tätigkeit, Selbstbewusstsein und Glücksempfinden erklärt, wie es dazu gekommen ist. Herrmann fühlt sich an seinem neuen Arbeitsplatz unwohl, weil er sich nicht als ganze Person einbringen kann:

[D]as Licht, in welchem er sich und seine Beschäftigungen sah, die enge kleine Sphäre, wo er unter allen war [...], wo er dienen [...], und niemals Ehre erwerben sollte – diese so eingeschränkte, auf Kleinigkeiten geheftete Thätigkeit machte abermals seine ehrbegierige Seele unmuthig, unzufrieden mit sich und den Dingen um ihn. (JA 3, 321)

⁴⁸⁵ Hierzu MANFRED FRANK: Subjekt, Person, Individuum. In: ders./Anselm Haverkamp (Hrsg.): Individualität. München 1988, S. 3-20.

⁴⁸⁶ Ebd., S. 5.

⁴⁸⁷ Vgl. DETLEF KREMER: Wezel. Über die Nachtseite der Aufklärung, S. 9-24.

Herrmann erfährt den Widerspruch zwischen Persönlichkeitsanspruch, bei dem es um den ganzen Menschen geht, und Leistungsanforderung, die auf eine partielle Fähigkeit abzielt. Noch tiefer dringt Wezel in den Themenkomplex ›Individualität‹ ein, wenn der Held schwärmerische Phasen durchlebt. Sowohl das ausgeprägte Bedürfnis nach Zuwendung als auch die überzogenen Vorstellungen, sich frei und naturgemäß in der bäuerlichen Enklave zu entfalten (dazu gleich mehr), um persönliches Glück zu bewahren, die Impressionen auf der Fahrt nach Dresden wie die Erwartungen auf dem Weg nach Berlin – all diese Verhaltensweisen sind Ausweis eines Schwärmertums, das der Roman problematisiert.

Die Frage lautet: Welche anthropologische und welche gesellschaftliche Begründung liefert Wezel dafür, dass Herrmann zum Schwärmer wird und damit in ein konflikthafte Verhältnis – das sich hier in seiner Niedergeschlagenheit und Vereinsamung in Dresden manifestiert – zwischen der realen Welt und seiner Wahrnehmung derselben gerät?⁴⁸⁸ Welcher Erkenntnisse seiner Zeit bedient Wezel sich, um den Schwärmer pathogenetisch darzustellen und seine Heilung vorzuführen? Schwingers Rolle eindeutig: Er fördert die hohen Erwartungen seines Zöglings unbewusst, indem er ihn in einer Enklave aufzieht, in der Herrmann den Mangel an Erfahrung mit Imagination behebt. Wezel leitet Herrmanns Schwärmertum pädagogisch her, indem er die Folgen von Erziehung an seinem Helden vertieft. Ausgeprägte Phantasie, hohe Einbildungskraft, Schwärmerei, »poetische Andächtelei«⁴⁸⁹ bedeuten ihm Weltflucht und Hindernisse, den Alltagsrealitäten standzuhalten. Hinter dieser Psychographie, die zugleich eine Mahnung darstellt, verbirgt sich nicht etwa das Plädoyer des Autors, die »unteren Erkenntnisvermögen« abzuwerten oder gar zu unterdrücken. Vielmehr führt Wezel vor, dass sie »als Kinder, die leicht irre gehen, der Aufsicht der Vernunft als Gouvernante«⁴⁹⁰ unterstellt werden müssen – eine Schwärmerkur. Herrmann zeichnen Sensibilität, Empathie, Phantasie aus, zugleich erfährt er sich selbst als defizitär und durch Herkunft und Gesellschaft diskriminiert. Die innerliche Disposition zur Schwärmerei wird hervorgerufen durch soziale und familiäre Erfahrungen in der Kindheit: den Zweifel unter den Stadtbewohnern, wer sein leiblicher Vater ist, und die Anrengungsarmut im elterlichen Haus. Von außen her sieht Herrmann sich menschlich degradiert durch den sozialen Unterschied zwischen sich und den übrigen Schlossbewohnern – eine Barriere, die potenziert belastend wirkt im Hinblick auf die Liebe zu Ulrike. Über weite Teile des Romans ist Herr-

⁴⁸⁸ Erst wenn Wezels Psychogramm seines Helden anthropologischer Herleitung ist, kann von anthropologischem Erzählen gesprochen werden, wie JUTTA HEINZ ausführt (Literarische oder historische Anthropologie?, S. 203f.).

⁴⁸⁹ Wezel im Vorwort zu seinem Roman *Robinson Krusoe* (hrsg. v. ANNELIESE KLINGENBERG), S. 8

⁴⁹⁰ Leonhard Meister: *Ueber die Einbildungskraft*. Bern 1778, S. 98.

mann zumindest in materieller und funktionaler Hinsicht unterlegen: dem Grafenpaar, Jakobs Vater, der Gattin des Dr. Nikasius, Tante Sapperment, dem Präsidenten des Fürsten. Zudem erlebt er wirtschaftliche Rückschläge, etwa als er in Dresden sein gesamtes Geld verschenkt oder als er später seinen Bauernhof ruiniert. Die zeitweise Trennung von Ulrike stellt ebenfalls eine Bedrückung dar, die Herrmann das Defizitäre seiner Existenz erfahren lässt. Er ist – ganz allgemein gesprochen – als Mensch wie Bürger von jeglicher Partizipation (gesellschaftlicher, politischer, wirtschaftlicher) ausgeschlossen. Ihm bleibt nur die Flucht in erträumte Realitäten, in denen stattfindet, was seinem Wunsch entspricht, oder die schwärmerische Vorstellung, was zukünftig eintreffen wird.

Literaten wie Wezel reflektieren ins Pathologische oder Schwärmerische umgeschlagene Individualität als Zeitphänomen und wirken – in wechselseitiger Bedingung – an einem ideengeschichtlichen Wandel mit. Heinrich Herrmann ist eine Figur, anhand derer Wezel den eben geschilderten Bezug von historisch-sozialem Wandel und bürgerlicher Psychographie (be-)greifbar macht. Wezel gestaltet seinen Protagonisten mit Elementen des Schwärmers, um dessen subjektivistischen Irrweg kenntlich zu machen und zugleich gegen das Schwärmertum als Zeitphänomen anzuschreiben. So lässt sich verstehen, weshalb Herrmann aus der Stadt flieht und sein Glück auf dem eigenen Bauernhof sucht, wie er sich dort verhält und warum er scheitert.

4.1.3 »also ist leben wirklich eine so schwere Kunst [...]?« – Herrmanns Krise

›am Morgen danach‹

Herrmann findet Ulrike schließlich in Dresden. Beide unternehmen heimlich einen Waldspaziergang und werden von einem Unwetter überrascht, weswegen sie Zuflucht in einer Hütte suchen. Dort haben sie ihr erstes sexuelles Erlebnis miteinander – fern gesellschaftlicher Aufsicht.

Der innerliche Kampf zwischen Begierde und Furcht, zwischen Tugend und Schwachheit, zwischen Leidenschaft und Vernunft stieg bei beiden hoch [...], und so führte allmählich die Furcht vor dem Fall den Fall selbst herbey [...]. Die Tugend fiel durch ihre Hand: bey ihrem Falle brauste der blasende Wind durch die Bäume und starb mit erlöschendem Keuchen in ihren wankenden Wipfeln: Kybitze wimmerten in den sausenden Lüften ihren Klaggesang, und Eulen heulten in den hohlen Ästen das Gabelied der gefallnen Unschuld: die Tannen seufzten, vom Winde bewegt, und der ganze Wald trauerte im Flor der Nacht um die gefallne Unschuld« (JA 3, 507).

Die erste körperliche Liebe zwischen Herrmann und Ulrike erhält eine deutlich negative erzählerische Konnotation, bei der die Raumsymbolik Beachtung verdient. Herrmann und Ulrike entfernen sich während ihres »unglücklichen Spatziergange[s]« (JA 3, 499) im Berliner Tiergarten aus dessen belebten Bereich steuern in ein abgelegenes waldiges Gebiet, wo das Unwetter in doppeltem Sinne über ihnen hereinbricht. Die Natur – in Opposition zur Gesellschaft – als Ort der sexuellen Zusammenkunft erweist sich keineswegs als empfindsamer Erfahrungsraum, nicht als arkadische Idylle ungetrübter Zweisamkeit, in der soziale und private Probleme gelöst wären und auf den gesellschaftliche Institutionen keinen Zugriff hätten.⁴⁹¹ Die Natur ist auch nicht als friedlich, glückverheißend und als Schutzraum ausgewiesen, sondern als Zeugin einer amoralischen Verfehlung zweier Liebender, deren intimes Beisammensein mehr zerstört als verbindet. Was die Natur auf der Erzählebene symbolisiert, empfinden die Figuren auch selbst: den Normenverstoß. Da beide die ihnen vermittelten moralischen Werte internalisiert haben, empfinden sie ihren Verstoß gegen diese nicht als Befreiung oder rebellischen Durchbruch zur Natürlichkeit, sondern als folgenschwere Beschädigung ihrer Tugend. Sie stürzen in eine tiefe Krise, weil sie ihr Verhalten als »verliebte Übereilung« (JA 3, 537) sehen. Herrmann macht sich schwere Vorwürfe, gegen Tugend und Ehre gehandelt zu haben und der körperlichen Reizbarkeit erlegen zu sein – wenn auch, ohne sich im Moment des ›Vergehens‹ seiner Schwäche bewusst gewesen zu sein (siehe JA 3, 498), womit zumindest andeutungsweise ein Element der Entschuldbarkeit ins Spiel kommt.

Er glaubt am nächsten Morgen, das Kainsmal für jeden ersichtlich auf der Stirn zu tragen, und irrt »wie ein Mensch, der einen Mord begangen hat und jeden Augenblick fürchtet, entdeckt zu werden, voll Verzweiflung im Zimmer herum« (JA 3, 509). Diese Schuldgefühle entstehen zum einen als Resultat eines gesellschaftlich entworfenen Leitbildes von Sexualität. Dieses Leitbild besagt, dass unverheiratete Liebespaare sich die körperliche Liebe bis nach der legitimierten Eheschließung aufzusparen haben, und selbst verheiratete Paare sollten – so zumindest die frühaufklärerische Auffassung – primär in Freundschaft und wechselseitiger Achtung miteinander leben.⁴⁹² Dem jungen Herrmann ist dieses Bild vermittelt worden, und so wird er melancholisch, denkt sogar an Selbsttötung. Ihm wird klar, wie schwer Anforderungen des Lebens und eigene Wünsche zu vereinen sind. »[A]lso

⁴⁹¹ Zu Garten und Landschaft als empfindsamem Raum siehe NIKOLAUS WEGMANN: Diskurse der Empfindsamkeit, S. 90-97.

⁴⁹² Als ein Vertreter dieser Auffassung wäre James Thomson zu nennen, der in seinen *Jahreszeiten* (engl. Originaltitel: *The seasons* (1730). Übers. v. Wolfgang Schlüter. Weil a. R./Basel 2003) vor vorehelicher Sexualität warnt.

ist leben wirklich eine so schwere Kunst als mir Schwinger oft sagte? Unter einer solchen Last von Unglück den Athem nicht zu verlieren, das erfordert Riesenstärke.« (JA 3, 539) Ein weiterer Aspekt bei der Frage nach Herrmanns Schuldgefühl ist dessen Gewissen. Er formuliert es selbst, wenn er sagt: »Hätte mich die Natur zum Bösewichte oder zum Niederträchtigen gemacht, wohl mir! [...] [A]ber die Natur gab meinem Gewissen eine Stimme und legte in mein Herz die Ehre, die mich bey jedem Schritte nicht blos vor Schande bey den Menschen, sondern auch vor der Schande bey mir selbst warnt [...]« (ebd.). Er lässt sich von moralischen Normen leiten, meint selbst, diese gehörten zu seinen natürlichen Anlagen. Insofern – und hier ist Herrmann noch ganz Schwärmer – erscheint ihm das körperliche Begehren Ulrikes als Zerstörung der Reinheit ihrer Beziehung. Herrmann zeigt sich überzeugt, untugendhaft gehandelt zu haben, und einsichtig bezüglich seiner eigenen Schwäche. Aus dem Schaden vermeintlich klug geworden wird er fortan seinen sexuellen Trieb unterdrücken, um sich stärker als zuvor in Ehrgeiz zu ergehen.

Bevorzugt wird das Weltverhältnis des Schwärmers an seinen Liebesbeziehungen entfaltet. Hier zeigen sich nicht nur die Mechanismen der Projektion – die Geliebte wird zu einem quasi-göttlichen Wesen stilisiert – und der Desillusionierung, sondern auch die Körperfeindlichkeit des Schwärmers. Mag er auch sinnliche Ektasen kennen – wirklich charakteristisch für ihn ist doch das Streben nach einer vergeistigten, platonischen Liebe.⁴⁹³

Auch Ulrike stürzt die Liebesnacht in eine Krise. Sie sorgt sich schwermütig um mögliche Folgen »und klagte nur sich und die Schwäche ihres Herzens an« (JA 3, 509). Herrmann macht sie bezeichnenderweise – sie fügt sich gänzlich in die Rolle der Verführten, der es an moralischer Festigkeit und Willen zu widerstehen mangelt – keinen Vorwurf.

4.1.4 Der Bauernhof

Auch die Analyse der Bauernhof-Episode verdeutlicht den Bezug von Anthropologie und Literatur in Bezug auf die problematische Individualität des Schwärmers.

Herrmann findet Ulrike, die kurz vor der Entbindung ihres gemeinsamen Kindes aus der unglückseligen Liebesnacht steht, nach längerer Trennung endlich in einem Dorf wieder. Sogleich malt er ein Familienidyll aus: ein Leben auf dem Land als selbstversorgende Bauern. Er träumt davon, sich in einem familialen, gesellschaftsfernen Raum individuell zu entfalten und möchte ein natürlich-ursprüngliches Leben mit Ulrike ohne ständisch-soziale Determination führen. »Wir wollen ganz werden, wozu die Natur den Menschen bestimmte

⁴⁹³ MANFRED ENGEL: Die Rehabilitation des Schwärmers, S. 484f.

[...].« (JA 3, 609). Diese Wünsche, die Wezel seinen Figuren in den Mund legt, sind dem Rousseauismus entlehnt. Deren Umsetzung und Gelingen in der Romanwirklichkeit gibt Aufschluss darüber, für wie praktikabel der Dichter sie hält.

Das Zukunftsbild entwirft Herrmann gänzlich nach Maßgabe eigener Wünsche und Phantasien. Dabei lässt er es an aller Einsicht in ökonomische Zusammenhänge fehlen, zumal er abblendet, dass er keinerlei Kenntnis im agrarischen Bereich besitzt. Er will sich aus der Gesellschaft zurückziehen und in der vermeintlichen Ursprünglichkeit des ländlichen Lebens aufgehen – Substistenzwirtschaft in der aufkommenden Industrialisierung. Ökonomische Notwendigkeiten hat er nicht kennen gelernt, denn wirtschaftliche Zusammenhänge hat Schwinger ihm nicht vermittelt. Da dessen erzieherisches Programm auf abstrakte Werte ausgerichtet war, steht Herrmann während der Bewirtschaftung des Bauernhofs wie bereits in Dresden der Tatsache, dass man Geld verdienen muss, unverständig und unvermittelt gegenüber.

Es gilt genauer zu prüfen, weshalb Herrmann letztlich als Bauer scheitert. Betrachtet man, wie Herrmanns Hof allmählich niedergeht und der Traum vom arkadischen Dasein materiellen Zwängen weichen muss, so lässt sich festhalten, dass es nicht allein der ökonomische Druck ist, der ihm das Landleben erschwert. Vor allem Herrmanns dilettantische und ineffektive Bewirtschaftung führt die Familie in den Ruin. Herrmann lässt sich nicht darauf ein, vernünftig zu erwägen, wie ertragreich angebaut und kultiviert werden sollte, sondern entfremdet Hofgestaltung und Feldbestellung ihrem Zweck. Seinem Tun liegen Ideen, nicht jedoch Wissen und Erfahrung zugrunde. Grundsätzlich geht Herrmann jeden neuen Plan mit Enthusiasmus an; so auch hier. Er verstellt sich selbst den Blick für die unumgängliche Lebenswirklichkeit, zu der etwa die Notwendigkeit der Versorgung gehört, weil sein Narzissmus all sein Handeln dominiert. Herrmann trachtet nach Selbstbestätigung, ein Bedürfnis, das vor dem Hintergrund früher erfahrener Defizite an Wahrnehmung und Achtung durch andere erklärbar wird. Diese Defizite kompensiert er nun durch Wohltätigkeit, was sich letztlich destruktiv auf ihn selbst und Ulrike auswirkt, da beide ihren Hof zugrunde wirtschaften und sich so ihre Lebensgrundlage entziehen. Herrmanns Antipode ist der Dorfpfarrer, der nichts Gutes am bäuerlichen Leben finden kann. Er versucht Herrmann vor Augen zu führen, wie hart das Leben als Bauer und wie ungeeignet Herrmann dazu ist, doch der begeisterungsfähige Schwärmer reagiert überheblich und spricht dem Gutmeinenden das Recht ab, ihm Ratschläge zu erteilen. Unbeirrbar hält er an seiner Illusion fest: Der

Bauernstand sei der »glücklichste[] Stand[] [...], den die Menschheit kennt« (JA 3, 614).⁴⁹⁴ Die allein an der Realität orientierte Haltung des Pfarrers und die ausschließlich von Idealität getragene Sicht Herrmanns bilden zwei gleichermaßen extreme Pole.

Zu diesen diametralen Haltungen nimmt Wezel an anderer Stelle in theoretischer Form kritisch Stellung. In seinem Aufsatz *Welche Seite der Welt soll man jungen Leuten zeigen?* verwirft er sowohl eine enthusiastisch-optimistische wie auch eine destruktiv-pessimistische Haltung gegenüber den Gegebenheiten und Anforderungen der Welt. Wezel führt aus, dass der Enthusiast (gemeint ist Schwärmer) insofern nicht tätig ist, als er Wirklichkeit überblendet und damit nicht nach Maßgabe dessen handelt, was an Aufgaben zu erfüllen ist, sondern gemäß der Wunschvorstellung vom Ergebnis des Wirkens. Mit seinen theoretischen Überlegungen desavouiert Wezel den rousseauschen Gedanken von einem ursprünglich-natürlichen Leben fernab der Gesellschaft und ihren verderbenden Einflüssen erheblich. Diese Position wiederholt er im fiktionalen Rahmen, indem er zum einen Herrmanns bäuerliche Existenz als Illusion scheitern lässt und ihm zum anderen mit den an der Grenze wirtschaftlicher Existenzfähigkeit lebenden Bauern in seiner Nachbarschaft jede Grundlage einer positiven Sicht entzieht.⁴⁹⁵ Was Wezel in seinem Aufsatz in diskursiver Rede entfaltet, veranschaulicht die Romanwelt: Herrmanns Erziehung, die ihm die Welt als ausschließlich gut vermittelt hat, schafft Erwartungen, die in der Wirklichkeit enttäuscht werden.

Ulrike und Herrmann holen zunächst auf dem Bauernhof Emotion und Gemeinschaft nach, die ihnen auf dem ohlauschen Schloss verwehrt gewesen sind, indem sie zusammenleben und ihre Liebe ungehemmt ausdrücken. Zwar ist die Verbindung nicht mehr dem Tadel des gräflichen Hofes ausgesetzt, aber sie kann trotzdem vorerst nur außerhalb der Gesellschaft, auf dem Land und versteckt, aufrechterhalten werden.

So mannigfaltige Spiele schwärmerischer Zärtlichkeit, welche durch Einsamkeit und Stille täglich genährt wurde; so viele fantastische Ergötzlichkeiten und süße Täuschungen einer hochgespannten Empfindlichkeit ließen ihnen freilich Freude und Glückseligkeit aus Gelegenheiten erwachsen, die Andern kaum Einen Puls schneller bewegt hätten: sie waren Kinder geworden und träumten sich da in ein Paradies, wo ihre Mitmenschen nichts als Kummer, Noth und Beschwerlichkeit fühlten. Ihre Träumerey verdeckte ihnen freilich die trauri-

⁴⁹⁴ Wie auf der Fahrt nach Dresden oder beim kurzen Aufenthalt bei der Bauernfamilie auf Herrmanns Reise nach Berlin findet sich auch hier eine erzählerische Brechung, indem Herrmanns Traum eines arkadischen Lebens als Selbstversorger der schlechten wirtschaftlichen Situation der Bauern entgegengestellt wird (vgl. JA 3, 312f. u. 688).

⁴⁹⁵ Siehe auch BURGHARD DEDNER: Wezels »Herrmann und Ulrike«. Idealbilder, Kontraste und die fragwürdige Realität. Topos, Ideal und Realitätspostulat. Studien zur Darstellung des Landlebens im Roman des 18. Jahrhunderts. Tübingen 1969, S. 138-157.

ge Seite des Bauernstandes; allein sie bereitete sich auch ihr eignes Ende, je mehr sie die beiden Träumer aus der wirklichen Welt hinauszauberte. (JA 3, 628f.)

Allerdings genießen sie die selbst geschaffene Idylle nur kurze Zeit, denn unter dem Druck der Realität kollabiert diese bald. Mehrfach werden sie desillusioniert. Eine der eindrucksvollsten Episoden des Romans stellt das Begräbnis von Ulrikes und Herrmanns Kind dar, das hier als eine der Desillusionierungen näher in den Blick genommen werden soll.

Zwei Tage nach seiner Geburt stirbt der Sohn des jungen Paares. Ulrike

pflückte [...] auf den Wiesen Blumen, bettete mit ihnen in der Schachte, die zum Sarge dienen sollte, ein buntes Lager, band einen Kranz von Fichtenzweigen, mit Vergißmeinnicht durchflochten, und schmückte damit das kleine Haupt, und in die Hände gab sie ihm eine aufbrechende Rosenknospe. In der Dunkelheit des Abend gieng sie, ihren Herrmann am linken Arme, und unter dem rechten den Leichnam, auf den Kirchhof. Der volle Mond stand über dem Grabe und warf Tageslicht in die finstre Höle: alles schlief an diesem Orte der Ruhe, selbst die Luft. (JA 3, 620)

Wenn ein Autor eine Figur sterben lässt, so geschieht dies nicht zufällig. Einerseits erfährt die Beerdigung des Kindes auf der Erzählebene eine poetische Überhöhung, wodurch sie friedlich und geradezu positiv besetzt wird. Andererseits ästhetisiert Ulrike auf der Figurenebene den Tod ihres Kindes und nimmt diesem dadurch den Schrecken. Vor dem soziokulturellen Hintergrund des 18. Jahrhunderts und der historisch zu betrachtenden Eltern-Kind-Bindung, denen die fiktive Realität des Romans nachempfunden ist, mag man fragen, weshalb Ulrike und Herrmann die Beerdigung nach nur zweitägiger Elternschaft, in der ihnen keine Möglichkeit gegeben war, eine intensive Bindung zum Kind aufzubauen, derart gefühlvoll und zeremoniell begehen.⁴⁹⁶ Die Antwort ist zweifach zu geben. In formaler Hinsicht versprachlicht der Erzähler mit der Beschreibung der Stimmung am Grab – »nichts unterbrach das allgemeine theilnehmende Schweigen als [...] das Wimmern eines Käuzchens, das, wie ein ächzendes Kind, über ihren Häuptern schwebte und das Leichenlied jammerte« (ebd.) – die Empfindungen seiner Figuren. Er tut dies allerdings derart bildlich, versöhnlich und anteilnehmend, dass er die Szene damit zugleich positiv konnotiert.

⁴⁹⁶ Es bestehen in der Sozialforschung die Thesen, dass Mutterliebe keine anthropologisch konstante Disposition sei (ELISABETH BADINTER) und dass Eltern wegen der hohen Säuglingssterblichkeit zu dieser Zeit schwächere emotionale Beziehungen zu den Neugeborenen aufgebaut hätten (PHILIPPE ARIÈS). Zu affektiven Eltern-Kind-Bindungen im 18. Jahrhundert und der Forschungsdiskussion und teilweisen Revision dieser Thesen siehe EDWARD SHORTER: Der Wandel der Mutter-Kind-Beziehung zu Beginn der Moderne. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 256-287 sowie ANDREAS GESTRICH/JENS-UWE KRAUSE/MICHAEL MITTERAUER: Geschichte der Familie, S. 565f. HELMUT MÖLLER (Die kleinbürgerliche Familie im 18. Jahrhundert, S. 184, Anm. 126) zitiert etwa für Leipzig in der Zeit von 1751 bis 1800 eine durchschnittliche Säuglingssterblichkeit von 34,8%. Der Tod von Kindern war zu dieser Zeit demnach weitaus gegenwärtiger als heute, man war möglicherweise an ihn »gewöhnt«.

So arrangiert der Erzähler das Begräbnis als anrührende Szene und lässt Ulrike und Herrmann der Situation gefühlvolle Stimmung und identitätsstiftende Kraft abgewinnen. Ihr bitter-süßer Schmerz, und damit erschließt sich die Reflexionsebene, wird gelindert, vor allem aber messen sie dem Vorfall bewusst eine besondere Bedeutung bei, was dadurch zum Ausdruck kommt, dass sie das Geschehen mit einem Zeichensystem überziehen, das ihre Partnerschaft stabilisiert. Beide trauern weniger um einen individuellen Verlust. Vielmehr ergehen sie sich darin, sich als Eltern und damit vollwertiges Paar zu inszenieren. Wo ihnen gesellschaftliche Anerkennung ihrer Beziehung versagt ist, kompensieren sie das Defizit ihrer Verbindung in biologischer und emotionaler Hinsicht. Die Art, wie sich die Zeremonie fortsetzt, bestätigt diese Deutung. Herrmann betrachtet andere Gräber und stellt fest: »Noch im Tode ist jede Familie ungetrennt«, für Ulrike »schlafen« die Verstorbenen um sie herum (JA 3, 620). Mit dem Grab des verstorbenen Sohnes schaffen sich Herrmann und Ulrike zugleich selbst ein Denkmal, das ihnen von nun an versinnbildlicht, dass sie eine Familie gegründet haben und dieser als positiver Wert verstandene soziale Verbund unauflösbar ist. Mit Blick auf ein Familiengrab drückt Herrmann sein Glücksgefühl aus, mit Ulrike und ihren gemeinsamen Kindern »einmal in so guter Gesellschaft [zu] schlummern« (JA 3, 620). »Tausendmal süßer ist es, mir hier meine Ruhestätte zu denken, als in der hochgräflichen Gruft« (JA 3, 621), erwidert Ulrike.

