

## V Reguliertes Theater

Die neuen Pädagogen (Campe, Trapp, Salzmann u.a.)  
und der Nachahmungstrieb<sup>1</sup>

---

### 1. CAMPES »ERSTER UNTER ALLEN TRIEBEN«

Den »jungen Nachahmungstrieb der Kinderseele« bestimmt Joachim Heinrich Campe in der Vorrede zu seinem pädagogischen Roman *Robinson der Jüngere* von 1779 als »den ersten unter allen Trieben, die bei uns zu erwachen pflegen«<sup>2</sup>. Die Fähigkeit und der Drang des kleinen Kindes zur Nachahmung, an der die Erziehung anzusetzen habe, aber auch fehlgehen könne, werden von der neuen Pädagogik des späten 18. Jahrhunderts geradezu topisch thematisiert. Aber auch Sittenlehre und Moraltheologie nehmen sich des etwaigen Nachwirkens dieses kleinkindlichen Verhaltens beim Erwachsenen an. »Nachahmungsgeist«<sup>3</sup> oder »Nachahmungsbegierde«<sup>4</sup> finden sich im Deutschen ebenfalls als Bezeichnung. Die Erzieher aus der pädagogischen Provinz in Goethes *Wanderjahren* machen sich diesen Trieb mehr als 40 Jahre nach Publikation von Campes Roman unter

- 
- 1 Vorüberlegungen zu diesem Kapitel sind erschienen in: Martin Jörg Schäfer: »Der »erste unter allen Trieben«. Regulierte Mimesis in der pädagogischen Literatur der Aufklärung«, in: *Archiv für Mediengeschichte* 12 (2012), S. 65-77; sowie in Martin Jörg Schäfer: »Die Theatralität des Philanthropinismus. Salzmanns Exempel«, in: Menke/Thomas Glaser (Hg.): *Experimentalanordnungen der Bildung. Exteriorität – Theatralität – Literarizität*. München 2014, S. 65-87.
  - 2 Campe: *Robinson der Jüngere*, S. 7.
  - 3 Vgl. z.B. Immanuel Kant: *Kritik der Urteilskraft*, in: Ders.: *Werkausgabe*. Band 10. Frankfurt a.M. 1974, S. 243.
  - 4 Vgl. z.B. Georg Friedrich Meier: *Philosophische Sittenlehre*. Magdeburg 1753, S. 117.

dem Namen ›Nachahmungsgeist‹ zunutze, um ihren Zöglingen eine (stabile) Selbstidentität unterzuschieben. Damit stellt die literarische Konstruktion der pädagogischen Provinz eine theatrale Anordnung aus, die die Praxis der deutschsprachigen pädagogischen Avantgarde des späten 18. Jahrhunderts prägt. Anhand zweier ihrer Protagonisten soll dies in den folgenden Überlegungen ausgeführt werden: einleitend an Campe, ausführlich an Christian Gotthilf Salzmann und mit Seitenblicken auf ihre zahlreichen Kollegen.

Kindliche und, in Verlängerung, allgemeinmenschliche Triebe wie einen Bildungs- oder Tätigkeitstrieb werden in vielen Texten der unter dem Namen Philanthropinisten bekannt gewordenen Pädagogen der deutschsprachigen Aufklärung in den Beobachtungen an Kindern ›entdeckt‹ und beschrieben. Dabei benennt das Triebhafte nicht notwendig eine Natürlichkeit des jeweiligen Triebs. Vielmehr kann die Aufgabe der sich als wissenschaftlicher Disziplin und Praxis erfindenden Pädagogik gerade darin bestehen, solche Triebe im Zögling überhaupt erst zu implementieren.<sup>5</sup> Dies gilt nicht im Falle der hier als ›erster unter allen Trieben‹ privilegierten Nachahmung, die von alleine ›erwacht‹.

Die Campe und vielen seiner Zeitgenossen vorschwebende Erziehung besteht nicht zuletzt in einer Modellierung des Zöglings durch Lenkung und Regulierung dieses Triebs. Nicolas Pethes hat darauf hingewiesen, dass es sich bei der von den Philanthropinisten eingeführten Beobachtung des Zöglings und der Protokollierung seiner Verhaltensweisen um neue mediale Praktiken handelt, die ihrerseits das Ideal und Medium der neuen Erziehung, das zu modellierende Kind, erst hervorbringen.<sup>6</sup> Mit einer verschobenen Perspektive soll anhand von Campe zunächst dargestellt werden, wie sich diese Erziehung auf zwei weitere und einander überkreuzende Weisen als medialer Vermittlungszusammenhang beschreiben und problematisieren lässt. Zunächst wird der kindliche Nachahmungstrieb gezielt mit Dingen verkettet: mit pädagogischen Gegenständen im engeren Sinne wie Bildern, Büchern, Spielzeug etc. Aber auch mit der gegenständlichen Welt, zu der das von der Erziehung gewünschte Verhältnis aufgebaut werden soll. Hier handelt es sich dann um die vom Stichwortgeber der aufklärerischen Erziehungstheorie, Rousseau, 1762 in seinem *Émile* beschriebene »Er-

5 Vgl. Simone Austermann: *Die »Allgemeine Revision«. Pädagogische Theorieentwicklung im 18. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn 2010, S. 153ff.

6 Vgl. Nicolas Pethes: »›Und nun, ihr Pädagogen – beobachtet, schreibt!‹ Zur doppelten Funktion der Medien im Diskurs über Erziehung und Bildung im 18. Jahrhundert«, in: Eva Geulen/Ders. (Hg.): *Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungsdiskurs der Moderne*. Freiburg i.Br./Berlin/Wien 2007, S. 49-67.

ziehung durch Dinge<sup>7</sup>. Diese sollen bei Campe in die kindlichen Nachahmungsketten auf die vom Pädagogen gewünschte, d.h. über die von Pethes beschriebenen neuen Medienpraktiken konstituierte Weise eingebaut werden.<sup>8</sup>

Explizit setzt Rousseau die Dingerziehung einer zweiten dem Nachahmungstrieb eigenen medialen Dimension entgegen: Strikt von der (›natürlichen‹) Verbindung mit den Dingen unterscheidet Rousseau eine (›gesellschaftliche‹) Verbindung zwischen den Menschen.<sup>9</sup> Als Modus der zwischenmenschlichen Erziehung wird ihm die Nachahmung problematisch, wo an ihrem Ende aufrichtige, mit sich selbst in Übereinstimmung lebende und selbsttätige Subjekte entstehen sollen, diese Eigenschaften aber über die Virtualität, Entäußerung und Nachträglichkeit der Nachahmung induziert werden. Der Prozess des Nachahmens gerät mit seinen Zielen in Konflikt; in Aufnahme und Neupointierung einer auf Platon und Aristoteles zurückgehenden Tradition bestimmt Rousseau »Theatralität als Medium«<sup>10</sup> und verwirft dessen angeblich reine Äußerlichkeit und Künstlichkeit zugunsten seiner Vorstellung von Eigentlichkeit, d.h. für Rousseau: »Natürlichkeit.«<sup>11</sup> Wie Platon gelten Rousseau Nachahmungspraktiken als Künstlichkeit schlechthin, d.h. als Vermittlung nur im Sinne einer Entfernung vom ›natürlichen‹ Ursprung. Die Erziehung durch Menschen darf daher, wie im *Émile* geschildert, die ›natürliche‹ Erziehung durch die Dinge so wenig als möglich kontaminieren. Wenn Campe hingegen die Mimesis als den ›ersten unter allen Trieben‹ bestimmt, verbindet er diese beiden medialen Dimensionen: In die unhin-

7 In einer von Campe in Auftrag gegebenen und herausgegebenen Übersetzung: Jean-Jacques Rousseau: *Emil oder über die Erziehung. Erster Theil. Mit erläuternden, bestimmenden und berichtigenden Anmerkungen der Gesellschaft der Revisoren, aus dem Revisorenwerke besonders abgedruckt und herausgegeben von Joachim Heinrich Campe*. Braunschweig 1789, S. 38. (Joachim Heinrich Campe (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft practischer Erzieher*. Band 12. Wien/Braunschweig 1789).

8 Von Nachahmungsketten ist hier im Sinne Tardes und seiner Aufnahme durch Latours Akteur-Netzwerktheorie die Rede. Vgl. Gabriel Tarde: *Die Gesetze der Nachahmung*. Frankfurt a.M. 2009. Vgl. Bruno Latour: *Wir sind nie modern gewesen. Von einer symmetrischen Anthropologie*. Frankfurt a.M. 2008.

9 Eigentlich verwendet Rousseau eine Trias aus natürlicher, dinghafter und menschlicher Erziehung. Erstere ist aber keine Erziehung im eigentlichen Sinn, sondern eine durch die Natur vorgegebene Entwicklung. Zu deren innerer Verkomplizierung vgl. Martin: »*Éducatons négatives*«, S. 56-95.

10 Vgl. Weber: *Theatricality as Medium*.

11 Vgl. Kapitel IV.

tergehbare ›Natürlichkeit‹ des Lebens selbst wird die Mimesis als eine mediale Kraft<sup>12</sup> verlegt, die in Rousseaus platonischem Sinne unkontrolliert und gefährlich zu wuchern droht und die es daher durch die Erziehung, d.h. durch den erzieherischen Einsatz der ›Dinge‹ zu regulieren gilt. Mimesis als Nachahmung tritt wie bei Platon als eine gefährliche Kraft auf. Hängt sie sich an die falschen oder an zu viele Vorbilder, droht sie statt zur Ausbildung eines stabilen Selbst, zur Aushöhlung, Zersplitterung, Fehlbildung oder gar Auflösung des Selbst zu führen.<sup>13</sup> Der Zögling könnte, mit einem Wort aus dem *Wilhelm Meister* für das real existierende deutschsprachige Theater des 18. Jahrhunderts, statt einem selbsttätigen ganzheitlichen »nur ein gestoppeltes und gestückeltes Wesen« (L 295) werden. Als frei flottierender könnte der Nachahmungstrieb zu einer »Nachahmungssucht«<sup>14</sup> ausarten, wie es in Texten des späten 18. Jahrhunderts befürchtet wird.

Mit dem Nachahmungstrieb wird von der Aufklärungspädagogik ein Verhalten als im menschlichen Leben verankert entdeckt und dem Wissen und den Praktiken der neuen Pädagogik überantwortet, das bekanntlich gleichzeitig von den zeitgenössischen Wissensweisen, nicht zuletzt denen der Erziehungswissenschaft, verabschiedet wird. Das rhetorische *imitatio*-Paradigma hatte über lange Zeit auch die Erziehung auf ganz praktische Art und Weise bestimmt: Das Verfahren, die Heranwachsenden durch Anschauung und Nachahmung, einbezogen in die Arbeit, mit dem nötigen beruflichen Wissen auszustatten, transportierte das punktuell vorhandene, besondere Wissen von Generation zu Generation weiter. Mit der Auflösung des unmittelbaren Konnexes von Familie und Beruf, der die Tradierung des beruflichen Wissens vom Vater auf den Sohn einschloss, ergibt sich jedoch ein allgemein-gesellschaftlicher Bedarf nach Bildung.<sup>15</sup> Solange die Erziehung im Nachmachen und Wiederholen quasi von alleine erfolgte, kam sie ohne eigene Wissenschaft aus. Einen erhöhten Bedarf an Reflexion und Diskursivierung gibt es, sobald diese *imitatio*-Praxis wegfällt.

---

12 Vgl. für eine parallele Entwicklung der Ästhetik im 18. Jahrhundert Christoph Menke: *Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie*. Frankfurt a.M. 2008. Auf das Auftauchen eines unhintergehbaren ›Lebens‹ als epistemologischer Grundlage der Humanwissenschaften verweist Michel Foucault: *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt a.M. 1974, S. 307ff.

13 Vgl. Kapitel III.

14 Vgl. z. B. Carl Friedrich Bahrdt: *System der Moraltheologie*. Eisenach 1780, S. 159.

15 Vgl. Angelika Reinhard: *Die Karriere des ›Robinson Crusoe‹ vom literarischen zum pädagogischen Helden: Eine literaturwissenschaftliche Untersuchung des Robinson Defoes und der Robinson-Adaptionen von Campe und Forster*. Frankfurt a.M. 1994.

Als Alternative zu *imitatio* will die aufklärerische Pädagogik, wie Heinrich Bosse im Anschluss an Michel Foucault und Friedrich Kittler pointiert, die Illusion des »Selbermachen[s]« in den für die neue gesellschaftliche Organisation benötigten je einzelnen Subjekten verankern: als eine im Unterricht statthabende »Simulation«, die mit dem Austritt aus den neuen Schulen Wirklichkeitswert annehmen soll. Die theatrale Konstellation der (passivischen) Nachahmung weicht einer anderen (aktivischen) theatralen Konstellation: »Anstelle der Nachahmung [tritt] nunmehr Pädagogik, das heißt, die hintersinnige Kunst, Jüngeren etwas vorzumachen.«<sup>16</sup> Bosse illustriert dies am neu zur Verwendung kommenden Unterrichtsmedium der Schiefertafel: Wegwischen und Neuschreiben des Geschriebenen erwecken den Eindruck des »Selbermachens« dort, wo eigentlich eine pädagogischen Vorschrift durch beständige Wiederholung internalisiert wird.

Die verabschiedete Kulturtechnik der *imitatio* kehrt nun bei Campe in der menschlichen Lebendigkeit als *conditio humana* schlechthin wieder.<sup>17</sup> Aus einer beherrschbaren wie beendbaren Technik wird ein natürliches Faktum, dem, wo es sich an alles und jedes hängen kann, potentiell unbeherrschbare Züge innewohnen. Dieses natürliche Faktum, das in der Kindheit lange vor allen Techniken des Schulunterrichts auf den Plan tritt, gilt es für die neuen Pädagogen sowohl einzuhegen als auch produktiv zu machen. Wo Selbermachen und Selbsttätigkeit das Ziel der neuen Pädagogik darstellt, muss das triebhafte Nachmachen gleichzeitig stimuliert wie kontrolliert, d.h. reguliert werden.

Campe's Bestimmung der Nachahmung als eines ursprünglichen menschlichen Vermögens ist autoritativ abgesichert. Der berühmte Anfang von Abschnitt vier der aristotelischen Poetik sieht das Nachahmungsvermögen als »angeboren« und den Menschen »von Kindheit an« im Vergleich mit den Tieren »im besonderen Maß zur Nachahmung befähigt«. Sie wird mit Freude ausgeübt und ist das erste Mittel des Lernens. Entsprechend taucht die Nachahmung als »Trieb«, »Begierde« oder auch »Sucht« noch in den Erziehungs- wie theologischen Morallehren des 17. und 18. Jahrhunderts auf. Hier steht immer die Frage im Hintergrund, wie denn das richtige Objekt der Nachahmung gefunden werden könne und stets lautet die Antwort, man müsse sich an Gott, Jesus, Bibel und Gesetz halten.<sup>18</sup>

16 Bosse: *Bildungsrevolution*, S. 191.

17 In Kants Beschreibungen zur Rolle der Nachahmung in der Erziehung etwa wird die Ableitung aus dem *imitatio*-Paradigma deutlich. Vgl. Kant: »Über Pädagogik«, S. 701-703.

