

Auszug aus:

**GRUNDRISS DER
GESCHICHTE
DER PHILOSOPHIE**

BEGRÜNDET VON FRIEDRICH UEBERWEG

VÖLLIG NEU BEARBEITETE AUSGABE

HERAUSGEGBEN VON HELMUT HOLZHEY



JEREMIA 23,29

SCHWABE VERLAG
BASEL

DIE PHILOSOPHIE DES 18. JAHRHUNDERTS

BAND 5

HEILIGES RÖMISCHES REICH
DEUTSCHER NATION
SCHWEIZ
NORD- UND OSTEUROPA

HERAUSGEGEBEN VON HELMUT HOLZHEY
UND VILEM MUDROCH

SCHWABE VERLAG

BASEL 2014

Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung
und der Ernst Göhner Stiftung, Zug

Verfasst von

Michael Albrecht (Trier), Martin Bondeli (Bern),
Jochen Bojanowski (Mannheim), Urs Boschung (Bern),
Ulrich Dierse (Bochum), Barbara Dölemeyer (Frankfurt am Main),
Manfred Durner (München), Armin Emmel (Mannheim), Hans Feger (Berlin),
Michael Franz (Schiffweiler), Ulrich Gaier (Konstanz),
Notker Hammerstein (Frankfurt am Main),
Dietmar H. Heidemann (Luxembourg), Judit Hell (Budapest),
Beatrix Himmelmann (Tromsø), Helmut Holzhey (Zürich),
Carl Henrik Koch (Hørsholm), Zbigniew Kuderowicz (Radom),
Henrik Lagerlund (London, Ontario), Alessandro Lazzari (Luzern),
Thomas Leinkauf (Münster), Ulrich G. Leinsle (Eichstätt),
Ferenc L. Lendvai (Budapest), Stefan Lorenz (Münster),
Hanspeter Marti (Engi), Stefan Metzger (Tuttlingen), Vilem Mudroch (Zürich),
Ulrich Muhlack (Frankfurt am Main), Martin Mulsow (Erfurt),
Erich Naab (Eichstätt), Stephan Nachtsheim (Aachen),
Jürgen Oelkers (Zürich), Konstantin Pollok (Columbia, SC),
Wolfgang Rapp (Berlin), Helmut Reinalter (Innsbruck),
Friedo Ricken (München), Daniela Rippl (München),
Wolfgang Rother (Zürich), Gerhard Schäfer †, Werner Schneiders (Münster),
Peter Schnyder (Neuchâtel), Winfried Schröder (Marburg),
Wolfgang M. Schröder (Tübingen), Christoph Schulte (Potsdam),
Martin Seils (Jena), Reinhart Siegert (Freiburg im Breisgau),
Christian Sinn (Konstanz), Jakub Sirovátka (Eichstätt),
Andreas Urs Sommer (Freiburg im Breisgau), Walter Sparn (Erlangen),
Ulrich Stadler (Zürich), Werner Stark (Marburg), Hubert Steinke (Bern),
Andres Straßberger (Leipzig), Robert Theis (Luxembourg),
Rüdiger Thiele (Halle), Daniel Tröhler (Luxembourg), Norbert Waszek (Paris),
Horst Weigelt (Bamberg), Falk Wunderlich (Berlin),
Temilo van Zantwijk (Jena), Kay Zenker (Münster),
Simone Zurbuchen (Lausanne).

Redaktion im Verlag: Wolfgang Rother und Barbara Handwerker Küchenhoff

Grundriss 18. Jahrhundert 5

© 2014 by Schwabe AG, Verlag, Basel
Gesamtherstellung: Schwabe AG, Druckerei, Muttenz/Basel
Printed in Switzerland
ISBN 978-3-7965-2631-2

INHALT

ERSTER HALBBAND

Verzeichnis der Siglen	XIX
Vorwort (Helmut Holzhey und Vilem Mudroch)	XXI

ERSTER TEIL HEILIGES RÖMISCHES REICH DEUTSCHER NATION

ERSTES KAPITEL

DIE INSTITUTIONELLEN BEDINGUNGEN DER PHILOSOPHIE

UND DIE FORMEN IHRER VERMITTLUNG	1
§ 1. Der Weg zur Aufklärung an den Universitäten und Hohen Schulen (Notker Hammerstein)	3
1. Die neuen Universitäten 3. – 2. Der Aufstieg der Philosophischen Fakultät und der Philosophie 7. – 3. Die Hohen Schulen 14.	
§ 2. Außeruniversitäre Institutionen und regionale Zentren der Aufklärung	15
1. Akademien, Reformgesellschaften, Geheimbünde und Salons (Helmut Reinalter) 15. – 2. Regionale Zentren der Aufklärung (Notker Hammerstein) 23.	
§ 3. Vermittlungsinstanzen des aufklärerischen Gedankenguts und seiner Kritik (Hanspeter Marti)	27
1. Medien der Wissensverbreitung 28. – 2. Zeitschriften 30. – 3. Zen- sur 34. – 4. Bibliotheken 37.	
§ 4. Sprachen, Übersetzungen, literarische Formen (Ulrich Gaier)	40
1. Latein und Deutsch 41. – 2. Übersetzungen aus Nationalsprachen 43. – 3. Literarische Formen der Philosophie 46. – 4. Philosophische Fiktion 50.	
Sekundärliteratur zum ersten Kapitel	52

ZWEITES KAPITEL

DER THOMASIANISMUS	61
Einleitung (Werner Schneiders)	63
§ 5. Der Thomasianismus in Halle	67
1. Nikolaus Hieronymus Gundling (Martin Mulsow) 67. – 2. Johann Gottlieb Heineccius (Kay Zenker) 71.	
§ 6. Der Thomasianismus in Jena	76
1. Johann Jakob Syrbius (Ulrich G. Leinsle) 76. – 2. Johann Georg Walch (Werner Schneiders) 79.	

§ 7. Der Thomasianismus in Leipzig	83
1. Andreas Rüdiger (Ulrich G. Leinsle) 83. – 2. August Friedrich Müller (Kay Zenker) 88. – 3. Adolph Friedrich Hoffmann (Robert Theis) 93.	
Sekundärliteratur zum zweiten Kapitel	99
 DRITTES KAPITEL	
CHRISTIAN WOLFF UND DER WOLFFIANISMUS	103
Einleitung (Michael Albrecht)	105
§ 8. Christian Wolff (Michael Albrecht)	109
§ 9. Der frühe Wolffianismus (Michael Albrecht)	158
1. Georg Bernhard Bilfinger 158. – 2. Ludwig Philipp Thümmig 161. – 3. Johann Christoph Gottsched 164. – 4. Johann Peter Reusch 172. – 5. Christoph Andreas Büttner 174. – 6. Johann Heinrich Winkler 176. – 7. Friedrich Christian Baumeister 178. – 8. Martin Knutzen 180.	
§ 10. Der mittlere Wolffianismus (Michael Albrecht)	184
1. Carl Günther Ludovici 184. – 2. Johann Friedrich Stiebritz 186. – 3. Joachim Georg Darjes 188. – 4. Alexander Gottlieb Baumgarten 192.	
§ 11. Der späte Wolffianismus (Michael Albrecht)	197
1. Georg Friedrich Meier 197. – 2. Johanne Charlotte Unzer und die wolffianische Frauenphilosophie 201. – 3. Weitere Autoren 203.	
§ 12. Distanznahmen gegenüber Wolff (Michael Albrecht)	206
1. Christian August Crusius 206. – 2. Weitere Autoren 212.	
Sekundärliteratur zum dritten Kapitel	218
 VIERTES KAPITEL	
ZENTREN, GESTALTEN UND STRÖMUNGEN DER AUFKLÄRUNGSPHILOSOPHIE IN DER ZWEITEN JAHRHUNDERTHÄLFTE	237
Einleitung (Helmut Holzhey)	239
§ 13. Göttinger Aufklärung	243
1. Samuel Christian Hollmann (Michael Albrecht) 243. – 2. Abraham Gotthelf Kästner (Michael Albrecht) 247. – 3. Johann Georg Heinrich Feder (Michael Albrecht) 249. – 4. Christoph Meiners (Michael Albrecht) 255. – 5. Michael Hißmann (Michael Albrecht) 260. – 6. Ludwig Timotheus Spittler (Michael Albrecht) 263. – 7. Georg Christoph Lichtenberg (Ulrich Dierse) 265.	
§ 14. Berliner Aufklärung (Ulrich Dierse)	276
1. Einleitung 276. – 2. Friedrich II. 278. – 3. Jean Henri Samuel Formey 285. – 4. Nicolas de Béguelin 289. – 5. André-Pierre Le Guay de Prémontval 291. – 6. Johann Georg Sulzer (Ulrich Dierse und Stephan Nachtsheim) 293. – 7. Johann Bernhard Merian 300. – 8. Louis de Beausobre 302. – 9. Friedrich Nicolai 304. – 10. Andreas Riem 307.	
§ 15. Hermann Samuel Reimarus (Winfried Schröder)	310

§ 16. Gotthold Ephraim Lessing (Walter Sparn und Stephan Nachtsheim)	319
§ 17. Deismus. Radikale Religionskritik (Martin Mulsow)	345
1. Einleitung 350. – 2. Christian Gabriel Fischer 356. – 3. Johann Christian Edelmann 358. – 4. Christlob Mylius und Carl August Gebhardi 359. – 5. Georg Schade 361. – 6. Johann Heinrich Schulz 362. – 7. Wilhelm Ludwig Wekhrin 364. – 8. Karl Friedrich Bahrdt 364. – 9. Jakob Mauvillon 366. – Christian Ludwig Paalzow 367. – 11. Karl von Knoblauch 368.	
§ 18. Moses Mendelssohn und die Haskala. Die Stellungnahme Dohms (Christoph Schulte)	370
1. Einleitung: Die Haskala 372. – 2. Moses Mendelssohn 378. – 3. Marcus Herz 392. – 4. Isaac Abraham Euchel 394. – 5. Lazarus Bendavid (Christoph Schulte und Alessandro Lazzari) 396. – 6. Saul Ascher 398. – 7. Die Stellungnahme von Christian Conrad Wilhelm von Dohm 400.	
§ 19. Die Popularphilosophie (Norbert Waszek)	403
1. Einleitung 403. – 2. Christian Garve 406.	
§ 20. Die Volksaufklärung (Reinhart Siegert)	415
Sekundärliteratur zum vierten Kapitel	425
 FÜNTES KAPITEL	
PHILOSOPHIE UND THEOLOGIE	449
Einleitung. Mit einem Überblick zur protestantischen Schulphilosophie im frühen 18. Jahrhundert (Walter Sparn)	451
§ 21. Protestantische wolffianische Theologie	457
1. Einleitung (Walter Sparn) 459. – 2. Johann Gustav Reinbeck (Andres Straßberger) 463. – 3. Israel Gottlieb Canz (Stefan Lorenz) 465. – 4. Jakob Carlov (Stefan Lorenz) 466. – 5. Johann Lorenz Schmidt (Andres Straßberger) 467. – 6. Siegmund Jakob Baumgarten (Walter Sparn) 469.	
§ 22. Die Neologie	474
1. Einleitung (Walter Sparn) 475. – 2. Johann Friedrich Wilhelm Jerusalem (Andreas Urs Sommer) 481. – 3. Johann Joachim Spalding (Walter Sparn) 483. – 4. Johann Salomo Semler (Walter Sparn) 485.	
§ 23. Philosophie und Theologie im katholischen Reich	488
1. Universitäten und Klöster (Notker Hammerstein) 488. – 2. Schul- und Ordensphilosophie im frühen 18. Jahrhundert (Erich Naab) 495. – 3. Katholische Denker unter dem Einfluss Wolffs (Jakub Sirovátko) 501.	
Sekundärliteratur zum fünften Kapitel	512
 SECHSTES KAPITEL	
VOM PIETISMUS BIS ZUM PANTHEISMUSSTREIT	519
Einleitung (Helmut Holzhey)	521

§ 24. Der Pietismus (Walter Sparn und Gerhard Schäfer †)	524
1. Einleitung 525. – 2. Der hallesche Pietismus 529. – 3. Der württembergische Pietismus: Friedrich Christoph Oetinger 534.	
§ 25. Johann Georg Hamann (Martin Seils)	538
§ 26. Johann Gottfried Herder (Ulrich Gaier)	548
§ 27. Christliche Kritik an der Aufklärung (Horst Weigelt)	573
1. Johann Kaspar Lavater 573. – 2. Johann Heinrich Jung-Stilling 579.	
§ 28. Friedrich Heinrich Jacobi (Thomas Leinkauf)	584
§ 29. Der Pantheismusstreit (Thomas Leinkauf)	607
Sekundärliteratur zum sechsten Kapitel	619
 SIEBTES KAPITEL	
NATURRECHT, STAAT UND POLITIK VOR DER FRANZÖSISCHEN REVOLUTION	633
Einleitung (Wolfgang Rother)	635
§ 30. Das protestantische Natur-, Staats- und Völkerrecht (Wolfgang Rother)	639
1. Daniel Nettelbladt 639. – 2. Gottfried Achenwall 642. – 3. Hermann Friedrich Kahrel 647.	
§ 31. Das Natur- und Staatsrecht der katholischen Aufklärung (Wolfgang Rother)	652
1. Johann Adam von Ickstatt 652. – 2. Karl Anton von Martini 655. – 3. Adam Weishaupt 661.	
§ 32. Konservativismus, Reformabsolutismus und Reichspatriotismus (Wolfgang Rother)	668
1. Justus Möser 668. – 2. Friedrich Carl von Moser 673. – 3. Thomas Abbt 677. – 4. Johann Georg Schlosser 680.	
§ 33. Polizei- und Kameralwissenschaften (Wolfgang Rother)	685
1. Johann Peter Süßmilch 685. – 2. Johann Heinrich Gottlob von Justi 688. – 3. Johann Friedrich von Pfeiffer 693. – 4. Johann August Schlettwein 698. – 5. Joseph von Sonnenfels 701.	
Sekundärliteratur zum siebten Kapitel	706
 ACHTES KAPITEL	
DER MENSCH: PHYSIOLOGIE, ANTHROPOLOGIE, PÄDAGOGIK, GESCHICHTSSCHREIBUNG	715
Einleitung (Vilem Mudroch)	717
§ 34. Physiologie (Hubert Steinke und Urs Boschung)	722
1. Einleitung 725. – 2. Georg Ernst Stahl und Friedrich Hoffmann 726. – 3. Albrecht von Haller 731. – 4. Theorien organischer Kräfte 736.	
§ 35. Anthropologie (Stefan Metzger und Wolfgang Rapp)	743
1. Johann Gottlob Krüger 746. – 2. Johann August Unter 749. – 3. Johann Georg Zimmermann 751. – 4. Karl Franz von Irwing 753. – 5. Melchior Adam Weikard 755. – 6. Johann Karl Wezel 756. – 7. Dieterich Tiedemann (Falk Wunderlich) 758. – 8. Karl Philipp Moritz 761.	

§ 36. Pädagogik (Jürgen Oelkers und Daniel Tröhler)	764
1. Die deutschsprachige Erziehungsreflexion im 18. Jahrhundert 767. – 2. Johann Bernhard Basedow und sein Umfeld 770. – 3. Das Revisionswerk und die «Gesellschaft praktischer Erzieher» 772. – 4. Die pädagogischen Schriftsteller 783. – 5. Der Einfluss der kanti- schen Vernunftkritik 788. – 6. Die Systematiker 793.	
§ 37. Geschichtsphilosophie und Geschichtsschreibung (Ulrich Muhlack)	796
1. Überblick 798. – 2. Johann Martin Chladenius 802. – 3. Jakob Wegelin 803. – 4. Johann Christoph Gatterer 805. – 5. Isaak Iselin 806.	
Sekundärliteratur zum achten Kapitel	809
 NEUNTES KAPITEL	
PHYSIK UND MATHEMATIK, CHEMIE	819
Einleitung (Konstantin Pollok)	821
§ 38. Physik und Mathematik	825
1. Einleitung (Konstantin Pollok) 825. – 2. Daniel Bernoulli (Rüdiger Thiele) 828. – 3. Leonhard Euler (Rüdiger Thiele) 834. – 4. Die Lehrer der Naturwissenschaften an den Universitäten (Konstantin Pollok) 847.	
§ 39. Chemie (Manfred Durner)	857
1. Einleitung 858. – 2. Phlogistik und Antiphlogistik 860. – 3. Atomis- mus und Dynamismus 863.	
Sekundärliteratur zum neunten Kapitel	866

ZWEITER HALBBAND

Verzeichnis der Siglen	XVII
ZEHNTES KAPITEL	
NEUE PHILOSOPHISCHE KONZEPTIONEN ZWISCHEN WOLFF UND KANT	873
Einleitung (Vilem Mudroch)	875
§ 40. Gottfried Ploucquet (Michael Franz)	878
§ 41. Johann Heinrich Lambert (Temilo van Zantwijk und Armin Emmel)	890
§ 42. Johann Nicolaus Tetens (Vilem Mudroch)	903
Sekundärliteratur zum zehnten Kapitel	920
ELFTES KAPITEL	
KANT UND KANTIANISMUS	923
§ 43. Immanuel Kant	925
Vorbemerkung	925
Primärliteratur (Vilem Mudroch und Werner Stark)	926
Leben (Vilem Mudroch)	934
Werke (Dietmar H. Heidemann, Beatrix Himmelmann, Helmut Holzhey, Vilem Mudroch, Friedo Ricken)	942
Lehre	978
I. Die vorkritische Philosophie und der Weg zur Kritik der Vernunft (Vilem Mudroch)	978
1. Die vorkritische Philosophie 978. – 2. Der Weg zur Kritik der Vernunft 983.	
II. Die kritische Philosophie	987
1. Theoretische Philosophie: a) Transzentalphilosophie (Dietmar H. Heidemann) 987; b) Metaphysik der Naturwissenschaft (Vilem Mudroch) 1017. – 2. Praktische Philosophie: a) Moralphilosophie (Beatrix Himmelmann) 1021; b) Rechtsphilosophie (Wolfgang M. Schröder) 1032; c) Politische Philosophie (Wolfgang M. Schröder) 1036; d) Geschichtsphilosophie (Wolfgang M. Schröder) 1038; e) Religionsphilosophie (Friedo Ricken) 1040. – 3. Ästhetik und Teleologie (Beatrix Himmelmann) 1042. – 4. Anthropologie (Jochen Bojanowski) 1058.	
Wirkung (Helmut Holzhey und Vilem Mudroch)	1062
§ 44. Der Kantianismus (Martin Bondeli)	1075
§ 45. Anhänger Kants (Alessandro Lazzari)	1084
1. Johann Friedrich Schultz 1087. – 2. Ludwig Heinrich Jakob 1089. – 3. Johann Heinrich Tieftrunk 1092. – 4. Carl Christian Erhard Schmid 1095. – 5. Gottlob Benjamin Jäsche 1098. – 6. Karl Heinrich Heyden	

reich 1100. – 7. Johann Christoph Hoffbauer 1103. – 8. Johann Gottfried Karl Christian Kiesewetter 1106.	
§ 46. Eklektische Kantrezeption in anthropologischer Perspektive (Vilem Mudroch)	1108
1. Ernst Platner 1109. – 2. Jakob Friedrich Abel 1115.	
§ 47. Gegner Kants	1121
1. Johann August Eberhard (Alessandro Lazzari) 1124. – 2. Johann Christoph Schwab (Alessandro Lazzari) 1130. – 3. Johann August Heinrich Ulrich (Alessandro Lazzari) 1132. – 4. Adam Weishaupt (Alessandro Lazzari) 1135. – 5. Christian Gottlieb Selle (Alessandro Lazzari) 1137. – 6. Johann Friedrich Flatt (Alessandro Lazzari) 1140. – 7. Johann Gebhard Ehrenreich Maaß (Alessandro Lazzari) 1143. – 8. Gottlob Ernst Schulze (Martin Bondeli) 1145.	
§ 48. Kantianische Systemansätze (Martin Bondeli)	1152
1. Karl Leonhard Reinhold 1152. – 2. Salomon Maimon 1174. – 3. Jakob Sigismund Beck 1183.	
Sekundärliteratur zum elften Kapitel	1190
 ZWÖLFTES KAPITEL	
GESELLSCHAFT, STAAT UND ÖKONOMIE AM ENDE SES JAHRHUNDERTS	1223
Einleitung (Helmut Holzhey)	1225
§ 49. Die soziale und politische Stellung der Frau (Barbara Dölemeyer)	1227
1. Der «weibliche» Diskurs 1229. – 2. Der rechtliche Status der Frau 1231. – 3. Der «männliche» Diskurs 1231.	
§ 50. Sozialutopien (Helmut Reinalter)	1235
1. Einleitung 1235. – 2. Die Hauptvertreter 1238.	
§ 51. Auseinandersetzungen um die Französische Revolution (Helmut Reinalter)	1242
1. Revolutionsbewegungen und Revolutionsanhänger 1244. – 2. Konservative Kritik an der bürgerlichen Revolution 1255.	
§ 52. Natur- und Staatsrecht im Zeitalter der Revolution (Wolfgang Rother)	1260
1. Einleitung 1263. – 2. August Ludwig Schlözer 1266. – 3. Ernst Ferdinand Klein 1271. – 4. Georg Niklas Brehm 1275. – 5. Christian Ulrich Detlev Freiherr von Eggers 1276. – 6. Gottlieb Hufeland 1278. – 7. Gustav Hugo 1281. – 8. Günther Heinrich von Berg 1283. – 9. Johann Christian Gottlieb Schaumann 1286. – 10. Johann Adam Bergk 1291.	
§ 53. Politische Ökonomie (Wolfgang Rother)	1295
1. Einleitung 1296. – 2. Johann Adam Völlinger 1297. – 3. August Ferdinand Lueder 1299. – 4. Christian Daniel Voß 1302.	
Sekundärliteratur zum zwölften Kapitel	1306

DREIZEHNTES KAPITEL

THEORIEN DER KÜNSTE UND PHILOSOPHIE DER DICHTER	1313
§ 54. Einleitender geschichtlicher Überblick (Stephan Nachtsheim)	1315
§ 55. Christoph Martin Wieland (Christian Sinn)	1324
§ 56. Johann Joachim Winckelmann (Stephan Nachtsheim)	1330
§ 57. Karl Philipp Moritz (Stephan Nachtsheim)	1337
§ 58. Johann Wolfgang von Goethe (Ulrich Stadler)	1342
§ 59. Friedrich von Schiller (Hans Feger)	1356
Sekundärliteratur zum dreizehnten Kapitel	1368

VIERZEHNTES KAPITEL

DIE ANFÄNGE DES SPEKULATIVEN IDEALISMUS	1375
Einleitung (Helmut Holzhey)	1377
§ 60. Der Übergang zur nachkantischen Systemphilosophie (Martin Bondeli)	1379
§ 61. Philosophie und Poesie	1395
1. Einleitung (Ulrich Gaier) 1395. – 2. Friedrich Schlegel (Peter Schnyder) 1399. – 3. Novalis (Ulrich Stadler) 1406. – 4. Friedrich Hölderlin (Ulrich Gaier) 1412.	
Sekundärliteratur zum vierzehnten Kapitel	1419

FÜNFZEHNTES KAPITEL

LITTERÄR- UND PHILOSOPHIEGESCHICHTSSCHREIBUNG	1423
§ 62. Litterärgeschichte (<i>historia litteraria</i>) (Hanspeter Marti)	1425
§ 63. Philosophiegeschichtsschreibung im 18. Jahrhundert (Helmut Holzhey)	1430
1. Thomasianismus 1432. – 2. Johann Jakob Brucker 1434. – 3. Von Meiners zu Tiedemann 1436. – 4. Kantianische Philosophiegeschichtsschreibung 1438.	
Sekundärliteratur zum fünfzehnten Kapitel	1442

ZWEITER TEIL**SCHWEIZ, NORD- UND OSTEUROPA****SECHZEHNTES KAPITEL**

SCHWEIZ	1445
Einleitung (Simone Zurbuchen)	1447
§ 64. Die Universität Basel und die Hohen Schulen. Die Sozietäten	1449
1. Die Philosophie an der Universität Basel und an den Hohen Schulen (Wolfgang Rother) 1449. – 2. Die Sozietäten (Simone Zurbuchen) 1455.	
§ 65. Aufklärung in der Schweiz (Simone Zurbuchen)	1461
1. Der Republikanismus 1461. – 2. Theologie und Religion in den protestantischen Orten 1472. – 3. Religion und Aufklärung in den	

katholischen Orten 1475. – 4. Naturphilosophie und Naturgeschichte – die Erforschung der Alpen 1477.	
Sekundärliteratur zum sechzehnten Kapitel	1481
SIEBZEHNTES KAPITEL	
SKANDINAVIEN	1487
§ 66. Schweden (Henrik Lagerlund)	1489
1. Einleitung 1490. – 2. Andreas Rydelius 1491. – 3. Der Wolffianismus und seine Gegner 1494. – 4. Die Aufklärung 1497. – 5. Daniel Boëthius 1499. – 6. Thomas Thorild 1501. – 7. Carl Gustaf af Leopold 1503.	
§ 67. Dänemark und Norwegen (Carl Henrik Koch)	1507
1. Einleitung 1509. – 2. Schulphilosophie 1510. – 3. Einflüsse der deutschen Aufklärungsphilosophie 1511. – 4. Tyge Rothe und der Einfluss der französischen Aufklärungsphilosophie 1516. – 5. Einflüsse der britischen Aufklärungsphilosophie 1518. – 6. Die Auseinandersetzungen um Kant 1523.	
Sekundärliteratur zum siebzehnten Kapitel	1528
ACHTZEHNTES KAPITEL	
POLEN	1531
Einleitung (Zbigniew Kuderowicz)	1533
§ 68. Die Philosophie in der «Sachsenzeit» (Zbigniew Kuderowicz)	1538
1. Die Schulphilosophie der Jesuiten 1542. – 2. Die protestantische Schulphilosophie 1548. – 3. Stanisław Leszczyński 1553. – 4. Die eklektische Philosophie in der Mitte des Jahrhunderts 1556.	
§ 69. Die Philosophie im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts (Zbigniew Kuderowicz)	1563
1. Die Wissenschaftsphilosophie 1566. – 2. Die Physiokratie 1571. – 3. Hugo Kołłątaj 1576. – 4. Stanisław Staszic 1580.	
Sekundärliteratur zum achtzehnten Kapitel	1584
NEUNZEHNTES KAPITEL	
KÖNIGREICH UNGARN	1589
Einleitung (Ferenc L. Lendvai)	1591
§ 70. Die eklektische Schulphilosophie (Judit Hell)	1593
1. Die Jesuiten 1595. – 2. Die Piaristen 1598. – 3. Die Protestanten 1600.	
§ 71. Die Aufklärung (Ferenc L. Lendvai)	1602
1. Der Einfluss der französischen Aufklärung 1605. – 2. Der Einfluss Kants 1609.	
Sekundärliteratur zum neunzehnten Kapitel	1614

ZWANZIGSTES KAPITEL	
RUSSLAND	1619
Einleitung (Vilem Mudroch)	1621
§ 72. Lomonossow und weitere philosophische Denker (Daniela Rippl) ...	1624
1. Michail Wassiljewitsch Lomonossow 1626. – 2. Grigori Sawwitsch Skoworoda 1631. – 3. Alexander Nikolaewitsch Radischtschew 1637. – 4. Weitere Autoren 1639.	
Sekundärliteratur zum zwanzigsten Kapitel	1644
SACHREGISTER	1647
PERSONENREGISTER	1655

§ 36. Pädagogik

Jürgen Oelkers und Daniel Tröhler

Primärliteratur. – Darstellung.