Die empfindsam-zärtliche Stimmung am Grab wird durch den Blick auf das zwar verstorbene, dennoch dagewesene Kind erzeugt. Die Tatsache, Eltern gewesen zu sein, legitimiert Ulrikes und Herrmanns Beziehung – sowohl aus der Innensicht der Figuren als auch auf der Erzählebene – und grenzt sie gegen die Verbindung des kinderlosen ohlauschen Grafenpaares ab. Ulrike und Herrmann erfahren ihre Elternschaft intensiv und ganz bewusst. Herrmann spricht bezüglich der Beerdigung von »Elternpflicht« (JA 3, 619). Mit dieser poetischen Inszenierung ›zitiert‹ Wezel das erst aufkommende Familienmodell, das zeitgenössische Wertvorstellungen des Bürgertums bestimmte: die intimisierte Kleinfamilie, die nicht zuletzt durch Kinder ihre Geschlossenheit erfuhr. Jedem Familienmitglied intensiv nachzutrauern, war realgeschichtlich in der großen, agrarischen Haushaltsfamilie ›emotionaler Luxus‹. Die enge, individuelle Bindung der Familienmitglieder kennzeichnet erst die neue bürgerliche Familienform.

Wezel lässt Ulrike und Herrmann den Tod ihres Kindes noch in anderer Hinsicht produktiv verarbeiten: als läuterndes Ereignis. Das Grabmal, auf dem geschrieben steht »In Kummer gebar mich meine Mutter« (JA 3, 622), wird zum Mahnmal, das dem Paar seine sittliche

Verfehlung – voreheliche Sexualität – vor Augen führen soll. Beide empfinden den Tod des Sohnes als heilsame Bestrafung. Herrmann spricht die Lehre aus: »Noch sind wir der Tugend eine Aussöhnung schuldig. Hier ruht er, der Sohn der Schwachheit: Leidenschaft entheiligte deine Tugend, um ihn zu zeugen: die Leidenschaft muß für diesen Frevel büßen. Über der Grabstätte unsers Kindes gelob' ich dir – zwey Jahre soll unser Lager getrennt seyn.–« (JA 3, 621) So lässt der Autor eine Figur sterben, die nicht leben durfte, weil sie gegen herrschende Moral- und Normvorstellungen gezeugt wurde. Besonders drastisch führt er vor, wohin ungezügelter Leidenschaft, unkontrollierter Affekte führen und mit welcher ›Strafe‹ die poetische Gerechtigkeit sie zu beantworten hat. Deswegen fügt sich auch diese Episode in das pädagogische Programm des Romans.

Obwohl Herrmann und Ulrike den Tod ihres Erstgeborenen in den arkadischen Traum, den sie zu leben versuchen, einzubinden verstehen, unterminiert der Verlust diesen Traum. Der frühe Tod des Kindes markiert eine erzählerische Zäsur der vermeintlichen ländlichen Idylle. Die Metaphorik, mit welcher der auktoriale Erzähler Herrmanns schwärmerisches Bild vom Landleben gestaltet, entstammt den Bereichen Fruchtbarkeit, Produktion, Leben – kurz: Herrmann stellt sich immer vor, etwas zu schaffen, reichlich zu versorgen und am Leben zu erhalten. Dem steht entgegen, dass sein Kind ›im wahren Leben‹ schon wenige Tage nach der Geburt stirbt. Dieser Verlust ruft Assoziationen wie Niedergang, Schwäche, Vergänglichkeit hervor. So stellt Wezel den arkadischen Traum des Paares von Anfang an unter das Zeichen einer desillusionierenden Wirklichkeit und versagt dem Paar noch das Familienglück.

Die Sorgen der Wirthschaft zerstreuten bald den Schmerz [über den Tod des Sohnes; P.B.], besonders da sie ernster und zahlreicher waren, als sie Beide in der ersten Begeisterung vermutheten, und da Herrmann seine neuen Beschäftigungen um ihrer Neuheit willen mit seiner gewöhnlichen Heftigkeit betrieb. Gleichwohl, bey allem Ernst und aller Emsigkeit, war und blieb es eine poetische Wirthschaft, die Bemühung, den arkadischen Traum einer entflammten Einbildungskraft und eines sanftempfindenden Herzens zur Wirklichkeit zu bringen. (JA 3, 622)

Es zeigt sich durchgehend in der Romanhandlung, dass sich Herrmann immer dann mit Schwierigkeiten konfrontiert sieht, wenn er sich unbedingt entfalten, wirken will und dabei die Bedingtheiten des Möglichen aus den Augen verliert, vor allem dann, wenn sich sein Ehrgeiz zu Ehrsucht steigert.

4.2 Herrmann der Ehrsuchtige: die Wilibald-Episode und bei Madame Vignali (Berlin)

Magister Wilibald ist eine kuriose, grotesk überzeichnete Figur, die durch die Art und Weise, in der Herrmann auf sie reagiert, Bedeutung erfährt. Wilibald, den Herrmann im Hause des Advokaten Dr. Nikasius, der Herrmann anstellt und der sein Gönner wird, kennen lernt, lädt Herrmann ein, ihn nach Berlin zu begleiten, wo man die Einwohner gemeinschaftlich bekehren wolle.

Konträr zu Schwinger, der Herrmann eine Kur hat angedeihen lassen, als der Junge krank vor Liebeskummer gewesen ist, agiert Frau Nikasius. Sie vermittelt Herrmann einen ›Lehrer‹, Magister Wilibald, der – »was aber Niemand außer ihm in der ganzen Stadt wußte – ein theologischer Abentheurer ohne Amt« ist und »mit Heiden- und Judenbekehrungen prahlte, die er nie gemacht hatte« (JA 3, 285); selbst seine Magister-Würde wird angezweifelt (JA 3, 324). Die gefühlsarme, frömmelerische Frau gibt vor, Herrmann helfen zu wollen (»Es ist doch wahrhaftig gar ein häßliches Ding, die Liebe, wenn man sich einmal mit ihr einläßt. Der arme Mensch! War so artig, so hübsch!«; JA 3, 283). Magister Wilibald, an dem der Erzähler keinen Zweifel läßt, dass er ein Heuchler, Betrüger und Alkoholiker ist (JA 3, 285), und von dem man später erfährt, dass er in ganz Dresden vorwiegend Frauen um ihr Geld gebracht hat, führt eine kurze, oberflächliche Unterhaltung mit Herrmann. In dieser stellt er dem ›Kranken‹ stereotype, suggestive Fragen, die Herrmann alle zu Wilibalds Zufriedenheit beantwortet. Es folgt die Einladung, mit nach Berlin zu gehen. Für Herrmann sei dies die Möglichkeit, sich Ehre zu erwerben. Herrmann

wußte wohl, daß Männer durch edle, großmüthige, gemeinnützige, muthige Handlungen, durch Patriotismus, durch wichtige Werke des Genies groß und berühmt geworden waren: aber daß man es durch Bekehrung andrer Menschen werden könne, davon sagte ihm all seine Kenntniß und Erfahrung kein Wort (JA 3, 298).

Begeisterungsfähigkeit, Leidenschaft und Ehrsucht motivieren Herrmann, Wilibald trotz anfänglicher Bedenken auf seiner Mission zu begleiten.

Sein thätiger Geist konnte unmöglich ohne Leidenschaft seyn, und die Bekehrung der Berliner wurde endlich so sehr sein Wunsch, daß er die hohe Unternehmung bey sich beschloß; und seine Ruhmbegierde und Unbekanntschaft mit der Welt verbargen ihm das Abentheuerliche und Lächerliche eines solchen Entschlusses. (JA 3, 301f.)

Er erhofft sich die »Ehre der Theilnehmung« (JA 3, 302), »fanatische Ruhmbegierde« (JA 3, 304) treibt ihn an. Auch auf dem Weg nach Berlin, bevor Herrmann von Wilibalds Betrug an ihm erfährt, imaginiert er sich selbst lebhaft als berühmten Mann, der wirkt und

dessen Werk im kulturellen Gedächtnis der Nation unvergessen bleibt (JA 3, 309). Dementsprechend empfindet er in einer Herberge auf dem Weg nach Berlin »Scham und Ärger« (JA 3, 310), als er Wilibalds Zettel findet, auf dem ihm der selbst ernannte Missionar mitteilt, ihn betrogen zu haben: »er hätte sich vor der Welt, vor sich selbst verbergen mögen« (ebd.). Herrmann fühlt sich »aus dem Vorzimmer des Himmels [...] durch Einen plötzlichen Stoß in die dürftigste, kahlste, menschenloseste Heide nach Ißland versetz[t]« (JA 3, 309f.). Dieser »in seiner Einbildung so aufgeschwollne und stolze Mensch«, der »glänzenden Träume[en] des Ruhms« aufgesessen ist, erkennt nun seine »Leichtgläubigkeit« (JA 3, 310), die ihn, gepaart mit einer »kranke[n] Einbildungskraft« (JA 3, 307), auf dem Weg nach Berlin noch hat glauben lassen, bald spreche man ruhmvoll von ihm als Apostel. Die schmerzliche Erfahrung, leichtgläubig und von Ehrsucht infiziert gewesen zu sein, beschämt Herrmann zutiefst, ebenso wie die Tatsache, »daß er Mitleiden nöthig hatte« (JA 3, 312; der Wirt erlässt ihm die Zeche, ein Müller befördert ihn unentgeltlich bis in die Gegend um Potsdam). Es folgt der kurze (oben erwähnte) Aufenthalt bei der Bauernfamilie, in der Herrmann Mittelloser unter Armen ist und wo sein Herz dessen ungeachtet kurzzeitig »wieder lebhaft« schlägt (JA 3, 313), weil ihn die Unglücksfälle, die der Familie zugestoßen sind, an seine eigenen Misserfolge erinnern und er sich demzufolge unter Gleichen fühlt.

Unmittelbar heilsam wirkt sich die Wilibald-Episode nicht auf den Helden aus. Zwar beschreibt ihn der Erzähler in Anbetracht seiner psychischen Situation nach der Ankunft in Berlin als »gedemüthigte[n] Jüngling« (JA 3, 314f.), doch bringt fehlgeleitetes Geltungsbedürfnis Herrmann kurz darauf neuerlich von einem produktiven, gradlinigen Leben ab, indem er sich dankbar in das Ränkespiel im Vignali-Kreis einreihet. So ist die Episode als eine der nicht bestandenen Bewährungsproben Herrmanns zu sehen. Erst die Summe der Desillusionierungen führt den Protagonisten am Schluss zum Ziel.

Einen weiteren Rückschlag erlebt Herrmann während seines Aufenthaltes in Berlin.

Sein Ehrgefühl erfährt dort bei der hinterlistigen Mätresse Madame Vignali eine andere Qualität. Intrigen, vornehmlich in Angelegenheiten der Liebe, werden dort mit einer Wichtigkeit betrieben und besprochen, die sich Herrmann auch für seine Person wünscht. »So mächtig ihn also die Ehrbegierde auf der einen Seite von der Ausschweifung abzog, so sehr trieb sie ihn auf der andern Seite zu ihr hin.« (JA 3, 454) Herrmanns Ehrbegierde ist insofern ambivalent, als sie ihn einerseits dazu motiviert, ehrenhaft und moralisch tätig zu sein, andererseits in ihm den Drang auslöst, als Person wahrgenommen zu werden und bedeu-

tend zu sein. Daher scheint es zunächst so, als habe Schwinger sein Ziel, Herrmanns Ehrtrieb auf edle Ziele zu lenken, erreicht. Doch je länger sich Herrmann bei Vignali aufhält, desto stärker verblassen Schwingers Werte.

Sonach fehlte nicht viel, daß er in dieser Schule zum Gecken wurde: ein Paar Gran weniger Verstand! so war der Thor fertig. [...] [S]eine Ehrbegierde strebte nicht mehr mit Adlerflügeln zu großen rühmlichen Handlungen empor: durch gesellschaftliche Artigkeiten, durch Gefälligkeiten und Achtsamkeiten zu gefallen, war izt ihr Ziel. Die Sphäre seiner Ruhmsucht, die sonst die halbe, wo nicht die ganze, Welt umfaßte, war izt ein kleiner Kreis von Damen und Herren aus der schönen Welt, und ein gelungenes Kompliment, eine glückliche Lüge, eine beklatschte artige Bosheit, ein belachter Einfall gab ihm itzo so viel Entzücken, als sonst die edlen Thaten der Antonine und aller großen Männer, mit welchen ihn Schwinger bekannt machte. (JA 3, 456f.)

Herrmann handelt gegen Vernunft und innere Stimme (»seine Vernunft rief ihm unaufhörlich zu – ›Du thust Thorheit!‹ – und doch that er sie«; JA 3, 457), aber Anerkennung (wenn auch nicht seiner Person) und Erfolg bestärken ihn dabei, sich von den Werten zu lösen, die Schwinger ihm vermittelt hat. In dieser Lage lässt der Autor seinen Protagonisten einen Brief von Schwinger erhalten. Herrmann »hatte wohl den guten Mann unter den unaufhörlichen Zerstreungen, Vergnügungen und dem erschlaffenden Müßiggange seines itzigen Lebens vergessen: er dachte und empfand gegenwärtig ganz anders, als sein Freund, bedurfte seiner nicht; was konnte ihn also an ihn erinnern?« (JA 3, 459)

Der Protagonist verlässt schließlich Berlin, um Ulrike, die Madame Vignali durch eine List nach Leipzig geschickt hat, zu folgen.

4.3 »Vergnügen und Nutzen sind die beiden Realitäten auf der Erde: das übrige ist

Tand« – Herrmann und das Glücksspiel als ›falsche‹, äußere Ehre (Leipzig)

Obwohl Herrmann den Plan gefasst hat, ein Jura-Studium zu beginnen, um sich durch Fleiß Ehre zu verschaffen und Ulrike doch noch zu ›verdienen‹, und »während seiner ganzen Studirjahre niemals mehr als fünf Stunden schlafen und zum Vergnügen nicht eine Minute verschwenden« (JA 3, 546) will, beginnt er gleich nach seiner Ankunft in Leipzig, an Glücksspielen teilzunehmen. Er vertraut nicht darauf, Lebensunterhalt und Glückseligkeit aufgrund seiner charakterlichen und körperlichen – physischen wie mentalen – Fähigkeiten zu erlangen (eine metaphysische Instanz providentiellen Charakters gibt es im Roman ohnehin nicht), sondern lässt Würfel und Karten über sein Schicksal ›entscheiden‹.

Das Glücksspiel ist ein Phänomen, das zu den Umbrüchen im 18. Jahrhundert gehört.⁴⁹⁷ »Dabei wurde die Gefahr, die das Glücksspiel für den Charakter darstellte, unterschiedlich bewertet. Analog zur Schwärmerei, zum Aberglauben und zu anderen Leidenschaften wurde die Gefährdung des individuellen Charakters mit gesellschaftlichem Nutzen und Schaden verrechnet [...].«⁴⁹⁸ Das Glücksspiel galt – in pathogener Qualität der Spielsucht – als der Wollust ähnlich, die Lotterie wurde zum Teil als unproduktiv und kräftezehrend abgelehnt und schien die soziale Ordnung zu gefährden.⁴⁹⁹ Wenn Dramen der Zeit »mit zuweilen penetranter Deutlichkeit auf die Gefahren des Glücksspiels hinweisen, so haben sie Teil an einer Selbstkritik der Aufklärung, die den vernünftigen Umgang mit den Leidenschaften immer weniger traut und statt dessen [...] immer mehr ›Verteidigungsanstalten‹ unternehmen muß, um die entfesselten Energien zu domestizieren«; die »Ambivalenz von Faszination und Angst angesichts des Unkontrollierbaren im Spiel«, die in der »Angestrengtheit der Rettungsversuche« in Spielerdramen der Zeit zum Ausdruck komme, sei »ein Indiz für die zunehmende Undurchschaubarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse insgesamt«, so CLAUDIA ALBERT zutreffend.⁵⁰⁰ Als Herrmann einmal – selbst erschrocken, wie gewissenlos er geworden ist – pathetisch schwört, nie wieder zu trinken und zu spielen, zeigt sich, dass er nach Erkenntnissen der ›Psychologie‹ jener Zeit an Spielsucht leidet: Er spielt – statt wie zuvor im Lokal – auf seiner Stube mit dem einfältigen Pommer David, der ihm wie ein Hund folgt, und nimmt ihm allen Besitz ab. Herrmanns Drang zum Spiel wird als pathologisch dargestellt.

Wieder leitet ihn der Drang nach Ehre fehl. Er entfacht, nachdem er Geld verloren hat, und motiviert ihn weiterzuspielen: »[N]icht sowohl aus Eigennutz und Gewinnsucht, als vielmehr weil ihm seine Ehre beleidigt schien« (JA 3, 553), will er den Verlust am nächsten Tag beim Spiel wettmachen. In der Folgezeit zeigt sich Herrmann unbeständig, inkonsequent und planlos. Er spielt täglich und profitiert von den unlauteren Methoden seines Gönners und Spielpartners Arnold. Hat er zuerst noch im Auge gehabt, im Spiel Geld für Ulrike und sich zu verdienen, treibt ihn mehr und mehr Gewinnsucht an, die psychisch besehen Geltungsbedürfnis, Ehrsucht, ist.

Allmählich verlor er freilich seinen verliebten Zweck ganz aus dem Gesichte, und spielte nicht mehr, um zum Besten seiner Liebe zu gewinnen, sondern um zu spielen. Seine ganze Tätigkeit wurde auf diesen Punkt hingerissen, und seine Leidenschaft so überspannt hef-

⁴⁹⁷ Siehe dazu JÖRG PAULUS: Kasuistik der Leidenschaft, S. 97-102.

⁴⁹⁸ Ebd., S. 98.

⁴⁹⁹ Siehe CLAUDIA ALBERT: Corriger la fortune? Lotterie und Glücksspiel im Urteil des 18. Jahrhunderts. In: Lenz Jahrbuch 5 (1995), S. 118-135.

⁵⁰⁰ Ebd., S. 119 und 120.

tig, daß ihn selbst Arnold tadelte. [...] [J]eder Tag brachte einen neuen [Plan; P.B.] hervor, bis sie [Musen und Wissenschaften; P.B.] endlich samt und sonders verdrängt, und nur Spielen sein Denken, Trachten und Begehren wurde. (JA 3, 558f.)

Anders jedoch als Arnold, der betrügt, lässt Herrmann beim Spiel einzig das Glück entscheiden, denn »so leichtsinnig ihn auch Glück und Leidenschaft zu machen schienen, so wenig vermochten sie doch über Gewissen und Ehre bey ihm« (JA 3, 560). Als er realisiert, dass Arnold beabsichtigt, seinen ehemaligen Gönner Dr. Nikasius, der sich geschäftlich in Leipzig aufhält, auszunehmen, hintertreibt er den Plan, weil sein Gewissen ihn dazu zwingt. Trotzdem, zwischen leichtsinniger Hingabe an das Glücksspiel und dem Festhalten an den durch Schwinger vermittelten Lebensgrundsätzen hin- und hergerissen, reflektiert Herrmann in einem seiner wenigen klaren Momente darüber, inwieweit sein derzeitiges Leben und Handeln ethisch zu verantworten sind und ob Schwingers Wertsystem tauglich ist:

Aber seine Kräfte so im geschäftigen Müsiggange dahinschwinden lassen! die Thätigkeit, womit man etwas Großes, Rühmliches und allgemein Nützlichliches schaffen könnte, blos zu seinem eignen Nutzen, zu Befriedigung einer schnöden Geldbegierde anwenden! – Freilich sind das nicht Grundsätze, die mir Schwinger eingeprägt hat: – aber was Schwinger? Er kennt die Welt nicht. Was thun die Menschen rings um mich anders, als daß sie mit einander um ihren Nutzen, um die Mittel des Vergnügens und Wohlseyns kämpfen? [...] Schwinger hat mich mit finstern Schulgrillen angefüllt [...]: je mehr ich von der Welt sehe, je mehr fühl' ich, daß es ganz anders ist und seyn muß, als mir sie der gute Mann vormahlte. (JA 3, 560f.)

Herrmann denkt über eine Frage nach, die Schwinger in sein Erziehungsmodell nicht mit einbezogen hat: Kann ein Mensch, der nützlich und zum Wohle der Gemeinschaft wirkt, in der Gesellschaft bestehen, oder übervorteilen ihn seine Mitmenschen, sofern sie eigennützig und einzig auf ihren persönlichen Vorteil bedacht sind? Herrmann zweifelt. Schwingers Erziehungskonzept und damit der literarisch auf die Probe gestellte Philanthropismus drohen zu scheitern. Ganz offensichtlich hat Herrmann, nicht gänzlich ohne Enttäuschung, Erfahrungen gemacht, die dem, was Schwinger ihm über die Welt gesagt hat, zuwiderlaufen. Er stellt fest:

Da sollt' ich immer nur zum Besten der menschlichen Gesellschaft, immer nur für meine Ehre, immer nur wegen des Bewußtseyns, etwas Gutes gethan zu haben, arbeiten; allem Vergnügen und Eigennutz entsagen und nur nach großen und edlen, sich selbst belohnenden Handlungen streben: Schimären! nichts als Schimären! [...] Niemand bewegt um meinwillen eine Fingerspitze, wenn er nicht eine Vergeltung seiner Mühe erwarten kann: jeder denkt nur auf seinen Vortheil, sein Vergnügen; und ich Thor, soll mich mit leeren Ge-

spenstern der Ehre herumjagen? soll der Grille nachlaufen [...], etwas Gutes für Andre gethan zu haben, da doch Niemand etwas Gutes für mich thun will? – Weg mit den Träumen! Vergnügen und Nutzen sind die beiden Realitäten auf der Erde: das übrige ist Tand. (JA 3, 561)

Herrmann, der glaubt, die Zusammenhänge in der Welt erfahren und durchschaut zu haben, redet sich im Zorn sogar ein, Schwinger habe ihm »die bisherige Hälfte [s]eines Lebens verbittert« (ebd.) In diesem Moment hat er sich am weitesten im gesamten Roman davon entfernt, nach Schwingers philanthropischen Grundsätzen zu leben. Der Erzähler begründet dies mit dem Eigennutz, den Herrmann überall erfährt (vornehmlich, indem er mit Arnold umgeht), lässt aber keinen Zweifel daran, dass »die zwey Elemente seiner [Herrmanns; P.B.] Denkungsart, Größe und Güte« (JA 3, 562), bei ihm stets virulent vorhanden sind. Vorerst entfernt sich Herrmann unter Anleitung seines »Lehrmeisters« (JA 3, 564) Arnold weiter von seiner Erziehung: Er beginnt zu trinken, denn »seine tägliche Gesellschaft hielt es für eine Sache der Ehre, im Trunke viel leisten zu können« (ebd.).

Herrmanns Leidenschaft wird in dieser Lebenssituation als »überspannt heftig« (JA 3, 558) beschrieben. Die Affekttheorien des 18. Jahrhunderts verwerfen eine vollständige Unterdrückung von Leidenschaften und Affekten, warnen aber nachdrücklich davor, diese über die Vernunft dominieren und eine ungezügelter Entfaltung bis zur zerstörerischen Intensität zuzulassen. Das Glücksspiel, das Herrmanns Alltag zeitweise vollständig bestimmt und zu einem leidenschaftlichen Taumel von Gewinnsucht ausgeartet ist, steht hier für eine Leidenschaft, die Produktivität und Gemeinnutz gefährdet. Der Held wird letztlich durch Schwingers pädagogisches Wirken und seine guten Anlagen geheilt – den Betrug an Dr. Nikasius vermag er nicht mitzutragen. Die Tugendprobe ›Spiel‹ hat er damit bestanden.

4.4 »O du toller Jüngling! Wie schäme ich mich deiner Freundschaft!« – Schwingers Briefe

Von Herrmanns Abreise aus seiner Heimatstadt an kommunizieren Schwinger und sein Zögling nur noch brieflich miteinander (sie sehen sich von da an nicht mehr). Das bedeutet nicht, Schwinger hätte keinen Einfluss mehr auf Herrmanns Lebensweg, zumal er, »der [Herrmann], wie seinen Sohn, liebte« (JA 3, 98), der Abschied schwer gefallen ist. »[W]ie ein Wittwer ins Trauerhaus« (JA 3, 189) ist er ins Schloss zurückgekehrt und hat beschlossen, Herrmann zu sich zu nehmen, sobald er eine Pfarrstelle erhalten hat. Die zwei Empfehlungsschreiben, die Schwinger Herrmann nach Dresden mitgibt, sind ein erster Versuch des

Lehrers, seinen Zögling auch in der Ferne zu unterstützen und ihm den Beginn eines neuen Lebensabschnitts zu erleichtern (was ihm im Falle des Dr. Nikasius gelingt). Dabei geht es Schwinger nicht darum, Herrmanns Leben in Dresden so bequem als möglich zu gestalten. Im Gegenteil: In einem zweiten Brief an Nikasius, von dem Herrmann nichts weiß, bittet Schwinger seinen Bekannten nicht nur darum, Herrmann zu sich zu nehmen und ihm Kost und Logis zu gewähren (was Schwinger selbst zu zahlen verspricht). Mit erzieherischer Absicht ersucht er ihn auch, Herrmann glauben zu lassen, er müsse allein für sich sorgen. »Der Pursche muß glauben, seinen Unterhalt durch seine Arbeit zu verdienen, damit er sich daran gewöhnt und es ohne Widerwillen thut, wenn ers bedarf. Beschäftigen Sie ihn unaufhörlich, und unterlassen Sie nichts, was Sie zu seinem künftigen Fortkommen beytragen können!« (JA 3, 216f.) Schwinger ist demnach bewusst, dass sein Schützling Versäumtes nachzuholen hat.