18 Vgl. z.B. François Fénelon: *Über Mädchenerziehung. Traite de l'éducation des filles*. Stuttgart 1963, S. 19ff. Vgl. z.B. Bahrdt: *System der Moraltheologie*, S. 159ff. Vgl. z.B. Meier: *Philosophische Sittenlehre*, S. 117.

Die Nachahmung findet sich so zum natürlichen Ursprung der menschlichen Kultur erklärt. Sie ist ein paradoxer menschlicher Instinkt des Nichtinstinkts, der die Abwesenheit von menschlichen Instinkten überbrückt. Die ersten Menschen treten als das von John Locke in die zeitgenössische Erziehungsdiskussion eingeführte ›blank slate‹ auf, das sie per Nachahmung, die ihnen als eigenschaftslose einzige Eigenschaft zukommt, füllen.<sup>19</sup>

Um diese Bestimmungslosigkeit geht es auch Campe und den anderen Philantropinisten mit dem Ziel, eine »Selbsttätigkeit« im Menschen zu erwecken, die ihn tauglich für die Anforderungen der sich formierenden Arbeitsgesellschaft macht. Entsprechend findet der Auftritt der Nachahmung bei Campe zwar an prominenter Stelle statt, ist aber bloß von kurzer Dauer: Die Erziehung, schon eine frühkindliche durch die Mütter, muss beim den Kindern ursprünglichen Nachahmungstrieb ansetzen, diesen dann aber in das Gegenteil der Nachahmung, die Selbsttätigkeit, umwandeln: »Sucht von dem Nachahmungstriebe, welcher früh in Kinderseelen zu erwachen pflegt, den bestmöglichen Gebrauch zur Beförderung ihrer Selbstthätigkeit zu machen.«<sup>20</sup> Die philanthropinische Erziehung beginnt mit dem, was sie hinter sich lassen will, und soll diese Anfang nicht einfach vergessen oder ausmerzen, sondern im Dienste seines Gegenteils produktiv machen: Der Nachahmungstrieb muss menschliche Selbsttätigkeit nachahmen und sich derart von sich selbst, von der eigenen Nachträglichkeit, lösen. Die Erziehung macht sich eine theatrale Veranlagung des Zöglings zunutze, um den Zögling von eben dieser theatralen Veranlagung zu befreien.

Auch wenn die Selbsttätigkeit, die Campe anstrebt, nicht im emphatischen Sinne von Rousseaus Freiheitskonzept zu verstehen ist, so steht diese Umkehrungsfigur doch auch im Zeichen Rousseaus: Ein großer Teil von Émiles früher Erziehung widmet sich einer Übung der Organe und Sinne, welche eben zur Selbsttätigkeit ausgebildet werden sollen: Statt bloß passiv aufzunehmen, sollen die Sinne aktiv gestalten; statt Mimesis bloß im Sinne von Imitation zu vollziehen, soll ihr mimetisches Vermögen sich aktiv, produktiv und schöpferisch vollziehen: als *natura naturans* und nicht als *natura naturata*.<sup>21</sup>

---

19 Vgl. Locke: *Einige Gedanken über die Erziehung*, S. 10ff., S. 45-52, S. 76-86, S. 138-140. Vgl. Kapitel IV.

20 Joachim Heinrich Campe: »Ueber die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit«, in: Ders. (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens: von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Band 2. Braunschweig 1785, S. 3-296, hier: S. 239.

21 Vgl. E 157ff.

Die angestrebte, auf keine Vermittlung angewiesene ›Selbsttätigkeit‹ ist in sich zweifach vermittelt: über den Nachahmungstrieb und über die ihm gegenüber angewandten Umgangsweisen. Beide sollen im pädagogischen Prozess zum Verschwinden gebracht werden. Wegen dieser Ausstreichung der Vermittlungsverhältnisse kann Campe Erziehung im Namen der Unmittelbarkeit auftreten: im Namen der »natürlichen Bedürfnisse des Menschen« statt der »erkünstelten und eingebildeten«<sup>22</sup>. Gegen die ›natürlichen Bedürfnisse‹ zieht aber die ›Natürlichkeit‹ des Lebens selbst zu Felde, das zu einem Medium avanciert, welches sich, wo es nichts als sich selbst zu vermitteln droht, immer weiter von der eigenen ›Natürlichkeit‹ entfernt. ›Erkünstelt und eingebildet‹ scheint vor allem eine unregulierte Verselbstständigung des Nachahmungstriebes, die sich in ›unnatürlichen‹ Verhaltensweisen ergeht:

»süßliche Traurigkeits- oder Freudengefühle bei Gegenständen, die man bloos unter erdichteten und fantastischen Beziehungen auf sich betrachtet; deklamatorische, spilerische, preziöse, absichtsvolle Aeusserungen derselben, Händeringen und ohnmächtiges Hinsinken mit pünktlicher Beachtung des teatralischen Wolstandes, stat wirksamer Tätigkeit«.

Etc. Die unregulierte, verselbstständigte Nachahmung zeigt sich als das, was sie ist: als ›theatralischer Wohlstand‹, was übertrieben im Sinne von unnatürlich meint. Für Campe manifestiert sie sich in der Verselbstständigung und Übersteigerung der zeitgenössischen Empfindsamkeitsbewegung; im Theater der falschen Nachahmung findet sich »das untriegliche Gepräge armseeliger Empfindelei«<sup>23</sup>. Im Fahrwasser der Theaterfeindschaft Rousseaus entdeckt und verwirft Campe ›Theatralität als Medium‹: Mit Platon und Aristoteles gelten theatrale Praktiken wie Nachahmen und Auf- wie Vorführen, deren Bedeutung im griechischen Mimesis-Begriff ineinander übergeht, als für die Vermittlung von als wesenhaft begriffenen Zusammenhängen gerade in der Erziehung notwendig, dürfen sich aber keinesfalls verselbstständigen. Dann wird Mimesis verfälschend, verzerrend, destabilisierend und überflüssig.<sup>24</sup>

Dem Theaterspiel als einer erzieherischen Strategie steht Campe (mit Basedow) zwiespältig gegenüber.<sup>25</sup> Andere Medien der Erziehung, mit denen die theatrale Gefahr reguliert werden soll, treten bei Campe wie schon bei Platon im

22 Campe: *Robinson der Jüngere*, S. 7.

23 Joachim Heinrich Campe: *Ueber Empfindsamkeit und Empfindelei in pädagogischer Hinsicht*. Hamburg 1779, S. 18.

24 Vgl. Weber: *Theatricality as Medium*, S. 1-30. Vgl. Kapitel III.

25 Vgl. Kapitel VI.

Namen der Unmittelbarkeit auf, auch wenn ihnen offensichtlich eine Vermittlungsfunktion zukommt: Für das Buch *Robinson der Jüngere*, dem ersten Stück Kinderliteratur im Geiste philanthropinischer Erziehungsmethoden und -werte,<sup>26</sup> ist diese gedoppelt. Es soll den »jungen Nachahmungstrieb der Kindersele [...] unmittelbar auf solche Gegenstände richte[n], welche recht eigentlich zu unserer Bestimmung gehören«<sup>27</sup>, eben den »natürlichen Bedürfnissen des Menschen«. Das Buch behandelt fast die Gesamtheit des nach Campe an kindliche und jugendliche Zöglinge zu vermittelnden praktischen und theoretischen Wissens.<sup>28</sup> Es soll so eine an der Natur orientierte Erziehung vermitteln, in der wiederum die Dinge selbst zu den Medien der Erziehung werden. Das Buch vermittelt also die »Erziehung durch Dinge« Rousseaus, der bekanntlich auf den Kontakt des Zöglings mit Büchern so weit und so lange als möglich verzichten möchte. Rousseaus Ideal liegt nicht in der Beherrschung der Dinge durch den Menschen, sondern darin, dass der Mensch im Kontakt mit den Dingen seinen natürlichen Platz einzunehmen erlernt. Seine »Freiheit« liegt in der Selbstbescheidung, sich in die »natürliche« Verkettung der Dinge untereinander einzugliedern. Bis kurz vor die Pubertät lässt sich Rousseaus Zögling wie von alleine durch die Dinge formen, mit denen sein Erzieher ihn in Kontakt bringt. Erst spät entwickeln sich bei ihm die Kapazitäten, jene »erdichteten und fantastischen Beziehungen« zur Welt einzugehen, vor denen Campe warnt. Dass dies an einer Transformation des *Robinson*-Stoffs Defoes durchgespielt wird, passt ins Bild: Handelt es sich bei Defoes Roman von 1719 doch um das einzige literarische Werk, das Émile vor dem Alter von zwölf Jahren zu lesen bekommt: Sein gefährlicher »Nachahmungsgeist« lässt sich durch eine Identifikation mit dem eigenständigen und auf sich alleine gestellten Robinson in Selbsttätigkeit verwandeln.<sup>29</sup>

Campe und seine Kollegen geben dem Kind, wohl wegen seines Nachahmungstrieb, das Potential von Anfang an »erdichtete und fantastischen Beziehungen« zur Welt einzugehen. Entsprechend wächst der Einfluss, der der Erziehung durch Auswahl der Gegenstände zukommt, mit denen der Zögling in Kontakt gerät. Ernst Christian Trapp, erster Inhaber eines erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhls und eine Weile parallel zu Campe bei Basedow am Dessauer

26 Vgl. Reinhard Stach: *Robinson der Jüngere als pädagogisch-didaktisches Modell des philanthropistischen Erziehungsdenkens. Studie zu einem klassischen Kinderbuch*. Ratingen/Wuppertal/Kastellan 1970, S. 80.

27 Campe: *Robinson der Jüngere*, S. 7.

28 Vgl. Silke Köstler-Holste: *Natürliches Sprechen im belehrenden Schreiben: J. H. Campes »Robinson der Jüngere« (1779/80)*. Tübingen 2004, S. 74.

29 Vgl. E 389-392.



Philantropinum beschäftigt, schreibt in seinem *Versuch über Pädagogik* von 1780 über die »magnetische[] Kraft« der Dinge:

»Alle ihre Empfindungswerkzeuge sind zart, und aller, auch der leisesten Eindrücke empfänglich. Daher werden sie alle Augenblick, von den sie umgebenden Gegenständen, bald hiehin bald dorthin gezogen, oder sie ziehen sie gegenseitig an sich [...]. Auch fühlen es die Kinder, daß sie, ohne die äusserlichen Gegenstände, Mangel an Ideen und Empfindungen haben würden, und diese Leerheit [...] ist ihnen unausstehlich.«<sup>30</sup>

Eine solche »Leerheit« soll das *Robinson*-Buch als Gegenstand füllen und auf die angemessenen Gegenstände umleiten. Der Text ist zum Vorlesen gedacht, setzt also Sprachkompetenz voraus. Zum Lesen an dessen fähige Kinder soll er nur unter Aufsicht und nie in Gänze gegeben werden. Ein theatraler Rahmendialog reproduziert die Vorlesesituation und gibt den Zuhörenden Vorbilder an die Hand, wie denn zuzuhören sei: stillsitzend, aber mit nützlichen manuellen Beschäftigungen durch angemessene Dinge. »Mutter: Hier sind Erbsen auszukrüllen. Hier türkische Bonen abzustreifen; wer hat Lust? / Alle: Ich! ich! ich! ich!«<sup>31</sup> Vordergründig, um die Zeit nicht zu verträdeln und eine protestantische Arbeitsethik einzuüben,<sup>32</sup> aber doch wohl auch, um »Selbsttätigkeit« zu üben, um die »zarten Empfindungswerkzeuge« nicht allein dem Eindruck des Gehörten zu überliefern und in eine Eigendynamik entgleiten zu lassen.<sup>33</sup> Die Kinder unterbrechen die Erzählung des Vaters an den angemessenen Stellen mit ebenso angemessenen Nachfragen und Empfindungsäußerungen. Sie zeigen sich abgestoßen vom Verhalten des noch ungeläuterten Robinson. Der Funke der Nachah-

30 Trapp: *Versuch über Pädagogik*, S. 49.

31 Campe: *Robinson der Jüngere*, S. 20.

32 Vgl. Jörg Schönert: »Johann Karl Wezels und Joachim Campes Bearbeitungen des *Robinson Krusoe*: Zur literarischen Durchsetzung des bürgerlichen Wertekomplexes »Arbeit« in der Literatur des späten 18. Jahrhunderts«, in: Eda Sagarra (Hg.): *Deutsche Literatur in sozialgeschichtlicher Perspektive. Ein Dubliner Symposium*. Dublin 1989, S. 18-34. Vgl. Hans-Christoph Koller: »Erziehung zur Arbeit als Disziplinierung der Phantasie. J. H. Campes *Robinson der Jüngere* im Kontext der philanthropischen Pädagogik«, in: Harro Segeberg (Hg.): *Vom Wert der Arbeit. Zur literarischen Konstitution des Wertkomplexes »Arbeit« in der deutschen Literatur (1770- 1930)*. Tübingen 1991, S. 40-76.

33 Vgl. Leonhard Fuest: *Poetik des Nicht(s)tuns. Verweigerungsstrategien in der Literatur seit 1800*. München 2008, S. 39-47.

mung springt hingegen auf sie über, wo z.B. »Übungen der Enthaltsamkeit«<sup>34</sup> pädagogisch sinnvoll erscheinen: Vor allem sollen die der Rahmenerzählung lauschenden Zöglinge ihrerseits die Kinder der Rahmenerzählung nachahmen. Die Kinder identifizieren sich zwar weitgehend mit dem Helden Robinson,<sup>35</sup> letztlich jedoch sollen die prospektiven realen Kinder die fiktiven Kinder imitieren.<sup>36</sup> Auch der Vater als Erzähler der Rahmenhandlung beteiligt sich an den »Übungen der Enthaltsamkeit«.<sup>37</sup> Für seine Kinder wie auch für die Zöglinge, denen aus Campes Buch vorgelesen wird, ist er so nicht bloß eine Autorität, sondern wird ihnen (wie anderen Vätern) auch nachahmenswertes Vorbild.