PRIMÄRLITERATUR

Die deutschsprachige Erziehungsreflexion [*201-*206]. – Johann Bernhard Basedow [*211-*217]. – Das Revisionswerk und die «Gesellschaft praktischer Erzieher»; Johann Heinrich Campe [*221-*226]; Ernst Christian Trapp [*229-*230]; Peter Villaume [*233-*239]; Friedrich Gabriel Resewitz [*241-*242]; Philipp Julius Lieberkühn [*245-*246]. – Die pädagogischen Schriftsteller: Friedrich Eberhard von Rochow [*249-*251]; Johann Heinrich Pestalozzi [*253-*259]; Christian Gotthilf Salzmann [*261-*264]. – Der Einfluss der kantischen Vernunftkritik: Johann Heinrich Gottlieb Heusinger [*267-*271]; Kajetan (von) Weiller [*274-*276]; Christian G. W. Ritter [*281-*282]; Friedrich Johanssen [*284-*285]. – Die Systematiker: August Hermann Niemeyer [*293-*295]; Friedrich Heinrich Christian Schwarz [*297-*299].

Die folgende Liste enthält eine Auswahl der wichtigsten pädagogischen Werke.

Die deutschsprachige Erziehungsreflexion

- 201 Johann Peter Miller: Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst (Göttingen 1769) (22), 184. – 2. verbesserte Aufl.: 1771, (14), 256.
- 202 August Ludwig Schlözer: Vorrede des deutschen Herausgebers, in: Ludwig Renatus de Caradeuc de la Chalotais: Versuch über den Kinder-Unterricht, aus dem Französischen übersetzt, mit Anmerkungen und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projekte betreffend (Göttingen, Gotha 1771) III-XCIII.
- 203 Friedrich Samuel Bock: Lehrbuch der Erziehungskunst, zum Gebrauche für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer (Königsberg, Leipzig 1780) (38), 303.
- 204 Karl Philipp Michael Snell: Grundsätze der Erziehungskunst, oder Entwurf zu einer systematischen Pädagogik, in: Archiv für die ausübende Erziehungskunst 2 (Gießen 1784) 229-272.
- 205 Karl Heinrich Ludwig Pölitz: Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt, I-II (Leipzig 1806) XVI, 336; XII, 434. – Nachdruck: Dillenburg 2001.

- 206 Bernhard Christian Ludwig Natorp: Kleine Schulbibliothek. Ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volksschulen. Fünfte, ganz umgearbeitete Auflage (Essen 1820) XII, 193.

Johann Bernhard Basedow

- 211 Practische Philosophie für alle Stände, I-II (Copenhagen, Leipzig 1758) 576; 577-1034. – 2., verbesserte Aufl.: Dessau 1777, XVI, 468; 384, (30).
- 212 Philalethie. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft bis in die Gränzen der glaubwürdigen Offenbarung, I-II (Altona 1764) (28), 748, (10); (6), 448.
- 213 Methodischer Unterricht der Jugend in der Religion und Sittenlehre der Vernunft nach dem in der Philalethie angegebenen Plane (Altona 1764) LXII, 272.
- 214 Theoretisches System der gesunden Vernunft (Altona 1765) (24), 48, 160, 304.
- 215 Das Elementarwerk. Ein geordneter Vorrath aller nötigen Erkenntniß, zum Unterricht der Jugend, vom Anfang bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Le-

- sers die Erkenntniß zu vervollkommenen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen und mit französischer und lateinischer Uebersetzung dieses Werks, I-IV (Dessau, Leipzig 1774). – 2., «sehr verbesserte» Aufl.: I-III, Leipzig 1785; 3. Aufl.: Stuttgart 1847; «kritische Bearbeitung»: hg. von Theodor Fritsch, I-III, Leipzig 1909, Nachdruck: Hildesheim 1972.
- 216 Vorschlag an die Selbstdenker des 19ten Jahrhunderts zum Frieden zwischen dem wohlverstandenen Urchristenthume und der wohlgesinnten Vernunft, I-II (Irenopel [richtig: Leipzig] 1780) XVI, 224; 229-365.
- 217 Philanthropische Grundlage der Sittenlehre und des Christl. Glaubens (Dessau 1781) 96.
- Das Revisionswerk und die «Gesellschaft praktischer Erzieher»*
- Joachim Heinrich Campe*
- 221 Philosophischer Commentar über die Worte des Plutarchs: die Tugend ist eine lange Gewohnheit, oder über die Entstehungsart der tugendhaften Neigungen (Berlin 1774) 126.
- 222 Die Empfindungs- und Erkenntnißkraft der menschlichen Seele; die erstere nach ihren Gesetzen, beyde nach ihren ursprünglichen Bestimmungen, nach ihrem gegenseitigen Einflusse auf einander und nach ihren Beziehungen auf Charakter und Genie betrachtet (Leipzig 1776) 208.
- 223 Ueber Empfindsamkeit und Empfindeley in pädagogischer Hinsicht (Hamburg 1779) 56.
- 224 Kleine Seelenlehre für Kinder (Hamburg 1780) 314, 16 Ill. – 12. Aufl.: Braunschweig 1844. – Franz.: Élémens de psychologie ou Leçons élémentaires sur l'âme à l'usage des enfans, Hamburg 1783; Genève 1785, 1787. – Engl.: Elementary dialogues, for the improvement of youth, London 1792.
- 225 (Hg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher, I-XVI (Hamburg u.a. 1785-1792). – Nachdruck: Vaduz 1979.
- 226 Ueber die Hauptsünde der sogenannten neuen Pädagogik, nebst einer Anwendung auf den Aufsatz des Hrn. Kammerh. Freiherrn von Knigge, in Hrn. Benekens Jahrbuch für die Menschheit (II. B. 3. St.), in: Braunschweigisches Journal philosophischen, physiologischen und pädagogischen Inhalts 1 (1789) 193-213. 339-359.
- Ernst Christian Trapp*
- 229 Von der Beförderung der wirksamen Erkenntniß (Itzehoe 1778) 136.
- 230 Versuch einer Pädagogik (Berlin 1780) 502. – Nachdruck: mit Trapps hallischer Antrittsvorlesung: Von der Nothwendigkeit, Erziehen und Unterrichten als eine eigne Kunst zu studiren (1779), hg. von Ulrich Herrmann, Paderborn 1977. Enthält: Person und Werk (419-448); Bibliographie (449-483).
- Peter Villaume*
- 233 Ueber die Erziehung zur Menschenliebe. Eine Preisschrift ... Aus dem Französischen übersetzt (Dessau 1784) 99. – 2. Aufl.: Leipzig 1795.
- 234 Von dem Ursprung und den Absichten des Uebels, I-III (Leipzig 1784-1787). – Weitere Aufl.: Frankfurt, Leipzig 1786-1787; Karlsruhe 1786-1787.
- 235 Abhandlung über die Kräfte der Seele, ihre Geistigkeit und Unsterblichkeit (Wolfenbüttel 1786) 295.
- 236 Sendschreiben an den Wahrheits-Freund in Beroc über die von ihm aufgeworfenen Fragen: Was ist Gewissensfreyheit? Und wie weit erstreckt sich die Macht des Monarchen in Religionsfragen? (Frankfurt, Leipzig 1788) 61. – Weitere Aufl. mit leicht verändertem Titel: Berlin 1788, 68.
- 237 Ueber das Verhältnis der Religion zur Moral und zum Staate (Libau 1791) 268.
- 238 Vermischte Abhandlungen (Berlin 1793) 282. – Nachdruck: Königstein i. Ts. 1981. – 2. Aufl.: 1796.
- 239 Grundsätze und Einrichtungen betreffend die gemeinschaftliche Erziehung der gebildeten Stände, in: Egeria 2/1 (1806-1808) 233-262.
- Friedrich Gabriel Resewitz*
- 241 (Hg.): Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung als Materialien der Pädagogik, I-V (Berlin, Stettin 1777-1786).
- 242 Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes, und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit (Kopenhagen 1773) VI, 212. – 2. Aufl.: 1776, (24), 244; «nach der neuen verbesserten Auflage»: Wien 1787, Nachdruck: Einl. von Horst M. P. Krause, Glashütten im Taunus 1975, 83, 244.

Philipp Julius Lieberkühn

- 245 Versuch über die anschauende Erkenntniß.
Ein Beytrag zur Theorie des Unterrichts
(Züllichau 1782) XXVIII, 216.
- 246 Ueber den Werth und die Rechte der öffentlichen Erziehung ... (Breslau 1785) 60.

*Die pädagogischen Schriftsteller**Friedrich Eberhard von Rochow*

- 249 Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen (Berlin 1772) (18), 158.
- 250 Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen, I-II (Brandenburg, Leipzig 1776-1779) 112; (8), 216. – Zahlreiche weitere Auflagen bis Mitte des 19. Jh.
- 251 Vom Nationalcharakter durch Volksschulen (Brandenburg, Leipzig 1779) 60.

Johann Heinrich Pestalozzi

- 253 Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk, I-IV (Berlin, Leipzig 1781-1787) 379; 356 [richtig: 366]; 416; 484.
- 254 Über Gesezgebung und Kindermord. Wahrheiten und Träume, Nachforschungen und Bilder (Frankfurt, Leipzig 1783) 390. – Geschrieben 1780.
- 255 Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts (Zürich 1797) (6), 234, (2).
- 256 Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. In Briefen von Heinrich Pestalozzi (Bern 1801) 390.
- 257 An die Unschuld, den Ernst und den Edelmuth meines Zeitalters und meines Vaterlandes ... (Iferten: bey Verfasser 1815) 276.
- 258 Sämtliche Werke, hg. von Artur Buchenau et al., I-XXIX (Berlin, Zürich 1927-1996). – X 75-170: Ja oder Nein? Äußerungen über die bürgerliche Stimmung der europäischen Menschheit in den oberen und unteren Ständen, von einem freyen Mann.
- 259 Sämtliche Briefe, hg. von Emanuel Dejung et al., I-XIV (Zürich 1946-1995).

Christian Gotthilf Salzmann

Von *261-*264 sind bis in die Gegenwart zahlreiche weitere Auflagen und Übersetzungen erschienen.

261 Anweisung zu einer, zwar nicht vernünftigen, aber doch modischen Erziehung der Kinder (Erfurt 1780) XXXII, 208. – 3., umgearbeitete Aufl.: Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder (1792) XLIV, 234.

- 262 Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt (Leipzig, Schnepfenthal 1784) 184.
- 263 Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Ein Buch für's Volk (Schnepfenthal 1796) 268.
- 264 Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher (Schnepfenthal 1806) XII, 292.

*Der Einfluss der kantischen Vernunftkritik**Johann Heinrich Gottlieb Heusinger*

- 267 Gutwills Spatziergeänge mit seinem Wilhelm, für junge Leser herausgegeben (Zittau, Leipzig 1792) XXII, 23-116.
- 268 Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst (Halle 1794) XVIII, 178 [richtig: 210].
- 269 Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst. Ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen (Leipzig 1795) XX, 116.
- 270 Versuch einer Encyclopädie der Philosophie, verbunden mit einer praktischen Anleitung zu dem Studium der kritischen Philosophie, vorzüglich auf Universitäten, I-II (Weimar 1796) XLII, 430; 462. – Nachdruck: Bruxelles 1970.
- 271 Die Familie Wertheim. Eine theoretisch-praktische Anleitung zu einer regelmäßigen Erziehung der Kinder; vorzüglich von dem sechsten bis in das vierzehnte Jahr. Für Eltern und Erzieher herausgegeben, I-V (Gotha 1798-1809). – Weitere Aufl.: Erfurt, Gotha 1801-1809.

Kajetan (von) Weiller

- 274 Ueber den nächsten Zweck der Erziehung nach Kantischen Grundsätzen (Regensburg 1798) VIII, 216.
- 275 Versuch einer Jugendkunde (München 1800) XVI, 376.
- 276 Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde, I-II (München 1802-1805) XIV, 215; VIII, 328.

Chr. G. W. Ritter

- 281 Kritik der Pädagogik zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungs-

- Wissenschaft, in: *Philosophisches Journal einer Gesellschaft teutscher Gelehrten* 8 (1798) 47-85.
- 282 Philosophische Ideen zu einer allgemeinen Theorie des Lehrens und Lernens. Als Einleitung in eine allgemeine Erziehungs-Wissenschaft, in: *Philosophisches Journal einer Gesellschaft teutscher Gelehrten* 8 (1798) 303-357.
- Friedrich Johannsen*
- 284 Ueber das Bedürfnis und die Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik, als Einleitung in die künftig zu liefernde philosophische Grundlage der Erziehung (Jena, Leipzig 1803) X, 109.
- 285 Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode nebst Erörterung der Hauptbegriffe der Erziehungs-Wissenschaft (Jena, Leipzig 1804) X, 341.
- Die Systematiker*
- August Hermann Niemeyer*
- 293 Ueber den Geist des Zeitalters in pädagogischer Rücksicht. Nebst fortgesetzter Nach-
- richt von den bisherigen Ereignissen und Veränderungen im Königl. Pädagogium. Erstes und zweites Stück (Halle 1787) 32, 29.
- 294 Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher (Halle 1796) X, 660. – Nachdruck: hg. von Hans-Hermann Groothoff, Ulrich Herrmann, Paderborn 1970, 502. – Zahlreiche weitere Auflagen bis zum Beginn des 20. Jh.
- 295 Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im 18. Jahrhundert. Nebst fortgesetzter Nachricht von den Ereignissen und Veränderungen im Königl. Pädagogium seit drey Jahren (Halle 1801) 83.
- Friedrich Heinrich Christian Schwarz*
- 297 Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände (Jena 1792) XXXII, 284.
- 298 Lehrbuch für Pädagogik und Didaktik (Heidelberg 1805) VI, 230. – 3., umgearbeitete Aufl.: Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre, I-III (1835) XVIII, 214; 138; 156. 8. Aufl.: 1882. – Moderne Ausgabe: hg. von Hans-Hermann Groothoff, Ulrich Herrmann, Paderborn 1968, 499.
- 299 Erziehungslehre, I-IV (Leipzig 1802-1813). – 2. Aufl.: 1829.

DARSTELLUNG

-
1. Die deutschsprachige Erziehungsreflexion im 18. Jahrhundert. – 2. Johann Bernhard Basedow und sein Umfeld. – 3. Das Revisionswerk und die «Gesellschaft praktischer Erzieher». – 4. Die pädagogischen Schriftsteller. – 5. Der Einfluss der kantischen Vernunftkritik. – 6. Die Systematiker.
-

1. Die deutschsprachige Erziehungsreflexion im 18. Jahrhundert

Von einer Pädagogik, die es zu «wissenschaftlichem Ansehen» gebracht habe, spricht erstmalig August Ludwig Schlözer 1771 in der Vorrede zu der von ihm besorgten deutschen Ausgabe von Caradeuc de la Chalotais' *«Essai d'éducation nationale»*. Er benutzt dabei die französische Diskussion über die «éducation publique» zur Abgrenzung einer «Erziehungsreformation» unter Leitung der wissenschaftlichen Pädagogik von allen Versuchen, die «sonderbaren und widernatürlichen» Prinzipien Rousseaus zur Grundlage der natürlichen Menschenerziehung zu machen (Versuch [*202: VIII]). Rousseaus *«Émile»* war zwischen 1762 und 1770 in Frankreich mehrheitlich negativ rezipiert worden, und zwar im

Zusammenhang der Diskussion über die öffentliche Bildung, für die die Schließung der jesuitischen Collèges 1762 der Anlass war. Caradeuc de la Chalotais entwickelte in seinem *«Essai»* von 1763 die maßgebliche Begründung für eine säkulare Nationalbildung. Eine schärfere Fassung des Begriffs «Bildung» findet sich 1784 im *«Archiv für die ausübende Erziehungskunst»*, wo Karl Philipp Michael Snell den *«Entwurf einer systematischen Pädagogik»* vorlegte, die von folgender Prämissen ausgehen sollte: «Die Erziehungskunst ist die Wissenschaft, junge Leute zu ihrem künftigen Leben geschickt und tüchtig zu machen; und die Erziehungslehre oder Pädagogik gibt die Regeln an die Hand, nach welchen man hierbey verfahren muß» [*204: 229]. Dieses pragmatische Wissenschaftskonzept geht auf Johann Peter Millers *«Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst»* (1769) zurück, der der wissenschaftlichen Pädagogik die Aufgabe zuweist, den praktischen Zweck der Erziehung und die psychologischen Regeln der Beeinflussung von Kindern zu bestimmen, ohne noch länger *«mythologische»* Begründungen in Anspruch zu nehmen [*201 (1771): 14].

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, die zumeist in aus dem Französischen und Englischen übersetzten Schriften zu finden sind, war die allgemeine Erziehungsreflexion im deutschsprachigen Raum vor 1750 strikt an dem orientiert, was Johann Sebastian Mitternacht christliche *«Paedia»* genannt hatte (*Paedia, Das ist: Unvorgreifliches und wolgemeintes Bedencken von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*, 1666). Lockes *«Unterricht von Erziehung der Kinder»* (1708), Jacques Ballexserds *«Wichtige Frage, wie soll man Kinder, von ihrer Geburtsstunde an, bis zu einem gewissen mannabaren Alter ... der Natur nach erziehen»* (1763) oder Jean Henri Samuel Formeys *«Abhandlung von der moralischen Erziehung der Kinder»* (1767) müssen als Randerscheinungen angesehen werden. Die Möglichkeit einer *«liberalen Erziehung»* wurde von Juristen wie Johann Heinrich Kirchhoff (*Commentatio juridica de eo quod justum est circa educationem liberorum*, 1741) durchgespielt; einen vernunftorientierten *«Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder»* (21748) legte Johann Georg Sulzer vor; praktische Vorschriften für die Erziehung unabhängig von Konfessionen und Bekennissen finden sich in kameralistischen Texten (z.B. *Leipziger Sammlungen von Wirthschafftlichen-Policey-Cammer-und Finantz-Sachen*, I, 1744) – das Gros der Erziehungsliteratur einschließlich der Literatur des Unterrichts, soweit sie nicht lediglich Lernmethoden thematisierte, blieb jedoch bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts hinein christlich bestimmt.

Der Wandel vollzog sich innerhalb weniger Jahrzehnte. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts entstand ein expandierender Markt für pädagogische Zeitschriften, die – wie das von Johann Friedrich Schöpperlin herausgegebene *«Magazin für Schulen und die Erziehung überhaupt»* (1767ff.) oder die *«Wochenschrift zum Besten der Erziehung der Jugend»* (1771-1772) – nicht nur auf Lehrkräfte, sondern auf ein bürgerliches Publikum überhaupt zugeschnitten waren. In diesem Rahmen kamen neue Erziehungstheorien in die Diskussion und gewannen Autoren Profil, die nicht länger konfessionell gebunden waren. August Hermann Niemeyer konnte 1787 von den *«neuen Pädagogen»* sprechen, die dem *«Geist des Zeitalters»* verpflichtet und darauf aus seien, Erziehung *«wissenschaftlich»* zu betreiben

(Ueber den Geist [*293: 8-9]). Bereits 1790 erfasste Samuel Baur in seiner ‹Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands› 450 Namen – von Thomas Abbt bis Georg Joachim Zollikofer. Keiner dieser Autoren hatte vor 1750 veröffentlicht. Niemeyer unterschied 1801 rückblickend drei wesentliche Ansätze in der deutschen Pädagogik des 18. Jahrhunderts: die Pädagogik des Pietismus, die sich nicht zuletzt im Rahmen seiner internationalen Missionstätigkeit entfaltete, die sensualistisch-utilitaristische Erziehungstheorie und die Entwicklung der Methode bis Pestalozzi. Tatsächlich vollzog sich der Aufbau einer disziplinären Pädagogik in genau diesem Spannungsfeld und zwar zunehmend auf einen nationalen Kontext bezogen. Baurs ‹Charakteristik› enthält keinen Hinweis mehr auf eine europäische Theoriekonstellation, etwa auf die materialistische Begründung und Weiterentwicklung der sensualistischen Psychologie im Ausgang von Locke (vgl. Yolton 1991 [*304]), die in Frankreich und England die Theorie des Lernens wie der Erziehung nachhaltig veränderte (Hofer-Sieber 2000 [*306: 49-95]), oder auf die Konzeptionen einer bürgerlichen Gesellschaft bei Hume und Adam Ferguson. Beide Theoriestränge sind ursprünglich auch in Deutschland stark beachtet worden, jedenfalls in einem Zusammenhang, den Joachim Heinrich Campe 1789 als Beziehung «neuerer Pädagogik» und «Aufklärung» bezeichnete (Ueber die Hauptsünde [*226: 195-196]). Dieser Konnex blieb jedoch strittig. Was sich als neue Disziplin herausbildete, war eine deutsche Pädagogik mit am Ende sehr eigenen Problemstellungen und begrifflichen Skalierungen. Dafür muss eine Entwicklung von knapp 60 Jahren in Rechnung gestellt werden, an deren Anfang, in der Mitte des 18. Jahrhunderts, der Versuch stand, Pädagogik oder überhaupt Erziehungsreflexion unabhängig von theologischer Dogmatik zu betreiben. Dieser Versuch beschränkte sich mit wenigen Ausnahmen auf das protestantische Deutschland.