Nachdem Schwinger von der Oberstin erfahren hat, dass Ulrike und Herrmann in Dresden Kontakt zueinander gehalten hätten, ihr Plan, gemeinsam zu fliehen, aber vereitelt worden sei, und Ulrike die Stadt heimlich allein verlassen habe, schreibt er Herrmann einen Brief. Die Ebene, auf der Schwinger in diesem Brief mit Herrmann kommuniziert, ist eine persönliche, emotionale und zwischenmenschliche. Das Verhältnis Lehrer-Zögling tritt dahinter zurück. Schwinger zeigt sich enttäuscht, »zu tiefe[m] Schmerze betrübt« (JA 3, 289), und stellt Herrmanns Handeln als eines wider die Freundschaft zwischen ihnen beiden dar (»O du toller Jüngling! Wie schäme ich mich deiner Freundschaft!«; JA 3, 290). Er wirft Herrmann vor, er sei lasterhaft, von Leidenschaft geblendet und habe sich der Gräfin gegenüber undankbar gezeigt, da er Schande über sie bringe. Schwinger erinnert Herrmann nicht nur daran, dem Grafenpaar schon allein wegen dessen Großzügigkeit ein ehrenhaftes Leben schuldig zu sein, sondern weist ihn auch auf seine soziale Herkunft hin, die es ihm schlicht verbiete, die Baronesse zu lieben. Er geht in seinen Vorhaltungen so weit, die Gräfin als Herrmanns »wahre Mutter« zu erhöhen, die ihn »geliebt, erzogen, zum Menschen gemacht hat! ohne die [er] ein armseliger nackter Bube wär[e], ohne Bildung, Wissenschaft und Sitten, roh, schwach und kraftlos in Mangel und Niedrigkeit herumkröch[e]« (JA 3, 290). Seine eigene erzieherische Leistung stellt er gänzlich hinten an und hebt stattdessen hervor, die Gräfin erst habe die materielle Voraussetzung derselben geschaffen. Er blendet ab, dass die Gräfin nach kurzer Zeit nicht mehr persönlich an Herrmann interessiert gewesen ist. Auch bringt Schwinger erneut Zweifel an der Wirksamkeit seiner Erziehungsmethode zum Ausdruck, indem er erwägt, ob er eine Mitschuld an Herrmanns vermeintlich

amoralischen Entgleisungen trägt. Bemerkenswerterweise äußert er in diesem Zusammenhang die Selbsterkenntnis, leichtgläubig und zu gutmütig gewesen zu sein, da er Herrmanns Leidenschaft hätte bemerken können und müssen (seine »leichtgläubige Freundschaft« bezeichnet er als »gutherzige Schwäche«; JA 3, 291). Für Schwinger befindet sich Herrmann in einem »blendenden Wahn der Leidenschaft« (ebd.), den Vernunft beseitigen könnte. Die Ursachen seien »feuriges Blut, [Herrmanns] reizbare Seele, [sein] brausendes Alter, vielleicht auch [sein] Stolz, [sein] Ehrgeiz«. Dies, so Schwinger, seien die »Urheber« von Herrmanns »Thorheit« und »Unglück«, von denen dieser »überrascht, überredet, überlistet worden« sei (ebd.). Hinter Schwingers Sorge um Herrmann – außerhalb des fiktionalen Bewusstseinshorizont dieser Figur – verbirgt sich neuerlich die Mahnung, Gefühle nicht extensiv auszuleben, nicht der Schwärmerei zu verfallen, die Wezel für eine Gefahr, für ein Symptom seiner Zeit gehalten hat. Schwinger hofft, Herrmann werde vernünftig und einsichtig und infolgedessen die Beziehung zu Ulrike sofort aufgeben. Er vertraut seinem ehemaligen Zögling und hilft ihm, indem er ihm Geld schickt und eine Erwerbsmöglichkeit vermittelt. Er will glauben, Herrmann gestalte sein Leben um und reguliere vor allem seine Gefühle. Der Duktus seines Briefes oszilliert zwischen eindringlicher Bitte, ja Beschwörung und beinahe Nötigung. Seine Trauer und Enttäuschung, drohender Ehrverlust für Herrmann, ein Appell an Ehre und Rechtschaffenheit – das sind Schwingers Waffen, mit denen er Herrmann dazu bringen will, die Liebe zu Ulrike zu unterdrücken, das »Feuer in [s]einem Herze« zu »löschen« (JA 3, 294). Mit dem Vokabular der Schwärmerkritiker fordert Schwinger seinen jungen Heißsporn auf: »Bedenke daß du nicht zum Empfinden, sondern zum Handeln geboren bist, nicht zum schmachtenden Schäfer, sondern zum thätigen Weltbürger!« (JA 3, 293) Mit diesen Worten legt Wezel seiner Figur das ganze philanthropische Programm in prägnanter Formel in den Mund.

Was ist die Konsequenz dieses Briefes? Herrmann sieht sich, seine soziale Stellung und seine Beziehung zu Ulrike mit Schwingers Augen beziehungsweise mit denen der Gesellschaft. Er adaptiert die Außenperspektive und beurteilt sein Handeln ebenso wie Schwinger:

[E]r [der Brief; P.B.] änderte auf einmal den ganzen Schauplatz seiner Gedanken und Empfindungen und zeigte ihm seine Liebe zu Ulriken in einem Lichte, in welchem er sie nie gesehen hatte, daß er vor ihr erschrak. [...] Er dachte mit Wehmut an die Liebe, wenn sie sich in ihm regte, wie an eine anmuthige Gesellschafterin, die man wider seinen Willen verlassen muß [...]. (JA 3, 294f.)

In der Tat entsagt er Ulrike – fürs Erste, wie der Erzähler vorausdeutet (»aber sie [die Liebe; P.B.] war nur *verscheucht*, nicht *verjagt*«; JA 3, 295). Noch aber glaubt Herrmann selbst, er sei geheilt (»Schwingers Brief hat meine ganze Seele umgeändert: er hat mich erinnert, daß ich Nichts bin: ich muß arbeiten, daß ichs nicht länger bleibe«; JA 3, 296).

Herrmann nimmt in Berlin die Stelle als Lehrbursche an, die Schwinger ihm verschafft hat, (bevor er auf Madame Vignali trifft). Mehrere Briefe liegen bereits bei seinem neuen Herrn, als er eintrifft. In einem ermahnt Schwinger Herrmann erneut: »[W]enn Ulrike mit dir in Einem Hause wohnte [...], so verschließe deine Augen! Wache über dein Herz! Laß ihm nicht Eine Minute lang den Zügel schießen! es reißt gewiß mit dir aus, wenn du ihn nicht beständig straff anziehst! Entsage lieber dem Vergnügen alles weiblichen Umganges!« (JA 3, 315) Aus der Ferne hält der besorgte Hofmeister seinen verliebten Zögling weiterhin dazu an, die Leidenschaft zu kontrollieren, sich selbst zu bewachen, wo kein anderer es tut. Herrmann soll der (sinnlichen) Liebe entsagen, die sexuelle Begierde unterdrücken, am besten überhaupt keinen Kontakt zu Frauen pflegen. Nachdem Schwinger erfahren hat, dass Herrmann seinem Herrn in Berlin eine Prostituierte präsentiert und als Ulrike ausgegeben hat, damit dieser sie dem Grafen von Ohlau, der eine Belohnung auf die Ergreifung Ulrikes ausgesetzt hat, übergibt, ist er entrüstet und enttäuscht über Herrmanns listiges Verhalten und schickt ihm wieder einen Brief. Obwohl Herrmann sich zu dieser Zeit geistig von Schwinger entfernt hat, überkommt ihn das »sanfteste Gefühl der Freude«, als er Schwingers Handschrift erkennt, und mit »innige[m] Wehmuth fühlte er den Abstand seines gegenwärtigen und vorigen Lebens« (ebd.). Bereits die Erinnerung an Schwinger und an die Zeit, die er mit ihm verbracht hat, lassen ihn zum »vorige[n] gutdenkende[n] starkempfindende[n] dankbare[n] Herrmann« (ebd.) werden. Madame Vignali sagt er, Schwinger habe er alles zu verdanken, was er sei, »die Bildung [s]eines Verstandes und Herzens, [s]ein Fortkommen«; Schwinger sei »mehr als Vater und Mutter« (ebd.) für ihn.

Der Inhalt des Briefes gibt Herrmann allerdings keinen Anlass zur Freude. Zunächst tadelt Schwinger Herrmann dafür, so unbesonnen, dreist und übermütig gehandelt zu haben. Erneut warnt er ihn davor, Verlockungen und Laster zu erliegen. Schwinger bringt die Stadt in Verbindung mit amoralischem Leben, Verderbtheit und Verführung. Sein Gegenmodell, das er Herrmann anbietet: Er solle zu ihm kommen (Schwinger hat gerade eine Pfarrstelle erhalten): »Wir wollen uns die Zeit durch Lesen, und Gespräche, ökonomische Geschäfte und ländliche Vergnügungen vertreiben. [...] Wir wollen uns lieben und leben wie Brüder; und meine stille Einsamkeit soll dir mehr Freude gewähren, als das Geräusch der großen

Stadt. Welche Glückseligkeit wird des Rest meines Lebens bekrönen, wenn ich ihn mit dir zubringe!« (JA 3, 462) Schwingers Plan von einer Zukunft mit Herrmann in freundschaftlicher Verbundenheit und fern der Gesellschaft ruft wieder Rousseaus Modell, das Wezel seinem frustrierten Hofmeister in den Mund legt.

Bezeichnenderweise nimmt Herrmann das Angebot seines Lehrers nicht an und gelangt dennoch am Ende zu privatem Glück und beruflichem Erfolg. Er verbleibt *innerhalb* der – im Roman durchaus in Teilen als dekadent und intrigant geschilderten – Gesellschaft, lässt sich aber nicht korrumpieren, sondern vermag als integerer, treuer Staatsdiener des Fürsten kraft seines Charakters und seines (Fach-)Wissens zu bestehen.

Schwinger schließt seinen Brief mit der neuerlichen Ankündigung, die Freundschaft zu Herrmann zu beenden, wenn dieser sich weiter in »Gefahr« (JA 3, 467) begeben. »[W]er sich nicht zur Weisheit leiten läßt, muß von Elend und Schmerz mit Ruthen zu ihr gepeitscht werden.« (ebd.) – Schwinger hofft weiter, dass Herrmann dies erspart bleiben werde.

Kurz darauf wirkt Schwinger auf ganz andere Weise und besonders drastisch auf den Lebensweg Herrmanns ein und scheint die die Erziehungsmaxime, die umzusetzen er Herrmann angedroht hat, wahr zu machen. Schwinger, dem Dr. Nikasius geschrieben hat, in welcher schlechter Gesellschaft Herrmann sich befindet, hat sich dann entschlossen, Herrmann durch Bestrafung zu läutern, denn der »gutmüthige nachsichtige Mann« sieht sich »mit der schändlichsten Undankbarkeit hintergangen« (JA 3, 578). Er verrät dem Grafen von Ohlau Herrmanns Aufenthaltsort. Der Graf lässt Herrmann daraufhin verhaften, doch man muss ihn wieder freilassen. Dass Schwinger eine belehrende Strafe Herrmanns herbeiführt, zeigt, dass er noch immer am Lebensweg des Jungen teilhat (»weil er ihn noch liebte, bewegte er den Grafen, ihn in Verhaft nehmen zu lassen«; JA 3, 639), denn Schwinger will Herrmann, den er als »Verderbten, Lasterhaften Undankbaren« (ebd.) betrachtet, »durch eine leichte Züchtigung zum Nachdenken« (ebd.) bringen.

Die kontinuierlich wohlwollende Zuwendung Schwingers findet dennoch ihr Ende. Nachdem Herrmann von dem Dorf aus, in dem er mit Ulrike einen Bauernhof betreibt, Schwinger einen Brief gesendet hat, weiß dieser um den Aufenthaltsort der beiden. Um Ulrike zu »retten«, »ein betrognes gutherziges Mädchen [...] in ihren rechtmäßigen Stand wieder« (JA 3, 648) einzusetzen, verrät er Siegfried, dem ehemaligen »Hetzhund« des Grafen, der Vogt im Dorf Herrmanns ist, dass beide sich dort aufhielten. Während ihrer Auseinandersetzung zeigt Siegfried Herrmann den Brief Schwingers. Darin bezeichnet Schwinger Herr-

mann als einen »Unwürdigen, den [er] ehemals [s]einen Freund Herrmann nannte. [...] Ich kenne ihn nicht mehr und verachte ihn so sehr, daß ich nicht einmal an seiner Bestrafung arbeiten mag« (JA 3, 647). Schwinger ist enttäuscht von Herrmann, weil er glaubt, dieser setze sein lasterhaftes Leben fort. Er lässt ihn fallen – nicht jedoch endgültig.

4.5 Der Vater-Sohn-Konflikt

Ein Blick zurück zum Romanbeginn: Herrmann entscheidet sich, auf dem Grafenschloss zu bleiben, und bittet seine Eltern, ihm dies zu gewähren. Sein Vater reagiert gebieterisch und scheinbar lieblos: »Darum braucht er nicht zu bitten [...]. – Nicht einen Fuß darf er mir wieder über die Schwelle setzen, der Tagedieb!« (Ebd.) Von einer emotionalen Beziehung zwischen Vater und Sohn, die hier einen Bruch erfährt, kann nicht die Rede sein. Vielmehr betrachtet Adam Herrmann seinen Sohn als Eigentum, über das er uneingeschränkt verfügen kann. Es kommt ihm nur scheinbar nicht auf das Wohl des Jungen an (auch als er Herrmann später – auf die Schultern geladen – vom Grafenschloss »entführt«, mutet dies nur so an, als ginge es ihm einzig darum, sich seinen rechtmäßigen Besitz zurückzuholen; JA 3, 113). Bei späteren Begegnungen zwischen Vater und Sohn wird erkennbar, dass Adam Herrmann seine Verbundenheit mit dem Sohn gerade darin ausdrückt, unnachgiebig zu befehlen, zu strafen und zu drohen, Herrmann zu verstoßen. Da er nicht in der Lage ist, sich liebevoll auszudrücken, äußert sich Zuneigung als Befehlsgewalt und Enttäuschung, als Verärgerung oder Gleichgültigkeit. Als er betrunken ist, lässt er dem Grafen ausrichten, dieser »möchte [s]einen Herrmann bey sich behalten, so lang er wollte [...] – nur soll er [ihm] nicht so einen Tagedieb aus ihm machen, wie es die Laffen alle um ihn herum sind!« (JA 3, 52)

Der Roman profiliert die Beziehung zwischen Herrmann und seinem Vater nicht stark, aber es gibt – neben väterlichen Briefen – später noch zwei Begegnungen zwischen Vater und Sohn, nachdem Herrmann sein Geburtsstädtchen verlassen hat. Bei Madame Vignali kommt es zum Höhepunkt des Konflikts zwischen beiden, weil Herrmann sich dafür schämt, wie sein Vater bei der vornehmen Dame auftritt. Nachdem Adam Herrmann seinen Sohn in Berlin ausfindig gemacht und erfahren hat, dass Herrmann wieder bei scheinbar feinen Leuten lebe, ereifert er sich darüber, dass der Sohn sich von seiner Herkunft distanziert. Vater Herrmann fällt bereits mit dem Vorhaben, »den ungerathenen Jungen tüchtig auszuhunzen, daß er sich zu dem vornehmen Leben hätte verführen lassen« (JA 3, 473), ins

Haus der Vignali ein und verschafft sich gewaltsam Zugang zum Zimmer der Hausdame, die den arg in Verlegenheit geratenen Herrmann fragt: »Sie werden doch ein solches Schwein nicht für Ihren Vater erkennen?« (JA 3, 476) Herrmann, ohnehin dem Einfluss seiner Gönnerin erlegen, entscheidet sich in der Not gegen seinen Vater und weist diesen ab: »Ein ungesitteter Mann kann mein Vater nicht seyn« (ebd.). Als ein Diener den Eindringling auf Geheiß Vignalis des Hauses verweist, wendet sich Adam Herrmann noch einmal an seinen Sohn: »Sage mir, rief er geifernd, ›bin ich nicht dein Vater?‹ – Nein! antwortete Herrmann hastig mit erstickender Beklemmung.« (Ebd.) So trennen sich Vater und Sohn. Gleich darauf, als Herrmann sein Handeln überdenkt, bereut er, seinen Vater verleugnet zu haben, wofür er auch gleich den Grund angibt: »O ich bin ein Ungeheuer, und Sie, Vignali, machen mich dazu« (JA 3, 477). Herrmann ist zu schwach gewesen, um im Bann der Vignali zu seinem Vater zu stehen. Er fühlt sich verantwortlich für ihn, der mittellos allein in Berlin umherstreift.

Später, auf seinem Weg in das Dorf, in dem er Ulrike zu finden hofft, trifft Herrmann zu seiner Freude erneut auf seinen Vater, der dem Sohn allerdings das Verhalten bei Vignali nachträgt. Es ist Herrmann von großer Wichtigkeit, dass sein Vater ihn als Sohn anerkennt. Nachdem der Sohn dem Vater die Umstände, aus denen heraus er ihn verleugnet hat, erklärt (eine »fremde Gewalt« habe ihn gezwungen; JA 3, 602) und um Verzeihung gebeten hat, versöhnen sich die zwei. Hier erkennt Herrmann, inzwischen gereift, seine biologische und soziale Herkunft an und stabilisiert seine Identität, indem er deren scheinbar disparate Bereiche in sein Selbstbild zu integrieren vermag – auf dem Weg zum Ziel ein bedeutender Schritt.

5. Vollendung des pädagogischen Programms

5.1 »Vernunft und Affekt in gleichem Schritte«:

die Kur überschwänglicher Leidenschaft

Ein letztes Mal scheint das glückliche Ende, die Heirat Ulrikes und Herrmanns, abgeschlossen zu sein, diesmal jedoch ob eines inneren Widerstandes.

Siegfried ist Vogt in dem Dorf, in dem Herrmann und Ulrike ihren Bauernhof betreiben. Nachdem er von Schwinger erfahren hat, dass das flüchtige Paar dort lebt, lässt er Ulrike entführen und auf das Schloss eines Oberst bringen. Ulrike sendet Herrmann einen Brief. Sie schreibt, sie sei glücklich und wähnt sich im Himmel, »wo man alle Menschen liebt

und von allen geliebt wird« (JA 3, 678). Sie fordert Herrmann auf, zu ihr zu kommen und ihr Glück zu teilen. Herrmanns Reflexion über diesen Brief verdient besondere Beachtung. Seine Überlegungen, die aus der Perspektive des Erzählers geschildert werden, bilden eine Schlüsselstelle. Der Brief bestärkt Herrmann nicht etwa darin, seine Lebensplanung weiterhin auf Ulrike zu fokussieren und zu versuchen, endlich mit ihr zusammenzukommen, sondern Ulrikes Zeilen lassen ihn umdenken. Er weiß seine Geliebte glücklich – auch ohne Anteil daran zu haben – und hält die Bedeutung seiner Person für Ulrikes Lebensglück nunmehr für gering. Die Liebe führt »nicht mehr allein das Wort in seiner Seele [...]; er liebte also Ulriken mehr mit Verstande als Leidenschaft, und das Verlangen nach ihrem Besitze war dem Wunsche für ihr Wohlseyn untergeordnet« (ebd.). Herrmann liebt Ulrike mehr mit dem Verstand als leidenschaftlich. Der Brief regt Herrmann indes nicht nur an, über seine Beziehung zu Ulrike nachzudenken. Herrmann kommt auch zu dem Schluss, dass in keiner seiner bisherigen Lebensstufen sein Tätigkeitsdrang befriedigt worden sei.

Er selbst war bey allen bisherigen Entwürfen, Empfindungen und Handlungen das letzte Ziel gewesen; und gleichwohl hatten Beispiele großer berühmter Männer, und die darauf gestützten Grundsätze, die ihm Schwinger in seiner ersten Jugend vorlegte, ihn eine weitere Sphäre kennen gelehrt, wo man Wirkung außer sich verbreitet, wo für den Vortheil Andrer durch unsre Thätigkeit etwas entsteht, wo nicht blos zwey oder drey Menschen erkennen und empfinden, daß wir da sind, sondern tausend und mehrere den Einfluß unsers Daseyns fühlen. (JA 3, 678f.)

Für das Wohl vieler zu wirken, scheint ihm bei der Lebensgestaltung wichtiger zu sein, als individuelle Bedürfnisse zu befriedigen. Es kündigt sich an, dass Herrmanns Entwicklung in die entscheidende letzte Phase einmündet, der Text also das immanente Ziel, das er dem Helden zudenkt, ansteuert.

Die Reflexion Herrmanns, so könnte man in Anbetracht der eben zitierten Zeilen vermuten, beginnt mit einem Widerspruch: Der Erkenntnis, sich bislang nicht selbst verwirklicht zu haben, steht der Wunsch, fortan zum Wohle vieler zu wirken, entgegen. Diese vermeintliche Unvereinbarkeit löst sich auf, wenn man Herrmanns psychische Motivation betrachtet, für das Allgemeinwohl tätig sein zu wollen: In seiner Kindheit hat er Pracht, Einfluss und Wirkung des Grafen von Ohlau erfahren. Dies hat dazu geführt, dass er nicht nach Luxus, Müßiggang und Besitzdemonstration strebt, ja »halb aus Neid setzte er die Weise, wie sie [Wünsche und Begierden; P.B.] der Graf Ohlau befriedigte, sogar bey sich herab« (JA 3, 679). Er ist somit negativ geprägt, indirekt erzogen worden. Zudem weckt das hinter Prunk und Protz liegende Geltungsbedürfnis des Grafen »das Verlangen, durch seine Handlungen

Aufmerksamkeit und Bewunderung zu erregen«, und so andere zu wirken. Zusätzlich angefaßt wird Herrmanns Bedürfnis durch die Aufmerksamkeit, welche die Gräfin ihm zunächst hat zukommen lassen, denn dies »nährte in ihm die eigne Idee von seiner Wichtigkeit; und da ihn in der Folgewegen seiner geringen Umstände Niemand wichtig finden wollte, so wuchs der Wunsch, es zu werden, desto mehr in ihm« (ebd.). »Richtige« Motivation und Ausprägung seines Wirkungsdranges verleiht Schwinger dem jungen Herrmann schließlich. Also ist Herrmann auf dem Grafenschloss in zweifacher Weise erzogen, besser: geprägt worden: »Die Verachtung, worinne er nach dem vorübergerauschten Taumel der hochgräflichen Gewogenheit seine Jugendjahre zubrachte, gab ihm immer mehr Geringschätzung der äußerlichen Vorzüge, und seiner Ehrbegierde immer mehr die Richtung, die sie bereits anders woher [von Schwinger; P.B.] empfangen hatte« (JA 3, 679f.). Da er in dem rein auf Äußerlichkeiten bedachten, intriganten Umfeld am Hofe des Grafen nicht als Individuum wahrgenommen worden ist, mehr noch als bloß Niederer eine Störung dargestellt hat, hat Herrmann eine Abneigung gegen ein solches Dasein entwickelt. Das adlige Vorbild ist ihm ein abschreckendes Beispiel gewesen, weshalb er sich auf seine inneren Werte besinnt. Schwinger hat überdies seine besonders ausgeprägte Anlage zum Ehrgeiz insofern modifiziert, als er verhindert hat, dass sich dieser Affekt zum allein bestimmenden entwickelt. Stattdessen hat Schwingers Erziehung Herrmanns Individuationsprozess in der Weise gelenkt, den Jungen zu einem für das Allgemeinwohl tätigen und vor allen seinem Stand angemessenen Sozialcharakter zu bilden. Herrmann glaubt, Erfüllung darin zu finden, sich einzig für andere einzusetzen.

Hier sind nochmals die Gipsköpfe antiker griechischer und römischer Staatsmänner zu erwähnen, die leitmotivisch und symbolhaft immer wieder auftauchen: Sind sie für Schwinger Mittel zum Zweck, bloße Unterrichtsmaterialien, um die »Denkungsart« seines Schülers »durch Beispiele [...] zu bilden« (JA 3, 84), bieten sie Herrmann Anreiz zu entfalten, was Schwinger für unangemessen und gefährlich hält: Herrmanns Drang, Großes zu bewirken. »[E]r wurde also nothwendig [durch das negative Vorbild des amoralischen Grafen; P.B.] nach den Dingen hingetrieben, die Schwinger seiner Ehrbegierde vorhielt, nach guten edlen nützlichen Handlungen« (JA 3,679). Schwinger erzieht Herrmann nach Maßgabe und Anforderungen der bürgerlichen Gesellschaft und sucht Herrmanns edle Wünsche, als Person zu gelten und zu wirken, sozusagen energetisch umzuwandeln in das Bestreben, ein guter Bürger zu werden. Herrmann indes schafft sich Freiräume, um auszuleben, was sonst unerwünscht ist. Die Spiele mit den Gipsbüsten, »wo er so viele politische Anordnungen

und Staatsgeschäfte besorgte, bestimmten gewissermaßen die Art der guten und nützlichen Handlungen, das Feld, wo er glänzen wollte« (ebd.). Was die historischen Gestalten einst vermochten, dient ihm als Vorbild, und so spielt er vorerst mit ihnen, indem er sich in seine Wunschrolle imaginiert und die erhoffte künftige soziale und politische Position einübt.

Die Erfahrungen, die Herrmann macht, nachdem er das ohlausche Schloss verlassen hat, sind Prüfungen, in denen er das erlernte theoretische Wissen in der Praxis des realen Lebens anwenden muss. Bewährt hat er sich bis hierher weder nach seinem eigenen Empfinden noch gemessen am pädagogischen Programm, das der Roman entfaltet. Immerhin haben diese Prüfungen insofern zu Herrmanns Entwicklung beigetragen, als er erkennt, dass er sich noch nicht in der Weise entfaltet hat, wie es Schwinger vorgesehen hat.

Seine so erzeugte, so gebildete, so gelenkte, so gestärkte Ehrbegierde mußte unter den Schicksalen, die ihn nach seiner Entfernung von des Grafen Schlosse trafen, unaufhörliche Neckereyen ausstehen: [...] durch solche unaufhörliche Krisen wurde sie mitten unter der Herrschaft der Liebe und des Vergnügens wach und munter erhalten. (JA 3, 680)

Herrmann scheint von Ehre und Liebe ›geheilt‹ zu sein. Da er fast alle »Begeisterungsszenen der Liebe« durchlebt hat, weiß er,

wie viel Wahres und wie viel Einbildung in ihren Freuden ist: Noth und Verlegenheit hatten ihn das Verhältniß ihrer Täuschungen zu der wirklichen Welt außer ihm gelehrt: was war natürlicher, als daß die Ehrbegierde, die bisher nur als Dienerin und allein zum Besten der Liebe gearbeitet hatte, sich itzo nach gemindertem Widerstande zur Selbstherrscherin in seiner Seele erhob und die Liebe unter sich erniedrigte? (Ebd.)

Die Frage lautet: Vermag fortan eine höhere Form der Ehrbegierde Herrmann zu höheren Zielen zu führen, bei denen er das große Ganze im Blick hat und zu deren Verwirklichung alle anderen Entäußerungen – eben auch die Liebe – in einer Ausdrucksform zusammenfallen? Der Text gibt Anlass daran zu zweifeln, Herrmann werde dies auf Anhieb gelingen. Denn Ulrikes Brief enthält auch die Information, Herrmann könnte möglicherweise eine Stelle beim Präsidenten erhalten, und sofort zieht es ihn, entgegen seiner Haltung zu Beginn der Brieflektüre, zu Ulrike.

Kaum hatten seine Gedanken diesen Pfad betreten, so lief schon seine Einbildungskraft auf ihm bis ins Unendliche fort: so entschlossen er anfangs war, nicht an einen Ort zu gehen, wo die Liebe seinem Emporkommen Eintrag thun könnte, so nothwendig, so heilsam schien es ihm nach einer zweiten Überlegung, diesem Orte so bald als möglich zuzueilen. (JA 3, 680f.)

Herrmann begibt sich zu Ulrike (der er geschrieben hat: »Der Himmel will, daß ich alles, was ich bin und werde, dir verdanken soll [...]«; JA 3, 712) und erhält dort tatsächlich eine

Stelle beim Präsidenten des Fürsten. Allerdings füllt ihn die Tätigkeit nicht aus, woraufhin die Liebe zu Ulrike wieder zum Haltepunkt für ihn wird. In einem Brief an sie beklagt er sich über »Lächerlichkeiten in Menge um und neben« (JA 3, 701) ihm, weswegen er sich mit theoretischer Ökonomie und Politik beschäftige – erst später wird deutlich, dass er dies tut, um sich die Grundlage konstruktiver Kritik zu schaffen, was er sogar zu seiner »Bestimmung« erklärt (siehe JA 3, 712f.; Herrmann bildet sich und entwirft Vorschläge zur Verbesserung der Regierungsgeschäfte, um dem Staat und seinen Menschen zu nützen). Zugleich bildet er sich, um eine höhere Stellung zu erlangen und damit der Verbindung zu Ulrike »werth« (JA 3, 702) zu sein; die Liebe erinnert ihn daran, dass seine Mühe zu dem Zweck geschieht, Ulrike irgendwann heiraten zu dürfen.