Den jungen, einer Lesung von Campes Buch Zuhörenden wird im Lesen nachahmenswertes Nachahmen ebenso vorgeführt wie nachahmenswertes Ablehnen von Heldenimitation.<sup>38</sup> Allerdings geschieht dies in nunmehr guter platonischer Tradition durch größere Nähe zur Diegesis und größere Entfernung von theatraler Mimesis. In der Erzählung behält der Erzähler laut Platon die Distanz und damit die Kontrolle über das Erzählte, im Rollenspiel droht hingegen der Selbstverlust der Darstellenden auf die Zuschauenden überzugreifen.<sup>39</sup> Der dramatische, aber nicht gespielte, sondern vorgelesene Rahmendialog in Campes *Robinson* soll beides vollbringen: Den Nachahmungstrieb der zuhörenden Kinder stimulieren, ohne ihn außer Kontrolle geraten zu lassen.<sup>40</sup> Der Dialog wird

34 Campe: *Robinson der Jüngere*, S. 229.

35 Vgl. Stach: *Robinson der Jüngere*, S. 117.

36 Vgl. Bernd Naumann: »Merkt euch dies, meine Lieben!« Der didaktische Dialog in Joachim Heinrich Campes *Robinson der Jüngere* (1779)«, in: Franz Hundsnurscher/Edda Weigand (Hg.): *Beiträge zur Dialogforschung*. Band 1. Tübingen 1991, S. 377-389, hier: S. 383. Vgl. Johannes Merkel/Dieter Richter: »Robinson – der Bürger als Abenteurer«, in: Joachim Heinrich Campes: *Robinson der Jüngere – ein Lesebuch für Kinder*. (Neuabdruck der Ausgabe von 1848) München 1991, S. 417-446, hier: S. 431.

37 Vgl. Campe: *Robinson der Jüngere*, S. 128, S. 220. Vgl. Reinhard: *Die Karriere des »Robinson Crusoe«*, S. 149.

38 Der Text verlässt sich also nicht wie die traditionelle Exempelliteratur auf das Abschreckende schlechter Exempel. Vgl. für diesen Zusammenhang auch Reiner Wild: *Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland am Beispiel ihrer Literatur für Kinder*. Stuttgart 1987, S. 76.

39 Vgl. P 117ff.. Vgl. Kapitel III.

40 Und gleichzeitig soll das Buch nichtprofessionellen wie professionellen Erzieherinnen und Erziehern ein nachahmbares Vorbild zum Umgang mit ihren Zöglingen geben. Die Bearbeitung der literarischen Vorlage orientiert sich an Campes wissenschaftlichen Beobachtungen an Kindern. Vgl. Pethes: *Zöglinge der Natur*, S. 251-257. Derart

vorgelesen, nicht vor- oder gar nachgespielt. Er rahmt eine von ihrem Protagonisten distanzierte Erzählung, welche die kindliche ›Leerheit‹ zwar mit ›selbsttätigen‹ Vorbildern füllt und anregt, sie aber nicht in ›theatralischen Wohlstand‹ eskalieren lässt. Die von Campe versprochene ›unmittelbare‹ Wendung des Nachahmungstriebes zu den eigentlichen Gegenständen, die das *Robinson*-Buch als Gegenstand bewirken soll, reguliert diese Wendung über eine Staffelung der Nachahmung. Durch Nachahmung nachahmenswerten Nachahmens soll ein Aus-dem-Ruder-Laufen des Nachahmungstriebes vermieden werden, wie es sich einige Jahre zuvor in der sprichwörtlichen Selbstmordmode unter jungen *Werther*-Lesern manifestierte.<sup>41</sup> Gegen die Selbstverschwendung setzt die so regulierte Nachahmung Rousseaus ›Erziehung durch Dinge‹, die zur ›eigentlichen Bestimmung gehören‹, nämlich hier Bohnen und Erbsen. Es obliegt jedoch im Sinne von Trapps Pointierung der Allmacht des Pädagogen, diese ›eigentliche Bestimmung‹ festzulegen.<sup>42</sup> Der Erzieher kann ›bis auf einen gewissen Grad‹ ›Neigungen einflößen, Schwächen verstärken, hinrichten und abkehren, wohin und wovon er will; er kann die Aufmerksamkeit lenken und festhalten; er kann beliebige Fertigkeiten des Verstandes und des Willens hervorbringen‹<sup>43</sup>. Die Selbsttätigkeit ist fremdgesteuert.<sup>44</sup> In diesem Sinne soll Campes *Robinson* eine unkontrollierte Nachahmung regulieren und gleichzeitig die gewünschte ›eigentliche Bestimmung‹ der ›Selbsttätigkeit‹ mimetisch implementieren.

## 2. DIE *ÉMILE*-LEKTÜREN DER REVISOREN UND TRAPPS TRANSFORMATION DES NACHAHMUNGSTRIEBES

Campes und Trapps zeitgleich und im gegenseitigen Austausch entstehenden Erziehungskonzepte ähneln sich von ihrer Stoßrichtung her. Sie setzen aber unterschiedliche Akzente, was den Umgang mit den erzieherischen Dingmedien und

---

perspektiviert laufen die medialen Konstellation der philanthropinistischen Erziehung im Sinne von Niklas Luhmann letztlich auf das Kind als das »Medium« hinaus, in dem und über das Erziehung sich vollzieht. Vgl. Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, S. 86-101.

41 Vgl. Martin Andree: *Wenn Texte töten. Über Werther, Medienwirkung und Mediengewalt*. München 2006.

42 Zu Trapp vgl. Pethes: *Zöglinge der Natur*, S. 226-234.

43 Vgl. Kapitel II.

44 Das Phantasma von der Allmacht des Erziehers findet sich bei Rousseau, eigentlich dem Fürsprecher der Freiheit und Gegner des Schauspiels, vorgeprägt. Vgl. Kapitel IV.

mit der für die Erziehung so nützliche wie bedrohlichen Theatralität als Medium betrifft. Nicht zuletzt manifestiert sich dieser Unterschied darin, dass Campe den Nachahmungstrieb an den Anfang der menschlichen Entwicklung setzt und den Umgang mit ihm an den Anfang der Erziehung, während Trapp auf die Begriffe Nachahmung wie Nachahmungstrieb weitgehend verzichtet. Im Einklang mit neuen Entwicklungen in der Philosophie, die mit den Namen Baumgarten und Meier assoziiert sind, rückt an deren Stelle die »Einbildungskraft«<sup>45</sup>. Ganz wie bei Baumgarten ist mit dieser aber noch nicht die produktive Kraft gemeint, zu der die Einbildungskraft in der Genieästhetik erhoben wird. Trapp beschreibt ein zu einem Großteil mimetisches Vermögen, das Bekanntes mental wiederholen und in auf Zukunft gerichtete Aktivität umsetzen kann, die bei Kindern weitgehend unkontrolliert verläuft. Die Einbildungskraft kombiniert in diesem Sinne das in der platonischen Fassung vorherrschende nachahmende Moment von *mimesis* mit dem ihr bei Aristoteles zukommenden modellierenden, vorstellenden Aspekt.<sup>46</sup>

Implikationen und Konsequenzen dieser Akzentuierungen lassen sich an Campes und Trapps Auseinandersetzung mit Rousseaus Konzept der Nachahmung rekonstruieren, wie es am Rande von dessen so einflussreicher wie umstrittener Erziehungskonzeption im *Émile* von 1762 auftaucht. Trapp ist einer der Mitarbeiter der in den 1780ern von Campe initiierten und herausgegebenen mehrbändigen *Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Als Ergänzung erscheint von 1789 bis 1791 in den Bänden 13 bis 15 eine von Carl Friedrich Cramer besorgte Übersetzung des *Émile*. Unter Rousseaus Text werden zahlreiche Kommentare der Revisoren abgedruckt, die teils einzeln, teils gemeinsam namentlich gekennzeichnet sind. Diese vertreten keine einheitliche Linie und verweisen auch auf die Debatten unter den Revisoren bzw. setzen sich mit der zeitgenössischen Diskussion insgesamt (etwa Formeys *Anti-Émile* von 1763/64) auseinander.

Wie oben dargestellt<sup>47</sup> treten Einbildungskraft und Nachahmung bei Rousseau als gefährliches Doppel auf. Beide drohen den Menschen »seinem natürlichen Zustande zu entreißen«<sup>48</sup>. Indem sie das für die Zukunft Mögliche imaginiert, ebnet die Einbildungskraft den Weg zur menschlichen Freiheit, kann diesen aber gleichzeitig durch die Erweckung falscher »Begierden« verstellen. Als ein Effekt dieser Selbstenttäufung beschreibt Rousseau gute 150 Seiten später

45 Trapp: *Versuch über Pädagogik*, S. 60.

46 Vgl. Petra Bahr: *Darstellung des Undarstellbaren. Religionstheoretische Studien zum Darstellungsbegriff bei A.G. Baumgarten und I. Kant*. Tübingen 2004, S. 11-172.

47 Vgl. Kapitel IV.

48 Rousseau: *Emil oder über die Erziehung*, S. 288.

die »Nachahmung«: »Die Nachahmung hat unter uns ihren Grund in der Begierde, sich stets außerhalb seiner selbst herauszuwerfen.«<sup>49</sup> Nachahmung operiert in einer Öffnung, die durch die Zukunftsantizipation der Einbildungskraft erzeugt wird. Statt diesen Freiraum zu nutzen, um zum (vom Pädagogen vorgegebenen) »natürlichen Zustand« der Selbstübereinstimmung zurückzukehren bzw. vorzudringen, füllt die Nachahmung ihn mit äußeren Eindrücken.

Im Unterschied zu den Tieren erniedrigt der gesellschaftliche Mensch sich und andere durch gegenseitige Nachahmung:<sup>50</sup> Zwar ist eine Selbsterhöhung angestrebt, wie Rousseau ausführt. Die Nachahmung bringt aber, indem sie das Nachgeahmte durch seine unangemessene Zweitfassung herabwürdigt, einen »natürlichen Zustand« der Gleichheit überhaupt erst durcheinander. Die Nachahmung ist die vom Weg zum »natürlichen Zustand« der Freiheit abgekommene Einbildungskraft. Sie erzeugt in diesem Sinne ein »Blendwerk«<sup>51</sup>, d.h. eine Fälschung des »natürlichen Zustands« durch Theatralität, vor der es den Zögling zu bewahren gilt. Höchstens darf die Nachahmung bei ganz jungen, bei Rousseau noch nicht mit Einbildungskraft begabten Kindern zur Vorbereitung der späteren Moralerziehung dienen. Sobald die Einbildungskraft erwacht, wird die Nachahmung zu gefährlich.<sup>52</sup>

Demgegenüber setzen die Revisoren zunächst die kindliche Phantasiebegabung und damit die Einbildungskraft früher an. Des Weiteren stehen sie Rousseaus Konstruktion und Glorifikation eines »natürlichen Zustands« kritisch gegenüber. Campe und Trapp kommentieren die entsprechende Stelle gemeinsam (und mit Johann Stuve), dieser sei einer »moralische[n] Glückseligkeit«<sup>53</sup> letztlich abträglich. Zunächst ist Trapp (gemeinsam mit Friedrich Gabriel Resewitz) derjenige, der erneut mit dem Vokabular von Baumgartens Ästhetik die Nachahmung moralischen Handelns durch das Kind vor dem Vorwurf der »Affentugend« verteidigt: »Eine dunkle Vorstellung von dem Sittlichguten einer Handlung ist wol schon in dem Kinde, das eine solche Handlung noch, wie es scheint, bloß aus Nachahmung verrichtet.«<sup>54</sup> Gegen den Nachahmungsgegner Rousseau ist damit der Rousseau einer janusköpfigen Einbildungskraft betont: Theatralität als Medium kann der Erziehung ebenso dienen wie sie unterminieren. Es kommt darauf an, sich seiner regulierend zu bedienen.

---

49 Ebd., S. 446.

50 Vgl. Kapitel IV.

51 Rousseau: *Emil oder über die Erziehung*, S. 445.

52 Vgl. Kapitel IV.

53 Rousseau: *Emil oder über die Erziehung*, S. 288.

54 Ebd., S. 447.

Deutlicher wird (nach weiteren Einwänden von Resewitz und Martin Ehlers) Campe, der den Rousseau der *Abhandlung* gegen den des *Émile* wendet: »Ohne Nachahmung würde der Mensch nie Mensch werden, sondern ein unvernünftiges Thier in menschlicher Gestalt bleiben.« Was für den ersten Naturmenschen gilt, gilt auch für das Kind. Rousseaus Nachahmungsfeindschaft muss schon an der Empirie scheitern: »[W]enn jemand einfältig genug wäre, den Nachahmungstrieb in seinem Zögling ersticken zu wollen: so würde ihm das nie gelingen, weil dieser Trieb zu unsrer menschlichen Natur gar zu wesentlich gehört.« Wie Trapp betont Campe nun gegen Rousseau das Janusköpfige des theatralen Mediums, besteht aber auf der Kontrollierbarkeit durch die Erziehung und behauptet, Rousseau verorte Nachahmung auf der falschen Seite: »Übrigens scheint R. hier Nachahmung mit Nachäffung verwechselt zu haben, welches doch zwei sehr verschiedene Begriffe sind.«<sup>55</sup> Campe bezieht sich mit »Nachahmung« positiv auf das rhetorische Paradigma von *imitatio et aemulatio* und setzt ihm negativ die »Nachäffung« einer platonisch anmutenden *mimesis* als bloß abgeschwächter und verzerrender Zweitfassung entgegen. Eher als eine Verwechslung durch Rousseau liegt jedoch eine Vertauschung und Vermischung von dessen Begriffen durch Campe vor: Gelungene Kindesnachahmung nach Campe wäre Rousseaus Affennachahmung, die den Sprung vom Affen zum Menschen geschafft hätte.<sup>56</sup> Die Wahl des erstrebenswerten Nachahmungsobjekts wäre aber nicht die natürliche des Affeninstinkts, sondern durch den Erzieher vorgegeben. Diesen schert es nicht, ob und dass es sich dabei um theatrale »Scheintugenden« handelt. Es zählt einzig, dass sie erfolgreich implementiert wurden und sich nicht bei nächster Gelegenheit durch das nächste Vorbild ablösen lassen. Damit setzt Campes Konzeption sich aber selbst der Rousseaus innerer Doppelung der »Einbildungskraft« innewohnenden Gefahr aus: Wenn der Nachahmungstrieb »zu unsrer menschlichen Natur gar zu wesentlich gehört« droht der Erzieher statt selbsttätiger, moralisch gefestigter Zöglinge bloß ein Heer von Schauspielern mit »Scheintugenden« zu erziehen. Ein nicht oder falsch regulierter Nachahmungstrieb könnte fehlgehen, indem er bestehen bleibt, statt sich von sich selbst wegzulenken.<sup>57</sup>

Ernst Christian Trapp umgeht die Konsequenzen von Campes Nachahmungstrieb, indem er ihn schlicht epistemologisch verabschiedet. Implizit gegen

55 Ebd., S. 445.

56 Vgl. Kapitel IV.

57 Entsprechend verlegt ihn das späte 19. Jahrhundert in ein Unbewusstes, aus dem er immer wieder hervorbrechen kann: Vgl. z.B. Wilhelm Wundt: *Grundzüge der physiologischen Psychologie*. Band 1. Leipzig 1893, S. 551ff.