Der erste profilierte Autor dieser Richtung war Johann Bernhard Basedow, dem es gelang, für seine verschiedenen Projekte größtmögliche öffentliche Aufmerksamkeit zu finden. Die Revision der Erziehung war das Anliegen einer Gruppe von Autoren, die erstmals einen gemeinsamen Ansatz der Pädagogik vorstellten. Daneben gab es eine Reihe von pädagogischen Schriftstellern, die es verstanden, aus der vormaligen Literatur der Hausbücher und Ratgeber für Erziehung und Ehestand ein eigenes Genre zu machen, das zunehmend mit der wissenschaftlichen Pädagogik assoziiert und von 1785 an unter dieser Bezeichnung bibliographisch erfasst wurde (Allgemeines Repertorium der Literatur für die Jahre 1785 bis 1790, I, Jena 1793, Tl. 7). Am Ende stand eine begrifflich kodifizierte Disziplin, die Lehrbuchgestalt annehmen konnte.

Von «Erziehungswissenschaft», die im Blick auf den Zweck der Menschheit und des Staates dargestellt werden kann, sprach Karl Heinrich Ludwig Pöllitz in einem Lehrbuch von 1806 (Erziehungswissenschaft [*205]), während sich noch Friedrich Samuel Bock 1780 auf die «Erziehungskunst» bezogen hatte, ohne damit einen wissenschaftlichen Anspruch eigener Art zu verbinden (Lehrbuch [*203]); Kant stützte sich in seinen Vorlesungen über Pädagogik, die er im Sommersemester 1780 und in den Wintersemestern 1783/84 und 1786/87 hielt, auf dieses Lehrbuch (Immanuel Kant über Pädagogik, hg. von Friedrich Theodor Rink,

1803; AA, IX 437-499). Bernhard Natorps ‹Schulbibliothek› [*206] von 1820, ein kommentiertes Schriftenverzeichnis, mit dem das Gesamtgebiet des Schulwesens literarisch erfasst werden sollte, beginnt mit den Schriften zur Pädagogik als wissenschaftlicher Disziplin.

Der öffentliche Diskurs über Fragen der Erziehung und Bildung war naturgemäß weiter gefasst als die sich entwickelnde Disziplin Pädagogik. Er betraf Fragen des mitmenschlichen Umgangs und gesellschaftlichen Benehmens (z.B. Adolph Freyherr von Knigge: Ueber den Umgang mit Menschen, 1788) ebenso wie Ratgeber zur Kindermedizin (z.B. Christoph Wilhelm Hufeland: Erinnerung an alle Mütter, 1798) oder Probleme der Sonderpädagogik (z.B. Samuel Heinicke: Beobachtungen über Stumme und über die menschliche Sprache, 1778). Durchgehend beschäftigte man sich auch mit dem Problem, wie die Bildung und Erziehung der beiden Geschlechter gestaltet werden sollte. In den Schriften von Theodor Gottlieb Hippel wird das Recht auf Bildung für beide Geschlechter betont. Auf dieser Linie argumentierten auch einige Autorinnen, doch wurde überwiegend für eine spezifisch «weibliche Erziehung» im Sinne von Betty Gleim, einer Anhängerin Pestalozzis, Stellung genommen (vgl. unten § 49).

Von einer Disziplin Pädagogik im Unterschied zu einer breit gestreuten Erziehungspublizistik lässt sich im deutschen Sprachraum erst nach den beiden Lehrbüchern von Niemeyer (Grundsätze [*294]) und Schwarz (Lehrbuch [*298]) sprechen. Sie geben begrifflich wie thematisch vor, dass sich «Pädagogik» auf die Bildungsanstalten der Gesellschaft, im Weiteren auf die Lehrerprofession und ihre Ausbildung, darüber hinaus auf den öffentlichen Reflexionsraum von «Erziehung» und «Bildung» bezieht. Die wissenschaftliche Aspiration ist mit diesen Themenfeldern verknüpft (vgl. Oelkers 1989 [*303]). Pädagogik kann damit weder nur praktische Philosophie noch angewandte Psychologie sein, sondern verfährt mit einer spezifischen Themenstruktur und Reflexionsform eklektisch.

2. Johann Bernhard Basedow und sein Umfeld

Johann Bernhard Basedow wurde am 11. September 1723 in Hamburg geboren. Von 1744 an studierte er Theologie in Leipzig. In kritischer Auseinandersetzung mit Christian August Crusius und Christian Wolff entwickelte er eine eigene «praktische Philosophie» einschließlich einer Theorie der Erziehung (Practische Philosophie [*211]). Von 1749 bis 1753 war er Hofmeister im Hause des Geheimrats von Quaalen in Borghorst (Holstein) und erarbeitete aus dieser Tätigkeit heraus eine eigene Lehrmethode, mit deren Darstellung er 1752 in Kiel promovierte. Ein Jahr später wurde er Professor der Moral und schönen Wissenschaften an der dänischen Ritterakademie in Sorø, 1761 Gymnasialprofessor im dänischen Altona. In diese Zeit fällt seine heftige Auseinandersetzung mit der lutherischen Orthodoxie in Hamburg. Der Konflikt, von Basedow in der ‹Philalethie› [*212] dargelegt, dreht sich um die Frage der «natürlichen Religion», von der her er Dogmengläubigkeit und katechetischen Unterricht angreift, aber auch eine neue Form des Unterrichts konzipiert, die die «natürliche Ordnung der menschlichen

Erkenntnis» der Erziehung zugrunde legen soll (Methodischer Unterricht [*213: XXI]). Basedow erweiterte seine «praktische Philosophie» zu einem ‹Theoretischen System der gesunden Vernunft› [*214], das er wiederum mit Fragen der Erziehungsmethode verknüpfte. Daraus entstand schließlich die Idee, ein «Elementarwerk» für den gesamten Unterricht und alle Erziehung zu verfassen, für das er 1766 den ersten Prospekt vorlegte.

1768 wurde er aus dem dänischen Staatsdienst bei Gewährung einer lebenslänglichen jährlichen Pension in der Höhe des letzten Gehalts entlassen; 1771 berief ihn der Fürst von Dessau, Leopold Friedrich Franz, als Berater mit eigenem Gehalt und unter Beibehaltung der dänischen Pension nach Dessau. 1769 begann er mit der Abfassung des ‹Elementarwerks›, seit 1770 zusammen mit Christian Heinrich Wolke, der einen Großteil der Arbeit übernahm. Parallel dazu verstand er es, Mäzene für das Werk zu gewinnen; im Mai 1771 beliehen sich die Dotationen auf 15 000 Thaler, eine hohe Summe, die demonstriert, wie stark das öffentliche Interesse an Fragen der Erziehungsreform inzwischen geworden war. Das ‹Elementarwerk› kam in definitiver Form 1774 heraus [*215]. Im Dezember 1774 erschien die Ankündigung der Gründung einer pädagogischen Reformanstalt auf der Basis des ‹Elementarwerks›, des Dessauer Philanthropins. Dieses wurde noch im gleichen Monat eröffnet. Basedow war mit einer Unterbrechung bis Ostern 1778 Kurator des Philanthropins. Er verließ die Anstalt nach heftigen Auseinandersetzungen. Danach veröffentlichte er ausschließlich theologische Studien, die – zunehmend gespeist aus Gedanken des «wohlverstandnen Urchristenthums» [*216] – Glaube und Vernunft zu versöhnen suchten. Die ‹Philanthropische Grundlage der Sittenlehre› [*217] zeigt nochmals, dass und wie der in Opposition zur protestantischen Orthodoxie verstandene christliche Glaube die Grundlage der Erziehung sein sollte. Basedow starb am 25. Juli 1790 in Magdeburg.

Friedrich Gedike hat Basedow mit Aristoteles verglichen (Aristoteles und Basedow, oder Fragmente über Erziehung und Schulwesen bei den Alten und Neuen, 1779), dabei aber die Bedeutung der Philosophie für Basedow überschätzt. Zwischen Crusius und Wolff unentschlossen, ging es diesem letztlich darum, die Pädagogik auf der Grundlage natürlicher Religion und «elementaristischer Lehrart» aufzubauen. Er führte auch vor, wie man die Ankündigung eines Erziehungsbuchs zu einem Ereignis machen und für die neue Erziehung den praktischen Beweis antreten konnte. Dass das Philanthropin in Dessau nicht zuletzt an seiner Person scheiterte, beeinträchtigt seinen Rang nicht. Den «Hauptzweck der Erziehung» sieht er darin, «daß Kinder glückselige und gemeinnützige Menschen werden» (Practische Philosophie [*211: 540]). Diese Zweckbestimmung ist verbunden mit einer scharfen Kritik der «gewöhnlichsten Vorurtheile und Fehler in der Erziehung» (554-555), aus der heraus sich die neue Methode bestimmt. Ihre Basis hat sie in der Bildung der menschlichen Kräfte unabhängig vom Kanon der Gelehrsamkeit, sie ist insofern rousseauistisch; Schlözer handelte seine Kritik der unwissenschaftlichen Pädagogik aus diesem Grunde vor allem an Basedow ab [*202].

Das ‹Elementarwerk› [*215], eine prächtige vierbändige Edition mit Kupferstichen von Daniel Chodowiecki, erschien gleichzeitig in einer französischen und lateinischen Ausgabe. Es handelt sich um ein Übungs- und Anleitungsbuch für

Eltern und Lehrkräfte, die mit vielfältigem didaktischen Material angewiesen werden, ihre Kinder nach der «elementarischen Lehrart» zu erziehen. Diese Lehrart wird im ersten Buch als zugleich spielerische und nützliche Beförderung des seelischen Erlebens von kleinen Kindern eingeführt. Der Adressat dieser Lehrart sind «erwachsene Kinderfreunde», die sich der Verbesserung des Schulwesens und damit der ganzen Erziehung verschrieben haben. Im zweiten Buch umreißt Basedow seine Erziehungsreform auf der Grundlage einer Erörterung der Sinne und der Urteilskraft, wobei er seine Ausführungen jeweils didaktisch mit den Kupferstafeln illustriert, sodass Anschaulichkeit gewährleistet ist. Das dritte Buch entwickelt eine «gemeinnützige Logik» für Kinder, das vierte stellt einen nicht-katechetischen Religionsunterricht dar und das fünfte hat die Bildung des Gemüts und der Sitten zum Thema. Ein theoretischer Zusammenhang ist nicht gegeben, das Elementarwerk soll auf direkte Weise praktisch sein.

3. Das Revisionswerk und die «Gesellschaft praktischer Erzieher»

Die «Gesellschaft». – Zwischen 1786 und 1792 erschienen die 16 Bände der von Joachim Heinrich Campe herausgegebenen «Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens» [*225]. Das Verzeichnis der Subskribenten enthält rund 850 Namen aus dem gesamten deutschen Sprachbereich [*225: I p. LVII-LXXXIV]. Das Werk wurde von einer «Gesellschaft praktischer Erzieher» besorgt, die 12 ordentliche und 14 außerordentliche Mitglieder umfasste – Schuldirektoren, Schulgründer, Philosophen, Theologen und Schriftsteller, die sämtlich bereits zuvor als Autoren hervorgetreten waren und der Aufklärung mehr oder weniger nahestanden. Neben Campe gehörten der «Gesellschaft» der Kieler Philosoph Martin Ehlers sowie Karl Philipp Moritz und Friedrich Gabriel Resewitz an, assoziiert mit ihr waren Philipp Julius Lieberkühn, Christian Gotthilf Salzmann und Johann Gottlieb Schummel, Schriftsteller und dezidierter Kritiker Basedows. Nicht alle Mitglieder der «Gesellschaft» waren an der Arbeit am Revisionswerk beteiligt. Neben Campe betätigten sich als Autoren vor allem Karl Friedrich Bahrdt, Johann Stuve, Peter Villaume und Ernst Christian Trapp. Alle waren etwa 20 Jahre jünger als Basedow. Was sie vereinte, waren praktische Erfahrungen in neu gegründeten Erziehungsanstalten, die Kenntnis der europäischen Aufklärungsliteratur und die Orientierung der Erziehungstheorie am Empirismus in der Nachfolge Lockes sowie an den in Deutschland bekannten Varianten eines am Nutzen ausgerichteten Denkens, das vor allem an Hume anknüpfte.

Die wichtigsten Gewährsmänner der neuen Pädagogik waren Locke und Rousseau. Band 9 des Revisionswerks enthält Rudolphis Neuübersetzung von Lockes «Some thoughts concerning education» (1787), Band 12-15 ist eine von Carl Friedrich Cramer besorgte Neuübersetzung von Rousseaus «Emile» (1789-1791). Die Thesen und Themen von Locke und Rousseau wurden von den Mitgliedern der «Gesellschaft» in zum Teil Seitenlangen Fußnoten kommentiert, kritisiert und weiterentwickelt; auch hinsichtlich dieser Form unterscheidet sich diese Pädago-

gik also von den konfessionell gebundenen Varianten der christlichen Pädagogik des 17. und 18. Jahrhunderts (Tenorth 1993 [*305]). Der erste Band des Revisionswerks wird mit einer von Karl Friedrich Bahrdt verfassten Beschreibung des allgemeinen Zwecks der Erziehung eröffnet [*225: I 1-124]. Anders als Basedow bestimmt er diesen nicht mittels einer Gleichung von Glückseligkeit und Gemeinnützigkeit, sondern begründet die Erziehung allein mit einer Glückseligkeitslehre, die auf einer Theorie des emotiven Austausches aufbaut (43-47). Ihr Grundsatz wird aus der Sozialität der Liebe entwickelt. Erziehung ist «Nachahmung», die der Seele des Kindes die Richtung vorgibt (51-52). Wenn sie ganz allgemein auf Glückseligkeit ausgerichtet wird, so muss diese Zweckbestimmung mit den speziellen Erziehungszielen oder mit den speziellen Zwecken (Fleiß, Disziplin, Berechnung der Umstände, Kunst zu leiden und Beherrschung der Konventionen) verträglich sein (61-96). Erziehung wird nicht von der «Beschaffenheit der Nation oder des Landes» abhängig gesehen (100), sondern als Individuierung unter der Voraussetzung notwendiger Anpassung verstanden.

Im gleichen Band beschreibt Johann Stuve «allgemeinste Grundsätze der Erziehung» (233-462), wobei er ähnlich wie Bahrdt eine Lehre von der Glückseligkeit zugrunde legt (256). Erziehung zielt mittels der Bestärkung der «angenehmen Empfindungen» (295) auf den Zustand einer «verhältnismäßigen Ausbildung und Vervollkommenung der Anlagen und Kräfte unserer Natur, und die übereinstimmende Befriedigung unserer natürlichen Triebe» (257), und zwar so, dass «jeder einzelne Mensch ... selbst glücklich seyn, und zum Glück und der Vollkommenheit des Ganzen beitragen» soll (261). Glückseligkeit hat ihre wichtigste Quelle im «Schauen eigener Vollkommenheit», die aber «nur in der Gesellschaft erreichbar» ist (317).

Beide Bestimmungen des Erziehungszwecks übernehmen also nicht die Ausgangslage des *«Émile»*: Sie verzichten auf eine Kritik des «amour propre», bestreiten die Konstruktion der einsamen Natur und richten sich an den zeitgenössischen Lehren der Geselligkeit aus. Bei Stuve ergeben sich daraus vier «allgemeine Erziehungsregeln», die auch zeigen, wie fern der jungen Generation von «neuen Pädagogen» das theologische Problem Basedows bereits war. Diese Regeln betreffen erstens und grundsätzlich die freie Entwicklung der Anlagen und Kräfte des Menschen gemäß «seiner allgemeinen menschlichen Natur, seiner Individualität und seiner Lage in der Gesellschaft». Zweitens muss verhütet werden, dass die Anlagen und Kräfte des Einzelnen eine ihm selbst und anderen schädliche Ausrichtung bekommen. Drittens muss der Mensch von der frühesten Kindheit an daran gewöhnt werden, «sich auf die ihm selbst und andern heilsamste Art zu äußern». Viertens muss mit zunehmendem Alter jede «gute Gewohnheit» befestigt werden, und dies durch Unterricht und Erziehung gleichermaßen [*225: I 325-326].

Die Theorie profitiert also stark von Lockes Konzept der Habitualisierung (*Some thoughts concerning education*, 1693), sie orientiert sich, wenngleich indirekt, am Lust-Schmerz-Schema und sie verwendet die Zielformel «Glückseligkeit», um von katechetischer Unterweisung Abstand zu gewinnen. In letzterer Hinsicht folgt sie Basedows *«Elementarwerk»* [*215], ohne sich noch auf eine «na-

türliche Religion» zu beziehen. Ihr Ausgangspunkt ist nicht Natur, sondern der gesellschaftliche Umgang, in dem sich Tugenden bilden können. Stuve spricht von einer «Ideenvergesellschaftung» [*225: I 323. 362], bei der das Kind gewöhnt wird, «um des der Sache und Handlung selbst inwohnenden Vergnügens oder Mißvergnügens willen dieselbe zu lieben und auszuüben, oder zu fliehen und zu unterlassen» (363).

Eine der maßgebenden Theorien der Glückseligkeit stammt von Martin Ehlers (Von den Einflüssen der Wahrheit in die menschliche Glückseligkeit, 1770), der daraus auch pädagogische Konsequenzen im Blick auf die «Herzensbildung» zog (Von der Nothwendigkeit, beym Erziehungsgeschäfte vorzüglich auf die Bildung des Herzens zu sehen, 1771). Obwohl er eine der frühen Schultheorien vorlegte (Gedanken von den zur Verbesserung der Schulen nothwendigen Erfordernissen, 1766), gehört er jedoch nicht zu den zentralen Autoren des Revisionswerks. Letzteres gilt auch für Karl Philipp Moritz. Was Stuve «Erfahrungsseelenkunde» nannte und mit Autoren wie Johann August Eberhard oder Johann Nicolaus Tetens in Verbindung brachte [*225: I 241-242], ist von Moritz' eigener Experimentalseelenlehre unterschieden. Dieser hat auch nie versucht, daraus eine allgemeine Pädagogik zu entwickeln. Sein «Neues A. B. C. Buch» (1790) und sein «Lesebuch für Kinder» (1792) sind Anwendungen der Psychologie, ebenso sein «Versuch einer kleinen praktischen Kinderlogik» [*176]; und in dem von ihm herausgegebenen «Magazin zur Erfahrungsseelenkunde» [*173] findet sich kein einziger Beitrag, der mit den Absichten des Revisionswerks vergleichbar wäre. – Bahrdt äußerte sich nach seinem Scheitern im Philanthropin von Marschlins (1775/76) und dem Ende seiner Erziehungsanstalt in Heidesheim (1776/77) nicht mehr zur Pädagogik. Generell muss festgestellt werden, dass die Autoren des Revisionswerks unter den gut 450 deutschen Erziehungsschriftstellern zwar die einzige Gruppe darstellten, zudem die einzige mit einem besonderen Theorieprofil, dass aber ihr Einfluss begrenzt war und die Disziplin der Pädagogik, die am Ende entstanden ist, nicht von ihnen begründet wurde.

Joachim Heinrich Campe wurde am 29. Juni 1746 in Deensen bei Holzminden geboren. Nach dem Studium der Theologie in Helmstedt (ab 1765) und Halle (ab 1768) unterrichtete er als Hauslehrer Wilhelm und Alexander von Humboldt in Tegel (1769-1773, 1775-1776). 1776 berief man ihn als Educationsrath an das Philanthropin in Dessau, um die von Basedow ausgelöste Krise zu überwinden. Bekannt wurde er mit einem «Philosophischen Commentar» [*221], der antike Theorien der Habitualisierung mit der Seelenlehre des 18. Jahrhunderts verknüpfte. Seine «Kleine Seelenlehre für Kinder» [*224] machte daraus ein erfolgreiches pädagogisches Programm, das er in Ratgeberliteratur umzusetzen verstand. 1777 übernahm er für kurze Zeit das Philanthropin in Dessau, ein Jahr später gründete er eine eigene Erziehungsanstalt in Billwerder bei Hamburg, die er bis 1786 im holsteinischen Trittau fortführte. Von 1786 bis 1805 war er braunschweigisch-lüneburgischer Schulrat in Braunschweig. 1807 übernahm er die Funktion des braunschweigischen Deputierten in Kassel, der Hauptstadt des von Napoleon gegründeten Königreichs Westfalen. Nach dem großen Erfolg seines Kinderbuches «Robinson der Jüngere» (1779) war Campe vor allem als literarischer Autor tätig.

der 1793 damit begann, Schriften zur Reinigung der deutschen Sprache zu verfassen. Er starb am 22. Oktober 1818 in Braunschweig.

Campe war der Mentor der neuen Erziehung, die er gegen die zeitgenössische Literatur der Empfindsamkeit zu verteidigen suchte [*223]. Die Erziehung sollte nicht wie bei den von Rousseau inspirierten Autoren des «Sturm und Drang» sentimental konzipiert, sondern auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt werden. Von Campes fünf Beiträgen zum Revisionswerk ist der für den zweiten Band im Blick auf die neue Theorie der Erziehung zentral (Ueber die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit) [*225: II 5-296]. Hier finden sich «allgemeine Grundsätze der Seelenerziehung», die vom Prinzip der Habitualisierung ausgehen: Die Wiederholung macht eine Vorstellung oder Empfindung schließlich so geläufig, dass die Seele, «auch wenn sie mit ganz andern Gegenständen beschäftigt ist, gar nicht mehr umhin kann, in eben dieselbe Vorstellung oder Empfindung, auch wider ihren Willen, immer von neuem zurückzufallen» (23). Mit David Hartley setzt Campe voraus, dass die «Empfindungswerkzeuge des Kindes, die Nerven, durch die frühesten Empfindungen, die es erfährt, den Ton erhalten, auf den sie nachher immer gestimmt bleiben» (41). In der Ausbildung der «Werkzeuge» kommt es darauf an, die «beiderlei Arten von Empfindungen, die unangenehmen, wie die angenehmen», im «rechten Maß» zu halten (35. 38-39). Beide sind unentbehrlich, können aber sowohl «einen heilsamen» als auch einen «verderblichen Einfluß» auf die Seele des Kindes nehmen (48). Außerdem soll sich die «junge Seele» ihre Empfindungen frei wählen können, solange «keine Gefahr obwaltet» und solange dafür «Lust» vorhanden ist. Die «freie Wirksamkeit» der «Vorstellungen, Gedanken und Empfindungen» ist das einzige Mittel zur «Ausbildung und Vervollkommnung» der Seele (54-55). Aus diesen Gedanken entwickelte sich die Doktrin der Selbstdynamik, die für die gesamte Reformpädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts grundlegend wurde. Campe geht davon aus, dass sich alles, was dem Kinde bloß «eingegossen» wird, nicht in Empfindung und Erkenntnis «verwandeln» kann; «Selbstthätigkeit allein übt, stärkt und entwickelt die geistigen wie die körperlichen Kräfte des Kindes» (57). Während Rousseau kaum zu sagen wusste, was der Erziehung zu tun bleibt, wenn allein die große Triebkraft des «intérêt présent» das Lernen steuert (*Oeuvres complètes*, IV, 1969, 358), überträgt ihr Campe die Aufgabe, den «Trieb zum Mitgefühl und zur Nachahmung» zu beeinflussen [*225: II 59-60]. Beide sind anders als im *Emile* auf Geselligkeit abgestimmt. Die These, dass «nur eine lange und fortgesetzte Übung von frühester Jugend an» Leib und Seele so an die Umstände gewöhnen kann, dass beide nicht zu Schaden kommen (67), steht zur empathischen Theorie der Selbstdynamik allerdings in Spannung. Generell kann «Selbstthätigkeit» nach der Theorie der Habitualisierung kein Trieb, sondern muss Gewohnheit sein, die sich pädagogisch steuern lassen soll. Campes «Kleine Seelenlehre» [*224], die diese Spannung exemplifiziert, war sein größter Bucherfolg außerhalb seiner Ratgeber und Kinderbücher.