Herrmann will einen patriotischen Beitrag leisten, um seinem Land »durch gute Anstalten zum Wohlstande zu verhelfen, Ordnung, Fleis, Thätigkeit darinne zu verbreiten, [...] durch Vermehrung des Triebes zur Beschäftigung alle Laster der Geschäftlosigkeit zu ersticken, und so durch politische Veranstaltungen ein Völkchen weiser und glücklicher zu machen, als Moralisten und Prediger vermögen!« (ebd.) Dieses hehre Programm, das an das Vorhaben der Philosophen in *Die Erziehung der Moahi* erinnert, ist das philanthropische Ideal sozialer, aufklärerischer Tätigkeit (im Hinblick auf Methode und Ziel). In dieser Idee »sind Ethik und Politik im Dienst des Eudaimonismus zwanglos vereint. Der Begriff einer Erziehung, die sich am Erfolg menschenbeglückender Wirksamkeit bemißt, ist weniger »eminent politisch« denn pragmatisch.«⁵⁰¹ Herrmann fühlt sich »nützlich[...]« (ebd.), verschafft sich Sachkenntnis, entwickelt Selbstbewusstsein und Vertrauen in seine Urteilskraft, infolge derer er dem Fürsten schließlich von Misswirtschaft und Unterschlagung seitens des Präsidenten berichten kann. Ganz aufklärerisch setzt er »mit Muth, Stärke und Bescheidenheit« das »Widersinnige, Zweckwidrige, Schädliche seiner [derjenigen des Präsidenten; P.B.] Vorschläge in ein so helles Licht, daß [dieser] theils um der Neuheit willen, theils aus Unvermögen nicht Ein Wort dawider einwenden konnte«. Neben den Konflikt zwischen Adel und Bürgertum tritt in der bürgerlichen Literatur des 18. Jahrhunderts der Vergleich, der Macht und Herrschaft des Adels in Frage stellen soll, indem er die Autorität des Adels als überkommenes Privileg ausweist. Oft gelingt es dem bürgerlichen Helden, durch Kompetenz, bessere Qualifikation und größere Tugend den Platz des oft als korrupt, ungebildet und intrigant dargestellten Adligen einzunehmen. Herrmann überzeugt den Fürsten von sich, indem er Leistung bringt und integer ist. Der Präsident hingegen, der seine Stellung durch fürstliche Gunst innehat, wird entlassen. Herrmann erlangt das Vertrauen des Herr-

⁵⁰¹ ISABEL KNAUTZ: Epische Schwärmerkuren, S. 220.

schers, dessen Position als einzige unangetastet bleibt, weil sie von Gottes Gnaden gegeben ist. Wenn Wezel den Werdegang eines Bürgerlichen in dieser Weise gestaltet, stellt er einen Bezug zur sozialen und politischen Realität im (aufgeklärten) Absolutismus her, in dem die Privilegien des Adels reduziert wurden und damit der Aufstieg des Bürgers eingeleitet.

Herrmann macht sich dabei keiner »Verletzung der Ehrerbietigkeit« schuldig (JA 3, 728). Er ist moralisch, weil er tätig ist und nicht mehr einem Idealismus nachhängt, der das Eigeninteresse über das Gemeinwohl stellt. Erziehung soll also das Individuum, das zur Tätigkeit bestimmt ist, mit den gegebenen politischen und sozialen Verhältnissen vermitteln. Es ist Herrmann gelungen, seine eigene Person zurückzustellen und seinen Ehrgeiz stattdessen dem Wohl vieler dienstbar zu machen. Aber wie verhält es sich mit der Liebe, dem anderen Affekt, der sein bisheriges Leben so stark beeinflusst hat? Herrmann lebt seine Liebe in einer anderen, sozial kompatiblen Form aus. Der Text reflektiert damit zugleich ein ganz neues Konzept ehelicher Gemeinschaft, das zur Schaffenszeit des Romans im Entstehen begriffen war. Bei Herrmann gingen nun endlich »Vernunft und Affekt in gleichem Schritte« (ebd.).

5.2 »Zärtliche Liebe« – das neue bürgerliche Familienkonzept

In Verbindung mit der Darstellung, wie Herrmann Ehrbegierde und Schwärmertum domestiziert, sich also an die gegebenen Wertvorstellungen einer aufkommenden tugendhaften, bürgerlichen Gesellschaft anpasst – womit im größeren Zusammenhang der pädagogisierte Lebensweg des Helden erfolgreich endet –, entwickelt der Roman das neue Familienkonzept.

Die realgeschichtliche Entstehung empfindsamer beziehungsweise »zärtlicher Liebe« soll hier kurz erwähnt werden. Die Liebesheirat ist als Produkt einer veränderten Sozialordnung (siehe Einleitung) zu verstehen.⁵⁰² »Im 18. Jahrhundert erst erfährt das Konzept der Individualisierung und Subjektivierung von Paarbeziehungen seine emphatische Inauguration, formuliert – wenn auch nicht immer zugleich praktiziert – im Widerspruch zu den Regeln einer geburtsständischen Gesellschaft [...]«⁵⁰³ Ab der Mitte des 18. Jahrhunderts entwi-

⁵⁰² Zur »Liebesheirat als Produkt einer veränderten Sozialordnung« siehe GÜNTER SASSE: Die Ordnung der Gefühle, S. 13-29.

⁵⁰³ GÜNTER SASSE: Die Ordnung der Gefühle, S. 3; vgl. dort den Überblick über die Geschichte der Liebesheirat S. 13-59.

ckelt sich das »Konzept der zärtlichen Liebe« als Gegenmodell zur »vernünftigen Liebe«. ⁵⁰⁴

Aus einer nach Vertragsgrundsätzen [Tugendhaftigkeit des Partners, Eheschließung nach Kriterien der Vernunft; P.B.] formierten Unterstützungsgemeinschaft wird eine nach psychischen Bedingungen sich entfaltende Gefühlsgemeinschaft, in der der einzelne erst seine wahre Bestimmung erfährt. [...] Allein in der kleinen Gefühlsgemeinschaft kann – so das neue Postulat – jene Mitempfindungsfähigkeit herrschen, die das Gefühl des einen zur Ursache für das Gefühl des anderen macht und so die Egozentrik des Glücks zur Einheit gemeinsamer Glücksempfindungen aufsprengt. Gegen die etablierte Herrschaftsordnung wird die Utopie einer ehelichen Gemeinschaft gestellt, in der nicht die Gesetze der Ranghierarchie, sondern die Gebote der Empfindungsintensität zählen. ⁵⁰⁵

Die »zärtliche Liebe« schließt Leidenschaft und die als amoralisch empfundene egozentrische Selbstliebe aus und gründet auf Gleichheit freundschaftlich miteinander verbundener Partner, die sich insofern tugendhaft verhalten, als etwa voreheliche Sexualität nicht stattfindet. ⁵⁰⁶

Sexualität und Liebe geraten in ein spannungsreiches Verhältnis. Während Sexualität abgewertet und zur illegitimen Form menschlichen Ausdrucks erklärt wird, wird die Liebe zunehmend als beziehungsstiftendes Moment betont – unter Verlagerung ihrer triebhaften Komponenten in die Ehe, die die Egozentrik der Wollust mit moralischen Geboten vernittelt und in den Altruismus tugendhafter Gefühle transformiert. ⁵⁰⁷

NIKOLAUS WEGMANN, der nach Entstehungsbedingungen der Empfindsamkeit fragt, ⁵⁰⁸ macht mit Bezug auf den historisch-sozialen Wandel der familialen Figuration im 18. Jahrhundert von der großen Haushaltsfamilie im »ganzen Haus« zur patriarchalen Kleinfamilie darauf aufmerksam, dass die neu entstandene bürgerliche, städtische Kernfamilie durch die Differenzierung von intim-privater und öffentlicher Sphäre ein »Ort gesteigerter Emotionalität« wird. ⁵⁰⁹ Auch GERHARD SAUDER stellt die – spezifisch deutschen – Voraussetzungen empfindsamer Gefühlskultur aus sozialgeschichtlicher Perspektive dar und weist auf die Auf-

⁵⁰⁴ Zu diesen Konzepten siehe GÜNTER SASSE: Die Ordnung der Gefühle, S. 30-37 u. 38-47.

⁵⁰⁵ Ebd., S. 39.

⁵⁰⁶ Siehe dazu BERND AUEROCHS: Die schwachen Adamskinder. Voreheliche Sexualität und Gesellschaft in erzählender Literatur des 18. Jahrhunderts (Rousseau, Wieland, Wezel). In: KulturPoetik 3 (2003), S. 1-23.

⁵⁰⁷ Ebd., S. 42.

⁵⁰⁸ NIKOLAUS WEGMANN: Diskurse der Empfindsamkeit, S. 26-39.

⁵⁰⁹ Ebd., S. 27. So auch BRUNNER: »Erst im 18. Jahrhundert dringt das Wort Familie in die deutsche Umgangssprache ein und gewinnt jene eigentümliche Gefühlsbetontheit, die wir mit ihr verbinden. Voraussetzung ist offenbar die Herauslösung der engeren städtischen Kleinfamilie aus der Gesamtheit des Hauses. [...] Mit seiner Aufspaltung in Betrieb und Haushalt tritt der »Rationalität« des Betriebs die »Sentimentalität« der Familie gegenüber.« (OTTO BRUNNER: Das »ganze Haus« und die alteuropäische »Ökonomik«, S. 111.) Zur Trennung von beruflichem und privatem Bereich siehe NORBERT ELIAS: Über den Prozeß der Zivilisation, Bd. 2, S. 417f. Gegen ein Kausalverhältnis von der Entstehung der bürgerlichen Kleinfamilie und der Herausbildung empfindsamer Innerlichkeit argumentiert LOTHAR PIKULIK: Leistungsethik contra Gefühlskult, S. 117f.

spaltung des Bürgers in Staatsbürger und Privatbürger hin.⁵¹⁰ Da dem bürgerlichen Untertan im staatspolitischen Konzept des Absolutismus keine Partizipation zuerkannt werde, folge der Rückzug ins Private. »Mit der Lösung der städtischen Kleinfamilie aus der Gesamtheit des ›Hauses‹ dringt das Wort ›Familie‹ in die deutsche Umgangssprache ein und erhält seine emotionale Bedeutung.«⁵¹¹ Bewusste Abgrenzung vom Adel und Kritik an dessen moralischem Verhalten, »Bildung der einzelnen Persönlichkeit, Verinnerlichung, Gefühl und die Versenkung ins Buch oder das Schreiben«⁵¹² wurden zu Verhaltensweisen und Entfaltungsbereichen des (Bildungs-)Bürgers, zum Entstehungsraum der Empfindsamkeit. Das Zwiespältige daran:

[E]inerseits wird in einer egalitären Proklamation der Selbstwert der privatisierten Bürger demonstriert, andererseits verrät sich die ideologische Begrenzung solchen Selbstbewusstseins auf die Empfindung – als Fluchtreaktion in der erzwungenen politischen Abstinenz. [...] Melancholie und Einsamkeitsneigung, Freundschafts- und Briefkult, Aufrichtigkeit und Kritik am Schein des Adels, die Wertschätzung des Inneren überhaupt können als Sublimationsformen des Bürgertums verstanden werden [...].⁵¹³

Mit Entstehung und Hochschätzung der modernen Kleinfamilie geht ebenso ein neues, von der traditionellen Ordnung abweichendes Ehe- und Liebeskonzept einher. In *Herrmann und Ulrike* führt Wezel dann vor, wie der Held seine Liebe zu Ulrike domestiziert. Am Romanbeginn verlässt Herrmann die Herkunftsfamilie, am Schluss gründet er eine eigene Familie, deren Beziehungen sich völlig von denen seiner Herkunftsfamilie unterscheiden. Dieses Familienglück hat ihm der Roman so lange versagt, bis er Egozentrik und Altruismus, persönliche Ehrbegierde und den Sinn für das Allgemeinwohl in ein gesundes Verhältnis zu bringen und die leidenschaftliche Liebe zu Ulrike in eine tugendhafte, »zärtliche Liebe« umzuwandeln vermocht hat.

Höchst kontrastiv schildert der Erzähler das zweite sexuelle Erlebnis – nach der vom Fürsten gestatteten und damit gesellschaftlich legitimen Eheschließung. Alles gestaltet sich anders als am ersten, »schrecklichen Abend« (JA 3, 751), die Liebessemantik der erzählerischen Darbietung und der Empfindungen der Figuren steht diametral zu den Schilderungen der Verführungsszene im Tiergarten: »Sie verstummen, zärtlich umarmt. Hymen schwang die Freudenfahne über das seidne Hochzeitslager, und allgemeine Stille feyerte die glückli-

⁵¹⁰ Vgl. GERHARD SAUDER: *Empfindsamkeit*. Bd. 1, S. 50-57.

⁵¹¹ Ebd., S. 51.

⁵¹² Ebd., S. 53.

⁵¹³ Ebd., S. 54.

che Brautnacht« (ebd.). Ulrike bemerkt glücklich und zufrieden: »[D]eine Augen rollen nicht so fürchterlich, so flammend wild, wie damals. [...] Wie ist itzo deine Mine so heiter, dein Blick ein sanftleuchtendes Licht, der Druck deiner Hand so leise zitternd, der Ton deiner Stimme wie eine dahingleitende Musik« (ebd.). Ein Standesunterschied wird in einer solchen Partnerschaft nicht mehr als Barriere empfunden und zumindest innerlich, in der Beziehung der Partner zueinander aufgehoben. Ulrike und Herrmann haben die Gleichmachung bereits auf dem ohlauschen Schloss eingeleitet (und auf dem Bauernhof fortgesetzt), als sie beschließen, vom Schloss zu fliehen. Zuvor haben sie sich verlobt, wobei Ulrike ihre adlige Herkunft innerlich abgelegt hat.⁵¹⁴ Das Paar bestätigt sich gegenseitig seine Liebe, verspricht sich einander und setzt sich innerlich über Standesschranken hinweg, weil beide das Individuelle am anderen achten und lieben.⁵¹⁵ Wenn sie dessen ungeachtet einander erst heiraten, nachdem der Fürst dies erlaubt hat, handelt es sich um das notwendige juristische Verfahren. Außerdem fügt sich diese Erlaubnis, welche die Ehe gesellschaftlich legitimiert, in den harmonisierenden Schluss. Herrmann und Ulrike sind in die Gesellschaft aufgenommen.

Der Fürst legitimiert die Beziehung zwischen Herrmann und Ulrike rechtlich und sittlich. Im Bereich des Emotional-Privaten weist der Roman ihre Liebe als natürliches Bedürfnis aus, das sich durch keine Standesgrenzen unterdrücken lässt. Pädagogisch geadelt wird die Verbindung durch Schwinger. Er schreibt seinem Zögling einen Glückwunsch zur Hochzeit, in dem er ihm auch die glänzende Vollendung seiner Entwicklung attestiert. Herrmann habe »aus dem Taumel der Jugendjahre sich zu der Vollkommenheit [emporgearbeitet], wozu ihn die Natur bestimmte« (JA 3, 762). Wezel lässt Schwinger exakt die Bildungsvorstellung, die am Ende des 18. Jahrhunderts herrschte, formulieren: Der Einzelne solle sein individuelles, natürliches Potential bestmöglich entfalten. Vom Ideal absoluter Vollkommenheit, das jedem Menschen auf Grundlage von Vernunft in gleicher Weise vorzugeben sei, ist zu dieser Zeit keine Rede mehr.

Das Arkadische, das Weltflucht versinnbildlicht, taucht am Schluss des Romans ein drittes Mal auf. Doch hat der Text Ulrikes Flucht in die poetische Welt und die Idyllisierung auf dem Bauernhof als schädlich für die Lebenstauglichkeit ausgewiesen, verhält es sich jetzt mit der letzten Erwähnung des arkadischen Traumes anders. »[W]enn ein Hausgeschäft ruft, fliegt sie [Ulrike; P.B.] ohne Verzug aus ihrem geträumten Arkadien in die Küche,

⁵¹⁴ »Nenn mich nicht mehr Baronesse!« Als sie Herrmann ihren goldenen Ring gibt und er ihr sagt, er könne ihr lediglich einen bleiernen geben, erwidert sie: »Schadet nichts! bleyern oder golden!« (JA 3, 152)

⁵¹⁵ Vgl. z. B. einen Brief Ulrikes an Herrmann, in dem sie emotionale »Versorgung« über materielle stellt (JA 3, 262), oder Ulrikes Gespräch mit der Oberstin (JA 3, 270ff.).

ordnet an und kehrt wieder in ihr Arkadien zurück.« (JA 3, 769) ›Arkadien‹ steht nun nicht mehr für einen Gegenraum zur realen Welt, stellt keine schädliche Alternative mehr dar, sondern symbolisiert einen privaten, inneren Entspannungsraum der Kleinfamilie, den Ulrike sich gönnt, wenn es die Anforderungen des Alltags zulassen, und den ihr der Erzähler zugesteht. Das Tagesgeschäft leidet nicht mehr – wie auf dem Bauernhof – darunter, dass sie Verantwortung zugunsten von Weltflucht aufgibt. Ulrike vermag Pflicht und eine parallele poetische Traumwelt miteinander zu vereinen, zumal dem jungen Ehepaar die Schatten der Vergangenheit allgegenwärtig sind, indem sie sich gegenseitig an die konfliktreichen Jahre, bis sie zueinander finden und ein neues Leben beginnen konnten, erinnern: »Sie wiederholen sich zuweilen Szenen ihres vorherigen Lebens und spielen ihr verliebtes Drama oft mit so ganzem Herze, daß etlichemal, wenn sie den Auftritt mit dem sklavonischen Grafen oder einen andern so heftigen mit Vignali vorstellten, der Bediente herbeygelaufen ist, in der Meinung, daß seiner Herrschaft plötzlich etwas zugestoßen sey, weil sie um Hülfe schreye« (ebd.). Überhaupt bedeutet die Trennung von privater und öffentlicher Sphäre, wie es an Ulrike und Herrmann exemplifiziert wird, nicht Rückzug in die Innerlichkeit, denn das würde dem im Text entfalteten pädagogischen Programm, dessen zentraler Wert Gemeinnützigkeit ist, widersprechen. Privatheit wird lediglich als Bestandteil einer Lebensform gewählt, stellt aber keine Gesinnung dar.

Um den familialen Idealzustand als dauerhaft kenntlich zu machen, wechselt der Erzähler im letzten Abschnitt nicht nur ins Präsens. Der Schlussteil des Romans ist zudem als »Anhang« abgesetzt, in welchem dem Leser die »Schicksale der vornehmsten Personen [...] nach dem Ende der Haupthandlung« (JA 3, 764) mitgeteilt werden. »Held und Heldin der Geschichte genießen noch itzo unverändert die Freuden einer treuen, lang ausgeharrten Liebe: ihre vierjährige Ehe ist mit einem Knaben und einem Mädchen gesegnet, denen die Natur das Bild ihrer Eltern in jedem Zuge eingedrückt hat: in Beiden lebt der ernste feurige Geist des Vaters, durch die sanfte Aufgeräumtheit der Mutter gemildert.« (JA 3, 768) Der Zustand einer zärtlichen Ehe, bis zu deren Schließung Ulrike und Herrmann alle Bewährungsproben ihrer Beziehung bestanden haben und in der beide sich ergänzende Partner sind, hat Bestand, denn so wollen es Erzähler und Autor. Der Roman schließt mit einem deutlichen Gegenbild zu Herrmanns Herkunftsfamilie. Der Protagonist ist selbst zum Vater geworden, doch prägen seine Familie nicht Gewalt und Kämpfe der Ehepartner, wie es im Elternhaus der Fall war, sondern Eintracht, Zärtlichkeit und Tugend. Er kontrastiert der Schilderung von Herrmanns Kindheitserfahrungen eine »zärtliche Liebe« zweier Eheleute,

und zwar mit didaktischer Intention. Wezel führt vor, was nicht ist und doch sein könnte. Das pädagogische Programm wird mit einem positiven Ausblick abgerundet, was durchaus typisch für die Romanliteratur der Zeit war:

Zugleich sind die literarischen Bilder der Familie – als poetische Erzeugnisse – Entwürfe; in ihnen werden *Möglichkeiten* der familiären Beziehungen vorgestellt. Damit erhalten die literarischen Darstellungen der Familie auch im Hinblick auf die familiären Beziehungen selbst – und neben der Antizipation einer auf Vernunft und Tugend gegründeten Gesellschaft, die sie durch die Übertragung der innerfamiliären Beziehungen auf das soziale Verhalten leisten – antizipierende Funktion; auch darin haben sie utopische Qualität.⁵¹⁶

5.3 »zu thun, zu handeln, was allein Leben heißt« – bürgerlich geworden

Wezel lässt seinen Helden aus einem Traum erwachen: »Ich habe bisher mein Leben im Schläfe zugebracht, im Traume der Empfindung, des Vergnügens, des Eigennutzes, in süßer verliebter, aber kleiner Geschäftigkeit: das Unglück hat mich aus meiner Schlaftrunkenheit herausgepeitscht, und ich will anfangen zu leben, zu thun, zu handeln, was allein Leben heißt.« (JA 3, 702)

Mit der neuen bürgerlichen Ideologie sind nicht nur Pflichterfüllung und die Notwendigkeit, sich in das Vorgegebene einzufügen, verbunden, sondern auch Bürgerstolz. Herrmann zeigt am Schluss Bürgerstolz, weil er seinen sozialen Ort gefunden hat. Als der Fürst ihm anbietet, ihn in den Adel zu erheben, lehnt er dankend ab: »»Wenn Eu. Durchl. meine Dienste in einem höhern Stande angenehmer sind, so nehme ich das Geschenk mit Freude und Dank an: wo nicht, so verlange ich keinen Vorzug, der weder mein Verdienst noch Ihre Gnade vergrößert«« (JA 3, 752).⁵¹⁷ Das mag verwundern, da er sich doch den gesamten Roman hindurch gewünscht hat, anderer Herkunft zu sein, und mehrmals den Standesunterschied zwischen sich und Ulrike beklagt hat. Eine Schlüsselszene, die Aufschluss darüber gibt, wie er den Standesunterschied – gerade im Hinblick auf seine Liebe zu Ulrike – noch am Romananfang empfindet, ist ein Gespräch zwischen dem kleinen Herrmann und Schwinger:

Was weinst du, fragte ihn Schwinger. Herrmann sprang erschrocken auf. Daß mein Vater kein Kaiser ist – sagte er zornig und stampfte. – »Warum ist dir denn das itzo erst so unangenehm?« – So könnt' ich doch noch etwas Gutes in der Welt ausrichten, war Herrmanns Antwort: aber so bleibe ich zeitlebens ein schlechter Kerl, und – [...] »Und ich dürft' es un-

⁵¹⁶ NIKOLAUS WEGMANN: Diskurse der Empfindsamkeit, S. 121.

⁵¹⁷ Vgl. dazu den Kommentar in *Herrmann und Ulrike*, JA 3, 899.

gescheut wagen, die Baronesse zu lieben« dachte er sich so deutlich, als es hier gedruckt steht [...]. (JA 3, 133)

Ein weiteres Mal (als er Schwingers ersten Brief liest) artikuliert Herrmann die Verzweiflung über seine Herkunft. Nachdem er einen dem Brief beigelegten Zettel entdeckt hat, auf dem einige distanziert geschriebene Zeilen Ulrikes stehen, glaubt Herrmann, die Baronesse sei »geworden, wie sie alle – sie verachtet mich: mein Stand ist ihr verächtlich. O ich Elender! daß mein Vater ein Einnehmer seyn mußte! [...] Ich möchte Blut weinen, daß ich so ein verachtetes weggeworfnes Geschöpf bin« (JA 3, 235).⁵¹⁸ Erst als er die versteckte, herzliche Botschaft Ulrikes entdeckt, in der sie sich der Liebe Herrmanns vergewissert, fasst er neuen Mut. Dennoch bestimmt ein Minderwertigkeitsgefühl seine Selbstwahrnehmung. Er empfindet sich als »Elende[n] [...], den Niemand beklagt, weil ihn Niemand kennt« (JA 3, 248), und sehnt sich nach »Eine[r] That, Eine[r] Handlung, die meine Geburt auslöscht« (JA 3, 296).

Herrmann beklagt eine fehlende Personalunion von Mensch und Bürger, da er geburtsständisch als Bürger festgelegt ist, womit ihm eine unüberwindbare soziale Schranke den Weg zu Ulrike versperrt. Er hat die Rechte eines Bürgers, nicht aber universelle Menschenrechte wie das Recht freier Eheschließung. So leidet er permanent an der inneren Aufspaltung seiner selbst in den eigenen, individuellen Bereich, der von der Liebe zu Ulrike bestimmt ist, und den gesellschaftlichen Bereich, in dem Werte und Normen als Determinanten stets virulent sind, weswegen seine Liebe durch die widerständige Realität getrübt wird.

Wo Herrmann den unüberwindbaren Standesunterschied als Fluch auf der Beziehung zwischen ihm und Ulrike und sich als minderwertig empfindet, befindet er sich in einem Stadium, in dem er noch keinen Bürgerstolz, kein bürgerliches Selbstbewusstsein ausgebildet hat. Herrmann beurteilt seine Verbindung zu Ulrike noch mit dem äußeren Blick, während er sich am Schluss des Romans wegen seines individuellen, für das Allgemeinwohl nützlichen Tätigseins dieser für würdig befindet, zumal sich die innere Verbundenheit mit Ulrike als dauer- und tugendhaft erwiesen hat. Aus diesem Grund hält er es am Ende nicht für notwendig, äußerlich geehrt zu werden, indem der Fürst ihn in den Adelsstand erhebt. An Herrmann konkretisiert Wezel einen zeittypischen, sozialgeschichtlich zu fassenden Antagonismus: die Aufspaltung des Einzelnen in Standesvertreter und Mensch. Mit großer Mühe überwindet Herrmann diese Polarität gegen Ende, als er ungeachtet seiner Herkunft am fürstlichen Hof geschätzt und seiner Qualifikation wegen geachtet wird und sogar die adlige Ulrike heiraten darf. Im Widerstreit zwischen Individualität und Gesellschaft fügt

⁵¹⁸ Fast gleichlautend klagt Herrmann über seine Herkunft auch an anderer Stelle (JA 3, 239f.).

sich der Held in die realen Umstände, die ihm und seinem Wirken Grenzen setzen, und wird dafür belohnt. In dem Maße, wie er Schwärmerei, Optimismus und Temperament zügelt, gelingt es ihm, produktiv am Gegebenen zu partizipieren, indem er seine Innenwelt nicht auf die Außenwelt projiziert, sondern die politisch-soziale Welt als solche akzeptiert und im Rahmen ihrer Parameter tätig wird. Dieses wiederum honoriert der Fürst.