Campe affirmiert er auf der folgenden Seite Rousseaus Forderung, die Kinder nicht zum Guten, d.h. für Campe: zum Nachahmen guter Vorbilder zu erziehen, sondern dazu, »niemals Jemand Uebels [zu]zufuegen«: »Dies ist unwidersprechlich wahr und muß aller sittlichen Erziehung zum Grunde liegen.«<sup>58</sup> Die Konsequenz hatte Trapp Jahre zuvor in seinem *Versuch über Pädagogik* bereits entfaltet. Deren Ziel ist nicht die Implementierung von Moralität, sondern die Anpassung von Individuen an die in der Gesellschaft herrschenden Normvorstellungen und Gesetze. »[D]aß man bei der Erziehung das menschliche Leben nachahme, so viel möglich ist«<sup>59</sup>, gilt der frühen Spezialisierung der Zöglinge auf einen Beruf. Dass sie Erlerntes nachplappern wie »Papageien«, d.h. in Rousseaus und Campes Sinn bloß »nachäffen«, macht den Erzieher »herzlich zufrieden«<sup>60</sup>. Rousseaus persönliches Ende als zurückgezogener und der Gesellschaft grollender Kauz gilt Trapp als abschreckendes Beispiel für den Versuch, Individualität abseits einer bloß mechanischen Nachahmung auszubilden.<sup>61</sup> Die von der neueren Philosophie anstelle der *imitatio* gerückte Einbildungskraft tritt bei Trapp entsprechend nicht als das Vermögen des in Meiers Baumgarten-Popularisierung gefeierten ästhetischen Menschen auf, sondern als der vom Pädagogen im eigenen Sinne zu formende Rohstoff, über dessen Selbst- oder Fremdtätigkeit kein Wort verloren werden muss.

Der konzeptionelle Vorteil des Begriffs Einbildungskraft liegt darin, dass Trapp die beiden von Rousseau künstlich getrennten Erziehungsmedien der angeblich guten »Erziehung durch Dinge« und der angeblich schlechten durch »Nachahmung« nun in ihrem Ineinander beschreiben kann: »[B]rauchbare Regeln für die Erziehung«<sup>62</sup> leitet Trapp aus von ihm protokollierten Experimentalanordnungen ab. Hier werden die Kinder sowohl mit Dingen (Spielzeug, Lernmaterialien und weiterem) zusammengeführt als auch mit anderen Menschen, hauptsächlich anderen Kindern. Trapp ersetzt Campes Nachahmungstrieb durch einen grundlegenden »Trieb zum Wohlsein«, d.h. auch »zur Selbsterhaltung«<sup>63</sup>, und rekonstruiert aus seinen Protokollen, in welchem Ausmaß die Einbildungskraft durch seine Experimente angeregt und manipuliert wird: »Man gebe mehreren Kindern von einerlei Alter verschiedene Gegenstände, Spielzeug, Bücher, Modelle, Gemälde und lasse sie damit nach Belieben schalten und walten. Nun

58 Rousseau: *Emil oder über die Erziehung*, S. 447.

59 Trapp: *Versuch über Pädagogik.*, S. 157.

60 Ebd., S. 99.

61 Vgl. ebd., S. 139.

62 Ebd., S. 47.

63 Ebd., S. 48.

gebe man Acht auf die Verschiedenheit ihrer Äußerungen, Empfindungen, Handlungen, Erfindungen u.s.w.«<sup>64</sup>

Statt dem ›blank slate‹ des Kindergemüts nachzuahmende Vorbilder einzupflanzen, wird dieses mit möglichst vielen Eindrücken konfrontiert. Die Eindrücke sollen, nachdem die »Gesetze der Ideenverbindung und der Imagination«<sup>65</sup> erkannt sind, zu entsprechenden »Ideenreihe[n]«<sup>66</sup> verknüpft werden. Mediale Vermittlungen entstehen jetzt nicht mehr auf der ontischen Ebene durch Nachahmungsreihen oder Dingverkettungen wie bei Campe und Rousseau, sondern auf der mentalen Ebene, auf der der Pädagoge »Mittelideen in den Kindern zu erwecken«<sup>67</sup> sucht. Deren Implementierung leitet er aber aus Experimentalanordnungen ab, die zwischen Nachahmungsreihen und Dingverkettungen nicht mehr unterscheiden: »Die Gegenstände«, mit denen das Kind sich konfrontiert findet, »können auch lebendige Personen sein, die man unter die Objekte mischt: ja ein Kind ist Gegenstand für das andere.«<sup>68</sup> So lassen und sollen sich potentiell nun auch (dingvermittelte) gruppendynamische Beziehungen der Kinder untereinander beobachten lassen, wenn »ein Haufen Kinder im Gegensatz zu Einem Kinde«<sup>69</sup> unter Beobachtung steht. Damit geht Trapp einen Schritt über Campe und Rousseau hinaus hin in Richtung neuer schulischer Erziehungsformen in größeren Klassenzusammenhängen. Allerdings interessiert Trapp sich im weiteren Verlauf dann nicht wirklich für diese neue Richtung. Denn wo letztlich alle Zöglinge im Sinne einheitlicher gesellschaftlicher Normen erzogen werden sollen, da kommt dem Unterschied zwischen Einzel- und Gruppenerziehung keine epistemologische Besonderheit zu. Trapps Verabschiedung des Nachahmungsbegriffs verdeckt, was in diesen Verkettungen auf dem Spiel steht und Kulturkritiker von Platon über Rousseau bis hin zu Girard<sup>70</sup> nicht nur beunruhigt, sondern zu spektakulären theoretischen Operationen veranlasst: das Problem, wie bei der Aufgabe von Rousseaus strikter Trennung der Erziehungsmedien Campes Frage nach der Regulation der Nachahmung für solche Gruppendynamiken zu stellen wäre.

Auf den Punkt gebracht findet sich diese Frage dann 40 Jahre später in den fiktiven Praktiken der pädagogischen Provinz: Goethe verdichtet Trapps Expe-

---

64 Vgl. Kapitel II.

65 Trapp: *Versuch über Pädagogik*, S. 85.

66 Ebd., S. 86.

67 Ebd., S. 87.

68 Ebd., S. 67.

69 Ebd., S. 68.

70 Vgl. René Girard: *Das Heilige und die Gewalt*. Frankfurt a.M. 1992, S. 62-103.



rimente mit dem von Trapp eigentlich verabschiedeten Nachahmungstrieb bzw. des ›Nachahmungsgeists‹ der Mode. Durch dessen versteckte Regulierung wird der durch ›peer pressure‹ erzeugte Verfall der Ordnung, den Platon, Rousseau oder später Girard so fürchten, in eine Erzeugung eben dieser Ordnung verkehrt.<sup>71</sup>

### 3. SALZMANNS PÄDAGOGISCHE PRAXIS UND DIE NACHAHMUNG VON EXEMPELN

Dass Goethe in den 1810ern und 1820ern gegen den Prätext von Trapp auf dem Nachahmungstrieb beharrt, hat durchaus historische Berechtigung. Während mit Trapp die theoretische Avantgarde der Pädagogik in den 1780ern das zentrale Interesse am Nachahmungstrieb verliert und der entsprechenden philosophischen Diskussion folgt, behält der Nachahmungstrieb in der erzieherischen Praxis und ihren diskursiven Paratexten seine prominente Position, so etwa beim nicht an der *Émile*-Ausgabe der Revisoren beteiligten Christian Gotthilf Salzmann, einem zeitweiligen Kollegen Campes am Dessauer Philantropinum und sein dortiger Nachfolger als Religionslehrer. Nicht nur weil Salzmann am Umbruchpunkt zwischen familiärer und schulischer Erziehung sowie zwischen experimenteller und institutionalisierter Erziehung steht, gilt ihm im Folgenden das Interesse. Auch setzt sich das mit seinem Namen verbundene Ensemble von pädagogischer Theorie, pädagogischer Praxis und Erziehungsliteratur unter dem Einfluss Campes verstärkt mit der Domestikation und Lenkung des Nachahmungstriebes auseinander – und damit mit der theatralen Dimension der Erziehung. Dies soll im weiteren Teil des Kapitels anhand der Staffelung von Vorbildern für die Mimesis in Salzmanns Erziehungsroman *Konrad Kiefer* sowie anhand von Salzmanns Campe weiterführender Theorie eines theatralen Erzählens und seiner zugehörigen Erzählpraxis im *Moralischen Elementarbuch* mit seinen beigegebenen Kupferstichen erläutert werden.

Salzmann, ein selbststilisierter Nichtleser und Mann der Praxis, gibt für den Zusammenhang von Kindererziehung und Bildungstheater durchaus mehr ab als nur das illustrative Beispiel<sup>72</sup> im Sinne einer ihm übergeordneten Regel. Im Zen-

71 Vgl. Kapitel II.

72 Immanuel Kant unterscheidet: »*Beispiel*, ein deutsches Wort, was man gemeinlich für Exempel als ihm gleichgeltend braucht, ist mit diesem nicht von einerlei Bedeutung. Woran ein Exempel nehmen und zur Verständlichkeit eines Ausdrucks ein Beispiel anführen, sind ganz verschiedene Begriffe. Das Exempel ist ein besonderer Fall

trum von Salzmanns Pädagogik steht die Problematik eines ›Exempels‹ beziehungsweise ›Exemplums‹: Die sich neu erfindende Pädagogik zielt gerade darauf, wie ihr Stichwortgeber Jean-Jacques Rousseau es markiert, keine (nachzuahmenden) »Muster« (*modèle*) bereitzustellen, sondern »Beispiele« (*exemple*) (E 297) zu liefern, die nicht wiederholt, sondern eigenständig angewandt werden müssen. Sie kann sich auch auf die Poetik der Aufklärung berufen: Die Funktion von Literatur, insbesondere von dramatischen Texten bestimmt Gottscheds Rezeption der Interpretation der aristotelischen *katharisis*-Lehre in der französischen Klassik darüber, dass sie vorbildhafte oder abschreckende Exempel liefern. Johann Bernhard Basedow, der Begründer des Dessauer Philantropinums und dort Arbeitgeber von Campe wie Salzmann, stellt entsprechend die nachzuahmenden Exempel in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Strategien, wie diese sich dann später etwa in Campes *Robinson* weiterentwickelt finden.<sup>73</sup>

Salzmanns Texte springen nicht nur zwischen Begriffen wie ›Beispiel‹ und ›Exempel‹ beliebig hin und her (und verwenden sie letztlich synonym), weil sie sich am Bildungsgrad ihrer jeweiligen Zielgruppe orientieren. Salzmanns Projekt steht vielmehr insgesamt für den Übergang zwischen erzieherischem Nachahmungs- und pädagogischen Vorführungsparadigma. Beim Nachahmen des Exempels soll es sich letztlich um die ›Freiheit‹ eines ›Selbermachens‹ handeln, das keine zweitrangige Nachahmung mehr wäre.

Salzmanns Pointierung manifestiert sich eben in der Ineinssetzung verschiedener Verwendungen des Begriffs ›Exempel‹ beziehungsweise ›Exemplum‹, welche die Nachahmungs- auf die Vorführungsdimension öffnen und so beide problematisch werden lässt. Zunächst schließt Salzmanns Erziehungsliteratur an die literarische Exempeltradition an, wie die Aufklärung sie wieder prominent macht. Zum Beispiel werden im 1781 erstmals veröffentlichten *Moralischen Elementarbuch* abstrakte moralische Lehrsätze anhand von Exempel-Erzählungen vorgestellt und sollen den Zöglingen als Nachahmung oder Abschreckung dienen. Des Weiteren ist in Salzmanns pädagogischer Theorie und Praxis wie bei

---

von einer *praktischen* Regel, sofern diese die Tunlichkeit oder Untunlichkeit einer Handlung vorstellt. Hingegen ein Beispiel ist nur das Besondere (concretum), als unter dem Allgemeinen nach Begriffen (abstractum) enthalten vorgestellt, und bloß theoretische Darstellung eines Begriffs.« Immanuel Kant: *Die Metaphysik der Sitten*, in: Ders.: *Werkausgabe*. Band 8. Frankfurt a.M. 1977, S. 620. Vgl. auch Mirjam Schaub: *Das Singuläre und das Exemplarische. Zu Logik und Praxis der Beispiele in Philosophie und Ästhetik*. Berlin/Zürich 2010.

73 Vgl. Gina Weinkauff/Gabriele v. Glasenapp: *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn 2010, S. 29.

Campe die Figur des Erziehers beziehungsweise der Erzieherin nicht nur Vermittlungsinstanz für diese Exempla, sondern wird selbst zum Exempel im Sinne eines musterhaften Vorbilds: Sie soll das Ideal verkörpern, zu dem sie erziehen möchte beziehungsweise das von den Zöglingen nachgeahmt werden soll. Salzmanns Exempel bezeichnen sowohl die vom Autor Salzmann veröffentlichten literarischen Exempel als auch gleichzeitig die exemplarische Rolle, welche Salzmanns Theorie ihrem Verfasser zuschreibt. Das Vorbildhafte und seine Vermittlungsinstanz, *the message* und *the medium*, fallen tendenziell zusammen<sup>74</sup> – in etwas, das exemplarisch vor denjenigen zu stehen kommt<sup>75</sup>, deren Erziehung sich an diesem Exempel zu orientieren hat. Mit dem Exempel ist bereits die theatrale Konstellation der Vorführung wie auch der Mimesis, hier vor allem im Sinne von *imitatio*, aufgerufen – und damit eine Anordnung, die traditionell befürchten lässt, sie könne einen bloß passiven Zuschauer verdummen, statt ihn zu den moralischen Höhen des zur Vorführung Gebrachten zu erheben<sup>76</sup>, oder in der Nachahmung könne der Nachahmende als schlechte Zweitfassung zu weit hinter dem Vorbild zurückbleiben und letztlich die ›Freiheit‹ des ›Selbermachens‹ verfehlen.<sup>77</sup> Diese fragile theatrale Dimension des Exempels kennzeichnet das pädagogische Projekt Salzmanns in seiner theoretischen, praktischen und literarischen Ausprägung. In den Mittelpunkt von Salzmanns Projekt der Kindererziehung rückt damit eben jene domestizierte theatrale Konstellation, von der sich das Erwachsenentheater seiner Zeit die Bildung ihrer Zuschauer erhofft, diese aber immer wieder gegen die mit dem Theater einhergehenden Gefahren durchsetzen muss.