Ernst Christian Trapp wurde am 8. November 1745 auf Gut Friedrichsruhe bei Drage, Landkreis Steinburg, geboren. Ab 1765 studierte er Theologie und Philologie in Göttingen, 1768 übernahm er das Rektorat am Gymnasium in Segeberg

als Nachfolger von Martin Ehlers. Im Herbst 1777 wurde er Lehrer am Philanthropin in Dessau und 1779 Inhaber des ersten deutschen Lehrstuhls für Philosophie und Pädagogik an der Universität Halle sowie Inspektor des dort 1778 gegründeten Erziehungsinstituts, dem die Vorbereitung künftiger Gymnasiallehrer obliegen sollte. Nach heftigen Auseinandersetzungen, die mit der mangelnden Anerkennung der neuen akademischen Disziplin zu tun hatten, legte er 1783 seine Professur nieder und übernahm die Leitung der Erziehungsanstalt Campes in Hamburg. 1786 wurde er als Professor und Mitglied des Schuldirektoriums nach Braunschweig berufen. Nach dessen Aufhebung (1790) war er als Erzieher und Schriftsteller in Wolfenbüttel und Braunschweig tätig. Das von ihm wesentlich gestaltete und zusammen mit Campe und anderen edierte «Braunschweigische Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts» (später: Schleswigsches Journal) (1788-1793) bildete das pädagogische Forum für die Ziele und Doktrinen der Französischen Revolution in Deutschland. Er starb am 18. April 1818 in Wolfenbüttel.

Trapp war der Begründer einer eigentlichen Pädagogik im Kreise der «Gesellschaft praktischer Erzieher». Für die «Allgemeine Revision» schrieb er zehn Beiträge; ohne den allein von ihm gestalteten 16. Band (1792) wäre das Werk nie abgeschlossen worden. Von ihm stammt die Begründung der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und ihres Verhältnisses zu Staat und Kirche [*225: XVI 1-43], nachdem er schon zuvor eine allgemeine Theorie des Unterrichts vorgelegt hatte [*225: VIII 1-120]. Sein Konzept öffentlicher Bildung geht von der Gefahr des Machtmissbrauchs der «Gewalthaber» aus [*225: XVI 5]. Er fordert, dass die «Bildung der Jugend zu Staatsbürgern» (6-7) diese befähigen solle, die Ausübung politischer Macht zu kontrollieren. Möglich sei dies nur dann, wenn es säkulare Schulen gebe, die nicht länger dem Einfluss der Kirche unterlägen (11-21). In ähnlicher Weise hatte Caradeuc de la Chalotais in seinem «Essai d'éducation nationale» (1763) argumentiert. Auch Trapps Lehrplan für die Gelehrtenenschulen folgt diesem Vorbild (44-144).

Sein «Versuch einer Pädagogik» [*230] ist die erste Schrift, die dem Erziehungsdiskurs eine disziplinäre Struktur gibt, also nicht von Erziehungskunst oder «vernünftiger Kinderzucht» (Johann Friedrich Mayen: Die Kunst der vernünftigen Kinderzucht, I-II, Helmstedt 1753-1754) spricht, sondern von Pädagogik. Die Verwendung dieses Ausdrucks wird materiell begründet: Ziel ist es, ein Korpus für die Erfahrungsregeln der Erziehung zu erstellen, soweit sich diese «genau und vollständig» auffassen und richtig beschreiben lassen [*230 (1977): 61]. Die «Grundsätze der Erziehung» sollen in einem «System dieser Kunst» dargestellt werden (62), das «Pädagogik» genannt wird. Dabei geht auch Trapp von der Glückseligkeit – definiert als ein «Zustand angenehmer Empfindung» (40) – als dem Zweck aller Erziehung aus. Adressat der «Bildung des Menschen» ist die Gesellschaft. Erziehung muss, anders als im «Emile» beschrieben, die Natur auf die «Bedürfnisse der Gesellschaft» ausrichten, nicht bloß «darauf sehen, was aus dem Menschen vermöge seiner Natur werden kann» (45).

Pädagogik wird als Erfahrungswissenschaft bestimmt. Sie basiert auf Beobachtungen, die «protokolliert» und systematisch ausgewertet werden (70-71). Alle Be-

obachtungssätze müssen intersubjektiv prüfbar sein (75). Die Theorie deduziert nichts, sondern orientiert sich am realen Verhalten der Kinder, das sorgfältig und unbefangen aufgezeichnet werden soll. Dabei ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass Kinder «sich und ihre Handlungen und ihre Bewegursachen aus Furcht vor uns verbergen» (69). Trapp empfiehlt, neben Beobachtungen auch Experimente für «alle möglichen Combinationen von Alter der Kinder, von Zahl, Beschaffenheit, Verschiedenheit der Kinder und der Gegenstände» durchzuführen (67). Pate bei diesem Konzept stand Alexander Gerards *<Versuch über das Genie>* (1776) in der Übersetzung von Christian Garve (64-66). Daneben beruft sich Trapp auf Schriften von Locke, Diderot, Hume, Helvétius und Sulzer, die zur «Aufklärung der menschlichen Natur» dienlich sind und zu einer «Philosophie des Lebens» gehören (364). Aus Gerard verwendet er die Passagen, die sich auf den Beobachtungsvorbehalt beziehen. Wer Aussagen über Erscheinungen der Seele machen wolle, könne das nur unter der Voraussetzung vorteilhafter Gelegenheiten, genauer Beobachtungen und hinreichender Tatsachen tun, die richtige allgemeine Schlüsse gestatten, welche wiederum – wie das ganze «System und die Grundsätze» der Pädagogik – durch nachfolgende Erfahrungen korrigierbar sein müssen (63). Trapps Theorie zur *<Beförderung der wirksamen Erkenntniß>* [*229] bezieht das Problem der wirksamsten Methode auf die Assoziationspsychologie. Im *<Versuch einer Pädagogik>* wird Erziehung als «beständige und unmittelbare» Einwirkung verstanden [*230 (1977): 124-125]. Ihr «schwerstes Geschäft» besteht darin, Kinder zu veranlassen, sich auf die wechselseitigen Bedürfnisse und Wünsche der anderen Menschen einzustellen, also auf den Ausgleich der Interessen, das Austarieren der Stärken sowie das Aufschieben der unmittelbaren Bedürfnisse (135-146). Und die Erzieher müssen sich immer vorstellen können, dass «in jedem Zögling Abneigung, oder wenigstens Gleichgültigkeit» gegen das besteht, «was er thun soll» (152).

Trapps Pädagogik auf empirischer Grundlage ist nicht disziplinbestimmend geworden. Sie fasste wohl zentrale Motive der «Gesellschaft praktischer Erzieher» zusammen und gab ihnen systematische Form, aber sie stellte nicht das Grundprofil der künftigen Disziplin dar. Die utilitaristische Grundannahme, wonach «Vergnügen und Schmerz» die beiden «Haupttriebfedern» des Menschen, «seines Wählens oder Nichtwählens, seines Thuns und Lassens», seien (161), war im Rahmen des Revisionswerks vergleichsweise unbestritten, konnte sich aber gegen die akademische Philosophie nicht durchsetzen. Nach 1792 geriet der Kreis der «Gesellschaft praktischer Erzieher» auch politisch ins Abseits, weil für ihre universalistische Pädagogik in eigentlich weltbürgerlicher Absicht an den deutschen Fürstenhöfen kein Interesse mehr bestand. Zudem wurde das Revisionswerk mit dem Scheitern praktischer Versuche wie des Philanthropins in Dessau in Verbindung gebracht, paradoxe Weise mit der Konsequenz, staatliche Schulen auf der Basis der Vorschläge Trapps zu entwickeln.

Peter Villaume wurde am 16. Juli 1746 in Berlin geboren. Nach dem Theologiestudium in Berlin amtierte er als Prediger bei der französischen Kolonie in Halberstadt. Hier gründete er auch zusammen mit seiner Frau eine «Erziehungsanstalt für Frauenzimmer». Von 1787 bis 1793 war er Professor für Moral und schöne

Wissenschaften am Joachimthal'schen Gymnasium in Berlin. Seine Mitarbeit am Revisionswerk [*225] fällt in diese Zeit. 1784 veröffentlichte er die Preisschrift *«Ueber die Erziehung zur Menschenliebe»* [*233], 1786 legte er eine Psychologie der Seelenkräfte vor [*235], auf der seine Erziehungstheorie im Wesentlichen fußt. 1793 gab er seine Professur aus politischen Gründen auf und zog sich auf ein Gut des Grafen von Reventlow im dänischen Brahe Trolleburg (Insel Fünen) zurück. Hier gründete er eine eigene Erziehungsanstalt. 1796 wurde er Mitglied des Institut national in Paris. Er starb am 10. Juni 1825 in Fuirendal.

Unter den Autoren des Revisionswerks zeigt Villaume die ausgeprägtesten philosophischen Interessen. Bewegt sich schon die Preisschrift von 1784 [*233] im Umfeld des Theodizee-Problems, so geht er in der Abhandlung *«Von dem Ursprung und den Absichten des Uebels»* [*234] den Ursachen der zahlreichen natürlichen und gesellschaftlichen Übel nach und argumentiert dafür, «daß es die wohlthätigen Kräfte in dem Menschen und der Natur sind, die das Uebel erzeugen» [*234: I 225-226]. Jede Kraft kann gemäß seinen Ausführungen schädlich werden, wenn «sie auf einen unrechten Gegenstand wirkt», d.h. auf ein falsches Objekt trifft (227), wenn der Gegenstand «bis zum Uebermaß empfänglich ist» oder wenn sie dermaßen verstärkt wird, «daß sie die Schranken ihres bestimmten Wirkungskreises überschreitet» (229). Es gibt, anders gesagt, kein Böses an sich, das als Ursache für die Laster oder Irrtümer der menschlichen Gesellschaft fungieren würde. Auch die Gesellschaft kann nicht selbst die letzte Ursache für das sein, was sie an Übeln hervorbringt. Villaumes These lautet knapp: «Alles Uebel entsteht aus dem Guten» (232). Auch Gebrechen der Seele wie Mangel an Verstand oder Launenhaftigkeit entspringen nicht aus einer «bösen Quelle», sondern stammen «ursprünglich aus guten Kräften», deren «Uebermaß» oder «Irrung» sie darstellen (308-309). Aber es gibt negative und positive Übel. Positive Übel der Natur sind beispielsweise Feuer oder Kälte. Sie haben eine natürliche Funktion, man kann sich vor ihnen schützen und klagt nur über sie (264). Bei Kindern lassen sich natürliche Charakterfehler wie Leichtsinn, Mutwille oder Eigensinn und künstliche unterscheiden, die der Erziehung zuzuschreiben sind, wie Eitelkeit, Furchtsamkeit oder Neid. Zu diesen Fehlern kommt es, wenn die «Anlagen der Jugend» zu früh entwickelt oder auf Verhältnisse hin entfaltet werden, «die sehr von denen abweichen», in denen sie später als Erwachsene leben müssen (435-436). Die *«Erziehung zur Menschenliebe»* geht wieder davon aus, dass die «Quellen der Hartherzigkeit nicht in der menschlichen Natur» gesucht werden können [*233: 15]. Grundlegend ist die Entwicklung: «Indem sich das Kind entwickelt, erwirbt es Begriffe und Neigungen» (16), aus denen der das Kind «auszeichnende Personalcharacter» entsteht (17).

Villaume vertritt keine naive Theorie der Habitualisierung. Das Kind, das er vor Augen hat, ist widerständig, hat Leidenschaften und kennt ebenso sehr Launen wie Trauer und Zorn. Es ist gerade die «Entwicklung der Kräfte», die die Schwierigkeiten verursacht, welche der Übung der Menschenliebe entgegenstehen. Zumal im Blick auf die bürgerliche Gesellschaft gilt, dass *«Tugendhafte»* und *«Bösewichte»* herangebildet werden können. Gegen Rousseau betont Villaume, dass Vergleiche in der Gesellschaft und so auch in der Erziehung unvermeidlich

seien, damit auch unterschiedliche Ränge und standesbezogene Pflichten (24). Erziehung beschränkt sich darauf, unsere natürlichen Fähigkeiten zu entwickeln, diese zu Tugenden oder Lastern zu bestimmen (26). Wenn sie erfolgreich sein will, muss sie von dem «von der Natur eingepflanzten Gefühl» der «Menschenliebe» ausgehen und vornehmlich darauf achten, dass diese nicht erstickt wird. Dafür wird die Grundformel Rousseaus in Anschlag gebracht: Das erste Geschäft des Erziehers «wird negativ oder verhürend seyn» (42-44). Entsprechend sollen die acht Grundregeln der Erziehung, die Villaume vorstellt (45-87), darauf zugeschnitten sein, alles zu vermeiden, was die Seele oder den Leib des Kindes schwächen könnte. Allerdings wird von ihm die Radikalität von Rousseaus «éducation negative» weder erreicht noch wirklich verstanden. Dessen Vorgabe war, dass die erste Erziehung es vermeiden müsse, Tugend und Wahrheit zu lehren, und stattdessen das Herz vor dem Laster und den Geist vor dem Irrtum zu bewahren (*Œuvres complètes*, IV, 1969, 323-324). Für Villaume erfordert die Stärke der Seele «Einsicht des wirklich Guten» [*233: 52]; die Seele muss möglichst früh einen Begriff von der natürlichen Gleichheit der Menschen bekommen und zugleich lernen, die Leidenschaften zu beherrschen, sie muss in der Erziehung zur Arbeit die «Ausübung der Menschenliebe» erkennen und sich auf die Bildung des Verstandes einstellen (70-72).

Im dritten Band des Werks «Von dem Ursprung und den Absichten des Uebels» weist Villaume nochmals darauf hin, dass übertriebene Erziehung die Seele verdirbt, wobei er besonders an die Zerstörung des Geschmacks denkt [*234: III 326-330]. Von dieser kritischen Position aus sind seine sieben Beiträge zum Revisionswerk geschrieben. Von theoretischem Interesse ist ein Beitrag, der der im Kreise der «Gesellschaft praktischer Erzieher» höchst umstrittenen Frage gilt, «Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei» (III 435-616). Villaume geht davon aus, dass die im Wesentlichen ästhetisch bestimmte «Vollkommenheit» und die «Brauchbarkeit» Verschiedenes meinen, ohne in einem Gegensatz zueinander zu stehen. Äußere wie innere Schönheit können durchaus brauchbar sein. Ein Gegensatz besteht hingegen zwischen «Vortrefflichkeit» und «Brauchbarkeit», denn Letztere verlangt oft Mittelmaß, Gehorsam, mechanische Fertigkeiten. Daraus folgert Villaume, dass der Erzieher den Zögling nicht vollkommener machen solle, als es sein Stand erlaubt, es sei denn, die Kräfte des Zöglings bestimmten diesen offenbar für einen anderen Stand. Aufklärung und Veredelung des Volkes stehen damit nicht in Widerspruch, ist doch im Prinzip jeder Mensch gemäß seiner individuellen Natur der Vollkommenheit fähig, wenngleich er sie nicht im Ebenmaß, sondern nur bruchstückhaft erreichen wird und dabei immer auf die Rechte der Gesellschaft Rücksicht nehmen muss. In einer seiner späten Schriften hat Villaume allerdings das Konzept einer «gemeinsamen Erziehung gebildeter Stände» entwickelt (Grundsätze [*239]), das von der Brauchbarkeitstheorie abrückt.

1793 nahm er zum Problem der öffentlichen Bildung Stellung [*238: 129-226]. Als erster Grundsatz habe zu gelten, dass der Staat den Menschen *und* den Bürger bilden müsse – entgegen Rousseaus These, dass man zu wählen habe, ob man einen Menschen *oder* einen Bürger bilden wolle (*Œuvres complètes*, IV, 1969,

248). Die bürgerliche Gesellschaft besitze keine Basis, wenn es nicht gelinge, dem Unvermögen der Einzelnen abzuhelfen. Nur Erziehung und Bildung würden die Menschen befähigen, sich in der bürgerlichen Gesellschaft angemessen zu verhalten, also «sich die Bedürfnisse des Lebens zu verschaffen, mit Klugheit und Vorsicht die Güter des Lebens zu genießen, die Leiden desselben mit Weisheit zu vermeiden, oder mit Standhaftigkeit zu ertragen» [*238: 171]. Dazu sei staatliche «Autorität» nötig, die auch gegen die Eltern oder gegen die ganze Nation durchgesetzt werden müsse (172). Zur Bildung des Bürgers gehöre es, die Methode seiner Erziehung zu bestimmen und «die Aufsicht über seine Erziehung zu führen» (177). Unter dem Gesichtspunkt der Brauchbarkeit sei zu vermeiden, «dass man jede einzelne Kraft im Menschen so hoch zu spannen gedenken muss, als sie es an und für sich wol verträuge» (179). Insbesondere die höhere Bildung dürfe nicht dadurch belastet werden, «daß wir den Zutritt ... allzu sehr erleichtern» (182). Villaumes Konflikt mit der preußischen Obrigkeit entzündete sich denn auch nicht an seinem Konzept öffentlicher Bildung, sondern an seiner strikten Theorie der Gewissensfreiheit [*236] und seiner Trennung von Religion und Staat [*237].

Friedrich Gabriel Resewitz wurde am 9. März 1729 in Berlin geboren. Nach dem Besuch des Joachimsthal'schen Gymnasiums (1740-1747) studierte er Theologie in Halle (1747-1750). 1755 gründete er zusammen mit Moses Mendelssohn und Friedrich Nicolai die Berliner «Gelehrte Gesellschaft». Er wurde Mitherausgeber (1764-1765) der «Briefe, die neueste Literatur betreffend» und war ständiger Mitarbeiter (1765-1780) der «Allgemeinen Deutschen Bibliothek». 1759 erschien unter dem Titel «Vier Abhandlungen» seine Übersetzung von Humes «Four Dissertations». 1757 übernahm er eine Pfarrstelle in Quedlinburg, 1767 erhielt er den Ruf an die deutsche St. Petrikirche in Kopenhagen, 1769 wurde er Direktor des Armenwesens in Kopenhagen (vgl. Ueber die Versorgung der Armen, 1769). Er stand in engem brieflichen Kontakt vor allem mit Mendelssohn, dessen Theorie der Anschauung (vgl. Briefe über die Empfindungen, 1755) seine Pädagogik nachhaltig beeinflusste. 1775 wurde er Abt des Klosters Berge bei Magdeburg und damit zugleich Direktor des dortigen Paedagogiums, das er im Sinne eines bürgerlichen Bildungsprogramms zu reformieren suchte, allerdings ohne Erfolg, sodass ihm 1796 die pädagogischen Ämter entzogen wurden. Er starb am 30. Oktober 1806 in Magdeburg.

Wie Villaume stellte sich auch Resewitz dem Problem der Erziehung des Bürgers. Zudem entwickelte er eine Methode des Lehrens und Lernens auf empiristischer Grundlage, die an die britische Diskussion des «sensus communis» anknüpft, vor allem aber Hume verpflichtet ist. Methodisch zentral ist das Konzept der Anschauung, mit dem er vernunftbestimmtes Lernen von dogmatischer Bildung zu unterscheiden suchte. Der Konflikt im Paedagogium war grundsätzlicher Natur. Seinen Ausgangspunkt bildete die Feststellung, dass es für die zweckmäßige Erziehung des erwerbenden und das Ganze der Gesellschaft erhaltenen Bürgers keine Schulen gäbe (Erziehung [*242 (1787): 7]). Würden aber die «nützlichen Kenntnisse, welche in allen Theilen gelehrter Wissenschaft vorhanden, und jetzt nur das Eigenthum weniger sind, unter die geschäftigen Stände der Bürger verbreitet» und nach der Verschiedenheit ihrer künftigen Bestimmung eingesetzt,

dann seien für die Entwicklung von Ökonomie und Gesellschaft weit bessere Resultate zu erwarten als bisher (8). Das Konzept besteht darin, die «bürgerliche Jugend» auf «ihr künftiges geschäftiges Leben» angemessen vorzubereiten, was einen Bruch mit dem Lehrplan der humanistischen Gelehrtenenschulen impliziert. Das ist in etwa die Position der «éducation publique» in Frankreich Mitte des 18. Jahrhunderts, nur dass Resewitz ausdrücklich an Standesschulen dachte und nicht, wie zur gleichen Zeit Condorcet, eine bürgerliche Nationalerziehung vor Augen hatte. In Zuspritzung des Konflikts zwischen der gelehrtenden und der bürgerlichen Bildung schreibt Resewitz der Ersteren zu, dass sie Muße, Zweckfreiheit und «Labyrinthe» von Wahrheiten voraussetze, während der «geschäftige Mann» nur das wissen müsse, «was er, entweder als Mensch, oder als Bürger, nutzen kann». Der «brauchbare Bürger soll nur für die Welt denken, nur für den Zirkel der Welt, darin er sich befindet; und sein Denken muss Richtung und Applikation auf die Gegenstände haben, womit er zu thun hat» (14-15). Entsprechend muss die bürgerliche Bildung «wissenschaftliche und zum Theil abstrakte Kenntnisse für den gemeinen Menschenverstand» nutzbar und Schülern verständlich machen (19).

Resewitz führt sein Konzept des «gemeinen Menschenverständes» auf James Beatties *Essay on the nature and immutability of truth* (1770) und dessen These zurück, dass Wahrheit ihren Ausgang vom «common sense» nehme. Anders als Beattie versteht er darunter aber mehr als ein unbestimmtes Gefühl: «Der gemeinsame Menschenverstand (*sensus communis*) ist der Inbegriff derjenigen Grundsätze, welche der Mensch aus seinem Anschauen, aus seiner Erfahrung, aus seinen natürlichen Empfindungen und aus den daraus entspringenden unmittelbaren Urtheilen unvermerkt gesammelt hat» (20-21). Urteile sind dann wahr, wenn sie mit dem gemeinsamen Menschenverstand übereinstimmen, also seine Probe bestehen, die Resewitz auch als die Probe des «bon sens» bezeichnet (21-22). Das verlangt Sorgfalt, denn je weniger der Mensch selbst sieht, je unachtsamer er in seinen Beobachtungen ist, je weniger seine Empfindungen durch Eindrücke des Anschauens erweckt, sondern je mehr sie durch angenommene Vorurteile verfälscht werden, je weniger er seine von anderen empfangenen Ideen mit seinen eigenen Erfahrungen und Empfindungen verglichen hat oder vergleichen konnte, desto «unlauterer und fehlerhafter» sind die unmittelbaren Urteile, die er fällt (22). Er müsse sich nicht in Gelehrsamkeit üben, sondern an der Erfahrung, weil nur so der «Nonsense» in den labyrinthischen Verirrungen der Gelehrsamkeit vermieden werden könne. Die methodischen Regeln entspringen der Erfahrung, die durch Beobachtungen und zum Teil auch durch Versuche hervorgebracht wird (23). Grundlegend ist die sinnliche Anschauung. Daher lautet die erste und zentrale Regel: «Bringe alles, so viel als möglich ist, für [vor] die Sinne: laß es oft sehen und genau betrachten. Dies ist der Weg der Natur, und zugleich das Mittel, das Genie zu erwecken und zu bereichern» (25). Was nicht sinnlich angeschaut werden kann, muss durch «Abbildungen, Modelle, und vornehmlich durch Beyspiele begreiflich» gemacht werden (25). Wenn Beispiele und Analogien nicht genügen, muss das Unsinnliche «aus seinem sinnlichen Erfolge kenntlich» gemacht werden (26-27). Die Wahrheit eines Satzes ist durch Induktion aus der Erfahrung zu beweisen, auch wenn dabei nicht zu einer allgemeinen und völligen Gewißheit

gelangt werden kann (29). Selbst das nicht aus unmittelbarer Erfahrung Beweisbare lässt sich doch aufgrund der Übereinstimmung mit den Empfindungen überzeugend machen (31). Im Hintergrund dieser Regeln steht eine an Hume angelehnte Erkenntnistheorie (32).