Überformt der Text Herrmanns Wirken beim Fürsten, wenn der gesamte Kleinstaat von ihm profitiert?⁵¹⁹ Ist Herrmanns Haltung nachvollziehbar, sein Wirken realistisch oder übertreibt der Roman?⁵²⁰ Herrmann scheint einen Fortschrittsprozess initiiert zu haben, der sich vom Zentrum des fürstlichen Hofes als Volksaufklärung ausbreitet. Der Fürst seinerseits ist ganz als aufgeklärter absolutistischer Herrscher gestaltet. Was in *Die Erziehung der Moahi* noch an der Insuffizienz der Menschen und der Erziehungstheoretiker scheitert, gelingt hier einem einzigen Bürger. Man könnte demnach meinen, das Schlussbild des Romans, das der Erzähler zeichnet, mite rührselig, allzu versöhnlich und harmonisch an. Im Gegensatz etwa zum Ausgang von Wielands *Agathon*, einem Roman, der die zeitgenössische Wirklichkeit im Medium einer räumlich und zeitlich entfernten Welt darstellt, ›verwirklicht‹ Wezel den gelungenen Lebensweg eines Bürgers zeitnah und expressis verbis in Deutschland. *Agathon* gelingt es im Schlussteil des Romans, im nach Maßgabe der Vernunft organisierten und geführten Staatswesen der Republik von Tarent, Moralität und Politik in Einklang zu bringen und so Wohlfahrt und Glückseligkeit aller Menschen im Staate zu fördern. Solange Wieland die erzählte Wirklichkeit jedoch unter Gesichtspunkten der Wahrscheinlichkeit gestaltet hatte, waren *Agathon* soziale Integration und ein harmonischer Ausgleich mit der Umwelt versagt geblieben. Erst die Utopie der Tugendrepublik, die der Erzähler unmissverständlich als Wunschprojektion ausweist, bietet die Folie, auf der die Resignation des Helden verhindert und ein glückliches Ende gestaltet werden kann. Nur mit diesem Kunstgriff endet Wielands literarisches Experiment – die Gegenüberstellung jeweils zweier Positionen im Bereich der Liebe und im Bereich praktischer Politik – erfolg-

⁵¹⁹ »Im ganzen Lande zeigten sich Spuren von allen diesen glücklichen Veränderungen: die Aufmerksamkeit des Regenten gab allen Geschäften Leben, Geschwindigkeit und Ordnung: gute Anstalten beförderten den Wohlstand der Einwohner, gaben ihnen Geist und Thätigkeit und entkräfteten durch die Vertreibung des Müßiggangs Laster und Muthwillen: jeder ehrliche Mann war in seinem Posten sicher, weil seine Sicherheit nicht von dem Steigen und Fallen einer Hofpartey, sondern von seinem Verdienste abhieng [...].« (JA 3, 764f.)

⁵²⁰ Zur Bewertung des Romanschlusses siehe ISABEL KNAUTZ: Epische Schwärmerkuren, S. 185, 204 u. 218ff.; BURGHARD DEDNER: Wezels »Herrmann und Ulrike«. Idealbilder, Kontraste und die fragwürdige Realität, S. 150ff.; HANS PETER THURN: Der Roman der unaufgeklärten Gesellschaft, S. 119; EVA D. BECKER: Nachwort (in: Johann Karl Wezel: *Herrmann und Ulrike*, S. 16f.); dies.: Der deutsche Roman um 1780. Stuttgart 1964, S. 151; WILHELM VOSSKAMP: Buchbesprechung zur Ausgabe von *Herrmann und Ulrike* von 1971, hrsg. v. Eva D. Becker. In: Zeitschrift für deutsche Philologie 92 (1973), S. 590-593, hier S. 592.

reich; das Ideal wird als Utopie ausgewiesen. Wezel verfährt in *Herrmann und Ulrike* insofern anders, als er es ernst meint. Seinen Romanschluss brechen keine Ironie- oder Utopiesignale. Das sieht auch ISABEL KNAUTZ: »Die optimistische Vision vom Aufblühen des Landes – dank des gemeinnützig-plichtbewußten Engagements Herrmanns im Dienst des guten Fürsten – kann als politisches Plädoyer des Verfassers Wezel für einen preußisch gefärbten aufgeklärten Absolutismus gelesen werden, das die pädagogischen und literaturkritischen Schriften nachdrücklich bestätigen.«⁵²¹ Auch meiner Ansicht nach führt der Roman vor, dass Fähigkeiten, Mäßigung der Affekte, gesunder Ehrgeiz und kontinuierliche Tätigkeit zu Erfolg führen können, eine Versöhnung von (bürgerlichem) Subjekt und konfliktreicher Gesellschaft erbringen können. Am Ende ist Herrmann »glücklich, als Mensch, als Bürger, als Gatte, als Vater – welches Loos kann herrlicher seyn?« (JA 3, 768) Doch geht es Wezel weniger darum, ein »Plädoyer für einen preußisch gefärbten aufgeklärten Absolutismus« zu verfassen, als darum, einen erfolgreichen bürgerlichen Lebensweg und das Rezept dafür zu skizzieren. Dabei steht er ebenso wenig im Dienst der Philanthropen wie des preußischen Königreichs. Für KNAUTZ geht der Romanschluss allerdings nicht kausallogisch aus einer im Roman entfalteten kohärenten Lebensgeschichte Herrmanns hervor. »Vielmehr stehen Weg und Ziel Herrmanns zueinander förmlich in Opposition. War der Weg eine zufallsgeleitete Donquijoterie [...], eine Folge von Begebenheiten nach dem Strukturgesetz des Widerspruchs [...], so führt das Schlußbild alle Gegensätze zu Harmonie und Ausgleich.«⁵²² Abgesehen von möglicher fehlender Kausallogik in der Romankonzeption ist die Feststellung, der Roman ende versöhnlich und harmonisch, bei der Auslegung von zentraler Bedeutung (während sie bei KNAUTZ eher eine formale Kritik an der Komposition zu sein scheint). In Verbindung nämlich mit einer weiteren Feststellung wird der Sinn eines solchen Schlusses, der retrospektiv als positive Aussicht über jedem Misserfolg des Helden schwebt, ersichtlich: KNAUTZ sieht im Roman die »epische[...] Durchführung [des] pädagogisch-politischen Programms«, das sich in Wezels erziehungstheoretischen Arbeiten zeigt; der Text »weist, in gegenläufiger Wendung, seinem Helden als politischem Subjekt den Ausweg aus der Melancholie in die soziale Sphäre der Gesellschaft.«⁵²³ Und: »Geradezu providentiellen Charakter erhält der Lebensweg Herrmanns, indem der Erzähler den physiologisch begründeten ›Ehrtrieb‹ des Helden in empirisch-sensualistischer Genese mit Hilfe von Erziehung und Schicksal zeitgemäß ausbildet; zum Helden der ›Tätigkeit‹ wird

⁵²¹ ISABEL KNAUTZ: Epische Schwärmerkuren, S. 217.

⁵²² Ebd., S. 221. So auch BURGHARD DEDNER: Wezels »Herrmann und Ulrike«. Idealbilder, Kontraste und die fragwürdige Realität, S. 151.

⁵²³ ISABEL KNAUTZ: Epische Schwärmerkuren, S. 222 bzw. 223.

Herrmann im fortgesetzten – nicht nur grammatischen – Passiv.«⁵²⁴ Damit ist genau benannt, was der Roman darstellt: Er ist die exemplifizierte Aussage, das bürgerliche Individuum finde in der Tätigkeit für das Gemeinwohl, in der »zärtlichen Liebe« und im vernünftigen, tugendhaften und maßvollen Leben seine Erfüllung. Das Familienidyll, mit dem die Literatur dieser Zeit häufig schließt, ist nämlich eher appellativ als kausallogisch.

Es wäre [...] ein Mißverständnis, die literarischen Bilder familiären Zusammenlebens lediglich als Abbilder gegebener familialer Verhältnisse, als deren Widerspiegelung zu verstehen [...]. Zweifellos haben die literarischen Darstellungen der Familie, weil Literatur in der Auseinandersetzung mit den realen Gegebenheiten gründet und weil poetische Gestaltung und Erkenntnis ihren Ausgang in der Reflexion dieser Gegebenheiten haben, auch Abbildcharakter [...]. Jedoch greift die Charakterisierung dieses Realitätsbezuges als Abbildung zu kurz. Vielmehr dienen die literarischen Darstellungen der Familie der Reflexion real bereits praktizierter Verhaltensweisen [...]. Sie sind ein Beispiel dafür, daß Literatur den ›Menschen eine größere Klarheit über ihre Welt und sich selbst‹ vermittelt. Nicht zuletzt darin besteht die ästhetische Leistung dieser Darstellungen; und darin stellen sie einen gewichtigen Beitrag zum Selbstverständigungsprozeß des Bürgertums im 18. Jahrhundert dar.⁵²⁵

Deswegen endet der Roman genau in der Weise, die seine Exposition vorgezeichnet hat, nachdem das pädagogische Programm in einem Zeitrahmen von etwa vierzehn Jahren erzählter Zeit durchgeführt wurde.

In den Zusammenhang eines erfolgreich durchgeführten pädagogischen Programms gehört auch der Umstand, dass Herrmann dem Grafen von Ohlau am Schluss all dessen Boshaftigkeiten, Repressalien und Nachstellungen vergibt. Ohne das Bedürfnis nach Rache dankt er dem Grafenpaar sogar – aufrichtig, wie der Erzähler betont (JA 3, 752), denn Herrmann hält es »für Pflicht, Verachtung nicht mit Verachtung zu vergelten« (ebd.). »›Ich vergebe dem Grafen,‹ sprach er, ›daß er in seinem Alter nicht besser denkt, als er es in der Jugend lernte. Mich haben meine Schicksale etwas besseres gelehrt; und so will ich denn auch hierinne diesem Unterrichte nicht untreu werden‹« (JA 3, 753). Herrmann hat am Leben für das Leben gelernt, ist gänzlich vorbildlicher Bürger geworden.

⁵²⁴ Ebd., S. 214.

⁵²⁵ REINER WILD: Die Vernunft der Väter, S. 120f.

Kapitel IV

Die literarische Reflexion pädagogischer Konzepte in Prosatexten Johann Karl Wezels

Überblickt man die in dieser Studie analysierten Prosatexte Wezels, fallen zwei Entwicklungen im Œuvre des streitbaren Denkers ins Auge. Zum einen sind die Texte, die hier chronologisch untersucht wurden, reifer geworden, das heißt die Komposition ist komplexer, die literarische Durchdringung des Kulturbereichs ›Erziehung‹ intensiver und die Verarbeitung subtiler geworden. Zum anderen nehmen die Texte in doppelter Hinsicht an Realismus zu: Das pädagogische Urteil des Verfassers wird milder, versöhnlich, die Einschätzung individueller Entfaltungsmöglichkeiten pragmatisch und die Handlung wird greifbarer, wahrscheinlicher, bietet Identifikationsmöglichkeiten (Groteske und Satire treten zugunsten des anthropologischen Erzählens zurück). Gerade an Herrmann, kein »Held der Tugend«, wird vorgeführt dass Entwicklung möglich, ja nötig ist. Gerade an Schwinger als mittleren Charakter vermag der Leser zu lernen und zu sehen, dass sich Erziehertätigkeit aus eigenen Interessen und gelingende Erziehung einerseits sowie altruistische Motive mit Blick auf den Zögling andererseits nicht ausschließen.

Und noch etwas lässt sich konstatieren: Mit der fiktiven Gestaltung von Erziehung, wie Schwinger sie praktiziert und Herrmann sie annimmt und lebt, hält Wezel weitgehend an seinen Erziehungsreflexionen fest, wie sie sich in seinen theoretischen Texten finden.

Der anthropologisch geschulte erzählerische Tiefblick, mit dem Wezel Figuren und die Psychodynamik ihres Handelns betrachtet, demnach immer wieder literarische Seelenanalyse betreibt, macht das Eigentümliche seiner – späten – Prosa aus, während frühe Texte eher spöttisch verfahren. In *Herrmann und Ulrike* stellt sich diese Form des Erzählens als Spezifikum dar und bezeichnet zugleich Art und Weise, in der Wezel den zeitgenössischen pädagogischen Diskurs literarisch reflektiert.

Der mit erziehungstheoretischen Konzepten sehr vertraute, belesene und aktuell informierte Autor selbst schreibt nicht einfach über, sondern trägt zum pädagogischen Diskurs bei, indem er sich an der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung über Fragen der Erziehungskunst beteiligt. Die erziehungstheoretischen Schriften in den *Pädagogischen Unterhandlungen* dokumentieren dieses Engagement. Dies bildet die Grundlage einer Reflexion,

die auf der Ebene fiktionaler Literatur stattfindet. In seinen Prosatexten entfaltet Wezel seine Kritikpunkte, konstruktiven Vorschläge und teils mit subtilem Humor versehenen Anmerkungen zur erzieherischen Debatte im fiktiven Arrangement, was ihm zum einen, im Schutzraum des bloß Erdichteten, einen größeren Freiraum der Meinungsäußerung bietet, und den Werken zum anderen kohärente Struktur, Tiefgang und einen Gehalt verleiht, den es interpretatorisch zu analysieren lohnt. Denn, hier verweise ich auf die Einleitung dieser Studie, kritische Literatur, zu der Wezels Texte ohne Zweifel zu zählen sind, »führen vor Augen, was den ideologischen Proklamationen ihrer Zeit an Unabgegoltenem und Widersprüchlichem inhärent ist.«⁵²⁶

Die erziehungstheoretischen Themen und Aspekte, die Wezels Prosatexte behandeln, sind zahlreich, die Bezüge zu Fachdiskursen vielfältig: Ansichten Lockes, Rousseaus und vor allem der Philanthropen erfahren ebenso eine fiktional arrangierte Prüfung wie wissenschaftliche Erkenntnisse von Physiologen, Medizinern und Diätetikern. Das Lehrer-Zögling-Verhältnis, Strafe als Erziehungsmittel, Beobachtung des Zöglings, Relevanz von (Aus-)Bildung sind nur einige der Aspekte, die den pädagogischen Gehalt des Romans ausmachen, daneben werden elementare (erzieherische) Fragen gestellt: Wann beginnt erzieherisches Wirken, wie beeinflusst das familiäre und emotionale Klima das (ungeborene) Kind? Wo liegen Möglichkeiten, wo Grenzen pädagogischen Reformeifers? Wie gelingt es dem Erzieher, seinen Zögling lebensstauglich zu machen, wo endet pädagogische Betreuung? Wie vermag ein junger Mensch Ich und Gesellschaft in harmonischen Einklang zu bringen?

Wezel verdeutlicht in seinen Texten dabei das Charakteristische seiner Epoche. Seine Figuren spiegeln die soziale und ökonomische Stellung wider, in der sie leben und die sie geformt hat. Die Texte skizzieren deutlich die Verhältnisse in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, was dem Autor Möglichkeiten der Zeitkritik bietet. Die Hindernisse beispielsweise, die Herrmann entgegenstehen, stellen eine indirekte Kritik Wezels daran dar, dass die bürgerliche Emanzipation in Deutschland nur langsam voranschreitet. Zugleich will der Autor ein bürgerliches Bewusstsein fördern, verfolgt demnach ein pädagogisches Ziel. GERHARD STEINER bemerkt insofern zu Recht, dass sich in *Herrmann und Ulrike* in einem »dichten Geflecht der Charaktere, Handlungen und Begebenheiten [...] die Entwicklung Herrmanns als Beweis der pädagogischen Absichten des Autors [vollzieht] und als Zeugnis dafür, daß ein Mensch innerhalb einer solchen Gesellschaft seinen Charakter bilden und die

⁵²⁶ GÜNTER SASSE: Die Ordnung der Gefühle, S. 64.

in ihm angelegten positiven Anlagen reifen lassen kann.«⁵²⁷ Deshalb lassen sich Wezels Texte, die aus unserer Sicht historisch sind, ohne Kenntnis ihres geschichtlichen und soziokulturellen Kontextes kaum verstehen. Sie problematisieren den Diskurs, auf den sie sich beziehen, ihr Autor reflektiert kritisch, was dieser abblendet, übersieht oder glorifiziert. Sie hinterfragen Meinungen, Lösungen und Konzepte, beziehen sich auf Wirklichkeitselemente, halten dennoch keine letzten Antworten bereit, höchstens Alternativen. Gerade aus diesem Spannungsverhältnis zum kulturell-historischen Kontext erschließt sich das Werk Wezels, was die vorliegende Studie durch die Analyse des Text-Kontext-Verhältnisses erbracht hat. So hat sich der sozialgeschichtlich perspektivierte Zugang zu den analysierten Prosatexten mit dem Fokus auf den in ihnen reflektierten pädagogischen Diskurs, der einen, wenn nicht den bestimmenden in Wezels Prosa darstellt, als produktiv erwiesen.

Diese Studie hat versucht, Aufklärungsforschung zu vertiefen, nicht einfach nach positivistischer Methode zu verbreitern. Wezels theoretische wie literarische Werke sind skeptisch, reflektiert und weit blickend. »So, wie Wezel in den Komplexen der Vernunft, der Erziehung, der Gesellschaftskonzepte und in den Fragen der Moralität die zeitgenössischen Diskurse und kulturellen Praktiken durchbuchstabiert und ironisierend wiederholt, erscheint in ihnen Aufklärung als ein Denkmodus, der seine Stabilität verliert. [...] Folgt man Wezel, so vollzieht sich Aufklärung nur in ihrer ironischen Brechung.«⁵²⁸ Im »formal-logischen Schlußverfahren« treibt Wezel »die latenten Widersprüchlichkeiten der Ausgangsposition in absurder Konsequenz deutlich zu machen« und »die Ansichten seines Gegenüber [...] ›logisch‹ auf die Spitze, bis sie sich von allein in lächerlicher Absurdität diskriminieren [...].«⁵²⁹

Was bei aller Kritik und Skepsis bleibt, sind erzieherischer Pragmatismus und die Einsicht, dass pädagogisches Wirken an den sozialen Stand des Zöglings und somit an normative gesellschaftliche Vorgaben gekoppelt ist. So besitzt ein Wort Wezels, dem das letzte Wort dieser Arbeit gehören soll, bis heute Gültigkeit: Welche Seite der Welt man jungen Leuten auch immer zeigt – »[d]er Punkt, auf welchen alle Erziehung und aller Unterricht gerichtet werden muß, und welcher daher auch mein Ziel seyn wird, ist die große Kunst zu leben« (*Ankündigung einer Privatanstalt*, JA 7, 566).

⁵²⁷ GERHARD STEINER: Nachwort. In: Johann Karl Wezel: *Herrmann und Ulrike. Ein komischer Roman*. Mit den Kupfern der Erstausgabe von 1780. Mit einem Nachwort hrsg. u. erläutert v. G. S. Leipzig 1980, S. 823-882, hier S. 869.

⁵²⁸ ANNELIESE KLINGENBERG: Nachwort zu Wezels *Satirischen Erzählungen*, S. 590.

⁵²⁹ JÖRG SCHÖNERT: Roman und Satire im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Poetik. Mit einem Geleitwort von Walter Müller-Seidel. Stuttgart 1969, S. 15f.

Literatur

1. Werke Johann Karl Wezels

- *Lebensgeschichte Tobias Knauts, des Weisen, sonst der Stammer genannt. Aus Familiennachrichten gesammelt.* Faksimiledruck nach der Ausgabe von 1773. Mit einem Nachwort von Victor Lange. 4 Bde. Stuttgart 1971 (Deutsche Neudrucke. Reihe ›Texte des 18. Jahrhunderts‹).
- *Die Erziehung der Moahi.* In: Johann Karl Wezel: *Satirische Erzählungen.* Hrsg. v. Anneliese Klingenberg. Berlin (Ost) 1983, S. 100-118.
- *Einige Gedanken und Grundsätze meines Lehrers, des großen Euphrosinopatorius.* In: ebd., S.167-192.
- Rezension zu Lenz' *Zerbin.* In: *Versuch über die Kenntniß des Menschen.* Rezensionen. Hrsg. v. Jutta Heinz. Heidelberg 2001 (Gesamtausgabe in acht Bänden [Jenaer Ausgabe]. Hrsg. v. Klaus Manger. Heidelberg 1997ff., Bd. 7 [JA 7]), S. 310-312.
- Pädagogische Schriften. Mit einer Einführung. Hrsg. v. Phillip S. McKnight. Frankfurt a. M. 1996.
- Schriften zur Pädagogik. Hrsg. v. Cathrin Blöss. Heidelberg 2001 (Gesamtausgabe in acht Bänden [Jenaer Ausgabe]. Hrsg. v. Klaus Manger. Heidelberg 1997ff., Bd. 7 [JA 7], 417-617).
 1. *Präliminarien über deutsche Erziehung* (JA 7, 419-428)
 2. *Über die Erziehungsgeschichten* (JA 7, 429-441)
 3. *Welche Seite der Welt soll man jungen Leuten zeigen?* (JA 7, 442-456)
 4. *Noch eine Apologie des Ehrtriebs* (JA 7, 457-493)
 5. *Nachschrift zum vorhergehenden Aufsatz* (JA 7, 494-498)
 6. *Über die Geschäfte der Mütter bey der Erziehung* (JA 7, 499-504)
 7. *Anmerkungen zu den philanthropischen Gedanken über den Philanthropinismus* (JA 7, 505-528)
 8. *Ankündigung einer Privatanstalt für den Unterricht und die Erziehung junger Leute zwischen dem zwölften und achtzehnten Jahre* (JA 7, 552-616)

- *Herrmann und Ulrike. Ein komischer Roman in vier Bänden.* Hrsg. v. Bernd Auerochs. Heidelberg 1997 (Gesamtausgabe in acht Bänden [Jenaer Ausgabe]. Hrsg. v. Klaus Manger. Heidelberg 1997ff., Bd. 3 [JA 3]).
- *Anmerkungen zu der im vorigen Stücke befindlichen Recension, über Sprache, Wissenschaften und Geschmack der Teutschen.* In: Neue Bibliothek der schönen Wissenschaften und der freyen Künste, Bd. 26, 1782, 2. Stück, S. 193-211.
- *Versuch über die Kenntniß des Menschen.* Rezensionen. Hrsg. v. Jutta Heinz. Heidelberg 2001 (JA 7, 8-281).

2. Weitere Primärtexte und Quellen

Adelung, Johann Christoph: *Grammatisch-Kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen.* Erster Theil, von A-E. Leipzig 1793.

Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens. Von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Hrsg. v. Joachim Heinrich Campe. 16 Bände. Wien/Braunschweig 1785-1792 [im Folgenden nur ›Allgemeine Revision‹].

Bahr[d]t: Karl Friedrich: *Ueber den Zweck der Erziehung.* In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 1, S. 1-124.

Basedow, Johann Bernhard: *Practische Philosophie für alle Stände.* Copenhagen/Leipzig 1758.

Basedow, Johann Bernhard: *Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker.* Unveränd. Neudr. der Ausg. Altona/Bremen 1770. Vaduz 1979.

Basedow, Johann Bernhard: *Agathokrator, oder von Erziehung künftiger Regenten. Nebst Anhang und Beylagen.* Leipzig 1771.

Basedow, Johann Bernhard: *Vorstellung an Menschenfreunde* (1774). Mit Einleitungen u. Anmerkungen. Hrsg. v. Hermann Lorenz. Leipzig 1893.

Basedow, Johann Bernhard: *Für Cosmopoliten Etwas zu lesen, zu denken und zu thun, in Ansehung eines in Anhalt-Dessau errichteten Philantropins oder Pädagogischen Seminars von ganz neuer Art, die schon alt seyn sollte. Mindestens zum Anlasse einiger Discourse aufgesetzt oder wiederholt.* Leipzig 1775.

Basedow, Johann Bernhard/Campe, Joachim Heinrich: *Plan der pädagogischen Unterhandlungen*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 1 (1777/78) 1, S. 1-12.

Basedow, Johann Bernhard/Campe, Joachim Heinrich: *Von der eigentlichen Absicht eines Philanthropins*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 1 (1777/78) 1, S. 14-59.

[Johann Bernhard Basedow]: *Von gesuchten Arbeitern an der Vervollkommnung des Instituts*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 1 (1777/78) 5, S. 443-457.

Basedow Johann Bernhard/Campe, Joachim Heinrich: *Nöthige Erinnerung für die Leser dieser Monatsschrift, wegen eines wahren oder scheinbaren Widerspruchs einiger darinnen vorgestellter Meynungen*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 1 (1777/78) 5, S. 465-478.

Basedow, Johann Bernhard: *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Besorgt von Albert Reble. Paderborn 1965.

Bergius, Johann Heinrich Ludwig: *Policey- und Cameral-Magazin, in welchem nach alphabetischer Ordnung die vornehmsten und wichtigsten bey dem Policey- und Cameralwesen vorkommende Materien nach richtigen und vernünftigen Grundsätzen practisch abgehandelt werden*. Frankfurt a. M. 1767-1774.

Blanckenburg, Friedrich von: *Versuch über den Roman*. Faksimiledruck der Originalausgabe von 1774. Mit einem Nachwort von Eberhard Lämmert. Stuttgart 1965.

Campe, Joachim Heinrich: *Ob es rathsam sey, die Ehrbegierde zu einer moralischen Triebfeder bey der Erziehung zu machen?* In: *Pädagogische Unterhandlungen* 1 (1777) 3, S. 271-278.

Campe, Joachim Heinrich: *Nötige Erinnerung, daß die Kinder Kinder sind, und als solche behandelt werden sollten*. In: ders.: *Sammlung einiger Erziehungsschriften*. Bd. 1. Leipzig 1778, S. 148-162.

Campe, Joachim Heinrich: *Ueber Empfindsamkeit und Empfindlei in pädagogischer Hinsicht*. Hamburg 1779.

Campe, Joachim Heinrich: *Ueber die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 2, S. 3-100.

Campe, Joachim Heinrich: *Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. Besondere Warnung vor dem Modefehler die Empfindsamkeit zu überspannen*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 3, S. 291-434.

Campe, Joachim Heinrich: *Über einige verkannte wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Erstes Fragment. Zweites Fragment, nebst einer Beilage von Prof. J. Stuve.* Wolfenbüttel 1786.

Campe, Joachim Heinrich: *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Der erwachsenern weiblichen Jugend gewidmet* (1789). Braunschweig⁵1796.

Caradeuc de la Chalotais, Ludwig Rénatus de: *Versuch über den Kinder-Unterricht.* Aus dem Französischen übers., mit Anmerkungen u. einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projekte betreffend von August Ludwig von Schlözer. Göttingen/Gotha 1771.

Deutsche Chronik auf das Jahr 1774. Hrsg. v. Christian Friedrich Daniel Schubart. Erstes Vierteljahr vom 1sten bis 26sten Stück. Erstes Stück (31. Mai 1774).

Evers, Ernst August: *Über die Schulbildung zur Bestialität. Eine Streitschrift zugunsten der humanistischen Bildung.* Aarau 1807.

Goethe, Johann Wolfgang: *Dichtung und Wahrheit.* Hrsg. v. Klaus-Detlef Müller. Frankfurt a. M. 1986 (Johann Wolfgang Goethe: Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche. 40 Bde. Hrsg. v. Dieter Borchmeyer u. a. Frankfurt a. M. 1985-1999, Bd. 14).

Helvétius, Claude Adrien: *Vom Menschen, von seinen geistigen Fähigkeiten und von seiner Erziehung* (1772). Berlin/Weimar 1976.