Nachdem Salzmann, Theologe von der Ausbildung her, von 1781 bis 1784 bei Basedow am Dessauer Philanthropinum als Liturg und Religionslehrer tätig

---

74 In Anlehnung an die bekannte Redewendung von Marshall McLuhan, in: Marshall McLuhan: *Understanding Media. The Extensions of Man*. Cambridge 1984, S. 8.

75 In diesem Sinne wäre das Exempel auch von der Theatralität des Raums her zu analysieren mit Jörg Dünne/Sabine Friedrich/Kirsten Kramer (Hg.): *Theatralität und Räumlichkeit. Raumordnungen und Raumpraktiken im theatralen Mediendispositiv*. Würzburg 2009.

76 Vgl. die Polemik von Rancière: *Der emanzipierte Zuschauer*, S. 11-34.

77 Letztlich steht damit die moralische Unterscheidung auf dem Spiel, die Immanuel Kant zwischen ›Beispiel‹ und ›Exempel‹ treffen möchte: Das moralische Beispiel dient dem noch unreifen Menschen zur Nachahmung; das moralische Exempel ist seiner eigenständigen moralischen Entscheidung Vorbild. Um eben die bei Kant nicht weiter problematisierte Entwicklung von der unreifen Nachahmung zur reifen Eigenständigkeit kümmert sich Salzmanns Pädagogik. Vgl. Kant: *Metaphysik der Sitten*, S. 619f.

ist, gründet er 1784 in Schnepfenthal bei Gotha eine eigene Erziehungsanstalt, die er bis zu seinem Tod 1811 leitet. Vielen Erstlesern von Goethes *Wilhelm Meisters Wanderjahren* gilt sie als das Vorbild der dort beschriebenen ›pädagogischen Provinz‹<sup>78</sup> – wohl zu Unrecht, auch wenn viele Einzelheiten übereinstimmen: In Schnepfenthal legt man wie in der ›pädagogischen Provinz‹ Wert auf das Lernen in der freien Natur, Arbeitsamkeit und körperliche Ertüchtigung, ›learning by doing‹, handwerkliche Fertigkeiten, auf eine ganzheitliche Entwicklung bei gleichzeitiger Ausbildung von Spezialisierungen.<sup>79</sup> Salzmanns Schule überdauert die seit den 1770ern eröffneten Philanthropine in Marschlin, Colmar, Dessau, Heidesheim und Hamburg bei Weitem.<sup>80</sup> Trotz oder wegen dieser gelungenen Institutionalisierung, ist in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft die Bezeichnung »pädagogisches Experiment«<sup>81</sup> für die Schnepfenthaler Erziehungsanstalt gang und gäbe: Die Bezeichnung soll in erster Linie markieren, dass Salzmanns pädagogische Theorie sich hier in der Praxis ausgetestet findet und diese Praxis ihrerseits zur Transformation und Verfestigung der Theorie führt. Experiment ist die Praxis der Erziehung in dem weiten Sinne, den Immanuel Kant dem Wort in »Über Pädagogik« gegeben hat: als das Experiment, das die Menschheit an sich selbst vollführen muss, um aus ihrer selbst verschuldeten Unmündigkeit hinauszugelangen – auch, wo der Glauben an die Vernunft die Möglichkeit eines solchen Exodus letztlich nie in Frage stellt.<sup>82</sup> Entsprechend

78 Vgl. Kapitel II. Die in Goethes pädagogischer Provinz präsentierte Pädagogik ist von einem ähnlich gespannten Verhältnis zu ihrer Theatralität geprägt wie sie hier für Salzmann beschrieben wird. Vgl. auch Konrad Albrich: *Goethe und Christian Gotthilf Salzmann*. Langensalza 1917.

79 Vgl. Hanno Schmitt: *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Bad Heilbrunn 2007, S. 195-209. Vgl. Herwart Kemper/Ulrich Seidelmann (Hg.): *Menschenbild und Bildungsverständnis bei Christian Gotthilf Salzmann*. Weinheim 1995.

80 Bis zu Salzmanns Tod 1811 werden hier in 27 Jahren um die 270 Jungen und Jugendliche erzogen, davon teilweise 70 gleichzeitig. Anfang des 19. Jahrhunderts kommt auf dem erweiterten Gelände eine Erziehungsanstalt für Mädchen unter Leitung von Salzmanns Ehefrau Sophie Magdalene hinzu. Vgl. Theo Dietrich: *Mensch und Erziehung in der Pädagogik Christian Gotthilf Salzmanns*. München 1963, S. 32-50.

81 Vgl. die entsprechend betitelte Sektion in: Kemper/Seidelmann (Hg.): *Menschenbild und Bildungsverständnis bei Christian Gotthilf Salzmann*, S. 48-149. Die Rede vom Experiment bezieht sich auf Kants Bezeichnung des Dessauer Philanthropiniums als »Experimentalschule« (Kant: »Über Pädagogik«, S. 708).

82 Vgl. Kant: »Über Pädagogik«, S. 699-703, S. 708.

stellt Schnepfenthal für Salzmann die Avantgarde eines die ganze Menschheit umschließenden Erziehungsideals dar; entsprechend findet sich diese Praxis hier ausgetestet und von der Publikation zahlreicher Texte flankiert: pädagogische Theorien, Schulbücher und auch literarische Texte, unter anderem Erziehungsromane zur Volksaufklärung, enthalten im in Schnepfenthal monatlich herausgegebenen *Boten aus Thüringen*. Diese Texte sind vom Aufklärungsoptimismus getragen, eine zu ihrer Vernunft erwachte, selbsttätige und fleißige Menschheit gehe ihrer ›Glückseligkeit‹ entgegen – wenn sie es denn lerne, den ›Statthalter Gottes‹, nämlich den Verstand zu gebrauchen, bis schließlich alle Menschen ›vernünftig‹ und ›gut‹ werden.

Letztlich kennt Salzmann keine Gegenüberstellung von äußerer Erziehung und innerer Bildung. »*Erziehe dich selbst!*«<sup>83</sup>, lautet das Motto für die Erwachsenen und insbesondere für die zukünftigen Kindererzieher. Denn die Kindererziehung leitet menschliche Wesen an, die ihren Verstand noch nicht selbsttätig und seinen ganzen Fähigkeiten gemäß zu gebrauchen wissen. Erziehung heißt hier vor allem Ermöglichung und soll im Endeffekt auf eine Selbsterziehung des Kindes hinauslaufen: »*Man lasse [...] das Kind immer seinen eigenen Willen tun, so wird es gut werden!*«<sup>84</sup> D.h. mit möglichst keinen oder wenigen körperlichen Züchtigungen und einem höchst zurückgenommenen System von Belohnungen und Strafen, aber mit beständiger Aufsicht und einem beständigen Beschäftigungsangebot. Die Erziehung hat die Rahmungen und Stimulationen bereitzustellen, innerhalb derer ein solcher ›eigener Wille‹ des Kindes es wie von alleine zu einem vernünftigen und selbsttätigen Wesen erziehen kann.

Mit dem Projekt einer Erziehung zur Selbsttätigkeit nimmt der Philanthropismus mit dem gesamten späten 18. Jahrhundert eine Zwischenstellung in der Geschichte der Erziehung ein: Die sich verselbstständigende Erziehung und ihre neuen Institutionen zielen nicht mehr auf eine ›naturgemäße‹ Erziehung, die den Zögling auf seinen ihm von der Natur gegebenen und in seiner inneren Natur angelegten Ort in der Gesellschaft vorbereitet. Ziel dieser Erziehung ist eine allen gleichermaßen zukommende menschliche Freiheit, die in der Unmündigkeit des Zöglings zwar noch verschüttet liegt, aber auch gleich einem »Keim im Weizenkorne«<sup>85</sup> angelegt ist. Angelegt ist solch ein ›Keim‹ auch in der Unmündigkeit, die das Zeitalter der Aufklärung allenthalben in der Erwachsenenwelt vorfindet.

83 Christian Gotthilf Salzmann: *Ameisenbüchlein. Pädagogische Schriften, 2. Teil*. Weimar/Langensalza 1947, S. 58.

84 Ebd., S. 51.

85 Ebd., S. 27.

Kant bringt dies auf die paradoxe Formel von der ›Erziehung zur Freiheit‹<sup>86</sup> und kennzeichnet damit die Problematik, dass eine durch Zwang erzeugte Freiheit sich selbst zuwiderläuft. Am Anfang des 19. Jahrhunderts verschwindet das entsprechende Freiheitsideal aus der Erziehung und findet sich durch die Orientierung an ›Werten‹ ersetzt, die allen gemeinsam sein sollen.<sup>87</sup>

Salzmans Erziehung zur Selbsttätigkeit proklamiert bereits das Freiheitsparadigma, ist aber gleichzeitig noch am alten Paradigma orientiert. Dieses kennt noch keine Erziehung im spezialisierten Sinne. Die Unterweisung durch Hausmeister, Gouvernanten, Pastoren oder oft schlicht durch die Eltern soll gleichzeitig für eine von den Inhalten der Unterweisung unabhängige Sozialisation des Zöglings bürgen.<sup>88</sup> Vom Erzieher ist nicht nur die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten gefordert, sondern eine Vorbildhaftigkeit, deren Nachahmung eine Sozialisation am naturgemäßen Platz des Zöglings ermöglicht.<sup>89</sup>

#### 4. GESTAFFELTE VORBILDER: KONRAD KIEFER

Salzmans der literarischen Volksaufklärung gewidmeten Texte finden unter künstlerischem Aspekt keine Gnade vor den Vertretern der zeitgleich neu entstehenden Autonomieästhetik. Das dem Naturnachahmungsverdikt verpflichtete Abschildern sozialer Missstände zeugt, so etwa Schillers vernichtendes Verdikt, höchstens von einem »Affentalent gemeiner Nachahmung«<sup>90</sup>, keineswegs vom Eigengesetz der Kunst. In pädagogischer Hinsicht arbeiten sich jedoch Salzmans und die anderen reformpädagogischen Bemühungen der Zeit an einem strukturgeleichen Problem ab: an der Loslösung des Kindes (bzw. des Künstlers) von eben einem solchen ›Affentalent‹. Strukturgeleich funktionieren hier die An-

---

86 »Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich Freiheit bei dem Zwange?« (Kant: »Über Pädagogik«, S. 711) Vgl. Andreas Luckner: »Erziehung zur Freiheit. Immanuel Kant und die Pädagogik«, in: *Pädagogik* 55, 7-8 (2003), S. 72-76.

87 Vgl. Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, S. 173-180.

88 Vgl. ebd., S. 48-59.

89 Vgl. in *extremis* aus dem 17. Jahrhundert Fénelon: *Über Mädchenerziehung*.

90 Friedrich Schiller: *Über naive und sentimentalische Dichtung*. Stuttgart 1969, S. 90. Vgl. Gertraude Selzer: *Der Wandel des aufklärerischen Selbstverständnisses gegen Ende des 18. Jahrhunderts. Untersuchungen zur Ideologiegeschichte des Bürgertums am Beispiel von Christian Gotthilf Salzmanns Roman ›Carl von Carlsberg, oder, Über das menschliche Elend‹*. Frankfurt a.M. 1985, S. 157-167.

forderungen an eine neuerdings verselbstständigte Erziehung beziehungsweise Bildung und die Anforderungen an eine neuerdings verselbstständigte ästhetische Eigenständigkeit und ihre Absage an die Naturnachahmung.<sup>91</sup>

Salzmann steht dem Stichwortgeber der neuen Pädagogik, Rousseau, mehr als kritisch gegenüber. Er orientiert sich aber, indem er die Erziehungsinstanz zum Dreh- und Angelpunkt erhebt, an der zentralen Stellung von Rousseaus Erzieher als simultanem ›medium‹ und ›message‹: Im *Krebsbüchlein* von 1780, einer Abrechnung mit den zeitgenössischen Erziehungsmethoden, finden sich sämtliche nicht wünschenswerten Eigenschaften und Verhaltensweisen der Zöglinge ganz im Sinne Rousseaus einem Fehlverhalten der Erziehungsberechtigten zugewiesen: Neid und Hass gegen die Geschwister, Grausamkeit gegen Tiere, Schadenfreude, Furcht vor Gewittern, Gespensterglaube, Lügenhaftigkeit, Trotz, Naschhaftigkeit, Unordnung, Eitelkeit, Müßiggang, Geiz und noch einige mehr führt der Text an abschreckenden Exempelerzählungen vor. Diese funktionieren immer nach einigen wenigen Mustern. Besonders prominent ist das folgende: Das Kind nimmt sich am schlechten Vorbild der Eltern oder des Lehrers ein Beispiel. Erst dadurch wird es grausam, schadenfroh, furchtsam, naschhaft und so weiter.<sup>92</sup> »Kann man die Untugend nicht durch sein Exempel lehren?«<sup>93</sup>, lautet die rhetorische Frage im Mittelpunkt von Salzmanns *Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher* von 1806, das die Exempla des *Krebsbüchleins* in eine pädagogische Theorie weiterführt. Salzmanns pädagogische Umformulierung von Kants kategorischem Imperativ lautet entsprechend: »Handle immer so, wie du wünschest, daß deine Zöglinge handeln sollen! [...] Dein stetes Bestreben muss also dahin gehen, deinen Zöglingen in jeder Beziehung Muster zu sein und die Belehrungen, die du ihnen gibst, durch dein Beispiel zu bestätigen.«<sup>94</sup> Wenn es sich bei Tugenden und Untugenden des Kindes um nachgeahmte Tugenden und Untugenden des Erziehers handelt, heißt das im Umkehrschluss, dass auch das liebevolle, mitleidige, vernünftige und mäßige Kind diese Eigenschaften nicht von Natur aus besitzt, und sei es auch einer Natur, die erst freigesetzt werden müsste. Das Kind ist also »ausnehmend biegsam«. Und diese Biegsamkeit ist in Gänze auf den Nachahmungstrieb zurückzuführen:

91 Vgl. Kapitel II.

92 Vgl. Christian Gotthilf Salzmann: *Krebsbüchlein, oder, Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder*. Bad Heilbrunn 1961.