Philipp Julius Lieberkühn wurde am 4. November 1754 in Wusterhausen geboren. Er studierte ab 1771 Philologie an der Universität Halle und übernahm 1777 eine Lehrerstelle an der als Reformschule neu eingerichteten Unterrichtsanstalt in Neu-Ruppin. Aus dieser Erfahrung entstand der ‹Versuch über die anschauende Erkenntniß› [*245]. 1784 wurde er Direktor des Elisabethen-Gymnasiums in Breslau, in dieser Funktion vertrat er die ‹Rechte der öffentlichen Erziehung› [*246] gegen den konfessionellen Elementarunterricht einerseits, die scholastische Bildung andererseits. Er starb am 1. April 1788 in Breslau.

Lieberkühn konzipierte eine allgemeine Theorie der «anschauenden Erkenntnis», die der Grundlegung des Unterrichts schlechthin dienen sollte. Sein ‹Versuch› geht von einem Rückstand im Prozess der Aufklärung aus, der sich darin äußert, dass die neu erworbenen moralischen, religiösen und psychologischen Begriffe «noch nicht genug im Umtrieb unter den Menschen» sind, sondern zu einem großen Teil «ungenutzt für ihre sittliche Thätigkeit in den Büchern der Weltweisen vergraben» liegen [*245: 3]. Sie würden den Schülern «selten anschauend genug» nahe gebracht, indem der Unterricht «gewöhnlich ohne Einsicht in die Natur der menschlichen Seele» erteilt werde (4).

Mit Johann Heinrich Lamberts organischer Semiotik und Johann Georg Sulzers ‹Observations sur l'influence réciproque de la raison sur le langage et du langage sur la raison› (1769) unterscheidet Lieberkühn zwei Wege, auf denen die menschliche Seele zu Begriffen gelangen oder Vorstellungen in sich erwecken kann, nämlich entweder unmittelbar «durch die Wahrnehmung ihrer Gegenstände selbst» oder mittelbar «durch die Beachtung ihrer Zeichen». Den ersten Weg bezeichnet er als anschauende, den anderen als symbolische Erkenntnis (11). Empfinden ist noch nicht Erkennen; mit Johann August Eberhards ‹Allgemeiner Theorie des Denkens und Empfindens› (1776) grenzt er passives Empfinden vom «thätigen Anschauen» ab [*245: 15]. Zentrale Bedeutung hat für ihn außerdem der Gedanke der Stufung: Bei ein- und demselben Gegenstande schreitet die Seele «von dem dunkelsten Fühlen bis zu dem deutlichsten Denken ... durch unzählige und unmerkliche Stufen fort» (16). Diese Stufenfolge der Erkenntnis wird von Lieberkühn in eine Stufung der Schulorganisation übersetzt.

Das didaktische Problem besteht dann darin, wie sich die anschauende mit der symbolischen Erkenntnis verknüpfen lässt. Vorausgesetzt wird, dass sich alle anschauende Erkenntnis «unmittelbar aus der Empfindung ihrer Gegenstände erzeugt» (32). Sie führt zu individuellen und konkreten Begriffen, während die symbolische Erkenntnis auf Abstraktionen aufbaut und «reiner» ist als die Erstere. Die anschauende Erkenntnis ist «verworren», die abstrakte, symbolische deutlich. Anschauende Erkenntnis bezieht sich auf ein «koexistentes Ganzes», symbolische Erkenntnis dagegen auf ein «Successives». Dazu kommt noch ein praktischer Unterschied: Je anschauender die Erkenntnis ist, desto stärker, je symbolischer sie ist, desto schwächer beeinflusst sie den Willen (34-40).

Zwischen anschauender und symbolischer Erkenntnis vermittelt eine gestufte Didaktik, die von Gegenständen ausgeht und Erkenntnis auf sie bezieht. Lieberkühns didaktische Prämissen lautet denn auch: Das vollkommen Gute und Schöne liegt in den Dingen selbst. «Von ihnen und ihren Eigenschaften, Bestandtheilen und Verhältnissen bildet sich ... der Geist in seinem Innern allmählig Begriffe, erhebt sich von der individuellen Wahrnehmung zum Allgemeinen, vergleicht und entwickelt, trennt und verbindet seine Ideen, und bildet daraus zusammenhängende Reihen von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen» (56-57). Der Unterricht bezweckt die «Schöpfung» einer individuellen «Ideenwelt» (57). Das «Streben nach Ideen» erwächst aus den «Sachen selbst» (60). Sacherkenntnis ist höher zu bewerten als Worterkenntnis (62), sie macht den «letzten Zweck» der Tätigkeit des menschlichen Geistes aus «und diesem Zweck ist jede Art des Erkennens, sie mag anschaulich oder symbolisch seyn, als ein Mittel untergeordnet» (64-65).

4. Die pädagogischen Schriftsteller

Das gestiegene öffentliche Interesse an Fragen der Erziehung und Bildung führte im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts zu einer starken Vermehrung pädagogischer Schriften, die nicht länger konfessionell gebunden waren. Die einschlägigen Autoren plädierten für Reformen und brachten damit pädagogische Anliegen in die Öffentlichkeit. Sie reklamierten Praxis für sich und betonten, für die methodische Verbesserung des Schulwesens und im Weiteren der Erziehung sorgen zu können, folgten also in dieser Hinsicht dem Vorbild von Basedow. Dabei bildeten sich verschiedene Profile heraus: das Profil des Aufklärungspädagogen (Friedrich Eberhard von Rochow), das Profil des Volksschriftstellers und Erziehungsreformers (Johann Heinrich Pestalozzi) und das Profil des Ratgeberautors (Christian Gotthilf Salzmann).

Christian Gotthilf Salzmann, geboren am 1. Juni 1744 in Sömmerda, studierte ab 1761 Theologie in Jena und wurde 1768 Pfarrer in Rohrborn, 1772 in Erfurt. 1781 berief ihn Basedow als Religionslehrer an das Philanthropin in Dessau, 1784 gründete er eine eigene Erziehungsanstalt für Knaben aus höheren Ständen in Schnepfenthal (bei Waltershausen in Thüringen). Dort starb er am 31. Oktober 1811. Als einer der Ersten beschreibt er in der *«Anweisung zu einer zwar nicht vernünftigen, aber doch modischen Erziehung der Kinder»* [*261] Fehlformen der Erziehung. Dazu gehören leere Drohungen der Erwachsenen ebenso wie die Ungleichbehandlung der Kinder, die Mittel des Aberglaubens, die schrankenlose Nachgiebigkeit, die Beförderung von Eitelkeit oder die «Verzärtelung». In der Ankündigungsschrift der Erziehungsanstalt von Schnepfenthal [*262] empfiehlt er eine Einrichtung, die Gewähr dafür bietet, «daß die Vorteile, die sich Kinder durch gute Anwendung ihrer Kräfte verschaffen, ihnen immer anschaulich wären, und sie in Lagen zu setzen suchen, wo sie von ihnen erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten sogleich zu ihrem Vorteile Gebrauch machen könnten» [*262: 34-35]. Das Lernen muss mit unmittelbaren Belohnungen verbunden werden, das Erreichen des Angestrebten muss «gewiß» sein und der Erfahrungsraum der Schule

darf nicht auf die Stadt eingeengt werden. Gemäß den in «Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder» [*263] geäußerten Thesen kann die seelische Erziehung nicht früh genug beginnen, und sie besteht nicht in Naturerfahrung, sondern in Gewohnheitsbildung. Das Machtstreben des Kindes muss eingedämmt werden, als Lehrmittel gelten die guten Exempel.

Friedrich Eberhard Freiherr von Rochow wurde am 11. Oktober 1734 als Sohn des preußischen Staats- und Kriegsministers Friedrich Wilhelm von Rochow geboren. Er stand bis 1760 in preußischen Diensten, widmete sich dann der Bewirtschaftung der märkischen Güter seines Vaters und wurde als Erbherr zu Reckahn bei Brandenburg zum bekanntesten deutschen Erziehungsschriftsteller, der sich vornehmlich der Bildung der ländlichen Kinder und Jugendlichen widmete. Er starb am 16. Mai 1805 auf Schloss Reckahn.

Beeinflusst von Rousseaus «Contrat social» (1762) und Basedows «Elementarwerk» [*215] veröffentlichte er 1772 den «Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute» [*249]. Das Buch entsprach einem Anliegen der Aufklärungstheologie, es verrät den Einfluss von Johann Joachim Spaldings Schrift «Die Bestimmung des Menschen» (1748). Es stellt kein Lehrmittel dar und weicht auch von der katechetischen Form ab; es ist eigentlich eine Philosophie für Kinder, denen leicht fasslich und in persönlicher Anrede erklärt wird, was Lernen heißt, wie sich Ursache und Wirkung zueinander verhalten, wie Wahrheit, Gewissheit, Wahrscheinlichkeit und Irrtum verstanden werden müssen oder wie das Verhältnis des Menschen zur Religion beschaffen ist.

Rochow gründete auf seinen Gütern Landschulen, die zu Musteranstalten entwickelt wurden und weit mehr Beachtung und zudem staatliche Anerkennung fanden als die Philanthropine. 1776 erschien seine bekannteste Schrift, das Lesebuch «Der Kinderfreund» [*250], eine Sammlung von Geschichten und Lehrgesprächen, die didaktisch wie materiell Christian Fürchtegott Gellerts «Fabeln und Erzählungen» (1746-1748) verpflichtet ist, in alle wichtigen Sprachen übersetzt wurde und so europäische Verbreitung fand. Die Leser werden narrativ und leicht verständlich belehrt, wobei vor allem Fragen der guten Lebensführung behandelt werden, zu deren Basis auch die Elementarerziehung zählt [*250: I 46-47]. Aufgeklärte Methoden des Landbaus kommen zur Sprache, die Nützlichkeit physikalischer Erkenntnis wird betont und nicht zuletzt das copernicanische Weltbild erklärt, um den Aberglauben zu bekämpfen. «Der Kinderfreund» belehrt über die Grundsätze der Aufklärung und legitimiert diese anschaulich: Tugend ist «lange Gewohnheit» und so Effekt richtiger Erziehung; Unwissenheit ist «schädlich», nur das «richtige Denken» hilft bei Ackerbau und Viehzucht; die Mittel der Medizin basieren auf wissenschaftlichen und nicht auf okkulten Kenntnissen; der Schulunterricht kann rational und wirkungsvoll organisiert werden.

Diese Prinzipien erläuterte Rochow 1779 in der theoretischen Schrift «Vom Nationalcharakter durch Volksschulen» [*251]. Gewährsmann für das Konzept ist Adam Smith, der in Buch 5 des «Wealth of nations» (1776) die ökonomische Begründung für staatliche Investitionen im Bereich der Elementarbildung liefert hatte. Wer den Wohlstand befördern will, muss den Bildungsstand des Volkes anheben, also Indolenz und Ignoranz beseitigen. Dazu dient für Rochow die «me-

thodische» Nationalerziehung, die mit einer langfristig angelegten Institution der Elementarbildung realisiert werden soll. Zweck der Volksschule sind nützliche Wahrheiten oder «die zureichende Anweisung zum gemeinnützigen Gebrauch aller Seelenkräfte» [*251: 24]. Damit wird eine pädagogische Erwartung formuliert, die den Aufbau der staatlichen Allgemeinbildung nachhaltig beeinflusst hat: Die unterwiesene und zweckmäßig belehrte Jugend wird verständig, sie ist und bleibt belehrbar, erhält geübte Sinne und lässt sich zum Guten hin lenken (26).

Johann Heinrich Pestalozzi wurde am 12. Januar 1746 in Zürich geboren. Hier besuchte er die öffentlichen Schulen und studierte am Carolinum Theologie, brach das Studium aber ein Jahr vor Abschluss ab. Er beteiligte sich in einer radikalen patriotischen Jugendvereinigung um Johann Jakob Bodmer an diversen Aktionen gegen das Zürcher Regime. 1767 begann er eine landwirtschaftliche Ausbildung auf einem bernischen Mustergut. Aufgrund einer Liebesbeziehung zur Zürcher Bürgertochter Anna Schulthess beendete er seine Lehre nach nur neun Monaten und kaufte überstürzt Land im bernischen Untertanengebiet bei Birr, den Neuhof. Inspiriert von Rousseaus *«Julie»* und *«Émile»* wollte das junge Paar fern des als korrumierend geltenden Stadtlebens ein zurückgezogenes Dasein führen, agrarische Reformen zugunsten des Volks einleiten und dem Vaterland bei Bedarf bedingungslos zur Verfügung stehen. Pestalozzis agrarische Unerfahrenheit, der schlechte Boden sowie die große europäische Landwirtschaftskrise von 1770/71 brachten das Neuhof-Unternehmen jedoch zu Fall und die Pestalozzis in existentielle Not. In dieser Situation wandte er sich vorindustrieller Produktion zu. Aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen stellte er für die Arbeit Kinder ein und versprach, ihnen im Sinne einer Gegenleistung basale Schulkenntnisse zu vermitteln. Die überhöhte Einschätzung der Arbeitskraft der Kinder, die mangelnde Unterstützung der Eltern sowie die nach Meinung Pestalozzis zu geringe finanzielle Hilfe und Protektion des Kantons Bern ließen ihn aber auch dabei scheitern.

Gegen Ende der 1780er Jahre näherte sich Pestalozzi über Friedrich Heinrich Jacobi und Georg Heinrich Ludwig Nicolovius der deutschen Aufklärungskritik an. Er begrüßte zunächst die Französische Revolution und wurde 1792 zum Ehrenbürger der Französischen Republik ernannt, kritisierte jedoch nach der Terreur das naturrechtlich begründete Freiheitsverständnis, dem er vorwarf, die egoistische Natur des Menschen nicht verändern zu können. Die Helvetik (1798-1803) erwies sich als Wendepunkt in seinem Leben. An ihrem Beginn anerbte er sich, innerhalb eines ethisch legitimierten Staates (Vatterland) «eine wesentliche Verbesserung der Erziehung und Schulen für das niederste Volk» zu befördern (Pestalozzi an Meyer von Schauensee, [20.] Mai 1798, Briefe [*259: IV 15]). Gleichzeitig zu seinem von der Helvetischen Regierung unterstützten pädagogischen Experiment im Waisen- und Armenhaus in Stans (Dezember 1798 bis Juni 1799) forderte er in seinem Kommentar *«Über den Zehnden»* (1798), dass man «alle Gemeindgüter eigenthümlich ... machen und einen Theil derselben als Staatsgut erklären» sollte (Werke [*258: XII 320]). «Das Volk muß wissen, daß das Eigentum nicht durch sich selbst, sondern nur um seines Zwecks willen heilig ist» (XII 321). Paradoxerweise sollte ihm seine Enttäuschung über die helvetische Politik den Weg zum berühmten Pädagogen eröffnen. Eher zufällig avancierte er zum

helvetischen Lehrerbildner im Schloss Burgdorf (1800). Von 1804 bis 1825 führte er seine Anstalt in Yverdon-les-Bains im Kanton Waadt weiter. Nach dem durch interne Streitereien verursachten Scheitern des Instituts zog er sich nach Neuhof zurück. Er starb am 17. Februar 1827 in Brugg.

Der Volksroman *«Lienhard und Gertrud»* [*253], dessen erster Teil 1781 mit der umfangreichen redaktionellen Hilfe Isaak Iselins erschien, lässt sich als Reaktion auf die frühen unglücklichen Erfahrungen in Neuhof deuten. Der Ort des Geschehens, das Dorf Bonnal, wird von korrupten Leuten dominiert; der Landvogt Carl Arner repräsentiert demgegenüber den idealen, christlich-republikanischen Magistraten, in dessen Charakterzeichnung sich Pestalozzis Annäherung an Lavater und sein Zürcher Umfeld um 1780 spiegelt. Arner reagiert mit politisch-pädagogischen Maßnahmen auf die misslichen Zustände im Dorf, indem er die Machtbefugnisse der Reichen einschränkt, um den anderen Einwohnern ein ökonomisch selbständiges Leben zu ermöglichen. – Nach dem Tod Iselins (1782) begann sich Pestalozzi vermehrt mit der Berliner Aufklärung zu beschäftigen. Parallel dazu distanzierte er sich zunehmend von den Verhältnissen in den Schweizer Republiken und näherte sich dem aufgeklärten Absolutismus an. Entsprechend ändert sich in den drei weiteren Teilen von *«Lienhard und Gertrud»* (1783, 1785, 1787) der soziopolitische Kontext; die Landvogtei Arners gerät in den Machtkreis des entfernt liegenden intriganten Hofes, die umfassenden Reformen sind gefährdet. Entsprechend zeichnet nun Pestalozzi die menschliche Natur als präsozial und egoistisch und fordert, sie im Rahmen des gesellschaftlichen Lebens über Zwang und Disziplin zu sozialisieren, damit der Mensch «ins Gleis einer Ordnung» hineingebracht werden könne, die «wider die ersten Triebe seiner Natur streitet» [*258: III 331]. Als genuines Mittel dazu fungiert die im dritten Teil eingeführte Dorfschule, die die Kinder im Wesentlichen auf einen Beruf vorbereitet. Die Liebe als Erziehungsmittel ist «zum auferziehen der Menschen nichts nuz als nur hinten und neben der Forcht» (III 173).

Pestalozzis kritische Stellungnahme zur Französischen Revolution *«Ja oder Nein?»* (1793) [*258: X 75-170] widmet sich der Frage «Was ist Freyheit?» (X 144) vor dem Hintergrund der Annahme, dass die «Naturtriebe der Menschheit ... ewig stärker als ihre gesellschaftliche Weisheit» blieben (X 145), und gelangt zur Antwort, dass Freiheit keineswegs all das umfasse, was nicht explizit durch Gesetze verboten sei, sondern die «gebildete Kraft des Bürgers» meine, die den Einzelnen und seine Mitbürger glücklich machen sollte (X 149). Die Ausübung dieser Kraft ist für ihn im Sinne des Urchristentums «moralischer Sansculotismus», diametral entgegengesetzt dem «bürgerlichen Sansculotismus» (Über Sansculottismus und Christentum, 1794). Das Fundament der Gesellschaft erkennt er im unantastbaren Eigentum, dessen Handhabung aber christlich-moralisch dem Gemeinwohl dienen soll (X 266).

Nicht zuletzt auf der Grundlage von Gesprächen mit dem in Zürich weilenden Johann Gottlieb Fichte arbeitete Pestalozzi zwischen 1793 und 1796 an seinem philosophischen Hauptwerk: *«Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts»* [*255, *258: XII 1-166]. Folgt man seiner Interpretation, so bescheinigte ihm Fichte, in *«Ja oder Nein?»* auf empirischer

Basis Fundamente der «Philosophie meiner Politik» gefunden zu haben, die als «Grundzeze der Kantischen Philosophie» zu identifizieren seien (Pestalozzi an Philipp Emanuel von Fellenberg, 15. November 1793, Briefe [*259: III 303]). In den «Nachforschungen» versucht er in einer Synthese von Phylo- und Ontogenese die Entwicklung der ursprünglich-natürlichen, zwischen Wohlwollen und Eigeninteresse harmonisch eingestellten Menschennatur zu rekonstruieren. Diese Entwicklung läuft für ihn darauf hinaus, dass die Eigeninteressen zwangsläufig zur Selbstsucht mutieren und das ursprüngliche Gleichgewicht erschüttern, weshalb sich der Mensch zu seinem Vorteil mit anderen über Verträge gesellschaftlich verbindet. Vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass der gesellschaftliche Mensch grundsätzlich widersprüchlich ist, allerdings durchaus in der Lage, durch sein «Ahndungsvermögen» das Streben nach der ursprünglichen Harmonie zum Leitmotiv seines Lebens zu machen (Werke [*258: XII 38]). Diese Möglichkeit besteht jedoch nur unter der Voraussetzung, dass in den ersten Lebensjahren das ursprüngliche Wohlwollen durch ein intaktes, von ökonomischen Sorgen befreites Familienleben in Liebe verwandelt und in den späteren Lebensjahren die Schul- und Berufsbildung als «gesellschaftliche Verstümmelung» der «thierischen Natur» erkannt wird (XII 97). Die Lücke, die die Bildung hinterlässt, eröffnet dem Menschen die Chance, sich – über die zur Religiosität entfaltete Liebe – zur Harmonie mit sich selbst zu bilden, «mich selbst zu einem edlern Geschöpf zu machen, als Natur und Geschlecht mich als blos thierisches und gesellschaftliches Geschöpf zu machen im Stande sind» (XII 106). Pestalozzi betrachtet das politische Ideal der alten Republik als mittlerweile entschwundenen «Traum», weil die gesellschaftlichen Verhältnisse an sich den Menschen weder zu befriedigen noch zu vollenden vermögen (XII 95). Die Preisgabe des alten Republikideals führt ihn allerdings nicht zur Anerkennung des neuen, naturrechtlich-egalitären Ideals der demokratischen Republik. Gerechte Gesetzgebungen und nicht-korrumptierte Regierungen seien auch ohne demokratische Grundsätze möglich, zumal die Masse des Volks zu wenig gebildet sei (X 164). Das Ziel ist nicht mehr eine gemischte und auch keine demokratisch-egalitäre, sondern eine patriarchalisch geführte christliche Republik, in welcher der Fürst kraft seiner Sittlichkeit gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen schafft, unter denen das Volk, orientiert an der Religion, in überschaubaren Kommunen ein geschütztes glückliches Leben führen kann. Dementsprechend fordert Pestalozzi für das Volk eine «Freiheit, die an Haus und Hof, an Weib und Kind ... kettet» (XII 102). Auf der anderen Seite versteht er die den Fürsten zugesprochene innere Freiheit nicht als ein abstraktes Moralprinzip, das «an reine Begriffe von Recht und Wahrheit gebunden» wäre, sondern im Sinne der imitatio Christi als das konkrete Bemühen, dem Nächsten Gutes zu tun, als «ein ernstes Bestreben von aller Täuschung meiner thierischen Natur» loszukommen (XII 112).

Die Schrift «Wie Gertrud ihre Kinder lehrt» [*256] zeigt, wie wenig sich Pestalozzi an den zeitgenössischen Diskussionen zur Pädagogik bzw. Unterrichtslehre orientierte. Zwar stützt er sein Erziehungskonzept auf Anschauung: «Die Anschauung der Natur selber ist das eigentliche wahre Fundament des menschlichen Unterrichts, weil sie das einzige Fundament der menschlichen Erkannndnüs ist» (Die Methode, 1800, in: Werke [*258: XIII 104]). Da aber die Welt «voll Krieg für

die Mittel der Selbstsucht, voll Widersinnigkeit, voll Gewalt, voll Anmaßung, Lug und Trug» ist (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, XIII 346), ein «fließendes Meer verwirrter Anschauungen» (XIII 254), sieht er sich veranlasst, dem «Mechanismus des Naturmarsches von verwirrten Anschauungen zu deutlichen Begriffen» nachzugeben (XIII 265). Dabei fokussiert er weniger auf Wissenserwerb, der stets empirisch ist, als auf die «reine» Entfaltung von dessen inneren Kräften, für die er in den Jahren 1803/05 Elementarbücher entwarf. Das pädagogische Konzept beschränkt sich aber nicht nur auf die kognitiven Kräfte, sondern will gleichzeitig Elementarmethoden zur «reinen» Entfaltung der physischen und sittlich-religiösen «Kräfte» entwickeln, damit ein harmonischer Mensch unter dem Primat der Letzteren gebildet werden kann. Das pädagogisch ermöglichte Menschsein wird zur Bedingung des Bürgerdaseins: «*Laßt uns Menschen werden*, damit wir wieder Bürger, damit wir wieder Staaten werden können» (An die Unschuld, XXIV A 39). Doch bleibt er gegenüber dem Staat skeptisch: «Was der Staat und alle seine Einrichtungen für die Menschenbildung und die Volkskultur nicht thun und nicht thun können, das müssen wir thun» (XXIV A 49). Leitlinie soll die ewige Natur des Menschen sein, die nun nicht mehr in der Grundspannung zwischen Wohlwollen und Eigeninteresse gesehen wird, sondern als Konglomerat von «Anlagen und Kräften» mit einem je eigenen Entwicklungsgesetz, die aber zu schwach sind, um sich selbst auszubilden, und deshalb nach einer naturgemäßen Pädagogik verlangen. Die Menschen sollen eine sittliche Welt erzeugen und dabei insbesondere aus dem «ewigen Zirkel, der immer von Barbarey ausgeht und zur Barbarey hinführt», ausbrechen (An mein Zeitalter, XIV 141).