Herder, Johann Gottfried: Brief vom 24. August 1776 an Johann Georg Hamann. In: ders.: Briefe. Unter Leitung von Karl-Heinz Hahn. Hrsg. v. den Nationalen Forschungs- und Gedenkstätten der Klassischen Deutschen Literatur in Weimar (Goethe- und Schiller-Archiv). Dritter Band: Mai 1773-September 1776. Bearb. v. Wilhelm Dobbek u. Günter Arnold. Weimar 1978, S. 291-295.

Hufeland, Christoph Wilhelm: *Guter Rath an Mütter über die wichtigsten Punkte der physischen Erziehung in den ersten Jahren.* Wien 1799.

Kant, Immanuel: *Das Basedow'sche Philanthropin betreffende Recensionen und Aufsätze.* 1776-1778. I. (28. März 1776). In: ders.: Immanuel Kant's Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. Gustav Hartenstein. 2. Bd. Leipzig 1867, S. 455-457.

Kant, Immanuel: *Beilage zum 68. Stück der Königsbergischen gelehrten und politischen Zeitung* vom 24. August 1778, *Betreffend das philanthropinische Institut in Dessau.* In: ebd., S. 461.

Kant, Immanuel: *Über Pädagogik* (1803). In: ders.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel (WBG-Sonderausgabe). Bd. 10: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Zweiter Teil. Darmstadt 1983, S. 695-761.

Krüger, Johann Gottlob: *Diät oder Lebensordnung*. Halle 1751.

La Mettrie, Julien Offray de: *Der Mensch eine Maschine*. Aus dem Französischen übersetzt von Theodor Lücke. Nachwort von Holm Tetens. Stuttgart 2001.

Locke, John: *Über den menschlichen Verstand* (1690). In vier Büchern. Hamburg ³1976.

Locke, John: *Gedanken über Erziehung* (1692). Übersetzt und hrsg. v. Heinz Wohlers. Bad Heilbrunn/Obb. ²1966.

Meister, Leonhard: *Ueber die Einbildungskraft*. Bern 1778.

Miller, Johann Peter: *Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst*. Göttingen 1769.

Niethammer, Friedrich Immanuel: *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit*. Jena 1808.

Pädagogische Unterhandlungen. [Nebentitel: 2.1778/79 bis 5.1782/84: *Philanthropisches Journal für die Erzieher und das Publicum*]. Hrsg. v. dem Dessauischen Erziehungs-Institut. Dessau 1777-1784.

Platner, Ernst: *Anthropologie für Aerzte und Weltweise*. Erster Theil. Leipzig 1772.

Resewitz, Friedrich Gabriel: *Erziehung des Bürgers. Zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit* (1773). Nach der neuen verbesserten Auflage. Wien 1787.

Rousseau, Jean-Jacques: *Emil oder Über die Erziehung* (1762). Vollständige Ausgabe. In neuer deutscher Fassung besorgt von Ludwig Schmidts. Paderborn u. a. ¹¹1993.

Salzmann, Christian Gotthilf: *Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt*. Leipzig 1784.

Salzmann, Christian Gotthilf: *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher* (1806). Hrsg. v. Theo Dietrich. Bad Heilbrunn/Obb. ²1964.

Salzmann, Christian Gotthilf: *Über die Erziehungs-Anstalt zu Schnepfenthal*. Schnepfenthal (Buchhandlung der Erziehungsanstalt) 1808.

Salzmann, Christian Gotthilf: *Pädagogische Schriften*. Mit einer Einführung über Salzmanns Leben und Pädagogik sowie mit Einleitungen und Anmerkungen. 2 Bde. Hrsg. v. Richard Bosse u. Johannes Meyer. Leipzig 1888.

Schiller, Friedrich: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. In: ders.: Theoretische Schriften. Hrsg. v. Rolf-Peter-Janz. Frankfurt a. M. 1992, S. 556-676 (Friedrich Schiller: Werke und Briefe in 12 Bänden. Hrsg. v. Otto Dann u. a. Frankfurt a. M. 1988-2004, Bd. 8).

Schlosser, Johann Georg: *Erstes Schreiben an Herrn Rathschreiber Iselin über die Philanthropinen*. In: ders.: Kleine Schriften. Erster Theil. Basel ²1787, S. 1-20.

Schummel, Johann Gottlieb: *Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert (1779)*. Hrsg. und mit einem Nachwort und Erläuterungen versehen von Eberhard Haufe. Weimar 1974.

Sintenis, Christian Friedrich: *Der Mensch im Umkreis seiner Pflichten*. Teil 1. Leipzig 1804.

Stuve, Johann: *Allgemeinste Grundsätze der Erziehung, hergeleitet aus einer richtigen Kenntniß des Menschen in Rücksicht auf seine Bestimmung, seine körperliche und geistige Natur und deren innigste Verbindung, seine Fähigkeit zur Glückseligkeit und seine Bestimmung für die Gesellschaft*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 1, S. 234-382.

Thomson, James: *Jahreszeiten (1730)*. Übers. v. Wolfgang Schlüter. Weil a. R./Basel 2003.

Trapp, Ernst Christian: *Versuch einer Pädagogik*. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung: Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eigne Kunst zu studiren. Halle 1779. Besorgt von Ulrich Herrmann. Paderborn 1977.

Trapp, Ernst Christian: *Vom Unterricht überhaupt. Zweck und Gegenstände desselben für verschiedene Stände. Ob und wie fern man ihn zu erleichtern und angenehm zu machen suchen dürfe? Allgemeine Methoden und Grundsätze*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 3 (1787), H. 8, S. 1-210.

Uden, Konrad Friedrich: *Diätetik der Säugenden*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 3, S. 77-290.

Villaume, Peter: *Etwas über die Empfindsamkeit*. In: Halberstädtische gemeinnützige Blätter, 44. Stück, 25. Februar 1785, S. 342-344.

Villaume, Peter: *Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey?* In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 3, S. 435-616.

Villaume, Peter: *Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, geschärft und gelenkt werden müssen*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 1 (1785), H. 4, S. 3-604.

Villaume, Peter: *Von den Trieben, welche man ersticken, oder doch wenigstens schwächen muß*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 2 (1786) H. 5, S. 275-730.

Villaume, Peter: *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit des Menschen, oder über die physische Erziehung insonderheit*. In: *Allgemeine Revision*, Jhg. 3 (1787), H. 8, S. 211-490.

Villaume, Peter: *Anmerkungen über die Frage: ob der Staat sich in Erziehung mischen soll?* In: *Braunschweigisches Journal*. Achtes Stück 1788, S. 390-404 u. Neuntes Stück, S. 7-24.

Wieland, Christoph Martin: *Brief an Friedrich Justin Bertuch, Ende Juni 1780*. In: *Wielands Briefwechsel*. Hrsg. v. der Akademie der Wissenschaften durch Siegfried Scheibe. Bd. 7.1: Januar 1778-Juni 1782. Bearb. v. Waltraud Hagen. Berlin 1992, S. 291.

Wolke, Christian Heinrich: *Vorbericht*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 2 (1778/79) 1, S. 1-9.

Wolke, Christian Heinrich: *Revision*. In: *Pädagogische Unterhandlungen* 2 (1778/79) 3, S. 426-238.

Zedler, Johann Herrmann: *Grosses vollständiges Universal-Lexicon Aller Wissenschaften und Künste*. Bd. 8. Halle/Leipzig 1734 (Photomechanischer Nachdruck der Akademischen Druck- und Verlagsanstalt Graz 1961).

Zückert, Johann Friedrich: *Medicinish-moralische Abhandlung von den Leidenschaften*. Berlin 1764/65.

3. Forschungsliteratur

ADEL, KURT: *Johann Karl Wezel. Ein Beitrag zur Geistesgeschichte der Goethezeit*. Wien 1968.

ADEL, KURT: *Wezel – Wieland – Goethe*. In: *Schriften der Johann-Karl-Wezel-Gesellschaft* 1 (1997), S. 9-17.

ALBERT, CLAUDIA: *Corriger la fortune? Lotterie und Glücksspiel im Urteil des 18. Jahrhunderts*. In: *Lenz Jahrbuch* 5 (1995), S. 118-135.

- ALBRECHT, WOLFGANG: Das Angenehme und das Nützliche. Fallstudien zur literarischen Spätaufklärung in Deutschland. Tübingen 1997.
- ALT, PETER-ANDRÉ: Aufklärung. Lehrbuch Germanistik. Stuttgart/Weimar 1996.
- ALTHAUS, THOMAS: Wezel, Johann Carl (1747-1819). In: Imma Klemm (Hrsg.): Deutscher Romanführer. Stuttgart 1991, S. 493-495.
- AMMERMANN, MONIKA: Gemeines Leben. Gewandelter Naturbegriff und literarische Spätaufklärung. Lichtenberg, Wezel, Garve. Bonn 1978.
- ANZ, HEINRICH: Geschichte und Literaturgeschichte. Bemerkungen zu den Kategorien der Literaturgeschichtsschreibung. In: Herbert Anton/Bernhard Gajek/Peter Pfaff (Hrsg.): Geist und Zeichen. Festschrift für Arthur Henkel zu seinem sechzigsten Geburtstag dargebracht von Freunden und Schülern. Heidelberg 1977, S. 19-27.
- APEL, KARL-OTTO: Die erkenntnisanthropologische Funktion der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Hermeneutik. In: Simon Moser (Hrsg.): Information und Kommunikation. Referate und Berichte der 23. Internationalen Hochschulwochen Alpbach 1967. München/Wien 1968, S. 163-171.
- ARETIN, KARL OTMAR FREIHERR VON (Hrsg.): Der aufgeklärte Absolutismus. Köln 1974.
- ARIÈS, PHILIPPE: Geschichte der Kindheit. München ¹¹1994.
- ARNTZEN, HELMUT: Die Satiretheorie der Aufklärung. In: Walter Hinck (Hrsg.): Neues Handbuch der Literaturwissenschaft. Bd. 11: Europäische Aufklärung I. Frankfurt a. M. 1974, S. 57-74.
- ASSMANN, ALEIDA: Werden was wir waren: Anmerkungen zur Geschichte der Kindheitsidee. In: Antike und Abendland, Bd. 24 (1978), S. 98-124.
- ASSMANN, ALEIDA: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt a. M./New York 1993.
- AUEROCHS, BERND: »Herrmann und Ulrike« in neuer Edition. In: Wezel-Jahrbuch 1 (1998), S. 202-205.
- AUEROCHS, BERND: Die schwachen Adamskinder. Voreheliche Sexualität und Gesellschaft in erzählender Literatur des 18. Jahrhunderts (Rousseau, Wieland, Wezel). In: KulturPoetik 3 (2003), S. 1-23.
- BAADER, MEIKE SOPHIA: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied 1996.
- BALLAUFF, THEODOR/SCHALLER, KLAUS: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 2: Vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg/München 1970.

- BADINTER, ELISABETH: Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute. München 1984.
- BARKHOFF, JÜRGEN/SAGARRA, EDA (Hrsg.): Anthropologie und Literatur um 1800. München 1992.
- BÄRNIGHAUSEN, HENDRIK: »Einer der vorzüglichsten Schriftsteller Deutschlands«. Johann Karl Wezels Jahre in Sondershausen. Rudolstadt/Jena 1997.
- BASSLER, MORITZ: Einleitung: New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. In: ders. (Hrsg.): New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. Mit Beiträgen von Stephen Greenblatt, Louis Montrose u. a. 2., aktualisierte Auflage. Tübingen/Basel 2001, S. 7-28.
- BAUER, RUDOLPH: »...sich wechselseitig veredeln...«. Zur sozialgeschichtlichen Durchsetzung des bürgerlichen Familienideals. In: Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut. München 1988, S. 13-22.
- BECKER, CLAUDIA: Natürliche Erziehung – Erziehung zur Natur? Kontroverse um Rousseau. In: Christoph Jamme/Gerhard Kurz (Hrsg.): Idealismus und Aufklärung. Kontinuität und Kritik der Aufklärung in Philosophie und Poesie um 1800. Stuttgart 1988, S. 137-152.
- BECKER, EVA D.: Der deutsche Roman um 1780. Stuttgart 1964.
- BECKER, EVA D.: Nachwort. In: Johann Karl Wezel: *Herrmann und Ulrike. Ein komischer Roman*. Faksimiledruck nach der Ausgabe von 1780. Mit einem Nachwort von E. D. B. 4. Bde. Stuttgart 1971, Bd. 4, S. 1*-24*.
- BEETZ, MANFRED: Aporien der Aufklärung. Wezels Diskussion von Vorurteilen in seiner Anthropologie und in *Belphegor*. In: Wezel-Jahrbuch 8 (2005), S. 9-41.
- BEGEMANN, CHRISTIAN: Furcht und Angst im Prozeß der Aufklärung. Zu Literatur und Bewußtseinsgeschichte des 18. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. 1987.
- BEGEMANN, HELMUT: Strukturwandel der Familie. Eine sozioethisch-theologische Untersuchung über die Wandlung von der patriarchalischen zur partnerschaftlichen Familie. Witten²1966.
- BEHRENS, RUDOLF/GALLE, ROLAND (Hrsg.): Leib-Zeichen. Körperbilder, Rhetorik und Anthropologie im 18. Jahrhundert. Würzburg 1993.
- BENNER, DIETRICH/KEMPER, HERWART: Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 1: Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus. Weinheim/Basel 2001.

BENNER, DIETRICH/OELKERS, JÜRGEN (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004.

BERNETT, HAJO: Die pädagogische Neugestaltung der bürgerlichen Leibesübungen durch die Philanthropen. Schorndorf²1965.

BEXTE, PETER: Tumulte im psychischen Apparat. Wezels genialer Maschinenbau der Seele. In: Werner Künzel/Peter Bexte (Hrsg.): Maschinendenken/Denkmaschinen. An den Schaltstellen zweier Kulturen. Frankfurt a. M./Leipzig 1996, S. 17-43.

BIEDERMANN, KARL: Deutschland im 18. Jahrhundert. Ausgabe in einem Band. Hrsg. u. eingel. v. Wolfgang Emmerich. Frankfurt a. M. 1979.

BIERMANN, RUDOLF: Die pädagogische Begründung der Belohnungen und Strafen in der Erziehung bei Basedow, Campe und Salzmann. Ein Beitrag zur Wandlung des Philanthropismus zu einem pädagogischen Individualismus auf dem Hintergrund der Aufklärung. Bochum 1970.

BIRGEL, FRANZ A.: Wieland und Wezel. Idealism, realism and the polarities of satiric temperaments. Ann Arbor/Michigan 1989.

BLANKERTZ, HERWIG: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.

BLÄTTNER, FRITZ: Geschichte der Pädagogik. Durchgesehen und erweitert von Hans-Georg Herrlitz. Heidelberg¹⁵1980.

BLÖSS, CATHRIN: »... in dem großen Maschinenwerke der Welt«. Über die Metamorphosen einer Metapher. In: Alexander Košenina/Christoph Weiß (Hrsg.): Johann Karl Wezel (1747-1819). St. Ingbert 1997, S. 179-195.

BLÖSS, CATHRIN: Wezel-Bibliographie 1975-1997. In: Johann Karl Wezel (1747 – 1819). St. Ingbert 1997, S. 283-296.

BLÖSS, CATHRIN: Wezels Schriften zur Pädagogik. In: Wezel-Jahrbuch 1 (1998), S. 209-213.

BLUMRÖDER, AUGUST VON: Johann Karl Wezel. Fragmente über sein Leben und seinen Wahnsinn. In: Friedrich Christian August Hasse (Hrsg.): Zeitgenossen. Ein biographisches Magazin für die Geschichte unserer Zeit. Bd. 4. Leipzig 1833, S. 141-172.

BOEDEKER, HANS ERICH/HERRMANN, ULRICH (Hrsg.): Aufklärung als Politisierung – Politisierung der Aufklärung. Hamburg 1987.

BÖDIKER, HANS ERICH: Aufklärung als Kommunikationsprozeß. In: Aufklärung. Interdisziplinäre Halbjahresschrift zur Erforschung des 18. Jahrhunderts und seiner Wirkungsgeschichte 2 (1987), H. 2: Aufklärung als Prozeß, S. 89-111.

- BÖHME, HARTMUT/BÖHME, GERNOT: Das Andere der Vernunft. Frankfurt a. M. 1983.
- BÖHME, HARTMUT: Natur und Subjekt. Frankfurt a. M. 1988.
- BÓKAY, JOHANN VON: Die Geschichte der Kinderheilkunde. Berlin 1922.
- BOLLENBECK, GEORG: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M./Leipzig ²1994.
- BRAIN, DENNIS E.: Johann Karl Wezel. From religious pessimism to anthropological skepticism. An Investigation into the Religious, Philosophical, and Historical Context of J.K. Wezels's *Robinson Crusoe*. New York u. a. 1999.
- BRAIN, DENNIS E.: Johann Karl Wezel. Pedagogy, satire and the world as it is. In: Wezel-Jahrbuch 3 (2000), S. 104-140.
- BRUNNER, OTTO: Das »ganze Haus« und die alteuropäische »Ökonomik«. In: ders.: Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte. Zweite, verm. Aufl. Göttingen 1968.
- BUCK, GÜNTHER: Selbsterhaltung und Historizität. In: Hans Ebeling (Hrsg.): Subjektivität und Selbsterhaltung. Beiträge zur Diagnose der Moderne. Frankfurt a. M. 1996, S. 208-302.
- CHEVALLIER, PIERRE: Die Hofmeister in Deutschland im 18. Jahrhundert und Johann Karl Wezel. In: Schriften der Johann-Karl-Wezel-Gesellschaft 1 (1997), S. 174-193.
- CONZE, WERNER (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. Stuttgart 1977.
- DEDNER, BURGHARD: Wezels »Herrmann und Ulrike«. Idealbilder, Kontraste und die fragwürdige Realität. In: ders.: Topos, Ideal und Realitätspostulat. Studien zur Darstellung des Landlebens im Roman des 18. Jahrhunderts. Tübingen 1969, S. 138-157.
- DELORME, ELISABETH: »Herrmann und Ulrike«. Ein Roman von Johann Karl Wezel. Dortmund 1928.
- DIECKMANN, HERBERT: Studien zur europäischen Aufklärung. München 1974.
- DIETRICH, THEO/KLINK, JOB-GÜNTER (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Band 1: Volksschulordnungen 16. bis 18. Jahrhundert. 2., erw. u. verb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1972.
- DIETZSCH, STEFFEN: Aufklärungsquerelen. Anmerkungen zur Wezel-Platner-Debatte 1781/82: Ein Streit um Leibniz' Theodizee. In: Weimarer Beiträge 35/5 (1989), S. 861-868.
- DIETZSCH, STEFFEN: Wezel und die Anthropologie der Kant-Zeit. In: Wezel-Jahrbuch 1 (1998), S. 49-56.

- DIETZSCH, STEFFEN: Noch einmal. Wezel als Sonderling. In: Wezel-Jahrbuch 3 (2000), S. 94-103.
- DÖRNER, ANDREAS/VOGT, LUDGERA: Kultursoziologie (Bourdieu – Mentalitätsgeschichte – Zivilisationstheorie). In: Klaus-Michael Bogdal (Hrsg.): Neue Literaturtheorien. Eine Einführung. 2., neubearb. Aufl. Opladen 1997, S. 134-158.
- DOLCH, JOSEF : Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen ³1971.
- Dorsch psychologisches Wörterbuch. Hrsg. v. Hartmut O. Häcker u. Kurt H. Stapf. Unter ständiger Mitarbeit von Christian Becker-Carus u. a. 14., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Bern u.a. 2004.
- DÜLMEN, RICHARD VAN: Die Gesellschaft der Aufklärer. Zur bürgerlichen Emanzipation und aufklärerischen Kultur in Deutschland. Frankfurt a. M. 1986.
- ECKARDT, GEORG/JOHN, MATTHIAS/ZANTWIJK, TEMILO VAN/ZICHE, PAUL: Anthropologie und empirische Psychologie um 1800. Ansätze einer Entwicklung zur Wissenschaft. Köln u. a. 2001.
- ECKART, WOLFGANG U.: Geschichte der Medizin. 4., überarb. u. erg. Aufl. Berlin u. a. 2001.
- EINSIEDLER, WOLFGANG: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. 3., aktualisierte u. erw. Auflage. Bad Heilbrunn/Obb. 1999.
- ELIAS, NORBERT: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen (1936). 2 Bde. Frankfurt a. M. ⁶1979.
- ELSCHENBROICH, DONATA: Kinder werden nicht geboren. Studien zur Entstehung der Kindheit. 2., durchges. Aufl. Frankfurt a. M. 1980.
- ENGEL, MANFRED: Die Rehabilitation des Schwärmers. Theorie und Darstellung des Schwärmens in Spätaufklärung und früher Goethezeit. In: Hans-Jürgen Schings (Hrsg.): Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. DFG-Symposion 1992. Stuttgart/Weimar 1994, S. 469-498.
- ENGELSING, ROLF: Die Perioden der Lesergeschichte in der Neuzeit. Das statistische Ausmaß und die soziokulturelle Bedeutung der Lektüre. In: Archiv für Geschichte des Buchwesens. Bd. 10. Frankfurt a. M. 1970, Sp. 945-1002.
- ERMATINGER, EMIL: Deutsche Kultur im Zeitalter der Aufklärung. Bearbeitet v. E. Thurnher u. P. Stapf. Mit einer Einleitung v. A. Wandruszka. Frankfurt a. M. 1969.
- EWERS, HANS-HEINO (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung. Stuttgart 1980.

EWERS, HANS-HEINO: Kindheit als poetische Daseinsform. Studien zur Entstehung der romantischen Kindheitsutopie im 18. Jahrhundert: Herder, Jean Paul, Novalis, Tieck. München 1989.

FERTIG, LUDWIG: Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung. Darmstadt 1977.

FERTIG, LUDWIG: Die Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrerstandes und der bürgerlichen Intelligenz. Stuttgart 1979.

FERTIG, LUDWIG: Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600 bis 1900. Darmstadt 1984.

FLITNER, ANDREAS: Konrad, sprach die Frau Mama: Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.

FRANK, MANFRED: Subjekt, Person, Individuum. In: ders./Anselm Haverkamp (Hrsg.): Individualität. München 1988, S. 3-20.

FREUD, SIGMUND: Der Dichter und das Phantasieren (1908). In: ders.: Gesammelte Werke in chronologischer Reihenfolge. Hrsg. v. Anna Freud. Bd. 7: Werke aus den Jahren 1906-1909. Frankfurt a. M. 41966, S. 211-223.

FRICK, WERNER: Providenz und Kontingenz. Untersuchungen zur Schicksalssemantik im deutschen und europäischen Roman des 17. und 18. Jahrhunderts. 2 Bde. Tübingen 1988.

FRIEZE, THEODOR: Ernst Christian Trapp. Sein Leben und seine Lehre. Dresden 1900.

FÜLLEBORN, ULRICH: Einleitung. In: ders./Manfred Engel (Hrsg.): Das neuzeitliche Ich in der Literatur des 18. und 20. Jahrhunderts. Zur Dialektik der Moderne. Ein internationales Symposium. München 1988, S. 9-27.

FUTTERKNECHT, FRANZ: Physiologie und Anthropologie. Johann Carl Wezels Menschenbild im philosophischen Kontext seiner Zeit. In: Hartmut Laufhütte (Hrsg.): Literaturgeschichte als Profession. Festschrift für Dietrich Jöns. Tübingen 1993, S. 145-178.

FUTTERKNECHT, FRANZ: Johann Carl Wezel's »Herrmann und Ulrike« (1780) or the origin of the good. In: Robert S. Leventhal (Hrsg.): Reading after Foucault. Institutions, disciplines, and technologies of the self in Germany, 1750-1830. Detroit 1994, S. 51-63.

FUTTERKNECHT, FRANZ: Infantiles Bewußtsein. Johann Karl Wezels Kritik der Moderne. München 1999.

GELDBACH, ERICH: Die Philanthropen als Wegbereiter moderner Leibeskultur. In: Horst Überhorst (Hrsg.): Geschichte der Leibesübungen. Bd. 3/1. Berlin 1980, S. 165-196.

- GESTRICH, ANDREAS/KRAUSE, JENS-UWE/MITTERAUER, MICHAEL: Geschichte der Familie. Stuttgart 2003.
- GEYER, PAUL (Hrsg.): Das 18. Jahrhundert. Aufklärung. Regensburg 1995.
- GIESECKE, HERMANN (Hrsg.): Ist die bürgerliche Erziehung am Ende? München 1977.
- GLANTSCHNIG, HELGA: Liebe als Dressur. Kindererziehung in der Aufklärung. Frankfurt a. M./New York 1987.
- GLAUSER, JÜRIG/HEITMANN, ANNEGRET (Hrsg.): Verhandlungen mit dem New Historicism. Das Text-Kontext-Problem in der Literaturwissenschaft. Würzburg 1999.
- STEPHEN GREENBLATT : Selbstbildung in der Renaissance. Von More bis Shakespeare (Einleitung). In: Moritz Baßler (Hrsg.): New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur. Mit Beiträgen von Stephen Greenblatt, Louis Montrose u. a. 2., aktualisierte Auflage. Tübingen/Basel 2001, S. 35-47.
- GRIMM, GUNTER (Hrsg.): Satiren der Aufklärung. Stuttgart 1975.
- GRIMMINGER, ROLF (Hrsg.): Deutsche Aufklärung bis zur Französischen Revolution 1680-1789. München 1980 (= Hansers Sozialgeschichte der deutschen Literatur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart, Bd. 3).
- GRUENTER RAINER (Hrsg.): Leser und Lesen im 18. Jahrhundert. Colloquium der Arbeitsstelle 18. Jahrhundert Gesamthochschule Wuppertal. Heidelberg 1977.
- GRZESIUK, EWA: Auf der Suche nach dem »moralischen Stein der Weisen«. Die Auseinandersetzung mit der frühaufklärerischen Utopie der Glückseligkeit in den Romanen Johann Karl Wezels. Lublin 2002.
- GSTETTNER, PETER: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek 1981.
- HABERMAS, JÜRGEN: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Neuwied/Berlin 1962.
- HAMANN, BRUNO: Geschichte des Schulwesens. Bad Heilbrunn ²1994.
- HAMMERSCHMID, MICHAEL: Skeptische Poetik in der Aufklärung. Formen des Widerstreits bei Johann Karl Wezel. Würzburg 2002.
- HAUBRICHS, WOLFGANG: Einleitung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 8 (1978), H. 32, S. 7-10.
- HAUSEN, KARIN: Familie als Gegenstand historischer Sozialwissenschaft. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 171-209.
- HAUSER, ARNOLD: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. München ²1978.
- HEINZ, ANDREA: Wieland als Mentor Wezels. In: Wezel-Jahrbuch 4 (2001), S. 164-185.

HEINZ, JUTTA: Wissen vom Menschen und Erzählen vom Einzelfall. Untersuchungen zum anthropologischen Roman der Spätaufklärung. Berlin/New York 1996.

HEINZ, JUTTA: Erzählen statt Klassifizieren. Wezels Theorie der Empfindungen in seinem »Versuch über die Kenntniß des Menschen« im Kontext zeitgenössischer Affektenlehren. In: Alexander Košenina/Christoph Weiß (Hrsg.): Johann Karl Wezel (1747-1819). St. Ingbert 1997, S. 237-257.