93 Salzmann: *Ameisenbüchlein*, S. 15.

94 Ebd., S. 76.

»Unter allen seinen Trieben ist sein heftigster der Nachahmungstrieb, durch denselben wird es gereizt, die Geschäfte und Vergnügungen, sowohl seiner Freunde, als auch derer, die ihm nahkommen, nachzuthun. Durch denselben lernt es die Mundart und die Sprache seiner Eltern, durch denselben wird es gefällig, edeldenkend, mitleidend, wenn seine Gesellschafter, in seiner Gegenwart, diese Tugenden ausüben.«

Und umgekehrt gilt: »Durch denselben verliert es aber auch all die Eigenschaften, die es liebenswert und glücklich machen, wenn dieselben seinen Gesellschaftern mangeln.«<sup>95</sup> Das Kind stellt demnach, so sehr Salzmann auch auf einer naturgegebenen Tugend und Vernunft beharrt, ein *blank slate* im Sinne von John Locke<sup>96</sup> dar, das durch Nachahmung des erzieherischen Exempels die ihm vorgestellten Eigenschaften annimmt – böse gesagt: diese ›nachäfft‹. Erziehung – sei sie nun an Naturgemäßheit, Freiheit oder Werten orientiert – kann sich in diesem Sinne nie ganz vom theatralen Problem der Nachahmung befreien.<sup>97</sup> Nie ganz verschwindet so auch die Gefahr, dass der Nachahmungsvorgang in die Irre gehen und die Erziehung statt ihres Ideals seine transformierte, aus Sicht des Ideals entstellte Übersetzung hervorbringen könnte.<sup>98</sup> – In Anschluss an Campe setzt Salzmann jedoch durchaus auf die Hervorbringung von Selbsttätigkeit durch die Nachahmung entsprechender Exempla. In *Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung*, Salzmanns häufig so genanntem ›deutschen Émile‹ von 1796, heißt es: »Das Hauptwerk bei der Erziehung [...] ist, daß die Alten den Kindern vormachen, was sie tun sollen. Wer dies recht versteht,

95 Christian Gotthilf Salzmann: *Gottesverehrungen, gehalten im Betsale des Dessauischen Philantropins*. Leipzig 1784, S. 251f.

96 »Let us suppose then the mind to be, as we say white paper void of all characters, without any idea; [...]« John Locke: *An Essay Concerning Human Understanding*. London 1836, S. 51.

97 Entsprechend verzichtet Gabriel Tarde auf eine Differenzierung wie etwa die Luhmanns zwischen Erziehung und (nachahmender) Sozialisation und subsumiert die Erziehung in Gänze der Nachahmung. Vgl. Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, S. 48-81. Vgl. Tarde: *Die Gesetze der Nachahmung*, S. 60-80.

98 »Übersetzung« ist die Transformation, die Bruno Latour seinerseits Gabriel Tardes Begriff der Nachahmung angeeignet lässt. Die von Jacques Rancière proklamierte Pädagogik eines »unwissenden Lehrmeisters« orientiert sich gänzlich an der Offenheit solcher Übersetzungsoperationen. Vgl. Bruno Latour: *Die Hoffnung der Pandora*. Frankfurt a.M. 2002, S. 381. Vgl. Rancière: *Der unwissende Lehrmeister*, S. 31-58.



der kann aus den Kindern machen, was er will. *Das Exempel wirkt mehr als alle Ermahnungen.*«<sup>99</sup>

Zwar liegt der von Rousseau propagierte Rückzug in die Einsamkeit der Natur auch der Wahl des abgeschiedenen Schnepfenthals als Internatsort zugrunde. Die völlige Abschottung Émiles markiert Salzmann aber als utopisch. Erziehung findet in einer Gruppe statt, das heißt der Zögling ist stets von zahlreichen, widersprüchlichen, guten wie schlechten Vorbildern umgeben. Salzmanns Erziehungstheorie besteht zu einem guten Teil in der Vorgabe von Rahmungen für die Erziehung und deren Staffellung. Wie den Kontakt des Zöglings mit einer potentiell schlechte Vorbilder liefernden Außenwelt regulieren? Wie, wo es mehrere erzieherische Autoritäten gibt (Eltern, Lehrer, geistliche Würdenträger), deren Rangordnung verdeutlichen? Denn nur wo die Kompetenzen sich letztlich zu einem einheitlichen Vorbild fügen, so das implizite Argument, lässt sich dem Zögling das Exempel eines selbsttätigen Lebens vorstellen. Als Kernzelle der Erziehung bestimmt Salzmann die patriarchal und hierarchisch organisierte Kleinfamilie. Die Schule, inklusive seiner eigenen Anstalt, ist weder Gegenentwurf noch Weiterentwicklung, sondern ein Hilfsmittel, dessen Verselbstständigung rückgängig gemacht werden kann, sobald die potentielle Elternschar ihrerseits flächendeckend zu Erziehern erzogen worden ist.<sup>100</sup> Konrad Kiefer spielt entsprechend im dörflichen Milieu, wo man sich eine Erziehung in Schnepfenthal nicht leisten kann. Konrads junge Eltern sind in der Erziehung noch unerfahren und machen vieles falsch. Dies wird durch eine Autoritätenstaffellung kompensiert: Die Eltern suchen schlechte Einflüsse aus der Nachbarschaft von Konrad fernzuhalten und sind selbst seine Vorbilder, wobei die (natürlich) nicht ganz so vernünftige Mutter sich am Vater orientiert. Dem Icherzähler, dem Vater, steht ein älterer, studierter Bruder zur Seite. Wo der Bruder nicht weiter weiß, hält man sich an den örtlichen Pfarrer, die Hauptautorität. Ihr ist auch der erwähnte Kernsatz in den Mund gelegt: ›*Das Exempel wirkt mehr als alle Ermahnungen.*‹

Mit der klaren Staffellung der Vorbilder soll in *Konrad Kiefer* eine möglichst stabile Einheitlichkeit des vorbildhaften Lebens trotz seiner unumgänglichen Aufsplitterung und trotz der unumgänglichen Komplexität entstehender Nach-

99 Christian Gotthilf Salzmann: *Konrad Kiefer, oder, Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Ein Buch fürs Volk*. Bad Heilbrunn 1961, S. 40.

100 Den Übergang von der Familienerziehung zur Erziehung in einer Lernanstalt, der als Hauptmerkmal der Ausdifferenzierung und Verselbstständigung der Erziehung im 18. Jahrhundert gilt, möchte einer der Protagonisten dieser Verselbstständigung also zurückdrehen. Für die Ausdifferenzierungsthese vgl. Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, S. 111-141.

ahmungsketten<sup>101</sup> sichergestellt werden. Eine solche patriarchale Ordnung liegt ebenfalls der Erziehungsanstalt Schnepfenthal zugrunde, mit Salzmann als dem unbestrittenen Oberhaupt. Vielleicht rührt auch Salzmanns Weggang aus dem Dessauer Philanthropinum von dieser Bemühung um die Stabilität des Exempels her. Oft werden Meinungsverschiedenheiten der fünf hauptamtlichen Pädagogen um Basedow als Grund für Salzmanns Weggang angeführt. Salzmanns Äußerungen lassen das Problem jedoch eher darin vermuten, dass überhaupt miteinander über das pädagogische Vorgehen diskutiert wurde.<sup>102</sup> Dies läuft der einen, einheitlichen erzieherischen Autorität zuwider, welche bei Salzmann, auch wo die Erziehung sich auf mehrere Autoritäten verteilt, für das einheitliche Exempel bürgen soll – und damit für die Selbstabschaffung einer zersplitterten Nachahmung, indem diese sich durch Nachahmung in Selbsttätigkeit transformiert. Daraus folgt nicht zuletzt Salzmanns Utopie, dass, sobald die Erziehung unter ihren Zöglingen genügend gute und ihrerseits zum Exempel taugende Erzieher hervorbringt, sich auch pädagogische Theoriebildung wie von alleine abschaffen könnte:

»Ach gebt uns gute Erzieher! Gebt uns Leute, die Neigung, Geschicklichkeit und Fertigkeit haben, Kinder vernünftig zu behandeln, sich die Liebe und das Zutrauen derselben zu erwerben, die Kräfte zu wecken, ihre Neigungen zu lenken und durch ihre Lehre und durch ihr *Beispiel* die jungen Menschen zu dem zu machen, was sie ihren Anlagen und ihrer Bestimmung nach sein können und sein sollen, – und die Erziehung wird gelingen, ohne daß wir neue Theorien nötig haben.«<sup>103</sup>

Das Exempel der sich selbsttätig erziehenden Erzieher erzieht ihrerseits die Kinder zur Selbsterziehung. Der Übergang vom Nachahmungstrieb in einen Tätigkeitstrieb, ein »Streben nach Tätigkeit«<sup>104</sup>, kann so einerseits als ontogenetisch bedingt, andererseits als Regulierung des Nachahmungstrieb durch Erziehung ausgegeben werden. Der Tätigkeitstrieb äußert sich beim Kind als Spieltrieb und kann für das Erwachsenenleben in Arbeitsamkeit gelenkt werden. »Den Kindern ihren Willen lassen« heißt dabei: sie stets beaufsichtigen und sie stets beschäftigt halten. Unbeaufsichtigt können die Zöglinge auf falsche Vorbilder stoßen. Untä-

---

101 Im Sinne von Tarde: *Die Gesetze der Nachahmung*, und der Tarde-Lektüre von Latour: *Die Hoffnung der Pandora*.

102 Vgl. Dietrich: *Mensch und Erziehung in der Pädagogik Christian Gotthilf Salzmanns*, S. 32ff.

103 Salzmann: *Ameisenbüchlein*, S. 8.

104 Ebd., S. 28.

tigkeit unterbräche die Orientierung am Vorbild, d.h. jene Tätigkeit, die sich in Selbsttätigkeit wandeln soll. Die Ausübung des freien Willens ist in Schnepfenthal vom frühen Aufstehen bis zum zeitigen Insbettgehen durchgeplant. Es obliegt dem Erzieher, ohne Zwang Begeisterung für den strikten Stundenplan zu wecken. Dies stimmt mit anderen Anordnungen und Experimenten der Erziehung überein, wie Nicolas Pethes sie für das 18. Jahrhundert im Zeichen von Foucaults Theorie der Disziplinargesellschaft gelesen hat: Ohne Ausübung körperlicher Gewalt wird im Zögling durch Techniken der Überwachung und Stimulierung die angestrebte Subjektform implementiert.<sup>105</sup> In Schnepfenthal schlägt diese Disziplinierung auf die Erziehungsinstanz zurück. Bei allen aufgefahrenden pädagogischen Techniken steht die Figur des Erziehers im Zentrum der Überwachung und Stimulation. In der Pädagogik des protestantischen Theologen Salzmann wird aus der Selbstüberwachung des eigenen reinen Herzens die beständige Selbstüberwachung der eigenen Vorbildhaftigkeit. An dieser kann und soll das Theater der Nachahmung sich einerseits entzünden und sich gleichzeitig selbst abschaffen, um aus der Nachahmung des Vorbilds das gute, vernünftige, selbsttätige Wesen hervorgehen zu lassen. Wenn hingegen der Erzieher durch Züchtigung und sonstige Strafen unnötig eingreift, produziert er an Stelle des natürlichen Theaters der Nachahmung ein anderes, ein unnatürliches Theater: Der »freimütige, unbefangene Knabe, der keine Verstellung gelernt hat«, lernt erst aus »Furcht vor Mißhandlungen«<sup>106</sup> eben diese Verstellung: als Lüge beziehungsweise als Schauspielerei.

---

105 Vgl. Pethes: *Zöglinge der Natur*, S. 9-29. In den pädagogischen Debatten der 1970er und 1980er entspricht dem die These, dass der Philanthropinismus und mit ihm Salzmann eben nicht auf Seiten von Freiheit und ›Selbsttätigkeit‹, sondern auf Seiten der von Kant nur für die Zähmung des tierartigen Kleinkinds gerechtfertigten ›Dressur‹ und ›schwarzen Pädagogik‹ einzuordnen sei. Vgl. Wolfgang Dreßen: *Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland*. Frankfurt a.M./Berlin 1982, S. 115-207. Vgl. Katharina Rutschky (Hg.): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt a.M. 1977, S. 392f.

106 Salzmann: *Ameisenbüchlein*, S. 20.

## 5. VORLESETHEATER UND KUPFERSTICH-TABLEAUX: *MORALISCHES ELEMENTARBUCH*

Die Annahme eines natürlichen Theaters, dessen Natürlichkeit gerade darin besteht, sich als Theater verschwinden zu machen, lässt in Salzmanns Erziehung zur Selbsterziehung kaum Raum für Praktiken, welche dem Theater als einer Institution angehören. Wo das Theater überhaupt erwähnt wird, finden sich die traditionellen Argumente, seit Platon in der Philosophie bekannt, bei Tertullian fürs Christentum umgeschrieben, im ersten Hamburger Theaterstreit des 17. Jahrhunderts von zum Beispiel Anton Reiser für den Protestantismus übernommen und im 18. Jahrhundert von Rousseau säkularisiert: Das Theater sei ein Ort der Falschheit und der Lüge, das die Aufführenden korrumpiert und die Zuschauenden anzustecken droht. Daher fehlt etwa das Puppentheater, das in der Pädagogik des 18. Jahrhunderts häufig als zwangloser Zwang gilt, über den kleine Kinder Stillsitzen und Distanz lernen können<sup>107</sup>, in Salzmanns Erziehungsplan auch für die reichen Bürgerkinder und scheint im Stile Tertullians dem heidnischen Götzendienst zugeordnet.<sup>108</sup> Salzmanns Kinder sollen nicht passiv rezipieren, wie etwa bei Goethe Wilhelm Meisters jüngere Geschwister, die in der *Theatralischen Sendung* dem Puppenspiel bloß »vergackelt«<sup>109</sup> folgen, ohne aus ihm Gewinn zu ziehen. Salzmanns Kinder sollen je nach Entwicklungsstand selbst aktiv werden: Ihr Spielzeug soll stets einfach sein und möglichst von den Kin-

107 Vgl. mit Bezug auf La Salle Schöblier: *Goethes Lehr- und Wanderjahre. Eine Kulturgeschichte der Moderne*, S. 29. Vgl. Norbert Elias: *Der Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt a.M. 1976, S. 280.

108 Zumindest soll auch der erwachsene Dichter nicht »für seine aufgeklärten Landsleute [...] immer die Puppen wieder auf die Bühne« bringen, »die die Menschen im Stande der Kindheit sich erschufen und damit spielten« (zit. n. Roswitha Grosse: *Christian Gotthilf Salzmanns ›Der Bote aus Thüringen‹, Schnepfenthal 1788-1816. Eine Zeitschrift der deutschen literarischen Volksaufklärung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert*. Frankfurt a.M. 1989, S. 95). Abgewertet scheint damit nicht nur die antike Stoffwahl der zeitgenössischen Erwachsenenendichtung, sondern auch das Puppentheater.