Die Jahre in Yverdon-les-Bains waren zunächst durch die Weiterentwicklung der Grundsätze und Lehrbücher der «Methode» geprägt. Der wachsenden Aufmerksamkeit in Europa standen ernüchternde Praxiserfahrungen gegenüber, die sich bei der Anwendung der «Methode» in der Schule ergaben. Dass Pestalozzis Ruhm trotzdem bis in die Restaurationszeit andauerte, hing einerseits damit zusammen, dass «Methode» im 18. Jahrhundert zu einem Zauberwort mit übersteigerten Ansprüchen geworden war (vgl. Tröhler/Zurbuchen/Oelkers 2002 [*368]) und zum anderen damit, dass der Versuch, die empirische Welt pädagogisch mit der inneren Natur des Menschen zu versöhnen, bzw. sie zu verbessern, im protestantisch geprägten Milieu der Pädagogik in hohem Maße anschlußfähig war – Pestalozzi wurde von nicht wenigen Zeitgenossen als neuer Jesus gepiresen. Er förderte die Pädagogik dabei weniger durch die Orientierung an den neuen Wissenschaften vom Menschen als durch die emphatische Rhetorik seiner Reden und Schriften.

5. Der Einfluss der kantischen Vernunftkritik

Von den drei Kritiken Kants ist nur die «Kritik der praktischen Vernunft» (1788) im Bereich der Pädagogik wirksam geworden, und dies auch nur bei einer bestimmten Gruppe jüngerer Philosophen und Theologen, die den populären Erziehungsdiskurs als theoretisch unzureichend kritisierten, ohne ihn deswegen

außer Kraft zu setzen. Weder verschwanden die starken theologischen Rückbindungen der Erziehungstheorie noch änderte sich der pragmatische Zuschnitt der Literatur. Die für die Erziehungsabsicht förderlichen Theoreme des Sensualismus, vor allem die Annahme des Lernens mit allen Sinnen, blieben ebenso erhalten wie die Vorstellung vom Erziehungsobjekt, das Zweck-Mittel-Schema und die technische Ausrichtung an Methoden. Entwürfe einer kritischen, begrifflich strenger Pädagogik, die von Kants Philosophie ausgingen, sind von 1790 an nachzuweisen (z.B. Jonathan Schuderoft: Briefe über moralische Erziehung in Hinsicht auf die neueste Philosophie, 1792). Am Ende des Jahrzehnts kamen Positionen hinzu, die Fichtes Wissenschaftslehre zur Begründung einer wissenschaftlichen Pädagogik verwendeten. Für die Autoren waren diese Schriften oft nur eine frühe Episode ihrer Karriere, die Schriften selbst bildeten Randerscheinungen im pädagogischen Diskurs und wurden kaum wahrgenommen, zumal sie auf praktische Erwartungen nicht eingingen. Man kann daher in der Pädagogik nicht von einer «Theoriensubstitution» durch die kantische Philosophie sprechen (Luhmann 1981 [*302]). Gleichwohl liegen hier die ersten Versuche vor, die Disziplin begrifflich zu fassen und sie auf die praktische Philosophie zu beziehen.

Johann Heinrich Gottlieb Heusinger wurde am 1. August 1766 in Römhild bei Meiningen geboren. Von 1787 an absolvierte er ein Studium zunächst der Theologie, dann der Philosophie an der Universität Jena. 1789 wurde er Hauslehrer in Ronneburg bei Gera und 1793 Privatlehrer in Dresden, 1795 erfolgte die Habilitation im Fach Philosophie an der Universität Jena. Im Herbst 1797 beteiligte er sich an dem von Christian Karl André (1763-1831) geleiteten Mädcheninstitut in Eisenach, 1798 war er erneut Privaterzieher in Dresden. 1807 wurde er adjungierter Professor beim königlichen Cadettenkorps, von 1811 bis 1831 lehrte er als ordentlicher Professor für Geographie an der Militärakademie. Er starb am 13. April 1837 in Dresden.

1792 beruft sich Heusinger auf den «Verfasser der Critik der Vernunft», um die Frage zu beantworten, wie die «Ausbildung der Vernunft in dem Kinde zu befördern sei» (Gutwills Spatziergänge [*267: XIII]). Das «Geschäft des Erziehers» bestehe darin, dass der Mensch von der bloßen Anlage seiner Vernunft zu deren möglichst vollkommenem Gebrauch geführt werde. Dafür wären «a priori feststehende Grundsätze» in Anschlag zu bringen (XIII-XV). Auf dieser Linie bestimmt Heusinger die Erziehung zur Mündigkeit: «Wenn die Kräfte zu Erhaltung und Erzeugung seiner Art die Bedingungen der physischen Mündigkeit sind, so ist die Hauptkraft in dem ganzen Menschen die Vernunft, und das Vermögen, sie nach der Absicht, die man aus ihrer Natur kennen lernt, zu gebrauchen, die Bedingung der moralischen Mündigkeit» (Beytrag [*268: 9]). Damit wird die pädagogische Ausrichtung auf Glückseligkeit verlassen. Gegen Trapp heißt es, die Erziehung könne nicht «Vorbereitung oder Fähigmachung des Menschen zur Glückseligkeit sein» (11), weil das Grundschema von angenehmen und unangenehmen Empfindungen das Problem der Moral unterlaufe und mit praktischer Vernunft unvereinbar sei (15-16). «Der letzte Zweck der Natur, folglich auch alles Thuns und Lassens des Menschen, in wieferne dasselbe zur Natur gehört, ist die Cultur zur Freyheit, oder die moralische Cultur» (42). Darauf muss der Erzieher den Zögling

vorbereiten, «ihm Kraft und Einsicht verschaffen, diese Cultur als nothwendig (moralisch nothwendig) anzusehen, und Kraft und Willen verschaffen, das Werk anzufangen und fortzusetzen» (44). Erziehung bereitet auf ein vernünftiges Leben vor, das in der Beherrschung der Sinnlichkeit besteht. Allerdings ist in Rechnung zu stellen, dass die «Vernunft des Kindes» nicht aus dem allgemeinen Zweck der Erziehung abgeleitet werden kann, sondern empirisch durch sorgfältige Beobachtung unter Einbeziehung des «jedesmaligen Bedürfnisses» des Zöglings bestimmt werden muss (47).

Die Auseinandersetzung mit der kantischen Philosophie leistet Heusinger in seinem ‹Versuch einer Encyclopädie der Philosophie› (1796) [*270]. Ein Jahr zuvor war das ‹Lehrbuch der Erziehungskunst› [*269] erschienen. Wie die Lehre praktisch anzuwenden sei, sollte in der ‹Familie Wertheim› gezeigt werden. Der Erziehung der Kinder der fiktiven Familie liegt ein Erziehungsplan zugrunde, dessen Grundsatz sich auf die Bildung des Charakters bezieht, verstanden als eine Fertigkeit, dasjenige auszuführen, was man als wahr und gut erkannt und «einmal angefangen» hat [*271: 41]. Ein notwendiges Stück der Erziehung besteht darin, den «Verstand der Kinder» zu beschäftigen (69). Neben dem Verstand müssen auch das Gedächtnis und die Einbildungskraft angeregt werden, wofür je besondere Unterrichtsgegenstände zur Verfügung stehen (92). Allgemein besteht die Übung darin, «daß man über die vorhandenen Dinge allgemeine Betrachtungen anstellt, und nach gewissen Regeln über sie denkt». Ehe das möglich ist, «muß man sehr viele Dinge im Einzelnen wohl kennen», also vielfach und langwierig unterrichtet worden sein (93). Im dritten Band der ‹Familie Wertheim› wird eine eigene «Gesetztafel» oder ein «Moralischer Kinderkatechismus» mitgeteilt [*271: III 3-217]), der wie folgt beschlossen wird: «Der Mensch ist ein Wesen, welches da ist, um in der Rechtschaffenheit immer vollkommener zu werden, und welches also unaufhörlich nach immer rechtschaffenerer Gesinnung trachtet» (216).

Kajetan (von) Weiller wurde am 2. August 1761 in München geboren. Dort absolvierte er 1778 das ehemalige Jesuiten-Gymnasium, studierte danach Philosophie und Theologie und erhielt 1785 in der Abtei Benediktbeuren die Priesterweihe. 1792 wurde er Professor der Theologie, Mathematik und Geschichte an dem dem Münchner Wilhelmsgymnasium beigeordneten Lyzeum, 1799 Professor für praktische Philosophie und Pädagogik. Von 1809 bis 1823 amtierte er als Rektor des Wilhelmsgymnasiums. 1806 wurde er Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, 1807 erhielt er den persönlichen Adelstitel. Er starb am 23. Juni 1826.

Weiller weist in seiner katholischen Aufklärungspädagogik katechetisch-doktrinäre Erziehungskonzepte zurück. Erziehung ist nicht einfach Hinführung zum christlichen Glauben, sondern Entwicklung der menschlichen Kräfte. Zu ihrer Begründung bedarf es eines eigenen pädagogischen ‹Lehrgebäudes› [*276], das sich nicht aus der Theologie ableiten lässt. Die Bestimmung des Erziehungszwecks «nach Kantischen Grundsätzen» [*274] hält sich an diese Grundsätze eher indirekt. Kants praktische Philosophie wird benutzt, um die Frage zu klären, ob der Erziehung erlaubt sein könne, auf andere Menschen einzuwirken. Die Frage wird bejaht, sofern die Erziehung keine Rechte dessen verletzt, der erzogen wird [*274]:

143]. Sie sucht die «Brauchbarkeit der Kräfte» zu schulen. Ein Recht auf «Unbrauchbarkeit» der Kräfte wird ebenso ausgeschlossen wie ein Recht auf Ignoranz oder Vernachlässigung des selbständigen Strebens nach Sittlichkeit. Generell hat kein Mensch ein Recht auf «schief- oder halbentwickelte Kräfte» (144). Daher ist Erziehung eine Pflicht, und zwar gemäß den Zwecken der Menschheit, denen jedes Individuum unterworfen ist (145). Niemand kann oder darf sich der Erziehung zur Brauchbarkeit der menschlichen Kräfte entziehen (147). Dieses Postulat wird im *«Versuch einer Jugendkunde»* [*275] näher bestimmt. «Jugendkunde» beinhaltet die Kenntnis des Menschen während seiner Entwicklung im Jugendalter. «Die Unbestimmtheit ist ... die erste natürliche Eigenthümlichkeit der Jugend» [*275: 38-39]. Es gibt keine Teleologie der Kräfte, «die Jugend hat von der Natur keine bestimmten besondern Richtungen, sondern erhält alle erst von der Zeit», also von dem, was die Erziehung nahelegt und bewirkt (23). Die «Leibes- und Seelenorganisation» muss ausgebildet werden (27). Erziehung bewirkt, dass sich der Mensch am Ende der Jugend gemäß seinem Verstand und seiner Vernunft selbst bestimmen kann (43). Die Unbestimmtheit der Jugend wird also durch einen möglichst hohen Grad von «zusammenhängender Selbständigkeit» abgelöst, die später nicht mehr «erhöht», sondern nur noch befestigt werden kann (49). Das gilt auch negativ: Was in der Jugend am «Denknerv» nicht entwickelt wurde, kann später nicht nachgeholt werden (50). Die «Empfänglichkeit» der Jugend für die Erziehung wird ebenso vorausgesetzt wie die «Reizbarkeit» und die «Leichtigkeit» des Lernens. Grundlegend ist der «Drang nach Freyheit» (144), der auf das Problem der praktischen Philosophie Kants zurückführt. «Die Freyheit erfordert ... die Abwesenheit aller willkürlichen Schranken, ohne deswegen auch die Entfernung der natürlichen zu fordern» (146-147). Die Erziehung muss mit dem Freiheitsdrang umgehen können, da der junge Mensch dort, wo fremde Einwirkungen «nicht mit den einheimischen Plänen seiner Natur übereinstimmen», nur die Störung fühlt und sich widersetzt (147).

Die Jugend besteht aus drei aufeinander folgenden Perioden, der Periode der Sinnlichkeit (Kindheit), des Verstandes (Knabenalter) und der Vernunft (Jünglingsalter). Diese Einteilung folgt im Kern Rousseau, insbesondere in der Hinsicht, dass «Kindheit» vorzüglich nur als Entwicklung der «Körperkräfte des Menschen» verstanden wird (167). Das Knabenalter unterscheidet sich durch die unmittelbare Empfänglichkeit des Verstandes und die mittelbare der Vernunft (231-232). Die Vernunft als neue «Hauptkraft» erwacht erst im Jünglingsalter; sie ist die Fähigkeit zum Schließen unter der Voraussetzung der klaren Unterscheidung der Dimensionen der Zeit und in Ansehung der Konsequenzen von Handlungen (302-303). Damit bildet Selbständigkeit das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, an dessen Ende Brauchbarkeit für das bürgerliche Leben stehen soll. Weiller übernimmt Rousseaus Grundidee, dass Vernunft (*raison*) am Ende der Entwicklung stehen muss, weil und soweit sie sich aus allen anderen Geistesvermögen zusammensetzt (*Oeuvres complètes*, IV, 1969, 317), und formuliert sie mit Kants Begriffen [*275: 331-332], ohne zugleich auf das Verhältnis von Freiheit und Notwendigkeit einzugehen. Auch der Jüngling befindet sich noch in einer Periode der Prüfungen, besonders im Kampf mit den «lockenden Giften um ihn herum»

(335). «In das Gebieth der Vernunft» muss jeder Mensch hineinwachsen (359), und dies unter der Voraussetzung von Unbestimmtheit in Selbstverantwortung. Daher ist die Freiheit der Vernunft das «Heiligste, und am meisten Bestrittne, was der Mensch hat» (374).

Auseinandersetzung mit Fichte. – 1798 publizierte Chr. G. W. Ritter in dem von Johann Gottlieb Fichte und Friedrich Immanuel Niethammer herausgegebenen *Philosophischen Journal* eine *Kritik der Pädagogik* zum Beweis der Notwendigkeit einer allgemeinen Erziehungs-Wissenschaft [*281], in der er Lehren Fichtes zur Konstitution einer wissenschaftlich zu nennenden Pädagogik verwendet. Er grenzt sich von Johann Christoph Greilings Vorschlag ab, den «kategorischen Imperativ» für diesen Zweck zu nutzen, den dieser in seinem Buch *Ueber den Endzweck der Erziehung*, und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben (1793, 71-73) gemacht hatte [*281: 62], und empfiehlt, von einer Theorie des Lehrens und Lernens auszugehen, mit der die Unterscheidung von «Erziehung» und «Unterricht» ersetzt werden soll (69). Die Empfehlung erläutert er im gleichen Band des *Philosophischen Journals* durch Bezugnahme auf Fichtes Freiheitslehre. Vorauszusetzen sei die Selbständigkeit, Unabhängigkeit und Freiheit des «lernenden Subjekts», und dies ohne Rücksicht auf Lebensalter oder Perioden der Erziehung (Philosophische Ideen [*282: 311]). Jedes Lernen allgemeiner Wahrheiten sei «bloß durch ein Selbstlehren möglich», der Schüler also beim Erlernen so frei, wie deren «erster Erfinder» (317-318). Jeder Begriff müsse durch die Produktionskraft des Geistes «selbst erzeugt» werden (342-343), könne also nicht der inneren Habitualisierung geschuldet sein.

Gegen diese Konzeption richtete sich die «Einleitung in die künftig zu liefernde philosophische Grundlage der Erziehung» [*284] von Friedrich Johannsen. Er weist hierin den Versuch zurück, «Erziehung und Unterricht» durch «Lehren und Lernen» zu ersetzen, und zwar mit dem Argument, dass Letztere ihrerseits durch Erziehung und Unterricht bedingt seien, also nicht einfach a priori aufgrund der intellektuellen Natur des Menschen unterstellt werden könnten [*284: 91-94]. Er kritisiert aber auch «das eifrige Streben, die Pädagogik auf Erfahrung zu gründen». Wenn von einer Wissenschaft der Pädagogik die Rede sein solle, dann müsse sie sich auf «feststehende Prinzipien» gründen (14). Bislang gäbe man sich im Blick auf dieses Anliegen «mit einem gewissen Allerlei-Räsonnement über Pädagogik» zufrieden und vermeide Antworten auf die Frage, was unter «Erziehen» letztlich verstanden werden soll und muss (21-22). Fichtes Wissenschaftslehre wird benutzt, um sowohl die Frage, was «Wissenschaft» als auch was «Wissen» sei, zu beantworten (30-32. 59-63). Die Pädagogik als Wissenschaft wird von der «bestimmten Thätigkeit» der Erziehung her verstanden, die wiederum auf das zu deduzierende «Princip der Pädagogik» (73) verweist. Dieses Prinzip soll mehr und anderes sein als das auf Fichte zurück geführte Diktum, «Erziehung sey Aufforderung zur freien Thätigkeit» (109). Den Nachweis des eigentlich «höchsten Prinzips der Erziehung» (109) bleibt Johannsen jedoch schuldig. Seine Kritik der Unterrichtsmethode Pestalozzis (1804) behilft sich mit dem «Begriff eines möglichen und bloß angedeuteten Vernunftwesens» [*285: 18]. Dieses Vernunftwesen ist individuell und also einzig, die «Individualität vernünftiger Wesen» wäre so der

«Gegenstand» der Pädagogik. «Die Erziehung soll und darf durchaus nicht die Individualität aufheben und durch ihre Arbeit zerstören wollen, sondern muß streben in dieser Individualität die Vernünftigkeit überhaupt hineinzubringen» (28). Diese Bestimmung wird meist Johann Friedrich Herbart zugeschrieben (Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, 1806, 73-112), während Johannsens Theorie der Erziehung weder von seinen Zeitgenossen noch später beachtet wurde. Aber seine Grundformel für die Erziehung des Menschen (statt des Bürgers) gewann weitreichende Bedeutung für die Erziehungsphilosophie des 19. und 20. Jahrhunderts: Erziehung soll ein Naturwesen, «in welchem die Bestimmung zur Freiheit und Vernunft angedeutet ist», zu einem wirklichen Vernunftwesen erheben.

6. *Die Systematiker*

Keiner der Versuche, auf der Basis der kantischen oder nachkantischen idealistischen Philosophie ein System der Erziehungswissenschaft zu begründen, setzte sich durch. Die pädagogischen Schüler Kants blieben ebenso isoliert wie die Schüler Fichtes oder Schellings (z.B. Johann Jakob Wagner: Philosophie der Erziehungskunst, 1803). Auch philosophische Angriffe auf die Pädagogik blieben längerfristig ohne Erfolg. So stellte August Wilhelm Rehberg in seiner ‹Prüfung der Erziehungskunst› (1792, 36-38) die Prognosefähigkeit der Pädagogik in Frage und kritisierte ihre Kausalannahmen. Doch wenige Jahre später avancierte sie zu einer systematisch begründeten Disziplin mit eigenen Lehrbüchern.

August Hermann Niemeyer wurde am 1. September 1754 in Halle geboren. Das Studium der Theologie, Philosophie und Schönen Wissenschaften an der Universität Halle schloss er 1777 mit der Promotion zum Magister und der Ernennung zum Privatdozenten ab. 1784 wurde er Professor für Theologie, 1785 Konrektor der Franckeschen Stiftungen, 1787 Direktor des Pädagogischen Seminars und 1793/94 Prorektor. 1799 übernahm er zusammen mit Gottlob Christian Knapp die Direktion der Franckeschen Stiftungen, 1804 erreichte ihn die Ernennung zum Oberkonsistorialrat und Mitglied des Berliner Oberschulkollegiums mit Sitz und Stimme im Ministerium der geistlichen, Medizinal- und Unterrichtsangelegenheiten. 1807 wurde er durch die französische Besatzungsmacht verhaftet und nach Pont-à-Mousson deportiert. Nach seiner 1808 erfolgten Rückkehr amtierte er als Kanzler und Rector perpetuus (bis 1816) der Universität Halle. Er starb am 7. Juli 1828 in Magdeburg.

Niemeyer, der auf verschiedenen Gebieten publizierte und in seiner Zeit ein vielbeachteter Autor war, veröffentlichte 1796 eines der beiden maßgebenden Lehrbücher, mit denen die Pädagogik systematische Gestalt gewinnen sollte: die ‹Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher› [*294]. Die zahlreichen Übersetzungen des Werks sind vor allem in begrifflicher Hinsicht disziplinprägend gewesen. Im Mittelpunkt steht die Begründung der pädagogischen Wissenschaft und darauf bezogen die Bestimmung ihres Gegenstandes. Die Unterscheidung von «Erziehung» und «Unterricht» legt zwei

Wissenschaften nahe, nämlich die «Erziehungs-» und die «Unterrichtswissenschaft». Erziehung setzt für Niemeyer, der sich auf Tetens (*Philosophische Versuche*, II, 1777, 368-834) beruft, die Perfektibilität der menschlichen Natur voraus. Sie bringt nur voran, was in der Natur liegt, freilich so, dass die natürlichen Kräfte «früher und sicherer der Vollkommenheit entgegenreifen»; sie kann nichts bewirken, was den natürlichen Anlagen widersprechen würde. Während Unterricht darin besteht, «Kenntnisse und Vorstellungen einem andern mitzutheilen», ist Erziehung die «absichtliche Beförderung der eignen freyen Entwicklung der Kräfte dessen, der erzogen wird», sie zielt in kantianischem Sinne auf die Annäherung an das Ideal der Tugend oder die Ausbildung sittlicher Güte (Grundsätze [294 (1970): 75]). Aber aus diesem höchsten Zweck leiten sich keine allgemeinen Erziehungsregeln ab. Diese zu bestimmen ist vielmehr Aufgabe der Erziehungswissenschaft, die Niemeyer gegen die Kritik Rehbergs verteidigt (75-85) und in ihren Grundsätzen darlegt. Die Grundsätze beziehen sich auf die körperliche Erziehung und die Bildung der Seele, ein Schema, das aus der christlichen Pädagogik übernommen, nun aber medizinisch und psychologisch ausgefüllt wird. Hygiene, Diätetik, Gymnastik und «Verhütung des Mißbrauchs des Geschlechtstriebes» sind die Mittel der körperlichen Erziehung. Die Bildung der Seele wird als Bildung des Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögens verstanden, als intellektuelle, ästhetische und moralische Erziehung. Gegenüber der Idee des «höchsten Zwecks» ist damit für die nötige Differenzierung gesorgt, ohne die die spezifischen Aufgaben der Erziehung kaum erfasst werden könnten.

Niemeyers Abgrenzung von Erziehung und Unterricht ist sogleich übernommen worden und bis heute üblich. Anders als die Erziehung hat es der Unterricht nur mit dem Erkenntnisvermögen zu tun. Sein Ziel ist die Bildung des Verstandes, was auf zweifache Weise möglich ist: durch Selbstunterricht oder durch Unterricht im eigentlichen Sinne, bei welchem die Unterscheidung von «Lehrer und Lehrling vorausgesetzt wird» (209). Seine allgemeinen Regeln werden in der Unterrichtswissenschaft dargelegt. Gemeint ist eine Theorie, die «Anleitung geben», auf die «Hauptmomente» des Handlungsfeldes aufmerksam machen, «vor Fehlern warnen», Versuche, die «auf Unkosten des Lehrlings» gemacht werden, ersparen und besonders den «Ungeübten die ersten Versuche erleichtern» soll (210).

Dieser Typus von Theorie hat sich in der Pädagogik des 19. Jahrhunderts durchgesetzt, einschließlich der von Niemeyer zusammengefassten und typisierten Regeln der Methode (214-225). Die Theorie soll praxisnah ausgerichtet sein, ohne einem übertriebenen Begründungsaufwand zu huldigen. Zugleich soll sie dem Anspruch auf begriffliche Ordnung des Reflexionsfeldes genügen. Der Zugriff auf Begründungen ist eklektisch und dient dem praktischen Zweck. Niemeyers Lehrbuch ist auch insofern wegweisend geworden, als in ihm die zunehmende Bedeutung der Psychologie für die Formulierung der Regeln des Unterrichts wie der Erziehung antizipiert wurde.