HEINZ, JUTTA: Literarische oder historische Anthropologie? Zur Möglichkeit interdisziplinären Arbeitens am Beispiel von Literatur und Anthropologie im 18. Jahrhundert. In: Walter Schmitz/Carsten Zelle (Hrsg.): Innovation und Transfer. Naturwissenschaft, Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. Dresden 2004, S. 195-207.

HENNING, HANS: Johann Karl Wezels »Versuch über die Kenntniß des Menschen« (1784/85). In: arcadia 15 (1980), S. 258-277.

HENNING, HANS: »Denn haben meine Schriften wahren Werth ...«. Zum Stand der Wezel-Forschung. In: Das achtzehnte Jahrhundert 11 (1987), S. 79-85.

HENNING, HANS: Satire, Aufklärung und Philosophie – Johann Karl Wezel. In: Goethe-Jahrbuch 104 (1987), S. 332-349.

HENSHALL, NICHOLAS: The myth of absolutism. Change and continuity in early modern European monarchy. London ²1993.

HERRLITZ, HANS-GEORG/HOPF, WULF/TITZE, HARTMUT: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Königstein 1981.

HERRMANN, ULRICH: Die Pädagogik der Philanthropen. In: Hans Scheuerl (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer. München 1979, S. 135-158.

HERRMANN, ULRICH (Hrsg.): »Das pädagogische Jahrhundert«. Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland. Weinheim/Basel 1981.

HERRMANN, ULRICH: Pädagogische Anthropologie und die »Entdeckung« des Kindes im Zeitalter der Aufklärung. Kindheit und Jugendalter im Werk Joachim Heinrich Campes. In: ders. (Hrsg.): »Die Bildung des Bürgers«. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982, S. 178-193.

HERRMANN, ULRICH (Hrsg.): »Die Bildung des Bürgers«. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert. Weinheim/Basel 1982.

HERRMANN, ULRICH: Aufklärung als pädagogischer Prozeß. Konzeptionen, Hoffnungen und Desillusionierungen im pädagogischen Denken der Spätaufklärung in Deutschland. In: *Aufklärung 2* (1987), H. 2, S. 35-55.

HERRMANN, ULRICH/OELKERS, JÜRGEN (Hrsg.): *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft.* Weinheim/Basel 1989.

HERRMANN, ULRICH: *Aufklärung und Erziehung. Studien zur Funktion der Erziehung im Kontinuitätsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Deutschland.* Weinheim 1993.

HERRMANN ULRICH/OELKERS, JÜRGEN: *Reformpädagogik – ein Rekonstruktions- und Rezeptionsproblem.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994), Nr. 4, S. 541-547.

HETTLING, MANFRED: *Bürgerliche Kultur – Bürgerlichkeit als kulturelles System.* In: Peter Lundgreen (Hrsg.): *Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereichs (1986-1997).* Göttingen 2000, S. 319-339.

HILL, DAVID: *Zwischen Intertext und Steckenpferd. Überlegungen zum Erkenntnisproblem in »Tobias Knaut«.* In: *Wezel-Jahrbuch* 1 (1998), S. 104-119.

HINCK, WALTER (Hrsg.): *Europäische Aufklärung. 1. Teil.* Frankfurt a. M. 1974.

HINSKE, NORBERT (Hrsg.): *Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift.* Darmstadt 1973.

HINSKE, NORBERT: Art. »Aufklärung«. In: *Staatslexikon. Recht–Wirtschaft–Gesellschaft* in 7 Bänden. Hrsg. v. der Görres-Gesellschaft. Sonderausg. der 7., völlig neu bearbeiteten Aufl. Bd. 1. Freiburg/Basel/Wien 1985, Sp. 390-400.

HIRSCH, ERHARD: *Dessau-Wörlitz. »Zierde und Inbegriff des XVIII. Jahrhunderts«.* München²1988.

HIRSCH, ERHARD: *Hortus didacticus: Der Garten als permanente Moral-Anstalt. Der Dessau-Wörlitzer Kulturkreis – aufgeklärte gebaute »Pädagogische Provinz«.* In: Rudolf W. Keck (Hrsg.): *Spätaufklärung und Philanthropismus in Niedersachsen. Ergebnisse eines Symposiums.* Hildesheim u. a. 1993, S. 285-300.

HIRSCH, ERHARD: *Die Dessau-Wörlitzer Reformbewegung im Zeitalter der Aufklärung. Personen–Strukturen–Wirkungen.* Tübingen 2003.

HOFFMANN, JULIUS: *Die »Hausväterliteratur« und die »Predigten über den christlichen Hausstand«.* Lehre vom Hause und Bildung für das häusliche Leben im 16., 17. und 18. Jhdt. Weinheim/Berlin 1959.

- HOLZHEY-PFENNIGER, ELISABETH: Der desorientierte Erzähler. Studien zu J.C. Wezels *Lebensgeschichte Tobias Knauts*. Bern u. a. 1976.
- HÖRNER, WOLFGANG: Mythos Johann Karl Wezel. Biographische Quellen und Dokumente. In: Irene Boose (Hrsg.): Warum Wezel? Zum 250. Geburtstag eines Aufklärers. Heidelberg 1997, S. 71-88.
- HORKHEIMER, MAX: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft. Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende (1947). Hrsg. v. Alfred Schmidt. Frankfurt a. M. ⁴1997.
- HORKHEIMER, MAX/ADORNO, THEODOR W.: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam 1947.
- HORNSTEIN, WALTER: Vom ›jungen Herrn‹ zum ›hoffnungsvollen Jüngling‹. Wandlungen des Jugendlebens im 18. Jahrhundert. Heidelberg 1965.
- HUBATSCH, WALTHER: Friedrich der Große und die preußische Verwaltung. Köln/Berlin 1973.
- HUIZINGA, JOHAN: Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur. Amsterdam 1939.
- ILBRIG, CORNELIA: Der Zustand »eines glücklichen Skepticismus« – Wezels Verständnis von Skepsis und ihre Rolle in seinem literarischen Werk. In: Wezel-Jahrbuch 6/7 (2003/2004), S. 199-214.
- ILBRIG, CORNELIA: Selbstbeobachtung, Selbstinszenierung, Konstruktion: Das ›Studium seiner selbst‹ bei Wezel, Moritz und Sprickmann. In Wezel-Jahrbuch 8 (2005), S. 42-76.
- ISER, WOLFGANG: Akte des Fingierens. Oder: Was ist das Fiktive im fiktionalen Text? In: Dieter Henrich/Wolfgang Iser (Hrsg.): Funktionen des Fiktiven. München 1983, S. 121-151.
- ISER, WOLFGANG: Anglistik. Eine Universitätsdisziplin ohne Forschungsparadigma? In: Poetica 16 (1984), S. 276-306.
- ISER, WOLFGANG: Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt a. M. 1991.
- ISER, WOLFGANG: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München ⁴1994.
- JACOBS, JÜRGEN: Wilhelm Meister und seine Brüder. Untersuchungen zum deutschen Bildungsroman. München 1972.
- JACOBS, JÜRGEN: Prosa der Aufklärung. Moralische Wochenschriften, Autobiographie, Satire, Roman. Kommentar zu einer Epoche. München 1976.

- JACOBS, JÜRGEN/MARKUS KRAUSE: Der deutsche Bildungsroman. Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert. München 1989.
- JÄGER, GEORG: Empfindsamkeit und Roman. Wortgeschichte, Theorie und Kritik im 18. und frühen 19. Jahrhundert. Stuttgart 1969.
- JANNIDIS, FORTIS: ›Individuum est ineffabile‹. Zur Veränderung der Individualitätssemantik im 18. Jahrhundert und ihrer Auswirkung auf die Figurenkonzeption im Roman. In: Aufklärung 9.2 (1997), S. 77-110.
- JANSEN, WOLFGANG: Das Grotteske in der deutschen Literatur der Spätaufklärung. Ein Versuch über das Erzählwerk Johann Carl Wezels. Bonn 1980.
- JAUMANN, PETER: Körpertexte - Textkörper. München 1994.
- JOERGER, THILO: Roman und Emanzipation. Johann Carl Wezels »bürgerliche Epopee«. Stuttgart 1981.
- JOERGER, THILO: Agathon, vier Fuß drey Zoll hoch, in der Gestalt eines Pagoden. In: Schriften der Johann-Karl-Wezel-Gesellschaft 1 (1997), S. 18-35.
- JOERGER, THILO: »Tobias Knaut«. Ein kleinbürgerlicher Agathon. In: Wezel-Jahrbuch 3 (2000), S. 39-63.
- JOHANNSEN, GERHARD: Johann Karl Wezel – Versuch einer Beschreibung. Berlin 1985.
- JOHANSEN, ERNA M.: Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit. Frankfurt a. M. 1978.
- JONACH, MICHAELA: Väterliche Ratschläge für bürgerliche Töchter. Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie bei Joachim Heinrich Campe und Jean-Jacques Rousseau. Frankfurt a. M. u. a. 1997.
- JURT, JOSEPH: Jean-Jacques Rousseau: Begründer einer neuen Anthropologie. In: Monika Fludernik/Ruth Nestvold (Hrsg.): Das 18. Jahrhundert. Trier 1998, S. 165-179.
- KAES, ANTON: New Historicism: Literaturgeschichte im Zeichen der Postmoderne? In: Hartmut Eggert/Ulrich Profitlich/Klaus R. Scherpe (Hrsg.): Geschichte als Literatur. Formen und Grenzen der Repräsentation von Vergangenheit. Stuttgart 1990, S. 56-66.
- KAISER, GERHARD: Aufklärung, Empfindsamkeit, Sturm und Drang. München 1976.
- KÄMMERER, HARALD: »Nur um Himmels willen keine Satyren ...«. Deutsche Satire und Sati-
retheorie des 18. Jahrhunderts im Kontext von Anglophilie, Swift-Rezeption und ästheti-
scher Theorie. Heidelberg 1999.

- KARPENSTEIN-ESSBACH, CHRISTA: Johann Karl Wezel als Treffpunkt aufklärerischer Energien aus der Perspektive des New Historicism. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 77 (2003), H. 4, S. 564-590.
- KARWATH, INGO: Hört auf zu lesen, Kinder! Die philanthropische Rezeptionserziehung. Frankfurt a. M. u. a. 2002.
- KERSTING, CHRISTA: Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campus »Allgemeine Revision« im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim 1992.
- KIESEL, HELMUTH/MÜNCH, PAUL: Gesellschaft und Literatur im 18. Jahrhundert. Voraussetzungen und Entstehung des literarischen Marktes in Deutschland. München 1977.
- KITTLER, FRIEDRICH A./TURK, HORST (Hrsg.): Literaturwissenschaft als Diskursanalyse und Diskurskritik. Frankfurt a. M. 1977.
- KITTLER, FRIEDRICH A.: Aufschreibesysteme 1800/1900. München 1985.
- KLINGENBERG, ANNELIESE: Nachwort. In: Johann Karl Wezel. *Robinson Crusoe*. Hrsg. v. A. K. Berlin 1979, S. 263-297.
- KLINGENBERG, ANNELIESE: Johann Karl Wezels pädagogische Bestrebungen im Kontext der Aufklärungsbewegung. In: Neues aus der Wezel-Forschung 1 (1980), S. 19-24.
- KLINGENBERG, ANNELIESE: Nachwort. In: Johann Karl Wezel: *Satirische Erzählungen*. Hrsg. v. A. K. Berlin 1983, S. 235-247.
- KLINGENBERG, ANNELIESE: Johann Karl Wezel – radikaler Aufklärer und Literaturtheoretiker. In: Johann Karl Wezel und die Aufklärung. Beiträge der wissenschaftlichen Konferenz in Weimar am 20. September 1988, hrsg. v. Kulturbund der DDR – Bezirksleitung Erfurt. Weimar 1989, S. 7-31.
- KLINGENBERG, ANNELIESE: Radikale Aufklärung und ihr Preis. Johann Karl Wezel (1747-1819). In: *Colloquia Germanica* 22/1 (1989), S. 12-20.
- KLINGENBERG, ANNELIESE: Wezels »Lebensgeschichte Tobias Knauts des Weise, sonst der Stammler genannt«. In: *Weimarer Beiträge* 35 (1989) 3, S. 430-449.
- KLINGENBERG, ANNELIESE: Johann Karl Wezel als Theoretiker der Leipziger Aufklärung. In: *Weimarer Beiträge* 36/5 (1990), S. 755-776.
- KLINGENBERG, ANNELIESE: Lebenszeugnisse Wezels. In: Michael Glasmeier/Rolf Lobeck (Hrsg.): Johann Carl Wezel. Akten des Symposiums der Gesamthochschule/Universität Kassel vom 15. bis 18. Oktober 1992. Kassel 1994/95, S. 13-17.
- KLINGENBERG, ANNELIESE: Johann Karl Wezels Literaturtheorie. Herausforderung für die Wissenschaft?. In: Michael Glasmeier/Rolf Lobeck (Hrsg.): Johann Carl Wezel. Akten des

Symposiums der Gesamthochschule/Universität Kassel vom 15. bis 18. Oktober 1992. Kassel 1994/95, S. 18-43.

KNAUTZ, ISABEL: Ein verkannter Aufklärer: Johann Karl Wezel. In: Literaturwissenschaftliches Jahrbuch der Görres-Gesellschaft N. F. 31 (1990), S. 95-131.

KNAUTZ, ISABEL: Epische Schwärmerkuren. Johann Karl Wezels Romane gegen die Melancholie. Würzburg 1990.

KÖBLER, GERHARD: Historisches Lexikon der deutschen Länder. Die deutschen Territorien und reichsunmittelbaren Geschlechter vom Mittelalter bis zur Gegenwart. 6., vollst. überarb. Aufl. Darmstadt 1999.

KOCKA, JÜRGEN (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987.

KOCKA, JÜRGEN (Hrsg.): Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich. München 1988.

KOFLER, LEO: Zur Geschichte der bürgerlichen Gesellschaft. Versuch einer verstehenden Deutung der Neuzeit. Darmstadt/Neuwied⁶1976.

KOLLER, HANS-CHRISTOPH: Arbeit und Bildung in deutschen Romanen von 1770-1790. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 17/2 (1992), S. 17-60.

KOLLER, HANS-CHRISTOPH: Destruktive Arbeit: Zur Auseinandersetzung mit der philanthropischen Arbeitserziehung in J.K. Wezels *Robinson Krusoe*. In: Lessing Yearbook 22 (1990), S. 169-197.

KONDYLIS, PANAJOTIS: Die Aufklärung im Rahmen des neuzeitlichen Rationalismus. Stuttgart 1981.

KOOIJ, RIMMERT VAN DER: Pädagogik und Spiel. In: Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 293-311.

KOPITZSCH, FRANKLIN (Hrsg.): Aufklärung, Absolutismus und Bürgertum in Deutschland. Zwölf Aufsätze. München 1976.

KOSELLECK, REINHART: Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt a. M. 1959.

KOSELLECK, REINHART: Preußen zwischen Reform und Revolution. Stuttgart³1981.

KOSELLECK, REINHART: Fortschritt und Beschleunigung. Zur Utopie der Aufklärung. In: Klaus Binder (Red.): Der Traum der Vernunft. Vom Elend der Aufklärung. Eine Veranstaltungsreihe der Akademie der Künste Berlin. Bd. 1. Darmstadt/Neuwied 1985, S. 75-103.

- KOŠENINA, ALEXANDER/HENNING, HANS: Johann Karl Wezels erhaltene Korrespondenz. Erstveröffentlichungen und Briefverzeichnis. In: Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft 37 (1993), S. 11-27.
- KOŠENINA, ALEXANDER/WEISS, CHRISTOPH (Hrsg.): Johann Karl Wezel (1747-1819). St. Ingbert 1997.
- KOŠENINA, ALEXANDER: Ernst Platners Anthropologie und Philosophie. Der ›philosophische Arzt‹ und seine Wirkung auf Johann Karl Wezel und Jean Paul. Würzburg 1989.
- KRAMPE, SIEGFRIED: Johann Carl Wezels Leben und Schriften. Ein Beitrag zur Geschichte des Romans. Königsberg 1911.
- KRAUL, MARGRET: Erziehungsgeschichten und Lebensgeschichten in der Pädagogik des ausgehenden 18. Jahrhunderts. In: Jürgen Fohrmann (Hrsg.): Lebensläufe um 1800. Tübingen 1998, S. 11-28.
- KRAUSS, WERNER: Zur Anthropologie des 18. Jahrhunderts. Die Frühgeschichte der Menschheit im Blickpunkt der Aufklärung. München/Wien 1979.
- KREMER, DETLEF: Wezel. Über die Nachtseite der Aufklärung. Skeptische Lebensphilosophie zwischen Spätaufklärung und Frühromantik. München 1985.
- KREMER, DETLEF: Spätaufklärung als Grotteske. Johann Karl Wezels »Lebensgeschichte Tobias Knauts, des Stammlers, sonst der Weise genannt«. In: Alexander Košenina/Christoph Weiß (Hrsg.): Johann Karl Wezel (1747-1819). St. Ingbert 1997, S. 9-27.
- KREMER, DETLEF: Deformierte Kultur. Aspekte eines skeptischen Diskurses bei Johann Karl Wezel. In: Wezel-Jahrbuch 6/7 (2003/2004), S. 61-79.
- KREYMBORG, GUSTAV: Johann Karl Wezel. Sein Leben und seine Schriften. München 1913.
- KUNZ, GABRIELE: Die pädagogischen Anschauungen des Schriftstellers Johann Karl Wezel. In: Paul Mitzenheim (Hrsg.): Studien zum Philanthropismus. Jena 1984, S. 3-24.
- KUNZE, LYDIA: Die physische Erziehung der Kinder. Populäre Schriften zur Gesundheitserziehung in der Medizin der Aufklärung. Marburg 1971.
- KURTH, LIESELOTTE E.: Die zweite Wirklichkeit. Studien zum Roman des achtzehnten Jahrhunderts. Chapel Hill 1969.
- LÄMMERT, EBERHARD: Die Geisteswissenschaften in der Hochschulpolitik des letzten Jahrzehnts. Zur Eröffnung des deutschen Germanistentages 1984. In: Georg Stötzel (Hrsg.): Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven. Vorträge des Deutschen Germanistentages 1984. 2. Teil. Berlin/New York 1985, S. 1-23.

- LANGE, VICTOR: Zur Gestalt des Schwärmers im deutschen Roman des 18. Jahrhunderts. In: Herbert Singer/Benno von Wiese (Hrsg.): Festschrift für Richard Alewyn. Köln/Graz 1997, S. 151-164.
- LANZ, JAKOB: Art. »Affekt«. In: Joachim Ritter (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1. Basel/Stuttgart 1971, Sp. 89-100.
- LASSAHN, RUDOLF/STACH, REINHARD (Hrsg.): Geschichte der Schulversuche. Heidelberg 1979.
- LAZAROWICZ, KLAUS: Verkehrte Welt. Vorstudien zu einer Geschichte der deutschen Satire. Tübingen 1953.
- LE VOT, VALÉRIE: Wezels fiktive Bibliothek. Lektüreszenen, Leserfiguren und Bücher in »Lebensgeschichte Tobias Knauts«, »Hermann und Ulrike« und »Wilhelmine Arend«. In: Wezel-Jahrbuch 1 (1998), S. 120-138.
- LEHMANN, CHRISTINE: Johann Karl Wezel und die Aufklärung : Wissenschaftliche Konferenz am 20. September 1988 in Weimar. In: Zeitschrift für Germanistik. 10 (1989), S. 485-489.
- LEMPA, HEIKKI: Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus (1768-1788). Turku 1993
- LEPENIES, WOLF: Der Wissenschaftler als Autor. Über konservierende Funktionen der Literatur. In: Akzente 25 (1978), S. 129-147.
- LESCHINSKY, ACHIM/ROEDER, PETER MARTIN: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Stuttgart 1976.
- LESCHINSKY, ACHIM: Industrieschulen – Schulen der Industrie? In: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 89-100.
- LEYSER, JAKOB ANTON (Hrsg.): Joachim Heinrich Campe: Ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung. Mit einem Portrait. 2 Bde. Braunschweig²1896.
- LINDEN, MARETA: Untersuchungen zum Anthropologiebegriff des 18. Jahrhunderts. Bern/Frankfurt a. M. 1976.
- LITT, THEODOR: Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung. Bonn 1969.
- LÜTH, CHRISTOPH/WULF, CHRISTOPH (Hrsg.): Vervollkommnung durch Arbeit und Bildung? Anthropologische und historische Perspektiven zum Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Staat. Weinheim 1997.
- LUHMANN, NIKLAS/SCHORR, KARL-EBERHARD: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, NIKLAS: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 3. Frankfurt a. M. 1989.

- LUHMANN, NIKLAS: Individuum, Individualität, Individualismus. In: ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 3. Frankfurt a. M. 1993.
- LUKAS, GERHARD: Die Körperkultur in Deutschland. Von den Anfängen bis zur Neuzeit. Berlin 1969 (= Wolfgang Eichel [Hrsg.]: Geschichte der Körperkultur in Deutschland. 4 Bde. Berlin 1964-1969, Bd. 1).
- LUNDGREEN, PETER: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Bd. 1: 1770-1918. Göttingen 1980.
- LUSERKE, MATTHIAS: Die Bändigung der wilden Seele. Literatur und Leidenschaft in der Aufklärung. Stuttgart/Weimar 1995.
- MAASSEN, CARL GEORG VON: Johann Carl Wezel. Sein Leben und sein Werk (1919). In: ders.: Der grundgescheute Antiquarius. Frechen 1956.
- MAASSEN CARL GEORG VON: Einleitung zu: *Herrmann und Ulrike*. Ein Roman von Johann Carl Wezel. Hrsg. u. eingel. von dems. München 1921, S. VII-XLIII.
- MANFRED FRANK: Subjekt, Person, Individuum. In: ders./Anselm Haverkamp (Hrsg.): Individualität. München 1988, S. 3-20.
- MANGER, KLAUS: Johann Karl Wezel – biographisch. Dichter, Schriftsteller, Anthropozentriker und Aufklärer. In: Irene Boose (Hrsg.): Warum Wezel? Zum 250. Geburtstag eines Aufklärers. Heidelberg 1997, S. 17-23.
- MANGER, KLAUS: Der ganze Wezel. Die Jenaer Wezel-Ausgabe. In: Wezel-Jahrbuch 1 (1998) 199-201.
- MARGGRAFF, HERRMANN: J. K. Wezel, der Sonderling von Sondershausen (1837). Neu hrsg. v. Bernhard Langer. Fulda 1997.
- MARTENS, WOLFGANG: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. Stuttgart 1968.
- MARTIN, JOCHEN/NITSCHKE, AUGUST (Hrsg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit. Freiburg/München 1986.
- MARX, FRIEDHELM: Erlesene Helden. Don Sylvio, Werther, Wilhelm Meister und die Literatur. Heidelberg 1995.
- MARX, HEINRICH: Die Entstehung und die Anfänge der pädagogischen Presse im deutschen Sprachgebiet. Frankfurt a. M. 1929.
- MATT, PETER VON: Verkommene Söhne, mißratene Töchter. Familiendesaster in der Literatur. München 1995.

- MATTENKLOTT, GERT/SCHERPE, KLAUS R. (Hrsg.): Literatur der bürgerlichen Emanzipation im 18. Jahrhundert. Kronberg/Ts. 1973.
- MAUSE, LLOYD DE: Hört Ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a. M. ⁹1997.
- MAYER, GERHART: Der deutsche Bildungsroman. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Stuttgart 1992.
- McKNIGHT, PHILLIP S.: The novels of Johann Karl Wezel. Satire, realism and social criticism in late 18th century Literature. Bern u. a. 1981.
- McKNIGHT, PHILLIP S.: Folgenreiche Weichenstellung: Weimars Nichtrezeption der Dichtungs- und Gesellschaftskritik J. K. Wezels. In: Wolfgang Wittkowski (Hrsg.): Verlorene Klassik. Tübingen 1986, S. 131-143.
- McKNIGHT, PHILLIP S.: Wezel-Forschung in der DDR. In: Lessing Yearbook 19 (1987), S. 223-266.
- McKNIGHT, PHILLIP S.: Wezel, deutsche Erziehung und Dessau. In: Johann Karl Wezel: Pädagogische Schriften. Mit einer Einführung hrsg. v. Ph. S. McKnight. Frankfurt a. M. 1996, 5-86.
- McKNIGHT, PHILLIP: Zu Tode quälen um sich zu Tode fressen zu können. Johann Karl Wezel als Stimme des Dissens im 18. Jahrhundert. Festansprache anlässlich des 250. Geburtstages von Johann Karl Wezel, Sondershausen, 31.10.1997. In: Wezel-Jahrbuch 1 (1998), S. 188-198.
- McKNIGHT, PHILLIP: »Was heißt göthisiren?« Sprache und Gesinnung bei Wezel contra Sturm und Drang. In: Wezel-Jahrbuch 2 (1999), S.131-152.
- MEUSER, ADOLF: Wesen und Einfluß der philanthropischen Schule. Historisch-pädagogische Studie. Mannheim 1880.
- MEUTHEN, ERICH: Selbstüberredung. Rhetorik und Roman im 18. Jahrhundert. Freiburg 2000.
- MEYER, KARL HEINZ: Die Lüge vom wahnsinnigen Wezel. In: Neues aus der Wezel-Forschung 1 (1980), S. 29-34.
- MEYER, KARL HEINZ: Wezel in Sondershausen, letzte Lebensstation. In: Schriften der Johann-Karl-Wezel-Gesellschaft 1 (1997), S. 226-233.
- MICHELSEN, PETER: Laurence Sterne und der deutsche Roman des achtzehnten Jahrhunderts. Göttingen ²1972.

- MIELKE, ANDREAS: Wieland contra Swift und Rousseau – und Wezel: In: *Colloquia Germanica* 20/1 (1987), S. 15-37.
- MINTER, CATHERINE J.: *The Mind-Body Problem in German Literature 1770-1830*. Wezel, Moritz, and Jean Paul. New York 2002, S. 44-56.
- MITTERAUER, MICHAEL/SIEDER, REINHARD (Hrsg.): *Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie*. München 1977.
- MITTERAUER, MICHAEL/SIEDER, REINHARD: *Vom Patriarchat zur Partnerschaft. Zum Strukturwandel der Familie*. München 1977.
- MOG, PAUL: *Ratio und Gefühlskultur. Studien zur Psychogenese und Literatur im 18. Jahrhundert*. Tübingen 1976.
- MOLLENHAUER, KLAUS: *Erziehung und Emanzipation*. München 1968.
- MOLLENHAUER, KLAUS: *Theorien zum Erziehungsprozeß*. München 1972.
- MÖLLER, HELMUT: *Die kleinbürgerliche Familie im 18. Jahrhundert. Verhalten und Gruppenkultur*. Berlin 1969.
- MÖLLER, HORST: *Aufklärung in Preußen*. Berlin 1974.
- MÖLLER, HORST: *Vernunft und Kritik. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert*. Frankfurt a. M. 1986.
- MÖLLER, HORST: *Fürstenstaat oder Bürgernation. Deutschland 1763-1815*. Berlin 1989.
- MONTROSE, LOUIS A.: *Die Renaissance behaupten. Poetik und Politik der Kultur*. In: Moritz Baßler (Hrsg.): *New Historicism. Literaturgeschichte als Poetik der Kultur*. Mit Beiträgen von Stephen Greenblatt, Louis Montrose u. a. 2., aktualisierte Auflage. Tübingen/Basel 2001, S. 60-93.
- MORAVIA, SERGIO: *Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie in der Aufklärung*. Frankfurt a. M. 1989.
- MÜLLER, KLAUS-DETLEF: *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit*. Tübingen 1976.
- MÜLLER-TAMM, PIA (Hrsg.): *Puppen, Körper, Automaten – Phantasmen der Moderne*. Mit Beitr. v. Horst Bredekamp u. a. Köln 1999.
- MÜNCH, PAUL (Hrsg.): *Ordnung, Fleiß und Sparsamkeit. Texte und Dokumente zur Entstehung der »bürgerlichen Tugenden«*. München 1984.
- NEUENDORFF, EDMUND: *Geschichte der neueren deutschen Leibesübung vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Bd. 1: *Geschichte der deutschen Leibesübung vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis zu Jahn*. Dresden 1930.