109 Johann Wolfgang von Goethe: »Wilhelm Meisters theatralische Sendung«, in: Ders: *Goethes Werke. Band 8. Romane und Novellen III*. München 1998, S. 487-516, hier: S. 491.

dern auch eigenständig hergestellt.<sup>110</sup> Aber auch den Seitenwechsel zur aktiven Schauspielerei beurteilt Salzmann kritisch: In der ersten Ausgabe von *Ueber die wirksamsten Mittel Kindern Religion beizubringen* von 1780 findet sich das Für und Wider des aktiven Rollenspiels in der Erziehung noch gegeneinander abgewogen. Anhand von Joachim Heinrich Campes beschriebenem *Robinson*-Roman testet Salzmann in Dessau auch die pädagogische Effektivität des Schauspiels aus. Die Ergebnisse scheinen indes so unbefriedigend und die traditionellen platonischen Einsprüche scheinen so gravierend, dass das Rollenspiel in der zweiten Ausgabe von 1787 keine Erwähnung mehr findet: Im Rollenspiel könnte das Kind sich mit der falschen Rolle identifizieren, das heißt ein falsches Exempel nachahmen, und so vom rechten Weg abkommen.<sup>111</sup>

Den gravierenden Einsprüchen gegen das Theater auf der einen Seite steht auf der anderen Seite das Exempel eines Erziehers beziehungsweise der Erzieher als ein Exempel gegenüber, die jeweils nur wirken können, wenn die Aufmerksamkeit der noch nicht vernünftigen Kinder erregt wird. Diese müssen auf ihrem Entwicklungsstand abgeholt und in den Bann des Erziehers gezogen werden: »Lerne mit Kindern sprechen und umgehen!«<sup>112</sup>, lautet eine der Hauptforderungen Salzmanns an angehende Erzieher. Der junge Wilhelm Meister etwa ist nicht vom Spektakel des Puppentheaters zerstreut wie seine jüngeren Geschwister, sondern davon fasziniert. Salzmanns Pädagogik versucht sich eine solche Faszination am Theater zunutze zu machen, ohne die Zöglinge an die Instabilität und Vielgestaltigkeit des Theaters zu verlieren. Nicht so unmittelbar wie das Theater und nicht so vielgestaltig kommt nach altem platonischen Urteil die Erzählung als *Diegesis* daher: distanziert, von einem einheitlichen Erzähler in einem einheitlichen Medium, dem der Stimme, dargeboten statt von mehreren verstreuten Rollen und multimedial.<sup>113</sup> Die Erzählung weist zwar ebenfalls eine der angestrebten Selbsttätigkeit entgegengesetzte passive Faszination auf: »Die Erzählung hat für alle Kinder Reiz.« Wegen der besseren Möglichkeit der Kontrolle des einheitlichen Mediums durch den einen Erzähler, der gleichzeitig Erzieher ist, lässt sich die Erzählung aber zu pädagogischen Zwecken nutzen. Gleichzeitig muss das wegen seiner Einheitlichkeit ungefährlichere Medium nun nach gutem platonischen Vorbild mit bereinigten Inhalten versehen werden: »Nur hüte dich, deine Kleinen mit Feen- und Zaubergeschichten zu unterhalten. Diese hören sie

110 Vgl. Salzmann: *Ameisenbüchlein*, S. 47-49.

111 Vgl. Rainer Lachmann: *Die Religions-Pädagogik Christian Gotthilf Salzmanns*. Jena 2004, S. 318f.

112 Salzmann: *Ameisenbüchlein*, S. 62.

113 Vgl. P 117ff. (394a-d)

freilich so gern, als sie Pfefferkuchen essen, sie sind aber ihrem Geiste so nachteilig als der Pfefferkuchen ihrem Magen.«<sup>114</sup> Vielmehr soll – analog zu Forderungen wie etwa Gottsched sie in seiner *Critischen Dichtkunst* aus den 1730ern für das reformierte Erwachsenentheater mit einer ähnlichen Mischung aus striktem und abgeschwächtem Platonismus aufstellt<sup>115</sup> – ein moralisches Exempel nachzuahmenden oder zu verabscheuenden Verhaltens vorgestellt werden, dies allerdings bei Salzmann mit sämtlichen Mitteln des Theaters: Die Erzählung soll »Leben« erhalten, um für die Kinder »anziehend«<sup>116</sup> zu wirken. Der Erzähler soll insbesondere die mündliche Rede hervorheben und dabei, ganz dramatisch und nun vollständig gegen die platonische Forderung nach einem gemäßigten und distanzierten Erzählvortrag, die Stimme verstellen: »Führe [...] die Personen immer redend ein und lasse sie in dem Ton sprechen, wie sie wirklich würden gesprochen haben.« Die Einheit des Erzählers soll zum dramatischen Schauspieler verschiedenster Rollen als auch der übrigen Ereignisse werden: »Endlich suche auch in deine Erzählung Handlung zu bringen. Dies geschieht alsdann, wenn du durch deine Mienen und die Bewegungen deiner Glieder die Handlungen, welche du erzählst, auszudrücken suchst.«<sup>117</sup> Von Vorteil wäre es laut Salzmann, wenn mit jeder Anstalt zur Ausbildung von Erziehern »ein Schauspielhaus verbunden [wäre], in welchem die Erzieher monatlich ein paar Schauspiele aufführten [...], so lernten sie Ton, Miene und Anstand des Körpers bilden.«<sup>118</sup> Das frühneuzeitliche Schultheater kehrt hier zurück; nun aber ist es zur Einübung der Lehrer in Beeinflussungsstrategien bestimmt und nicht für die Schüler.

Während das Erzähltheater des exemplarischen Erziehers alle Register der theatralen Verführung zieht, um Interesse für seine Exempla zu wecken, ist das Theaterspielen und Theaterschauen als pädagogisches Mittel verboten, weil sich dieses im Nichtexemplarischen verlieren könnte: »Kinder wissen beim Spielen aus allem alles zu machen« (L 30), beschreibt der erwachsene Wilhelm Meister rückblickend den kindlichen, in Wilhelms Fall durch das Puppentheater entfachten, ungesteuert wuchernden mimetischen Trieb: als eine produktive Kraft der

114 Salzmann: *Ameisenbüchlein*, S. 63.

115 Vgl. Johann Christoph Gottsched: *Versuch einer critischen Dichtkunst durchgehend mit Exempeln erläutert*. Leipzig 1751. Vgl. zu Gottscheds Aufnahme und Domestikation der platonischen Argumente Wild: *Theater der Keuschheit – Keuschheit des Theaters*, S. 217–261.

116 Salzmann: *Ameisenbüchlein*, S. 64.

117 Salzmann: *Ameisenbüchlein*, S. 65.

118 Ernst Wagner: »Chr. Gotth. Salzmanns Pädagogische Schriften«, in: Ders. (Hg.): *Die Klassiker der Pädagogik. Band III*. Langensalza 1887, S. 94f.

geradezu beliebigen Verbindung und Verknüpfung. Diese gleichzeitig für die Bildung eines stabilen Selbst zu stimulieren und ihr unkontrolliertes Wuchern gleichzeitig einzugrenzen ist das Ziel von Salzmanns theatralen Exempel-Lesungen.

Deren wohl berühmtesten Stoff liefert Salzmann in seinem *Moralischen Elementarbuch* aus der Dessauer Zeit. Als Religionslehrer ist Salzmann dagegen, Kinder frühzeitig mit religiösen Geschichten zu konfrontieren (wie Wilhelm Meister in der Puppentheater-Episode mit dem David und Goliath-Stoff). Vielmehr sollen die moralischen und lebenspraktischen Lehren der Bibel in Exempelerzählungen aus der Lebenswelt der Kinder eingekleidet werden. Nachdem der an Campes *Robinson*-Kinderroman orientierte Unterricht nicht die gewünschten pädagogischen Ergebnisse zeitigt, schreibt Salzmann seine eigene Textvorlage. In den 43 Kapiteln des ersten Teils von 1781 entwickelt der Text die Geschichte des Kaufmanns Herrmann und seiner Familie, insbesondere der Kinder Ludwig und Luise. Für die moralische Absicherung ist letztlich (ähnlich wie in *Konrad Kiefer*) ein Landgeistlicher, ein Freund der Familie, zuständig. Ausgestattet ist das Buch mit einer Vorrede zum »nützlichen Gebrauch«<sup>119</sup>, die den innerfamiliären Erziehern, nun vor allen den Erzieherinnen, nämlich den Müttern<sup>120</sup>, jene Anweisungen zum theatralen Erzählen gibt, die ansonsten an die männlichen Erzieher gehen. Denn das *Moralische Elementarbuch* ist zum Vorlesen und nicht zum selbständigen Lesen der Kinder gedacht. Die theatrale Lesung soll nicht nur die Kinder in ihren Bann ziehen; sie soll auch Tempo, Umfang und Intensität des Konsumierten kontrollieren, um die Kinder in der Faszination für die Erzählung keinesfalls sich selbst zu überlassen. Die Vorrede beinhaltet ein Register von etwa 100 Begriffen: von körperlicher Reinlichkeit über den Um-

119 Christian Gotthilf Salzmann: *Moralisches Elementarbuch*. Nachdruck der Auflage von 1785, mit 67 Illustrationen v. Daniel Chodowiecki. Dortmund 1980, S. I.

120 Mit dem *Moralischen Elementarbuch* reiht sich Salzmann, wie Franziska Schöblier anmerkt, nahtlos in die von Friedrich Kittler analysierte Tradition ein, in der die Figur der »deutschen Mutter« zum phantasmatischen Bezugspunkt der Subjektbildung erhöht wird. Jedoch werden in der »Anleitung zum nützlichen Gebrauche« die identischen Formulierungen verwendet, mit denen im *Ameisenbüchlein* die männlichen Erzieher zum theatralen Erzählen ermuntert werden. Salzmanns Medium der Erziehung, ob Erzieher oder Erzieherin, ist geschlechtsneutral. Vgl. Friedrich Kittler: *Aufschreibesysteme 1800/1900*. München 2003, S. 35-86. Vgl. Barbara Vinken: *Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos*. München 2001, S. 161-184. Vgl. Schöblier: *Goethes Lehr- und Wanderjahre*, S. 30-33.

gang mit Sachen, Tieren, sich selbst bis zum Umgang mit anderen Menschen, aus denen eine Exempelgeschichte gewählt werden kann.

Berühmt ist das Elementarbuch durch die 67 Kupferstiche von Daniel Chodowicki geworden, welche von 1784-1788 in drei Lieferungen erscheinen und zahlreiche der Exempla illustrieren, sinnlich anschaulich machen und, indem unter dem Bild der Lehrsatz aufgeführt wird, dem Gedächtnis einprägen sollen. Ehrfurcht vor Gott oder Toleranz anderen Religionen gegenüber sind einige der vermittelten Moralvorstellungen, während andere Kupferstiche der Abschreckung dienen: »Wie unglücklich macht mich der Eigensinn!«, »Was für ein haeßliches Ding ist nicht die Unreinlichkeit.«, »Wer einmal gelogen hat, dem glaubt man nicht leicht wieder.« (Abbildungen 1, 2, 3, 4)

Das sinnliche Spektakel dieser Bilder soll ihre Moral dem sinnlichen, noch vorvernünftigen Kinderverstand einprägen. Ihre Anwendung folgt ihrerseits durchaus theatralen Strategien. Die Kupferstiche sind nicht in das Buch integriert, sondern können von der Vorleserin nach eigenem Ermessen angewandt und auch entzogen werden. Salzmanns Vorschlag lautet wie folgt:

»Dieses Kupfer könnte man nun auf Pappe leimen lassen. [...] um es in das Zimmer, wo sich das Kind gewöhnlich aufhält, aufhängen zu können. [...] So oft das Kind das Kupfer erblickte, würde es sich wieder an die Erzählung, die es vorstellt und die darin enthaltene Wahrheit erinnern, [...]. Hat es dort einige Wochen gehangen, so wird das Kind – nicht mehr darauf achten. Daher ist das Beste, daß man es nun bei Seite thut, und nach einiger Zeit erst wieder hervorbringt, da es gewiß wieder neuen Reiz haben wird. Unterdessen wird doch das Zimmer nie leer von Kupfern sein, weil [...] die Erzählung immer fortgesetzt, und dadurch die Aufhängung anderer Kupfer notwendig gemacht wird.«<sup>121</sup>

---

121 Salzmann: *Moralisches Elementarbuch*, S. XIIIff.



Abbildung 1



Abbildung 2



Abbildung 3





Abbildung 4



Das Kinderzimmer beziehungsweise das Zimmer, in dem das Kind den Großteil seiner Zeit verbringt wird zur stillgestellten Theaterbühne. Nicht zu übersehen ist eine Strukturähnlichkeit zum Theater der Aufklärung: Gegen das Theater als Unterhaltungsspektakel und für ein Theater als Bildungsanstalt beschreibt Diderot (und im Anschluss an ihn Lessing) das ideale zeitgenössische Theater als eine Szenenabfolge von *tableaux vivants*: als stillgestellte Bilder von Figurenkonstellationen. Aneinandergereiht werden diese zur in sich geschlossenen Bühnenshandlung, die jeglichen Zuschauerbezug (und vor allem die Verführung der Zuschauer) ausschließt und so zwischen Publikum und Bühne eine unsichtbare ›vierte Wand‹ errichtet.<sup>122</sup> Statt von den Oberflächlichkeiten und billigen Theatereffekten (den *coups de théâtre*) passiv affiziert zu werden, findet das Publikum sich zum imaginären Teilnehmer des Bühnengeschehens erhoben und gleichzeitig auf sich selbst zurückgeworfen. Und das heißt: auf das Training und die Verfeinerung der eigenen moralischen Vermögen.<sup>123</sup> In Salzmanns stillgestelltem Kinderzimmertheater findet sich Diderots enttheatralisierende Bereinigung des Theaters noch verstärkt. Aus Diderots aus dem Leben gegriffenen Bildern werden Chiffren moralisch vorbildlichen oder abstoßenden Verhaltens. Das Kind schaut dabei Sinne auf die von Diderot und Lessing imaginierten und nun tatsächlich stillgestellten *tableaux*. Völlig der Kontrolle der Erziehungsinstanz unterliegen deren Vorführungsdauer, Veränderung und Abfolge. Die Gefahr der Oberflächlichkeit, die Gefahr der Fehlanwendung, die Gefahr des bloßen oder falschen ›Nachäffens‹ soll so reguliert werden. Gleichzeitig stimuliert werden nicht bloß die positive Nachahmung der Vorbilder wie die negative Imitation der abschreckenden Beispiele. Gelenkt wird die Nachahmung zudem gut platonisch auf stabile aktivische Vorbilder, in deren Nachahmung das Kind eben nach und nach die passive Grundeinstellung des Nachahmens verlieren soll. Notwendig ist dazu der stabile Rahmen von einheitlicher Erzählung und Fixierung ihres Inhalts im *tableau vivant*. Mit der Stabilität dieser Rahmung soll das potentiell ungesteuerte Wuchern des mimetischen Triebes domestiziert und in Selbsttätigkeit gewendet sein.

Gleichzeitig markieren die von Salzmann in Auftrag gegebenen Kupferstiche oft bereits in sich eine theatrale Konstellation, indem viele der stillgestellten

122 Vgl. Denis Diderot: *Das Theater des Herrn Diderot*. Leipzig 1981, S. 105-109; S. 315.

123 Zur Rezeption im deutschsprachigen Raum vgl. vor allem Wild: *Theater der Keuschheit – Keuschheit des Theaters*, S. 297-327. Vgl. Heeg: *Das Phantasma der natürlichen Gestalt*, S. 64-82.