Friedrich Heinrich Christian Schwarz wurde am 30. Mai 1766 in Gießen geboren. Er studierte Theologie in Gießen und wurde 1789 Pfarrer im hessischen Dexbach. Neben dem Pfarramt eröffnete er eine private Erziehungsanstalt; aus seinen dabei gemachten Erfahrungen gingen seine pädagogischen Schriften hervor. 1804

wurde er ordentlicher Professor für Theologie in Heidelberg. Dort gründete er 1807 zusammen mit Georg Friedrich Creuzer das Pädagogisch-Philosophische Seminar der Universität. 1808 besuchte er Pestalozzi in Yverdon. 1821 wirkte er maßgeblich an der Vereinigung der lutherischen und der reformierten Kirche in Baden mit. Er starb am 3. April 1837 in Heidelberg.

Sein «Lehrbuch für Pädagogik und Didaktik» [*298], ab der dritten Auflage unter dem Titel «Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre» erschienen, war sein erfolgreichstes Werk, das vor allem in der sich entwickelnden Lehrerbildung genutzt wurde. Er geht davon aus, dass sich die Erziehungskunst «durch Begriffe und Beobachtungen hindurch» einer Wissenschaft im strengen Sinne annähern, sie jedoch nie ganz erreichen könne [*298 (1968): 13]. Deshalb bringt er eine «Erziehungslehre» in Anschlag, «in welcher alle dahin gehörigen Sätze nach einem ordnenden Grundsatz» verbunden werden, um «so viel wie möglich» ein System aufzustellen (15). Grundsätzlich werden einseitige Erziehungsweisen, nämlich die «philanthropistische», die das Glück voraussetzt, und die «methodistische», die vom natürlichen Bösen ausgeht, von vollständiger Erziehung unterschieden. Die Letztere «erkennt in der Natur und Bestimmung des Menschen zugleich den richtigen Weg der Einwirkung auf das Kind bis zu seiner beendigten Jugend, auf welchem sich die Erreichung seines Ideals hoffen lässt» (33). Das Ideal der Erziehung ist ein christliches, Bildung zielt auf «Gottähnlichkeit» (35-36).

Grundsätzlich unterscheidet Schwarz die Pädagogik, die Methodik oder die Lehrkunst des erziehenden Unterrichts und die Bildungsanstalten der Jugend. Die Pädagogik wird von «anthropologischen Grundsätzen» aus entwickelt, also unter der Voraussetzung der Besonderheit der menschlichen Natur. Nur diese Natur verfügt über einen Bildungstrieb vom Niederen zum Höheren und strebt zu ihrer Vollendung (47). Die Ausgestaltung erfolgt individuell, je nach persönlicher Prägung, den äußeren Umständen und den «inneren Selbstbestimmungen des freien Wesens» (50). Schwarz stellt Grundlinien einer pädagogischen Zeichenlehre auf, deren Aufgabe es ist, den Entwicklungsstand des Zöglings festzustellen und Prognosen seiner Entfaltung abzugeben. Prinzipiell gilt: «Das Wichtigste in der Erziehung geschieht in der Kindheit»; was nachher geschieht, ist großenteils Kompensation (140). Ähnliche Überzeugungen liegen auch der allgemeinen Methodik zugrunde, in der Schwarz die Lehre vom didaktischen Dreieck – Subjekt (der Lernende), Objekt (Lehrgegenstand), die Beziehung zwischen beiden – kanonisch macht (145). – Die Differenz zwischen privaten und öffentlichen Erziehungsanstalten gewinnt mit dem Lehrbuch von Schwarz Dauerhaftigkeit. In beiden Fällen dienen Schulen dem Gemeinwesen, können also nicht als Selbstzweck verstanden werden.

SEKUNDÄRLITERATUR ZUM ACHTEN KAPITEL

Allgemeine Literatur [*1-*29]. – Physiologie [*51-*134]. – Anthropologie [*151-*236]. – Pädagogik [*301-*371]. – Geschichtsphilosophie und Geschichtsschreibung [*401-*495].

Allgemeine Literatur

- 1 Hans Driesch: Der Vitalismus als Geschichte und als Lehre (Leipzig 1905) X, 246.
- 2 Ernst Cassirer: Die Philosophie der Aufklärung (Tübingen 1932) XVIII, 491. – Nachdruck: Einl. von Gerald Hartung, Hamburg 1998. – Ges. Werke, Hamburger Ausgabe, XV, hg. von Claus Rosenkranz, 2003, XVI, 412.
- 3 Karl Eduard Rothschuh: Der Begriff «Physiologie» und sein Bedeutungswandel in der Geschichte der Wissenschaft, in: *Archives internationales d'histoire des sciences* 10 (1957) 217-225.
- 4 Karl Eduard Rothschuh: Physiologie. Der Wandel ihrer Konzepte, Probleme und Methoden vom 16. bis 19. Jahrhundert (Freiburg, München 1968) 407.
- 5 Odo Marquard: Anthropologie, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie 1 (1971) 362-374, bes. 363-366.
- 6 Mareta Linden: Untersuchungen zum Anthropologiebegriff des 18. Jahrhunderts (Frankfurt a.M. 1976) V, 256.
- 7 Hans-Jürgen Schings: Melancholie und Aufklärung. Melancholiker und ihre Kritiker in Erfahrungsseelenkunde und Literatur des 18. Jahrhunderts (Stuttgart 1977) X, 476.
- 8 Lester S. King: The philosophy of medicine: the early eighteenth century (Cambridge, Mass., London 1978) IX, 291.
- 9 Karl Eduard Rothschuh: Konzepte der Medizin in Vergangenheit und Gegenwart (Stuttgart 1978) XV, 541.
- 10 François Duchesneau: La physiologie des Lumières: empirisme, modèles, théories (The Hague 1982) XXI, 611. – Standardwerk zur Physiologie des 18. Jahrhunderts. Behandelt ausführlich die Positionen von Stahl, Hoffmann, Haller, Wolff und Blumenbach.
- 11 Wolfgang Riedel: Die Anthropologie des jungen Schiller. Zur Ideengeschichte der medizinischen Schriften und der ‹Philosophischen Briefe› (Würzburg 1985) XI, 274.
- 12 Rudolf Vierhaus (Hg.): Wissenschaften im Zeitalter der Aufklärung (Göttingen 1985) 282. – Enthält u.a.: Ulrich Muhlack: Klassische Philologie zwischen Humanismus und Neuhumanismus (93-119); Peter Hanns Reill: Die Geschichtswissenschaft um die Mitte des 18. Jahrhunderts (163-193); Richard Toellner: Medizin in der Mitte des 18. Jahrhunderts (194-216).
- 13 Jörg Jantzen: Physiologische Theorien, in: J. J., Manfred Durner, Francesco Moiso: Wissenschaftshistorischer Bericht zu Schellings Naturphilosophischen Schriften 1797-1800 [Ergänzungsband zu Werke Band 5 bis 9] (Stuttgart 1994) 375-668. – Referiert knapp die Positionen zahlreicher Autoren von Haller bis zum Ende des 18. Jahrhunderts.
- 14 Wolfgang Riedel: Anthropologie und Literatur in der deutschen Spätaufklärung. Skizze einer Forschungslandschaft, in: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, Sonderheft 6 (1994) 93-157.
- 15 Hans Jürgen Schings (Hg.): Der ganze Mensch. Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert (Stuttgart, Weimar 1994) VII, 783. – Mit ausführlicher Bibliographie.
- 16 Jutta Heinz: Wissen vom Menschen und Erzählen vom Einzelfall. Untersuchungen zum anthropologischen Roman der Spätaufklärung (Berlin, New York 1996) 369. – Mit umfassender Bibliographie.
- 17 Guido Cimino, François Duchesneau (eds.): Vitalisms from Haller to the cell theory (Florence 1997) 357.
- 18 Gabriele Dürbeck: Einbildungskraft und Aufklärung. Perspektiven der Philosophie, Anthropologie und Ästhetik um 1750 (Tübingen 1998) VII, 357.
- 19 Georg Eckhardt et al.: Anthropologie und empirische Psychologie um 1800. Ansätze einer Entwicklung zur Wissenschaft (Köln u.a. 2001) VII, 247.
- 20 Carsten Zelle (Hg.): «Vernünftige Ärzte». Hallesche Psychomediziner und die Anfänge der Anthropologie in der deutschsprachigen Frühaufklärung (Tübingen 2001) VI, 235. – Enthält u.a.: C. Z.: Sinnlichkeit und Therapie. Zur Gleichursprünglichkeit von Ästhetik und

- Anthropologie (5-24); Wolfram Mauser: Johann Gottlob Krüger. Der Weltweise als Arzt – zur Anthropologie der Frühaufklärung in Deutschland (48-67); Hans-Walter Schmidt-Hannisa: Johann Gottlob Krügers geträumte Anthropologie (156-171); C. Z.: Experimentalseelenlehre und Erfahrungsseelenkunde. Zur Unterscheidung von Erfahrung, Beobachtung und Experiment bei Johann Gottlob Krüger und Karl Philipp Moritz (173-185).
- 21 Hans-Peter Nowitzki: Der wohltemperierte Mensch. Aufklärungsanthropologien im Widerstreit (Berlin 2003) XI, 458.
- 22 Jörn Steigerwald, Daniela Watzke (Hg.): Reiz, Imagination, Aufmerksamkeit. Erregung und Steuerung von Einbildungskraft im klassischen Zeitalter (1680-1830) (Würzburg 2003) 279. – Enthält u.a.: Carsten Zelle: Erfahrung, Ästhetik und mittleres Maß. Die Stellung von Unzer, Krüger und E. A. Nicolai in der anthropologischen Wende um 1750 (203-224).
- 23 Jörn Garber, Heinz Thoma (Hg.): Zwischen Empirisierung und Konstruktionsleistung. Anthropologie im 18. Jahrhundert (Tübingen 2004) X, 366.
- 24 Walter Schmitz, Carsten Zelle (Hg.): Innovation und Transfer. Naturwissenschaften, Anthropologie und Literatur im 18. Jahrhundert (Dresden 2004) XIV, 223.
- 25 Manfred Beetz et al. (Hg.): Physis und Norm. Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert (Göttingen 2007) 503.
- 26 Lucas Markus Gisi: Einbildungskraft und Mythologie. Die Verschränkung von Anthropologie und Geschichte im 18. Jahrhundert (Berlin, New York 2007) X, 482.
- 27 Alexander Košenina: Literarische Anthropologie. Die Neuentdeckung des Menschen (Berlin 2008) 254.
- 28 Tanja van Hoorn (Hg.): «Allerhand nützliche Versuche»: empirische Wissenskultur in Halle und Göttingen (1720-1750) (Hannover 2009) 122. – Enthält u.a.: Carsten Zelle: «Ey was hat der Arzt mit der Seele zu thun?» Physiologie und Psychologie bei Albrecht von Haller und Johann Gottlob Krüger (21-40).
- 29 Stefan Borchers: Die Erzeugung des «ganzen Menschen». Zur Entstehung von Anthropologie und Ästhetik an der Universität Halle im 18. Jahrhundert (Berlin 2011) VII, 227.

Physiologie

Georg Ernst Stahl [*51-*58]. – Friedrich Hoffmann [*71-*74]. – Albrecht von Haller [*81-*92]. – Caspar Friedrich Wolff [*101-*103]. – Johann Friedrich Blumenbach [*111-*118]. – Carl Friedrich Kielmeyer [*131-*134].

Georg Ernst Stahl

- 51 Bernward Josef Gottlieb: Bedeutung und Auswirkungen des hallischen Professors und Königlich-preußischen Leibarztes Georg Ernst Stahl auf den Vitalismus des XVIII. Jahrhunderts, insbesondere auf die Schule von Montpellier, in: *Nova Acta Leopoldina Neue Folge* 12, Nr. 89 (1943) 423-502.
- 52 Wolfram Kaiser, Arina Völker (Hg.): Georg Ernst Stahl (1659-1734) (Halle 1985) 321. – Enthält u.a.: W. K., A. V.: Stahl-Interpreten des frühen 18. Jahrhunderts (103-112); Christa Haibrich: Zur Rezeption und Wirkungsgeschichte der Stahlschen Lehre in Frankreich (161-175).
- 53 Francesco Paolo de Ceglia: Introduzione alla fisiologia di Georg Ernst Stahl (Lecce 2000) 236.
- 54 Johanna Geyer-Kordesch: Pietismus, Medizin und Aufklärung in Preußen im 18. Jahrhundert. Das Leben und Werk Georg Ernst Stahls (Tübingen 2000) VIII, 283.

- 55 Jürgen Helm: Das Medizinkonzept Georg Ernst Stahls und seine Rezeption im Hohen Pietismus und in der Zeit der Romantik, in: Berichte zur Wissenschaftsgeschichte 23 (2000) 167-190.
- 56 Dietrich von Engelhardt, Alfred Gierer (Hg.): Georg Ernst Stahl (1659-1734) in wissenschaftshistorischer Sicht (Halle 2000) 289. – Enthält u.a.: Fritz Hartmann: Die Leibniz-Stahl-Kontroverse als Dialog zwischen monadischer und dualistisch-«psycho-somatischer» Anthropologie (97-124).
- 57 Ku-Ming Chang: Georg Ernst Stahl's formulation of tonic motion and early modern medical thought, in: Bulletin of the History of Medicine 78 (2004) 767-803.
- 58 Francesco Paolo de Ceglia: I fari di Halle. Georg Ernst Stahl, Friedrich Hoffmann e la medicina europea del primo Settecento (Bologna 2009) 499.

Friedrich Hoffmann

- Vgl. auch de Ceglia 2009 [*58].
- 71 Karl Eduard Rothschuh: Studien zu Friedrich Hoffmann (1660-1742), in: Sudhoffs Archiv 60 (1976) 163-193, 235-270.
 - 72 François Duchesneau: La physiologie mécaniste de Hoffmann, in: Dix-huitième siècle 23 (1991) 9-22.
 - 73 Ingo Wilhelm Müller: Iatromechanische Theorie und ärztliche Praxis im Vergleich zur galenistischen Medizin (Friedrich Hoffmann – Pieter van Foreest – Jan van Heurne) (Stuttgart 1991) 320.
 - 74 Christoph Schweikardt: The self-presentation of the Halle medical professor Friedrich Hoffmann (1660-1742) mirrored by his autobiography, in: Vesalius 8/2 (2002) 36-44.

Albrecht von Haller

- Die folgende Liste beschränkt sich auf das für die Physiologie und Hallers Wissenschaftsverständnis Wesentlichste. Vgl. auch Duchesneau 1982 [*10], für die Embryologie ibs. Monti 2000 [*21] und Roe 1981 [*102]. *Bibliographie:* Steinke/Profos 2004 [*88].
- 81 Richard Toellner: Die Verbindung von Lehre und Forschung an der jungen Georgia Augusta zu Göttingen, in: Hippokrates 39 (1968) 859-863.
 - 82 Richard Toellner: Albrecht von Haller. Über die Einheit im Denken des letzten Universalgelehrten (Wiesbaden 1971) XII, 228.
 - 83 Otto Sonntag: The motivations of the scientist: the self-image of Albrecht von Haller, in: Isis 65 (1974) 336-351.
 - 84 Renato G. Mazzolini: Sugli studi embriologici di Albrecht von Haller negli anni 1755-1758, in: Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento / Jahrbuch des italienisch-deutschen historischen Instituts in Trient (1977) 183-242.
 - 85 Shirley A. Roe: Anatomia animata: the Newtonian physiology of Albrecht von Haller, in: Everett Mendelsohn (ed.): Transformation and tradition in the sciences. Essays in honor of I. Bernard Cohen (Cambridge 1984) 273-300.
 - 86 Maria Teresa Monti: Congettura ed esperienza nella fisiologia di Haller: la riforma dell'anatomia animata e il sistema della generazione (Firenze 1990) 275.
 - 87 Amor Cherni: Epistémologie de la transparence: sur l'embryologie de A. von Haller (Paris 1998) 369.
 - 88 Hubert Steinke, Claudia Profos: Bibliographia Halleriana. Verzeichnis der Schriften

von und über Albrecht von Haller (Basel 2004) 452.

- 89 Hubert Steinke: Irritating experiments: Haller's concept and the European controversy on irritability and sensibility, 1750-90 (Amsterdam, New York 2005) 354.
- 90 Hubert Steinke, Urs Boschung, Wolfgang Pross (Hg.): Albrecht von Haller. Leben – Werk – Epoche (Göttingen 2008) 544.
- 91 Norbert Elsner, Nicolaas A. Rupke (Hg.): Albrecht von Haller im Göttingen der Aufklärung (Göttingen 2009) 453.
- 92 Cornelia Rémi: Albrecht von Haller im 21. Jahrhundert. Ein Forschungsbericht, in: Aufklärung 22 (2010) 265-276.

Caspar Friedrich Wolff

- 101 Shirley A. Roe: Rationalism and embryology: Caspar Friedrich Wolff's theory of epigenesis, in: Journal of the History of Biology 12 (1979) 1-43.
- 102 Shirley A. Roe: Matter, life, and generation: eighteenth-century embryology and the Haller-Wolff debate (Cambridge u.a. 1981) X, 214.
- 103 Reinhard Mocek: Caspar Friedrich Wolffs Epigenesis-Konzept. Ein Problem im Wandel der Zeit, in: Biologisches Zentralblatt 114 (1995) 179-190.

Johann Friedrich Blumenbach

- 111 James L. Larson: Vital forces: regulative principles or constitutive agents? A strategy in German physiology, 1786-1802, in: Isis 70 (1979) 235-249.
- 112 Timothy Lenoir: Kant, Blumenbach, and vital materialism in German biology, in: Isis 71 (1980) 77-108.
- 113 Timothy Lenoir: The strategy of life: teleology and mechanics in nineteenth-century German biology (Dordrecht u.a. 1982) XII, 314.
- 114 Peter McLaughlin: Blumenbach und der Bildungstrieb. Zum Verhältnis von epigenetischer Embryologie und typologischem Artbegriff, in: Medizinhistorisches Journal 17 (1982) 357-372.
- 115 François Duchesneau: Vitalism in late 18th-century physiology: the cases of Barthez, Blumenbach, and John Hunter, in: William F. Bynum, Roy S. Porter (eds.): William Hunter and the eighteenth-century medical world (Cambridge 1985) 259-295.

- 116 Stefano Fabbri Bertoletti: Impulso, formazione e organismo: per una storia del concetto di «Bildungstrieb» nella cultura tedesca (Firenze 1990) 244.
- 117 Robert J. Richards: Kant and Blumenbach on the «Bildungstrieb»: a historical misunderstanding, in: *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences* 31 (2000) 11-32. – Betont gegen Lenoir 1982 [*113], dass Blumenbach den Bildungstrieb nicht als heuristisches, sondern als mechanistisches, Newton'sches Prinzip betrachtete.
- 118 Claudia Kroke: Johann Friedrich Blumenbach. Bibliographie seiner Schriften (Göttingen 2010) 235.
- Naturforscher Carl Friedrich Kielmeyer (1765-1844) (Stuttgart 1991) 161.
- 132 Kai Torsten Kanz (Hg.): *Philosophie des Organischen in der Goethezeit. Studien zu Werk und Wirkung des Naturforschers Carl Friedrich Kielmeyer (1765-1844)* (Stuttgart 1994) 281. – Enthält u.a.: Dorothea Kuhn: Uhrwerk oder Organismus. Carl Friedrich Kielmeyers System der organischen Kräfte (33-49); Frank W. P. Dougherty: Über den Einfluss Johann Friedrich Blumenbachs auf Kielmeyers feierliche Rede (50-80); Wolfgang Pross: Herders Konzept der organischen Kräfte und die Wirkung der ‹Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit› auf Carl Friedrich Kielmeyer (81-99).

Carl Friedrich Kielmeyer

- Vgl. auch Larson 1979 [*111], Lenoir 1982 [*113].
- 131 Kai Torsten Kanz: Kielmeyer-Bibliographie. Verzeichnis der Literatur von und über den

- 133 Thomas Bach: Biologie und Philosophie bei C. F. Kielmeyer und F. W. J. Schelling (Stuttgart-Bad Cannstatt 2001) IX, 347.
- 134 Mathias Grote: Die «Kräfte des Organischen». Transformationen des Naturbildes in C. F. Kielmeyers Karlsschulrede, in: *Verhandlungen zur Geschichte und Theorie der Biologie* 13 (2007) 165-175.

Anthropologie

-
- Johann Gottlob Krüger [*151-*153]. – Johann August Unzer [*158-*159]. – Johann Georg Zimmermann [*171-*179]. – Karl Franz von Irwing [*181-*182]. – Melchior Adam Weikard [*191-*194]. – Johann Karl Wezel [*201-*207]. – Dieterich Tiedemann [*211-*214]. – Karl Philipp Moritz [*221-*236].
-

Johann Gottlob Krüger

- Vgl. auch Zelle 1995 [*71: 70-96], 2001 [*20: 173-185], 2003 [*22: 203-224], Schmidt-Hannisa 2001 [*20: 156-171], Nowitzki 2003 [*21: 33-86].
- 151 Wolfram Mauser: Johann Gottlob Krügers ‹Träume›, in: Adrien Finck, Gertrud Gréciano (Hg.): Germanistik aus interkultureller Perspektive (Strasbourg 1988) 49-59.
- 152 Tanja van Hoorn: Entwurf einer Psychophysiologie des Menschen. Johann Gottlob Krügers ‹Grundriss eines neuen Lehrgebäudes der Artzneygelahrtheit› (1745) (Hannover-Laatzen 2006) 129, 218.
- 153 Martin Schneider: «Geträumte Elektrizität». Zum Transfer zwischen Naturkunde, Technik und Literatur bei Johann Gottlob Krüger (1715-1759), in: *Blätter für Technikgeschichte* 68 (2006) 9-32.

Johann August Unzer

- Vgl. auch Zelle 1995 [*71: 70-96], Nowitzki 2003 [*21: 87-162].
- 158 Stefan Bilger: Üble Verdauung und Unarten des Herzens. Hypochondrie bei Johann August Unzer (1727-1799) (Würzburg 1990) 130. – Mit ausführlicher Biographie und Bibliographie der Primärliteratur.
- 159 Matthias Reiber: Anatomie eines Bestsellers. Johann August Unzers Wochenschrift ‹Der Arzt› (1759-1764) (Göttingen 1999) 439.

Johann Georg Zimmermann

- 171 Johann Ernst Wichmann: Johann Georg Zimmermann's Krankheits-Geschichte. Ein biographisches Fragment für Ärzte bestimmt (Hannover 1796) 43.

- 172 Samuel Tissot: *Vie de M. Zimmermann* (Lausanne 1797). – Dt.: J. G. Zimmermann's Lebensgeschichte (Zürich 1797) 178.
- 173 Heinrich Matthias Marcard: *Zimmermanns Verhältnisse mit der Kayserin Catharina II. und mit dem Herrn Weikard. Nebst einer Anzahl Original-Briefe der Kayserin* (Bremen 1803) XVIII, 396.
- 174 Richard Toellner: Johann Georg Zimmermann (1728-1795). Der Arzt als Genie oder über die Gewissheit der Vorhersage in der Heilkunst, in: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte* 2 (1979) 13-24.
- 175 Volker Hess: Von der semiotischen zur diagnostischen Medizin. Die Entstehung der klinischen Methode zwischen 1750 und 1850 (Husum 1993) 346.
- 176 Hans-Peter Schramm (Hg.): *Johann Georg Zimmermann, königlich großbritannischer Leibarzt (1728-1795)* (Wiesbaden 1998) 336.
- 177 Martina Wagner-Egelhaaf: *Unheilbare Phantasie und heillose Vernunft. Johann Georg Zimmermann, ‹Über die Einsamkeit› (1784/85)*, in: Aleida Assmann, Jan Assmann (Hg.): *Einsamkeit* (München 2000) 265-279.
- 178 Mark-Georg Dehrmann: *Produktive Einsamkeit: Gottfried Arnold, Shaftesbury, Johann Georg Zimmermann, Jacob Hermann Obereit, Christoph Martin Wieland* (Hannover 2002) 157.
- 179 Markus Zenker: Therapie im literarischen Text. Johann Georg Zimmermanns Werk ‹Über die Einsamkeit› in seiner Zeit (Tübingen 2007) IX, 434.
- 192 Otto Maria Schmitt: *Melchior Adam Weikard. Arzt, Philosoph und Aufklärer* (Fulda 1970) 91. – Populär gefasste Biographie.
- 193 Sybille Kershner: «Aus Furcht, zu zerspringen». Grenzen der Selbsterkenntnis, Krankheit und Geschlecht in popularphilosophischen Texten von Weikard, Pockels und Moritz, in: *Das achtzehnte Jahrhundert* 16/2 (1992) 120-136.
- 194 Markwart Michler: *Medizin zwischen Aufklärung und Romantik. Melchior Adam Weikard (1742-1803) und sein Weg in den Brownianismus. Eine medizinhistorische Biographie* (Leipzig 1995) 134.