- NEUGEBAUER, WOLFGANG: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Mit einer Einführung von Otto Büsch. Berlin/New York 1985.
- NIESTROJ, BRIGITTE H. E.: Die Mutter-Kind-Beziehung im Kontinuum von Neuzeit und Moderne. In: Joachim Heinrich Campe: *Über die früheste Bildung junger Kinderseelen*. Hrsg. u. mit einem Essay versehen von Brigitte H. E. Niestroj. Frankfurt a. M. 1985, S. 7-73.
- NIETHAMMER, LUTZ (Hrsg.): Bürgerliche Gesellschaft in Deutschland. Historische Einblicke, Fragen, Perspektiven. Frankfurt a. M. 1990.
- NIPPERDEY, THOMAS: Deutsche Geschichte 1800-1866. Bürgerwelt und starker Staat. München ⁷1994.
- NOHL, HERMAN: Erziehergestalten. Göttingen 1963.
- NOWITZKI, HANS-PETER: »... der Gelehrte muß den Weltmann aufklären, der Weltmann den Gelehrten polieren« – Zu Wezels Kultur- und Aufklärungskonzeption. In: Wezel-Jahrbuch 6/7 (2003/2004), S. 151-179.
- OEHME, JOHANNES: Pädiatrie im 18. Jahrhundert. Lübeck 1984.
- OEHME, JOHANNES: Medizin in der Zeit der Aufklärung unter besonderer Berücksichtigung von Kinderkrankheiten. Lübeck 1986.
- OEHME, JOHANNES (Hrsg.): Das Kind im 18. Jahrhundert. Beiträge zur Sozialgeschichte des Kindes. Lübeck 1988.
- OELKERS, JÜRGEN: Die Herausforderung durch das Subjekt. Literarische Reflexion in pädagogischer Absicht. München 1985.
- OESTERLE, GÜNTER (Hrsg.): Jugend – Ein romantisches Konzept? Würzburg 1997.
- OESTREICH, GERHARD: Strukturprobleme des europäischen Absolutismus. In: Vierteljahrsschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 50 [1968] S. 329-347.
- ORTH-PEINE, HANNELORE: Identitätsbildung im sozialgeschichtlichen Wandel. Frankfurt a. M. 1990.
- PAPE, WALTER: Das Literarische Kinderbuch. Studien zur Entstehung und Typologie. Berlin/New York 1981.
- PARMENTIER, MICHAEL: Art. »Spiel«. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 929-945.
- PAULSEN, FRIEDRICH: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig/Berlin ³1912.

- PAULUS, JÖRG: Kasuistik der Leidenschaft. Schicksal, Charakter und menschliche Natur in Wezels »Herrmann und Ulrike«. In: Alexander Košenina/Christoph Weiß (Hrsg.): Johann Karl Wezel (1747-1819). St. Ingbert 1997, S. 93-109.
- PETERSON, BRENT O.: Wezel and the genre of »Robinson Crusoe«. In: Lessing Yearbook 20 (1988), S. 183-204.
- PETHES, NICOLAS: »Beobachtungsgeschichten«. Wezels Pädagogik zwischen Philanthropismus und Menschenversuch. In: Wezel-Jahrbuch 6/7 (2003/2004), S. 113-130.
- PETROWSKI, ANDREJS: Weltverschlinger, Manipulatoren und Schwärmer. Problematische Individualität in der Literatur des späten 18. Jahrhunderts. Heidelberg 2002.
- PFOTENHAUER, HELMUT: Literarische Anthropologie. Selbstbiographien und ihre Geschichte – am Leitfaden des Leibes. Stuttgart 1987.
- PIECHOTTA, HANS JOACHIM (Hrsg.): Reise und Utopie. Zur Literatur der Spätaufklärung. Frankfurt a. M. 1976.
- PIKULIK, LOTHAR: Leistungsethik contra Gefühlskult. Über das Verhältnis von Bürgerlichkeit und Empfindsamkeit in Deutschland. Göttingen 1984.
- PINLOCHE, AUGUSTE: Geschichte des Philanthropismus. Leipzig ²1914.
- POSTMAN, NEIL: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt a. M. 1995.
- PUHLMANN, ANGELIKA: Mädchenerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Klassenspezifische Unterschiede in der Vergesellschaftung der Mädchenerziehung. Köln 1979.
- PÜTZ, PETER (Hrsg.): Erforschung der deutschen Aufklärung. Königstein/Ts. 1980.
- REBLE, ALBERT: Art. »Philanthropismus (Philanthropinismus)«. In: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausg. in 4 Bänden. Hrsg. vom Willmann-Institut München-Wien. Bd. 3. Freiburg u. a. 1971, S. 300f.
- REBLE, ALBERT: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart ¹⁷1993.
- RICHTER, DIETER: Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a. M. 1987.
- REINHARD, WOLFGANG: Geschichte der Staatsgewalt. Eine vergleichende Verfassungsgeschichte Europas von den Anfängen bis zur Gegenwart. 3., durchges. Aufl. München 2002.
- RIEDEL, WOLFGANG: Influxus physicus und Seelenstärke. Empirische Psychologie und moralische Erzählung in der deutschen Spätaufklärung und bei Jacob Friedrich Abel. In: Jürgen Barkhoff/Eda Sagarra (Hrsg.): Anthropologie und Literatur um 1800. München 1992, S. 24-52.

- RIEDEL, WOLFGANG: Anthropologie und Literatur in der deutschen Spätaufklärung. Skizze einer Forschungslandschaft. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, Forschungsreferate, 3. Folge, 6. Sonderheft. Tübingen 1994, S. 93-157.
- RIEHL, WILHELM HEINRICH: Die Familie. Stuttgart ⁹1861 (= Naturgeschichte des Volkes als Grundlage einer deutschen Socialpolitik, Bd. 3. Stuttgart 1854).
- RÖBEN DE ALENCAR XAVIER, WIEBKE: Gottfried Conrad Böttger (1732–1792): Lehrer Johann Karl Wezels, Hofmeister und »Erziehungsschriftsteller« im Fürstentum Schwarzburg-Sondershausen. In: Wezel-Jahrbuch 1 (1998), S. 57-74.
- ROESSLER, WILHELM: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- ROESSLER, WILHELM: Art. »Pädagogik«. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 4. Stuttgart 1978, S. 623-647.
- RUPPERT, WOLFGANG: Bürgerlicher Wandel. Studien zur Herausbildung einer nationalen deutschen Kultur. Frankfurt a. M./New York 1981.
- RUTSCHKY, KATHARINA (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Ungekürzte Aufl. Frankfurt a. M./Berlin/Wien 1988.
- SACHSSE, CHRISTOPH (Hrsg): Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung. Beiträge zu einer historischen Theorie der Sozialpolitik. Frankfurt a. M. 1986.
- SASSE, GÜNTER: Liebe und Ehe. Oder: Wie sich die Spontaneität des Herzens zu den Normen der Gesellschaft verhält. Lessings »Minna von Barnhelm«. Tübingen 1993.
- SASSE, GÜNTER: Die Ordnung der Gefühle. Das Drama der Liebesheirat im 18. Jahrhundert. Darmstadt 1996.
- SAUDER, GERHARD: Empfindsamkeit. Bd. 1: Voraussetzungen und Elemente. Stuttgart 1974.
- SAUDER, GERHARD: »Verhältnismäßige Aufklärung«. Zur bürgerlichen Ideologie am Ende des 18. Jahrhunderts. In: Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft 9 (1974), S. 102-126.
- SAUER, PAUL LUDWIG: Geleitete Leben. Pädagogische Studien zum Bildungs- und Entwicklungsroman. Teil I: Figuren und Strukturen. Frankfurt a.M u. a. 2000.
- SCHAUB, GERHARD: Le génie enfant. Die Kategorie des Kindlichen bei Clemens Brentano. Berlin 1973.
- SCHEIBE, WOLFGANG: Die Strafe als Problem der Erziehung. Eine historische und systematische pädagogische Untersuchung. 3., um ein Vorwort vermehrte Auflage. Darmstadt 1977.

- SCHEMA, RUDOLF: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte der populären Lesestoffe 1770-1910. Frankfurt a. M. 1970.
- SCHEUERL, HANS: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen. Weinheim ⁹1973.
- SCHEUERL, HANS (Hrsg.): Theorien des Spiels. Weinheim ¹⁰1975.
- SCHEUERL, HANS (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik. München 1979.
- SCHEUERL, HANS : Pädagogische Anthropologie. Eine historische Einführung. Stuttgart u. a. 1982.
- SCHINDLER, STEPHAN K.: Das Subjekt als Kind. Die Erfindung der Kindheit im Roman des 18. Jahrhunderts. Berlin 1994.
- SCHINGS, HANS-JÜRGEN: Melancholie und Aufklärung. Melancholiker und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und Literatur des 18. Jahrhunderts. Stuttgart 1977.
- SCHINGS, HANS-JÜRGEN: Der anthropologische Roman. Seine Entstehung und Krise im Zeitalter der Spätaufklärung. In: Bernhard Fabian/Wilhelm Schmidt-Biggemann/Rudolf Vierhaus (Hrsg.): Deutschlands kulturelle Entfaltung. Die Neubestimmung des Menschen. München 1980, S. 247-275.
- SCHINGS, HANS-JÜRGEN: »Agathon«, »Anton Reiser«, »Wilhelm Meister«. Zur Pathologie des modernen Subjekts im Roman. In: Wolfgang Wittkowski (Hrsg.): Goethe im Kontext. Kunst und Humanität, Naturwissenschaft und Politik von der Aufklärung bis zur Restauration. Ein Symposium. Tübingen 1984, S. 42-68.
- SCHINGS, HANS-JÜRGEN: Vorbemerkung zu: ders. (Hrsg.): Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. DFG-Symposium 1992. Stuttgart/Weimar 1994, S. 1-6.
- SCHIPPERGES, HEINRICH: Anthropologien in der Geschichte der Medizin. In: Hans-Georg Gadamer/Paul Vogler (Hrsg.): Neue Anthropologie. Bd. 2. Stuttgart 1972, S. 179-214.
- SCHIPPERGES, HEINRICH: Homo patiens. Zur Geschichte des kranken Menschen. München/Zürich 1985.
- SCHIPPERGES, HEINRICH: Krankheit und Kranksein im Spiegel der Geschichte. Berlin u. a. 1999.
- SCHLAFFER, HANNELORE: Geschichte als Anekdote. Die Unübertragbarkeit des New Historicism auf europäische Verhältnisse. In: Frankfurter Rundschau vom 17./18.11.1992, S. 19.
- SCHLUMBOHM, JÜRGEN: ›Traditionale‹ Kollektivität und ›moderne‹ Individualität: einige Fragen und Thesen für eine historische Sozialisationsforschung. Kleines Bürgertum und geho-

benes Bürgertum in Deutschland um 1800 als Beispiel. In: Rudolf Vierhaus (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung. Heidelberg 1981, S. 265-320.

SCHLUMBOHM, JÜRGEN (Hrsg.): Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden. 1700-1850. München 1983.

SCHMIDT, ARNO: *Belphegor* oder Wie ich euch hasse. In: ders.: *Belphegor*. Nachrichten von Büchern und Menschen. Karlsruhe 1961, S. 7-57.

SCHMIDT, ARNO: Barthold Heinrich Brockes, Johann Gottfried Schnabel, Friedrich Gottlieb Klopstock, Christoph Martin Wieland, Johann Gottfried Herder, Johann Karl Wezel. Zürich 1988.

SCHMIDT, JOCHEN: Einleitung: Aufklärung, Gegenklärung, Dialektik der Aufklärung. In: ders. (Hrsg.): Aufklärung und Gegenklärung in der europäischen Literatur, Philosophie und Politik von der Antike bis zur Gegenwart. Darmstadt 1989, S. 1-31.

SCHMIDT, MICHAEL: Die Banalität des Negativen. Johann Karl Wezel als Bearbeiter von Daniel Defoes »Robinson Crusoe«. In: Michael Glasmeier/Rolf Lobeck (Hrsg.): Johann Carl Wezel. Akten des Symposiums der Gesamthochschule/Universität Kassel vom 15. bis 18. Oktober 1992. Kassel 1994/95, S. 197-215.

SCHMIDT-BIGGEMANN, WILHELM: Art. »Maschine«. In: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 5. Darmstadt 1980, Sp. 790-802.

SCHMIDT-BIGGEMANN, WILHELM: Einführung. In: Hans-Jürgen Schings (Hrsg.): Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. DFG-Symposium 1992. Stuttgart/Weimar 1994, S. 9-13.

SCHMITT, ALBERT R.: Wezel und Wieland. In: Hansjörg Schelle (Hrsg.): Christoph Martin Wieland. Nordamerikanische Forschungsbeiträge anlässlich der 250. Wiederkehr seines Geburtstages 1983. Tübingen 1984, S. 251-275.

SCHMITT, HANNO (Hrsg.): Visionäre Lebensklugheit. Joachim Heinrich Campe in seiner Zeit. 1746-1819. Ausstellung des Braunschweigischen Landesmuseums und der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel. Wiesbaden 1996.

SCHMITT, HANNO: Lehrplan und Schulreform im Philanthropismus. In: Rudolf W. Keck/. Christian Ritzi (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs »Lehrplan des Abendlandes« als aktuelle Herausforderung. Baltmannsweiler 2000, S. 99-114.

SCHNEIDERS, WERNER: Die wahre Aufklärung. Zum Selbstverständnis der deutschen Aufklärung. Freiburg/München 1974.

SCHNEIDERS, WERNER: *Aufklärung und Vorurteilstheorie. Studien zur Geschichte der Vorurteilstheorie.* Stuttgart/Bad Cannstatt 1983.

SCHNEIDERS, WERNER: *Das Zeitalter der Aufklärung.* 2., verb. Aufl. München 2001.

SCHOLZ, GEROLD: *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit.* Opladen 1994.

SCHÖNERT, JÖRG: *Roman und Satire im 18. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Poetik.* Mit einem Geleitwort von Walter Müller-Seidel. Stuttgart 1969.

SCHÖNERT, JÖRG: *Fragen ohne Antwort. Zur Krise der literarischen Aufklärung im Roman des späten 18. Jahrhunderts: Wezels »Belphegor«, Klingenberges »Faust« und die »Nachtwachen von Bonaventura«.* In: *Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft* 14 (1970), S. 181-229.

SCHÖNERT, JÖRG: *Johann Karl Wezels und Joachim Campes Bearbeitungen des *Robinson Krusoe*: Zur literarischen Durchsetzung des bürgerlichen Wertkomplexes »Arbeit« in der Literatur des späten 18. Jahrhunderts.* In: Eda Sagarra (Hrsg.): *Deutsche Literatur in sozialgeschichtlicher Perspektive. Ein Dubliner Symposium.* Dublin 1989, S. 18-34.

SCHÖNERT, JÖRG: *Perspektiven zur Sozialgeschichte der Literatur. Beiträge zu Theorie und Praxis.* Tübingen 2001.

SCHRADER, KARL: *Die Erziehungstheorie des Philanthropismus. Versuch eines Systems.* Langensalza 1928.

SCHÜDDEKOPF, CARL: *Klassische Findlinge. Freundesgaben für C. A. H. Burkhardt zum 70. Geburtstag.* Weimar 1900.

SCHULZ, MARTIN-ANDREAS: *Johann Karl Wezel. Literarische Öffentlichkeit und Erzählen. Untersuchungen zu seinem literarischen Programm und dessen Umsetzungen in seinen Romanen.* Hannover 2000.

SCHWAB, DIETER: *Art. »Familie«.* In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland.* Bd. 2. Stuttgart 1975, S. 253-301.

SEIBERT, REGINE: *Satirische Empirie. Literarische Struktur und geschichtlicher Wandel der Satire in der Spätaufklärung.* Würzburg 1981.

SEIDEL, HANS-CHRISTOPH: *Eine neue »Kultur des Gebärens«.* Die Medikalisierung von Geburt im 18. und 19. Jahrhundert. Stuttgart 1998.

SEIDLER, EDUARD: *Das Kind im Wandel wissenschaftlicher Betrachtung.* In: *Heidelberger Jahrbücher* 10 (1966), S. 83-96.

SELBMANN, ROLF: *Der deutsche Bildungsroman.* Stuttgart/Weimar ²1994.

- SELMECI, ANDREAS: Bildung zur Freiheit? Über Pädagogik, Roman und Spiel im 18. Jahrhundert. Würzburg 1994.
- SHORTER, EDWARD: Der Wandel der Mutter-Kind-Beziehung zu Beginn der Moderne. In: Geschichte und Gesellschaft 1 (1975), S. 256-287.
- SHORTER, EDWARD: Die Geburt der modernen Familie. Deutsch von Gustav Kilpper. Reinbek bei Hamburg 1977.
- SIMMEL, MONIKA: Erziehung zum Weibe. Mädchenbildung im 19. Jahrhundert. Frankfurt a. M./New York 1980.
- SNYDERS, GEORGES: Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich. Paderborn 1971.
- SORG, KLAUS-DIETER: Gebrochene Teleologie. Studien zum Bildungsroman von Goethe bis Thomas Mann. Heidelberg 1983.
- STACH, REINHARD: Robinson der Jüngere als pädagogisch-didaktisches Modell des philanthropistischen Erziehungsdenkens. Ratingen 1970.
- STACH, REINHARD (Hrsg.): Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule. Rheinstetten 1980.
- STACH, REINHARD: Schulreform der Aufklärung. Zur Geschichte des Philanthropismus. Heinsberg 1984.
- STEINER, GERHARD: Zerstörung einer Legende oder Das wirkliche Leben des Johann Karl Wezel. In: Sinn und Form 31 (1979), H. 3, S. 699-710.
- STEINER, GERHARD: Nachwort. In: Johann Karl Wezel: *Herrmann und Ulrike. Ein komischer Roman*. Mit den Kupfern der Erstausgabe von 1780. Mit einem Nachwort hrsg. u. erläutert von G. S. Leipzig 1980, S. 823-882.
- STEINER, GERHARD: Das feudale Umfeld Wezels. In: Michael Glasmeier/Rolf Lobeck (Hrsg.): Johann Carl Wezel. Akten des Symposiums der Gesamthochschule/Universität Kassel vom 15. bis 18. Oktober 1992. Kassel 1994/95, S. 65-96.
- STEINLEIN, RÜDIGER: Die domestizierte Phantasie. Studien zur Kinderliteratur, Kinderlektüre und Literaturpädagogik des 18. und frühen 19. Jahrhunderts. Heidelberg 1987.
- STIENING, GIDEON: »Aufseher seiner selbst«. Selbstgefühl und Bewußtsein bei Wezel im Ausgang von John Locke. In Wezel-Jahrbuch 6/7 (2003/2004), S. 81-111.
- STÖCKMANN, ERNST : Phänomenologie der Empfindungen – Kultivierung des Gefühlsvermögens. Aspekte der anthropologischen Empfindungstheorie der deutschen Spätaufklärung am Beispiel von Platner und Irwing. In: Walter Schmitz/Carten Zelle (Hrsg.): Innovation

und Transfer. Naturwissenschaft, Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert. Dresden 2004, S. 75-96.

STRUBE, ROLF-GÜNTER: Die Physiognomie der Unvernunft. Studien zur Rolle der Einbildungskraft im erzählerischen Werk Johann Karl Wezels, Heidelberg 1980.

SÜNKEL, WOLFGANG: Zur Entstehung der Pädagogik in Deutschland. Studien über die philanthropische Erziehungsrevision. Münster 1970.

SWALES, MARTIN: Unverwirklichte Totalität. Bemerkungen zum deutschen Bildungsroman. In: Wolfgang Paulsen (Hrsg.): Der deutsche Roman und seine historischen und politischen Bedingungen. Bern/München 1977, S. 90-106.

TENORTH, HEINZ-ELMAR: »Reformpädagogik«. Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), Nr. 3, S. 585-604.

TENORTH, HEINZ-ELMAR: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim/München 32000.

THURN, HANS PETER: Der Roman der unaufgeklärten Gesellschaft. Untersuchungen zum Prosawerk Johann Karl Wezels. Stuttgart u. a. 1973.

TITZE, HARTMUT: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt a. M. 1973.

TRONSKAJA, MARIA L.: Die deutsche Prosasatire der Aufklärung. Aus dem Russischen übers. v. Brigitta Schröder. Berlin 1969.

TRONSKAJA, MARIA L. (Hrsg.): Neues aus der Wezel-Forschung. Kulturbund der Deutschen Demokratischen Republik. Johann-Karl-Wezel-Arbeitskreis. Sondershausen 1980.

TRONSKAJA, MARIA L.: Johann Karl Wezel und die deutsche Prosasatire der Aufklärung. In: Neues aus der Wezel-Forschung 2 (1986), S. 7-12.

TUCEK, ANGELA: Legitimierung pädagogischer Zielsetzungen bei den französischen Naturphilosophen La Mettrie und Helvétius. Bern/Stuttgart 1987.

ULBRICHT, GÜNTER: Der Philanthropismus. Eine fortschrittliche pädagogische Reformbewegung der deutschen Aufklärung. In: Pädagogik 10 (1955), S. 750-764.

UPHAUS-WEHMEIER, ANNETTE: Zum Nutzen und Vergnügen – Jugendzeitschriften des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Kommunikationsgeschichte. München 1984.

URBAN, GERT-H.: Vom Bürger zum Menschen, von der Staats- zur öffentlichen Schule. Ein Wandel in den Auffassungen der Philanthropisten. Reutlingen 1980.

- VAN USSEL, JOS: *Sexualunterdrückung. Geschichte der Sexualfeindschaft*. Reinbek bei Hamburg 1970.
- VIERHAUS, RUDOLF: *Deutschland im Zeitalter des Absolutismus 1648-1763*. Göttingen 1978.
- VIERHAUS, RUDOLF (Hrsg.): *Bürger und Bürgerlichkeit im Zeitalter der Aufklärung*. Heidelberg 1981.
- VIERHAUS, RUDOLF (Hrsg.): *Aufklärung als Prozeß*. Hamburg 1988.
- VOSSKAMP, WILHELM: Buchbesprechung zur Ausgabe von *Herrmann und Ulrike* von 1971, hrsg. v. Eva D. Becker. In: *Zeitschrift für deutsche Philologie* 92 (1973), S. 590-593.
- VOSSKAMP, WILHELM: Johann Carl Wezel. In: Benno von Wiese (Hrsg.): *Deutsche Dichter des 18. Jahrhunderts. Ihr Leben und Werk*. Berlin 1977, S. 577-593.
- VOSSKAMP, WILHELM: *Der Bildungsroman als literarisch-soziale Institution. Begriffs- und funktionsgeschichtliche Überlegungen zum deutschen Bildungsroman am Ende des 18. und Beginn des 19. Jahrhunderts*. In: Christian Wagenknecht (Hrsg.): *Zur Terminologie der Literaturwissenschaft. Akten des IX. Germanistischen Symposions der Deutschen Forschungsgemeinschaft Würzburg 1986*. Stuttgart 1988.
- VOSSKAMP, WILHELM: »Ein anderes Selbst«. *Bild und Bildung im deutschen Roman des 18. und 19. Jahrhunderts*. Göttingen 2004.
- WEBER, HEINZ-DIETER: *Literaturgeschichte als Sozialgeschichte?* In: *Der Deutschunterricht* 33 (1981), H. 1, S. 56-78.
- WEBER-KELLERMANN, INGEBORG: *Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte*. Frankfurt a. M. 1974.
- WEBER-KELLERMANN, INGEBORG: *Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte* (1974). Frankfurt a. M. 1996.
- WEHLER, HANS-ULRICH: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Bd. I: 1700-1815. München 1987.
- WERNER CONZE/KOCKA, JÜRGEN (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*. Stuttgart 1985.
- WEYDT, GÜNTHER: *Der deutsche Roman von der Renaissance und Reformation bis zu Goethes Tod*. In: Wolfgang Stammeler (Hrsg.): *Deutsche Philologie im Aufriß*. Bd. 2. 2., überarb. Aufl. Berlin 1960, Sp. 1217-1356.
- WILD, REINER: *Die aufgeklärte Kinderliteratur in der Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts: zur Kontroverse um die Robinson-Bearbeitung zwischen Joachim Heinrich Campe und Johann Carl Wezel*. In: *Aufklärung und Kinderbuch*. 1986, S. 47-78.

- WILD, REINER: Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland am Beispiel ihrer Literatur für Kinder. Stuttgart 1987.
- WILD, REINER: Kind, Kindheit, Jugend. Hinweise zum begriffsgeschichtlichen Wandel im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien, 4. Beiheft (1993), S. 9-16.
- WILD, REINER: Literatur im Prozeß der Zivilisation. Entwurf einer theoretischen Grundlegung der Literaturwissenschaft. Stuttgart 1982.
- WINCKLER, LUTZ: Entstehung und Funktion des literarischen Marktes. In: ders.: Kulturwarenproduktion. Aufsätze zur Literatur- und Sprachsoziologie. Frankfurt a. M. 1973, S. 12-75.
- WINKLER, ANGELA: Das romantische Kind. Ein poetischer Typus von Goethe bis Thomas Mann. Frankfurt a. M. u. a. 2000.
- WULF, CHRISTOPH/ZIRFAS, JÖRG (Hrsg.): Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie. Donauwörth 1994.
- WULF, CHRISTOPH (Hrsg.): Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750-1850. Weinheim 1996.
- WULF, CHRISTOPH: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001.
- WULF, CHRISTOPH: Art. »Anthropologie, pädagogische«. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 33-57.
- WUTHENOW, RALPH-RAINER: Das erinnerte Ich. Europäische Autobiographie und Selbstdarstellung im 18. Jahrhundert. München 1974.
- ZUNKEL, FRIEDRICH: Art. »Ehre, Reputation«. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 2. Stuttgart 1975, S. 1-63.
- Zwischen Wörlitz und Mosigkau. Schriftenreihe zur Geschichte der Stadt Dessau und Umgebung. Heft 1: Pädagogik. Dessau 1969 (Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg [1970], A, H. 8).