Szenen das Kind einem Tribunal der Blicke der anderen<sup>124</sup>, meist der Erwachsenen, ausgeliefert zeigen.<sup>125</sup> Hinter der ›vierten Wand‹ der Bildoberfläche zeigt sich damit auch ein Gegenmodell zu Diderots Konzept. Denn Diderots Schauspielerinnen und Schauspieler müssen ihr Publikum vergessen, um eben diesem Publikum die imaginäre Teilnahme am Bühnengeschehen zu ermöglichen.<sup>126</sup> Wenn sich hingegen Salzmanns Kinderpublikum auf die stillgestellte Bühne versetzt, sieht es sein *alter ego* auf einer anderen Bühne auftreten: auf der Bühne einer sozialen Beobachtung, oft derjenigen durch Erziehungsinstanzen. Auch das im Blick auf das *tableau* sich selbst überlassene Kind wird so alleine gar nicht sein dürfen. Die Erziehungsinstanz, zentrale Autorität und Reguliererin eines zu wild wuchernden mimetischen Triebs, ist in der Absorbiertheit der Betrachtung zwar nicht an seiner Seite. Kants Paradox einer ›Erziehung zur Freiheit‹ wird aber in Salzmanns Kupferstichtheater derart aufgelöst, dass der durch Erziehung zu befreiende Mensch imaginär vor den Augen seiner Erziehungsberechtigten auftritt – und vor deren Augen den gleichermaßen moralisch guten wie freien Menschen gibt. Chodowickies Kupferstich erfüllt dann seinen pädagogischen Zweck, wenn er ein grundlegend Theatrales der pädagogischen Situation, nämlich das ihr immer implizite, eigene »Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens«<sup>127</sup>, im Bewusstsein des Zöglings verfestigt.

124 Zu parallelen Anordnungen in der zeitgenössischen Tragödie vgl. Benthien: *Tribunal der Blicke*.

125 Zu untersuchen wären allerdings die von Chodowickies Kupferstichen in den Text eingeführten Verwirrungen: So zeigt die Illustration zu »Wer einmal gelogen hat, dem glaubt man nicht leicht wieder« (Abbildung 4) ein Kind mit schamvoll gesenktem Kopf vor seinem Lehrer. Von zwei weiteren Kindern wird es beobachtet. Es schämt sich jedoch in der entsprechenden Erzählung die Identifikationsfigur Ludwig dafür, die Hausarbeiten schlampig verrichtet zu haben. Beim Lügen ertappt findet sich hingegen der kleine Karl, der vom Text als so verdorben dargestellt wird, dass er zur Scham gar nicht mehr fähig ist. Das Bild verbindet hier also Scham und Lüge, die der Text getrennt hält. Vgl. Salzmann: *Moralisches Elementarbuch*, S. 195-200. Vgl. für den Bildgebrauch bei Salzmann auch Jasmin Schäfer: *Das Bild als Erzieher. Daniel Nikolaus Chodowieckis Kinder- und Jugendbuchillustrationen in Johann Bernhard Basedows ›Elementarwerk‹ und Christian Gotthilf Salzmanns ›Moralischem Elementarbuch‹*. Frankfurt a.M. 2013.

126 Vgl. Diderot: *Das Theater des Herrn Diderot*, S. 37, S. 97, S. 314f.. Vgl. Franziska Sick: »Mimesis und (Selbst-)Beobachtung. Notizen zu Diderot, Beckett und Zuckerberg«, in: *Archiv für Mediengeschichte* 12 (2012), S. 51-63.

127 Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, S. 103.

## 6. DER AUFTRITT DES ERZIEHERS: »COUP DE THÉÂTRE«

Das Doppeldeutige von Salzmanns Strategie gegenüber dem Theater findet sich in einem Exempel des *Moralischen Elementarbuchs* gleichsam erzählt – und zwar im der »Furcht« und dem »Schrecken« gewidmeten dritten Kapitel. Während Lessing einige Jahre zuvor die vom Zuschauer angesichts des auf der Bühne dargestellten Schreckens empfundene »Furcht« um die eigene Integrität zu einem Ursprung der kathartischen Rührung erklärt<sup>128</sup>, sollen Salzmanns Zöglinge durch Aufklärung lernen, mit der Furcht vor dem Unbekannten wie mit der Lähmung durch den Schrecken rational umzugehen: Ludwig entfernt sich von seinen Eltern; er verläuft sich im Wald; es wird dunkel; er empfindet Furcht vor der amorphen Bedrohung im Unbekannten:

»[N]un sah er neben und über sich lauter Dinge, die, wegen des schwachen Lichtes des Mondes, ein sehr sonderbares Ansehn hatten. Nicht weit von ihm saß ein schwarzes Männchen, das von Zeit zu Zeit ihm mit dem Kopfe zunicke, hinter demselben sah eine Nonne, mit einem weißen Schleier, aus einem Busche hervor, da winkte eine lange hagere Gestalt, aus jener Eiche guckte, hu! hu! hu! ein Totenkopf, und nicht weit davon stand gar ein Ding mit Hörnern und einem langen Schwanz.«<sup>129</sup>

Wo Kinder Salzmanns Aufforderung zur Selbsttätigkeit beim Wort nehmen und ihren eigenen Weg gehen, da verlaufen und verwirren sie sich. Ihr entfesselter mimetischer Trieb, der ihre Phantasie »alles aus allem machen lässt«, verzerrt die Außenwelt zu jener furchterregenden Zaubergeschichte, von der Salzmanns erzählende Erzieher ihre Zöglinge mit scheinbar gutem Grund fernhalten sollen. Die Selbsterziehung der Zöglinge ist durch die Rahmengoebung der Erziehungsinstanz stets vorgegeben. Mangels einer solchen Führung hat Ludwig sich verirrt und erleidet nun die mit dem Verlust der Kontrolle über die Mimesis einhergehende Furcht vor dem Vielfältig-Amorphen.

Ohne eine solche Metalesart anzudeuten, erklärt die Erzählung den Grund der Furcht ausführlich:

»In der That war von allem diesem gar nichts da. Es waren nichts als Büsche, Zweige, dürre Aeste, die aber Ludwig, weil das Mondenlicht nicht helle genug war, nicht gehörig erkennen konnte, und die ihm so schrecklich vorkamen, weil die Furcht seine Gedanken

128 Vgl. Gotthold Ephraim Lessing: *Hamburgische Dramaturgie*, in: Ders.: *Werke in drei Bänden*. Band 2. Leipzig 1962, S. 255–520, S. 444–448.

129 Salzmann: *Moralisches Elementarbuch*, S. 22f.

so verwirret hatte, daß er weder Gelassenheit genug hatte, sie hinlänglich zu betrachten, noch Muth genug, sie in der Nähe zu untersuchen.«<sup>130</sup>

Und ebenso selbstverständlich gibt es zu dieser Horrorvision keinen illustrativen Kupferstich, d.h. kein *tableau* fürs Kinderzimmer, wohl aber von ihrer Vorgeschichte und von ihrer Auflösung (Abbildungen 5, 6): Ein besonders bedrohlich erscheinendes Gespenst entpuppt sich nicht nur als ein Landgeistlicher, der Ludwig aus dem Wald führen wird. Dieser Herr Magister wird später die moralische Autorität des *Elementarbuchs*, an der sich auch Ludwigs Eltern orientieren werden: selbst moralisches Exempel und gleichzeitig oft Erklärer von Lehrsätzen. Ausführlich erläutert er Ludwig auf den nächsten Seiten logisch seine Furcht und seinen Schrecken, macht sie in zahlreichen Beispielerzählungen anschaulich und schlägt Mittel für einen rationalen Umgang mit beiden vor. Salzmanns impliziter Gegenentwurf zu Lessings kathartischer Rührung beinhaltet mit dem Auftritt des exemplarischen Erziehers eine eigene Form der *katharsis*: die Hervorbringung der guten Nachahmung des Exempels durch ihre Bereinigung von der schlechten Mimesis einer wild wuchernden Phantasie.

An dieser Stelle wechselt der Text in die auch zahlreiche andere Schriften der Aufklärung auszeichnende Dialogform. Hier soll die Vorleserin oder der Vorleser mit Stimmenverstellung und Mienenspiel das Kind in den moralischen Bannkreis der Erzählung ziehen. Mit diesem Erzähltheater findet sich gleichzeitig aber auch jener Theatereffekt überdeckt, der der Erzählung selbst bereits innewohnt: Der Erzieher mit dem beispielhaften Leben, von dem hier erzählt wird, tritt als *deus ex machina* auf.<sup>131</sup> Von den verwirrenden Ängsten des Theaters, in die sich Ludwig verstrickt hatte, befreit der von Diderot und Lessing aus dem reformierten Bildungstheater verabschiedete *coup de théâtre*. Die plötzliche Rettung ist eine nicht aus der Handlung motivierte Wende und hat vor einem aufgeklärten oder im Prozess des aufgeklärt Werdens begriffenen Publikum nichts zu suchen: Es handelt sich um eben jenes Spektakelhafte am Theater, von dem das Theater der Aufklärung sich im Namen der Erwachsenenbildung abwendet und das eigentlich auch in Salzmanns Kindererziehung keinen Platz haben soll. Der Erzieher, das exemplarische Vorbild für den ohne dieses Vorbild wild wuchernden ›Nachahmungstrieb‹, tritt zunächst bloß als eine der zahlreichen, von eben

130 Ebd., S. 23.

131 Zur prekären Struktur des Auftretens vgl. Juliane Vogel: »Who's there?«. Zur Krisenstruktur des Auftretens in Drama und Theater«, in: Vogel, Juliane/Wild, Christopher (Hg.): *Auftreten: Wege auf die Bühne*. Berlin 2014, S. 24-39. Vgl. ebd. Bettine Menke: »Suspendierung des Auftretens«, S. 249-275.



diesem wilden Wuchern hervorgebrachten Phantasiefiguren auf. Man könnte fast meinen, in der Erzählung bleibe Behauptung, dass die Transformation dieser Figur in den Landgeistlichen nicht bloß ein weiterer Auswuchs der Phantasie sei, sondern die Erlösung von eben diesen wilden Auswüchsen. Wo das Mittel der Bereinigung von den wilden Auswüchsen aber selbst einen Teil dieser wilden Auswüchse darstellt, bleibt die proklamierte Bereinigung stets prekär. Zwischen dem Landgeistlichen als moralischem Vorbild und dem Landgeistlichen als Hervorbringung der wuchernden Phantasie kann ebenso schwer unterschieden werden wie zwischen der gelungenen Nachahmung selbsttätiger Vorbilder und ihrem bloßen ›Nachäffen‹.

Im *deus ex machina*-Auftritt des Landgeistlichen verdichtet sich die Theatralität von Salzmanns exemplarischer Autorität: Seine Vernunft erstrahlt vor dem Hintergrund der Verwirrungen der kindlichen Phantasie. Untrennbar verquickt das *Moralische Elementarbuch* so den Theatereffekt mit Salzmanns Erziehungsoptimismus: Der mit allem Pomp des Theaters auftretende Erzieher steht für die Ablösung des ungezügelten mimetischen Triebs durch eine Freiheit und Selbsttätigkeit, welche sich zwar ihrerseits nicht nachahmen lassen, aber durch Nachahmung guter Exempla freigesetzt werden sollen. Aber als *deus ex machina* steht der vorbildhafte Erzieher gleichzeitig für einen Theatereffekt, den Salzmanns theatrale Wegerziehung des Nachahmungstheaters nicht los wird. Erst von diesem Theatereffekt her kann für das *Moralische Elementarbuch* wie für das ganze Ensemble der mit Salzmanns Pädagogik verbundenen Texte und Praktiken behauptet werden, die Nachahmung der Vorbilder durch den Zögling bringe nicht ein ›gestoppeltes und gestückeltes Wesen‹ hervor, sondern vielmehr ein exemplarisches Subjekt. Und durch diesen Theatereffekt steht diese Behauptung immer auch infrage.

Abbildung 5

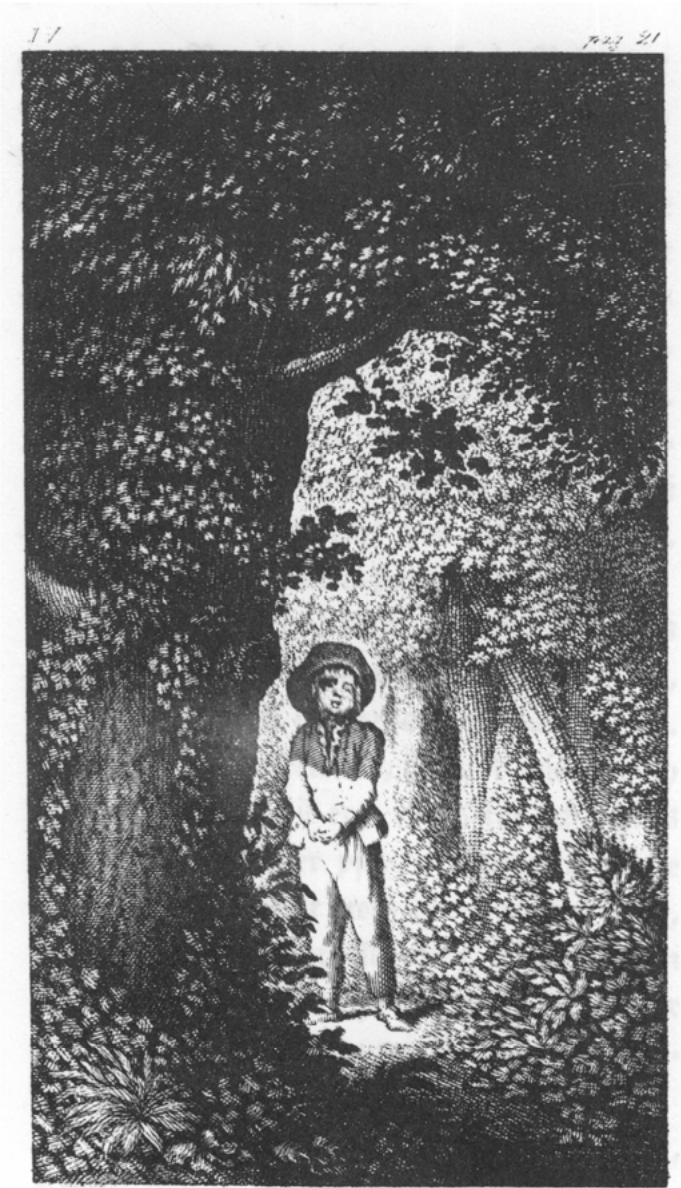


Abbildung 6