Johann Karl Wezel

- Bibliographie:* Kritische Schriften [*155: II 830-836], Blöss 2002-2006 [*206].
- 201 Hans Henning: *Johann Karl Wezels ‹Versuch über die Kenntniß des Menschen›*, in: Arcadia 15 (1980) 258-277.
- 202 Detlef Kremer: *Wezel über die Nachtseite der Aufklärung. Skeptische Lebensphilosophie zwischen SpätAufklärung und Frühromantik* (München 1985) 230.
- 203 Hans Henning: *Satire, Aufklärung und Philosophie – Johann Karl Wezel*, in: Goethe Jahrbuch 104 (1987) 332-349.
- 204 Franz Futterknecht: *Physiologie und Anthropologie. Johann Carl Wezels Menschenbild im philosophischen Kontext seiner Zeit*, in: Hartmut Laufhütte (Hg.): *Literaturgeschichte als Profession* (Tübingen 1993) 145-178.
- 205 Alexander Košenina, Christoph Weiß (Hg.): *Johann Karl Wezel (1747-1819)* (St. Ingbert 1997) 303. – Enthält u.a.: Jutta Heinz: Erzählten statt Klassifizieren. Wezels Theorie der Empfindungen in seinem ‹Versuch über die Kenntniß des Menschen› im Kontext zeitgenössischer Affektenlehren (237-257).
- 206 Cathrin Blöss: *Bibliographie zu Johann Karl Wezel für die Jahre 1997 bis 2003. Fortgesetzte Fortschreibung eines Versuchs*, in: *Wezel-Jahrbuch. Studien zur europäischen Aufklärung* 5 (2002) 243-255. – Fortsetzung: Jahre 2002 bis 2006. Neuerliche Fortschreibung eines Versuchs, in: ibid. 9 (2006) 199-205.
- 207 Holger Gutschmidt: *Anthropologie bei Wilhelm von Humboldt und bei Johann Karl Wezel*, in: *Wezel-Jahrbuch. Studien zur europäischen Aufklärung* 9 (2006) 165-186.

Karl Franz von Irving

- 181 Friedrich August Tholuck: *Die Gesellschaft der Freunde der Aufklärung in Berlin im Jahre 1783*, in: *Litterarischer Anzeiger für christliche Theologie und Wissenschaft überhaupt* 1 (1830) 57-64. 86-87. – Enthält die von Irving verfasste Einladung zur ersten Sitzung der Mittwochsgesellschaft vom 3. Oktober 1783.
- 182 Eckhart Hellmuth: *Aufklärung und Pressefreiheit. Zur Debatte der Berliner Mittwochsgesellschaft während der Jahre 1783 und 1784*, in: *Zeitschrift für historische Forschung* 9 (1982) 315-345.

Melchior Adam Weikard

- 191 Nikolaus Karl Molitor: *Melchior Adam Weikard, der Empyriker* (Mainz 1791) 56.

Dieterich Tiedemann

- 211 Max Dessoir: Geschichte der neueren deutschen Psychologie, I: Von Leibniz bis Kant (Berlin 1894) XIII, 439. – 2. völlig umgearb. Aufl.: 1902, XV, 626; Nachdruck: Amsterdam 1964.
- 212 Arnold Jacobskötter: Die Psychologie Dieterich Tiedemanns (Diss. Erlangen 1898) 137.
- 213 Ulrich Sieg: Das Fach Philosophie an der Universität Marburg 1785-1866. Ein Beitrag zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte unter besonderer Berücksichtigung von Problemen der Lehre und des Studiums (Kassel 1989) 92.
- 214 Falk Wunderlich: Kant und die Bewußtseinstheorien des 18. Jahrhunderts (Berlin 2005) IX, 274. – Zu Tiedemann: 107-113.

Karl Philipp Moritz

Aus der umfangreichen Literatur zu Moritz wurden im Folgenden vor allem Beiträge zur Erfahrungsseelenkunde ausgewählt. Eine regelmäßig aktualisierte *Bibliographie* unter: www.bbaw.de/forschung/moritz/biblio/index.html.

- 221 Fritz Stemme: Die Säkularisation des Pietismus zur Erfahrungsseelenkunde, in: Zeitschrift für deutsche Philologie 72 (1953) 144-158.
- 222 Werner Obermeit: «Das unsichtbare Ding, das Seele heißt». Die Entdeckung der Psyche im bürgerlichen Zeitalter (Frankfurt a.M. 1980) 190.
- 223 Hans Joachim Schrimpf: Karl Philipp Moritz (Stuttgart 1980) 151.
- 224 Hans Joachim Schrimpf: Das «Magazin zur Erfahrungsseelenkunde» und seine Herausgeber, in: Zeitschrift für deutsche Philologie 99 (1980) 161-187.
- 225 Martha Jane Brantigan: Magazin zur Erfahrungsseelenkunde: editors, text and context (Diss. Baltimore 1981) 308.
- 226 Raimund Bezold: Popularphilosophie und Erfahrungsseelenkunde im Werk von Karl Philipp Moritz (Würzburg 1984) XIII, 267.
- 227 Martin L. Davies: Karl Philipp Moritz' «Erfahrungsseelenkunde»: its social and intellec-

tual origins, in: Oxford German Studies 16 (1985) 13-35.

- 228 Lothar Müller: Die kranke Seele und das Licht der Erkenntnis. Karl Philipp Moritz' Anton Reiser (Frankfurt a.M. 1987) 501.
- 229 Sybille Frickmann: Erfahrungsseelenkunde. Karl Philipp Moritz' Beitrag zur Entwicklung der empirischen Psychologie im Kontext zeitgenössischer psychologischer und literarischer Texte (Diss. University of California, Berkeley 1989) 236.
- 230 Sybille Kershner: Karl Philipp Moritz und die «Erfahrungsseelenkunde». Literatur und Psychologie im 18. Jahrhundert (Herne 1991) 197.
- 231 Martin Fontius, Anneliese Klingenbergs (Hg.): Karl Philipp Moritz und das 18. Jahrhundert. Bestandsaufnahmen – Korrekturen – Neuan-sätze (Tübingen 1995) X, 280.
- 232 Albert Meier: Karl Philipp Moritz (Stuttgart 2000) 293.
- 233 Antonie Hindelang: Seelenbegriff, «Identität» und «Seelenkrankheit» im Werk von Karl Philipp Moritz, Georg Christoph Lichtenberg und Ludwig Tieck. Eine Studie zur literarischen Anthropologie des späten 18. Jahrhunderts (Würzburg 2001) VIII, 274.
- 234 Volker Rühle: Wer bin ich, wenn ich denke, daß ich bin? Zum schwierigen Verhältnis von Geist und Körper in der Moderne am Beispiel von Kant und Karl Philipp Moritz, in: Allge-meine Zeitschrift für Philosophie 27 (2002) 111-129.
- 235 Alexander Košenina: Ppropfreiser der Moral in allen Gattungen der Literatur. Karl Philipp Moritz' «Beiträge zur Philosophie des Lebens» und die Anfänge der Lebensphiloso-phiie, in: Berliner Aufklärung. Kulturwissen-schaftliche Studien 2 (2003) 99-124.
- 236 Marion Schmaus: Religiöse Melancholie und die Suche nach «wahren moralischen Ärzt-en». Zur ätiologischen und therapeutischen Funktion des Pietismus in Karl Philipp Mo-ritz' «Magazin zur Erfahrungsseelenkunde», in: Udo Sträter et al. (Hg.): Interdisziplinäre Pietismusforschungen. Beiträge zum Ersten Internationalen Kongress für Pietismusfor-schung 2001, II (Tübingen 2005) 639-651.

Pädagogik

Allgemein [*301-*307]. – Johann Bernhard Basedow [*321-*322]. – Joachim Heinrich Campe [*331-*332]. – Ernst Christian Trapp [*341]. – Friedrich Eberhard von Rochow [*351-*352]. – Johann Heinrich Pestalozzi [*361-*371].

Allgemein

- 301 Albert Pinloche: *La reforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle: Basedow et le philanthropinisme* (Paris 1889) VIII, 597.
- 302 Niklas Luhmann: *Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft. Von der Philanthropie zum Neuhumanismus*, in: N. L.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft* (Frankfurt a.M. 1981) 105-194.
- 303 Jürgen Oelkers: *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert* (Darmstadt 1989) X, 270.
- 304 John W. Yolton: *Locke and French materialism* (Oxford 1991) 240.
- 305 Heinz-Elmar Tenorth: *Paradoxa, Widersprüche und die Aufklärungspädagogik. Versuch, die pädagogische Denkform vor ihren Kritikern zu bewahren*, in: Jürgen Oelkers (Hg.): *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit. Pädagogische Beiträge zur Moderne* (Weinheim, Basel 1993) 117-134.
- 306 Ursula Hofer-Sieber: «*Bildbar und verwertbar?*». *Utilitätsdenken und Vorstellungen der Bildbarkeit behinderter Menschen Ende 18. und Anfang 19. Jahrhundert in Frankreich* (Würzburg 2000) 412.
- 307 Jens Brachmann: *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte* (Bad Heilbrunn 2008) 438.

Johann Bernhard Basedow

- 321 Wiltraut Finzel-Niederstadt: *Lernen und Lehren bei Herder und Basedow* (Frankfurt a.M. 1986) 367.
- 322 Heikki Lempa: *Bildung der Triebe. Der deutsche Philanthropismus (1768-1788)* (Turku 1993) 286.

Joachim Heinrich Campe

- 331 Ludwig Fertig: *Campes politische Erziehung. Eine Einführung in die Pädagogik der Aufklärung* (Darmstadt 1977) IX, 280.
- 332 Christa Kersting: *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes »Allgemeine Revision« im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft* (Weinheim 1992) 427.
- 341 Max Fuchs: *Das Scheitern des Philanthropen Ernst Christian Trapp. Eine Untersuchung zur sozialen Genese der Erziehungswissenschaft im achtzehnten Jahrhundert* (Weinheim 1985) 232.

Ernst Christian Trapp

- 351 Hanno Schmitt, Frank Tosch (Hg.): *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow, 1734-1805, im Aufbruch Preußens* (Berlin 2001) 256.
- 352 Hanno Schmitt, Rebekka Horlacher, Daniel Tröhler (Hg.): *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext. Rochow und Pestalozzi im Vergleich* (Bern u.a. 2007) 234.

Johann Heinrich Pestalozzi

- 361 Käte Silber: *Pestalozzi. Der Mensch und sein Werk* (Heidelberg 1957) 255. – Engl.: London 1960, XIV, 335; 4., revidierte Aufl.: 1976.
- 362 Michael Heafford: *Pestalozzi: his thought and its relevance today* (London 1967) VIII, 100.
- 363 Michel Soétard: *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur. Étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)* (Berne 1981) 671.

- 364 Peter Stadler: Pestalozzi. Geschichtliche Biographie, I-II (Bern 1988-1993) 511, XVI; 679, XVI. – 3. Aufl.: 1996.
- 365 Michel Soëtard, Christian Jamet (éd.): Le pédagogie et la modernité. À l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827. Actes du colloque d'Angers, 9-11 juillet 1996 (Bern u.a. 1998) IX, 238.
- 366 Daniel Tröhler (Hg.): Pestalozzi's «Nachforschungen» I: textimmanente Studien. 18 neu entdeckte Briefe Pestalozzis (Bern u.a. 1998) 232.
- 367 Daniel Tröhler (Hg.): Pestalozzi's «Nachforschungen» II: kontextuelle Studien. Tagungsakten des interdisziplinären Kolloquiums am Pestalozzianum im April 1998 (Bern u.a. 1999) 230.
- 368 Daniel Tröhler, Simone Zurbuchen, Jürgen Oelkers (Hg.): Der historische Kontext von Pestalozzis «Methode». Konzepte und Erwartungen im 18. Jahrhundert (Bern u.a. 2002) 239.
- 369 Petra Korte: Pädagogisches Schreiben um 1800. Der Status von Schriftlichkeit, Rhetorik und Poetik bei Johann Heinrich Pestalozzi (Bern 2003) 451.
- 370 Daniel Tröhler: Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext (Bad Heilbrunn 2006) 531.
- 371 Martin Bondeli: Pestalozzi und die schweizerische Ära der kritischen Philosophie, in: Jahrbuch der Schweizerischen Gesellschaft für die Erforschung des 18. Jahrhunderts, I (Basel 2010) 71-107.

Geschichtsphilosophie und Geschichtsschreibung

Allgemein [*401-*443]. – Johann Martin Chladnius [*451]. – Jakob Wegelin [*461]. – Johann Christoph Gatterer [*481]. – Isaak Iselin [*491-*495].

Allgemein

Vgl. auch Cassirer 1932 [*2: 263-312].

- 401 Rudolf Haym: Herder nach seinem Leben und seinen Werken dargestellt, I-II (Berlin 1880-1885). – Mit einer Einleitung von Wolfgang Harich, I-II (Berlin 1954) CVII, 786; 924.
- 402 Richard Fester: Rousseau und die deutsche Geschichtsphilosophie. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Idealismus (Stuttgart 1890) X, 340. – Nachdruck: Genève 1972.
- 403 Franz Xaver von Wegele: Geschichte der Deutschen Historiographie seit dem Auftreten des Humanismus (München, Leipzig 1885) X, 1093. – Nachdruck: New York 1965.
- 404 Wilhelm Dilthey: Das achtzehnte Jahrhundert und die geschichtliche Welt, in: Deutsche Rundschau (1911). – Gesammelte Schriften, III (Leipzig, Berlin 1942) 207-268.
- 405 Eduard Fueter: Geschichte der neueren Historiographie (München, Berlin 1911) XX, 626. – 3. Aufl.: mit Nachtrag, hg. von Dietrich Gerhard, Paul Sattler, 1936, XXII, 670. Nachdrucke: New York 1968; mit Vorwort von Hans Conrad Peyer, Zürich 1985, XXXIV, 670.
- 406 Friedrich Meinecke: Die Entstehung des Historismus, I-II (München 1936) 304; 308-656. – Weitere Aufl.: hg. von Carl Hinrichs, 1959, XLIX, 617.
- 407 Heinrich Ritter von Srbik: Geist und Geschichte vom deutschen Humanismus bis zur Gegenwart, I (München, Salzburg 1950) 438.
- 408 Fritz Wagner: Der Historiker und die Weltgeschichte (Freiburg i. Br., München 1965) 188.
- 409 Wolfgang J. Mommsen: Die Geschichtswissenschaft jenseits des Historismus (Düsseldorf 1971) 46.
- 410 Hans-Ulrich Wehler (Hg.): Deutsche Historiker, I-IX (Göttingen 1971-1982). – Enthält u.a.: Peter Hanns Reill: Johann Christoph Gatterer (VI 7-22); Ursula A. J. Becher: August Ludwig v. Schlözer (VII 7-23); Volker Sellin: Justus Möser (IX 23-41); Peter Hanns Reill: Ludwig Timotheus Spittler (IX 42-60); Hellmut Seier: Arnold Herrmann Ludwig Heeren (IX 61-80).
- 411 Notker Hammerstein: Jus und Historie. Ein Beitrag zur Geschichte des historischen Denkens an deutschen Universitäten im späten 17. und im 18. Jahrhundert (Göttingen 1972) 405.
- 412 Luigi Marino: I maestri della Germania: Göttingen 1770-1820 (Torino 1975) VIII, 384. –

- Dt.: *Praeceptores Germaniae*. Göttingen 1770-1820 (Göttingen 1995) VII, 475.
- 413 Peter Hanns Reill: *The German Enlightenment and the rise of historicism* (Berkeley u.a. 1975) X, 308.
- 414 Karl Hammer, Jürgen Voss (Hg.): *Historische Forschung im 18. Jahrhundert: Organisation, Zielsetzung, Ergebnisse* (Bonn 1976) 484.
- 415 Reinhart Koselleck: *Standortbindung und Zeitlichkeit. Ein Beitrag zur historiographischen Erschließung der geschichtlichen Welt*, in: R. K. et al. (Hg.): *Objektivität und Parteilichkeit in der Geschichtswissenschaft* (München 1977) 17-46. – Auch in: R. K.: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (Frankfurt a.M. 1979) 176-207.
- 416 Peter Brockmeier et al. (Hg.): *Voltaire und Deutschland. Quellen und Untersuchungen zur Rezeption der Französischen Aufklärung* (Stuttgart 1979) XL, 536.
- 417 Norbert Kamp et al.: *Der Vormann der Georgia Augusta. Christian Gottlob Heyne zum 250. Geburtstag. Sechs akademische Reden* (Göttingen 1980) 54.
- 418 Ernst Breisach: *Historiography: Ancient, Medieval, and Modern* (Chicago, London 1983) XII, 487.
- 419 Horst Walter Blanke, Jörn Rüsen (Hg.): *Von der Aufklärung zum Historismus. Zum Strukturwandel des historischen Denkens* (Paderborn u.a. 1984) 324.
- 420 Hans Erich Bödeker et al. (Hg.): *Aufklärung und Geschichte. Studien zur deutschen Geschichtswissenschaft im 18. Jahrhundert* (Göttingen 1986) 460.
- 421 Thomas W. Gaehtgens (Hg.): *Johann Joachim Winckelmann* (Hamburg 1986) VI, 350.
- 422 Christoph Jamme, Otto Pöggeler (Hg.): *Johannes von Müller – Geschichtsschreiber der Goethezeit* (Schaffhausen 1986) 333.
- 423 Hartmut Bookmann, Hermann Wellenreuther (Hg.): *Geschichtswissenschaft in Göttingen. Eine Vorlesungsreihe* (Göttingen 1987) 408.
- 424 Gerhard Sauder (Hg.): *Johann Gottfried Herder (1744-1803)* (Hamburg 1987) XIV, 443.
- 425 Michael Gottlob: *Geschichtsschreibung zwischen Aufklärung und Historismus. Johannes von Müller und Friedrich Christoph Schlosser* (Frankfurt a.M. 1989) 359.
- 426 Ulrich Schindel: *Johann Matthias Gesner, Professor der Poesie und Beredsamkeit 1734-61*, in: *Göttinger Universitätsschriften A, XIV* (Göttingen 1989) 9-26.
- 427 Horst Walter Blanke: *Historiographiegeschichte als Historik* (Stuttgart-Bad Cannstatt 1991) 809.
- 428 Ulrich Muhlack: *Geschichtswissenschaft im Humanismus und in der Aufklärung. Die Vorgeschichte des Historismus* (München 1991) 460.
- 429 Rüdiger vom Bruch, Rainer A. Müller (Hg.): *Historikerlexikon. Von der Antike bis zur Gegenwart* (München 1991) X, 379.-2. Aufl.: 2002, X, 394.
- 430 Edoardo Tortarolo: *Flögel, Ridolfi und Herder. Geschichte der Menschheit und Geschichtsphilosophie in Italien und Deutschland in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts*, in: Italo Michele Battafarano (Hg.): *Deutsche Aufklärung und Italien* (Bern u.a. 1992) 293-310.
- 431 Christoph Becker-Schaum: *Arnold Herrmann Ludwig Heeren. Ein Beitrag zur Geschichte der Geschichtswissenschaft zwischen Aufklärung und Historismus* (Frankfurt a.M. 1993) 496.
- 432 Otto Dann et al. (Hg.): *Schiller als Historiker* (Stuttgart, Weimar 1995) VI, 341.
- 433 Hans Dietrich Irmscher: *Aspekte der Geschichtsphilosophie Johann Gottfried Herders*, in: Marion Heinz (Hg.): *Herder und die Philosophie des deutschen Idealismus* (Amsterdam u.a. 1997) 5-47.
- 434 Wolfgang Küttler et al. (Hg.): *Geschichtsdiskurs, II-III* (Frankfurt a.M. 1994-1997) 396; 477.
- 435 Volker Reinhardt (Hg.): *Hauptwerke der Geschichtsschreibung* (Stuttgart 1997) 792.
- 436 Donald R. Kelley: *Faces of history. Historical Inquiry, from Herodotus to Herder* (New Haven, London 1998) XII, 340.
- 437 Benedikt Stuchtey, Peter Wende (eds.): *British and German historiography 1750-1950. Traditions, Perceptions, and Transfers* (Oxford 2000) VIII, 438.
- 438 Reinhard Lauer (Hg.): *Philologie in Göttingen. Sprach- und Literaturwissenschaft an der Georgia-Augusta im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert* (Göttingen 2001) 173.
- 439 Martin Peters: *Altes Reich und Europa. Der Historiker, Statistiker und Publizist August Ludwig (v.) Schlözer (1735-1809)* (Münster u.a. 2003) IV, 527.-2., korrigierte Aufl.: 2005.
- 440 Silvia Cainiello: *Scienza e tempo alle origini dello storicismo tedesco* (Napoli 2005) 351.
- 441 Michael Hofmann et al. (Hg.): *Schiller und die Geschichte* (München 2006) 260.
- 442 Martin Peters: *August Ludwig (von) Schlözer (1735-1809)*, in: Heinz Duchhardt et al. (Hg.):

Europa-Historiker. Ein biographisches Handbuch, I (Göttingen 2006) 79-105.

- 443 Ulrich Muhlack: Johann Gottfried Herder (1744-1803), in: Heinz Duchhardt et al. (Hg.): Europa-Historiker. Ein biographisches Handbuch, II (Göttingen 2007) 49-76.

Johann Martin Chladenius

- 451 Christoph Friederich: Sprache und Geschichte Untersuchungen zur Hermeneutik von Johann Martin Chladenius (Meisenheim a.G. 1978) 293.

Jakob Wegelin

- 461 Hermann Bock: Jakob Wegelin als Geschichtstheoretiker (Leipzig 1902) VI, 115.

Johann Christoph Gatterer

Vgl. auch Reill 1980 [*410: VI 7-22].

- 481 Hermann Wesendonck: Die Begründung der neueren deutschen Geschichtsschreibung durch Gatterer und Schlözer, nebst Einleitung über Gang und Stand derselben vor diesen (Leipzig 1876) XI, 280.

Isaak Iselin

- 491 Ulrich Im Hof: Isaak Iselin, sein Leben und die Entwicklung seines Denkens bis zur Abfassung der ‹Geschichte der Menschheit› von 1764, I-II (Basel 1947) 287; 293-618.
 492 Ulrich Im Hof: Isaak Iselin und die Spätaufklärung (Bern, München 1967) 372.
 493 Andreas Urs Sommer: Geschichte als Trost. Isaak Iselins Geschichtsphilosophie (Basel 2002) 128.
 494 Béla Kapossy: Iselin contra Rousseau. Sociable patriotism and the history of mankind (Basel 2006) 348.
 495 Lucas Marco Gisi, Wolfgang Rother (Hg.): Isaak Iselin und die Geschichtsphilosophie der europäischen Aufklärung (Basel 2011) 302.



Das Signet des 1488 gegründeten
Druck- und Verlagshauses Schwabe
reicht zurück in die Anfänge der
Buchdruckerkunst und stammt aus
dem Umkreis von Hans Holbein.
Es ist die Druckermarke der Petri;
sie illustriert die Bibelstelle
Jeremia 23,29: «Ist nicht mein Wort
wie Feuer, spricht der Herr,
und wie ein Hammer, der Felsen
zerschmettert?»