

Einleitung

Was mag der Sinn einer Beschäftigung mit der Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung sein? Zunächst geht es um ein Stück Literaturgeschichte, um die Geschichte eines literarischen Zweiges, der bislang nur wenig Aufmerksamkeit und Zuwendung von Seiten der Literaturwissenschaft erhalten hat. Die Kinder- und Jugendliteratur gilt zwar seit längerem schon als ein legitimer Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung, doch steckt ihre geschichtliche Erschließung noch weitgehend in den Anfängen. Dies betrifft nicht nur die wissenschaftliche Darstellung ihrer Geschichte, sondern auch die Sicherung ihrer Quellen: Wie ist an die alten Kinder- und Jugendbücher heranzukommen? Die wissenschaftlichen Bibliotheken haben zumindest seit dem 19. Jahrhundert Kinderbücher nicht mehr systematisch gesammelt. Von getreuen Nachdrucken und historischen Editionen kann in diesem Zweig keine Rede sein, wo die aktuellen Erfordernisse des Marktes herrschen und ein Bewußtsein geschichtlicher Kontinuität noch so gut wie gar nicht existiert. Hier möchte die vorliegende Anthologie eingreifen: Sie will, wenn auch nur in Auszügen, Texte zugänglich machen und für den literaturgeschichtlichen Unterricht bereitstellen. Sie deckt aber vorerst nur einen Abschnitt aus der Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur ab, den ihrer geschichtlichen Anfänge im 18. Jahrhundert; sie bedürfte mithin einer Fortsetzung.

Es geht aber auch um ein Stück Geschichte des 18. Jahrhunderts und der Aufklärung in Deutschland. Die Kinder- und Jugendliteratur stellt ein nicht unbedeutendes Medium der aufklärerischen Bewegung dar. In ihm wird die Aufklärung sich weniger in theoretischer Reflexion und Selbstbesinnung zeigen; dafür ist sie hier in unmittelbarer Aktion anzutreffen und von einer praktischen Seite her zu erfahren. Ferner wird ein Stück Sozial- und Erziehungsgeschichte deutlich: Zur

Darstellung kommt ein Ausschnitt aus der Emanzipationsgeschichte der bürgerlichen Klasse und einer aus der Sozialgeschichte der bürgerlichen Familie; nicht zuletzt wird ein Stück Geschichte der Kindheit gegeben. Der begleitende Essay vermag unmöglich die zahlreichen Aspekte zu erörtern, die sich mit dem hier dokumentierten Gegenstand in Verbindung bringen lassen. Er hat sich zum Ziel gesetzt, der nach Gattungsgesichtspunkten gegliederten Textsammlung eine Beschreibung der verschiedenen Strömungen der Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts an die Seite zu stellen und diese in ihrer Abhängigkeit von den Richtungen aufklärerischer Pädagogik zu kennzeichnen. Hier ist die Forschung bisher noch kaum zu genaueren Unterscheidungen gelangt; zu global wird die aufklärerische Kinder- und Jugendliteratur zumeist als Einheit gesehen. So muß hier zunächst Naheliegenderes in Angriff genommen werden, eine weiterführende geschichtliche und soziale Einordnung des Gegenstandes aber vorab dem Leser überantwortet werden.

Die Entstehung eines neuen Literaturzweiges

»Man hatte zu der Zeit noch keine Bibliotheken für Kinder veranstaltet.«¹ So beginnt der häufig zitierte Passus aus *Dichtung und Wahrheit*, in dem Goethe Auskunft über seine frühen Leseerlebnisse gibt. Tatsächlich entsteht erst in den Jahrzehnten, die auf Goethes Kindheit folgen, eine »spezifische« oder »intentionale« Kinder- und Jugendliteratur, eine Literatur, die ausdrücklich für Kinder und Jugendliche produziert ist.² Natürlich hat es zuvor schon Bücher gegeben,

1 Johann Wolfgang Goethe, *Gedenkausgabe der Werke, Briefe und Gespräche*, Bd. 10: *Dichtung und Wahrheit*, Zürich 1953, S. 41.

2 Vgl. hierzu: *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*, hrsg. von Klaus Doderer, Weinheim/Basel 1975ff., Bd. 2, Art. »Kinder- und Jugendliteratur«, S. 161ff.; Göte Klingberg, *Kinder- und Jugendliteraturforschung. Eine Einführung*, Wien/Köln/Graz 1973, S. 25f. Unter Kinder- und Jugendliteratur wird hier stets nur das verstanden, was ausdrücklich für Kinder und Jugend-

die sich an junge Leser wandten. Wichtige Genres der Kinder- und Jugendliteratur tauchen bereits im 16. Jahrhundert auf: Dies gilt etwa für die Zuchtbücher und Anstandsfibeln, die in *De Civilitate Morum puerilium* des Erasmus von Rotterdam gleichsam ihren Archetypus besitzen, wie auch für die Klugheits- und Verhaltenslehren, die Testamente und elterlichen Räte, die auf die Traktate von Giovanni della Casa, Baldassare Castiglione und Baltasar Gracian zurückgehen. Auch Fabelbücher gehören früh schon zur profanen Kinder- und Jugendliteratur. Das 17. Jahrhundert fügt den weltlichen Traktaten und Fabelsammlungen das Bilder- und Anschauungsbuch in der Art des *orbis pictus* des Comenius hinzu. Im Bereich schließlich der religiösen Literatur finden sich seit der Reformation Katechismen, Bibelauszüge, Gesangbücher und Spruchsammlungen, die Kinder und Jugendliche zum Adressaten haben. Die Aufzählung ließe sich fortsetzen, doch stellt sich jetzt schon die Frage, inwiefern dies eben nur die »Vorläufer der deutschen Kinder- und Jugendliteratur«³ sind und warum deren Anfänge erst im 18. Jahrhundert zu suchen sind.

Daß hier ein Einschnitt in der Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur vorliegt, tritt am auffälligsten vorerst in der Bewegung des literarischen Marktes zutage: Ende der sechziger Jahre des 18. Jahrhunderts läßt sich ein plötzliches Anschwellen der Produktion von speziell an Kinder und Jugendliche gerichteten Büchern und Wochenschriften beobachten, demgegenüber die vorangehenden Produktionsziffern als verschwindend niedrig bezeichnet werden müssen. In den achtziger Jahren ist ein erster Höhepunkt erreicht, was die Kritik bereits veranlaßt, die »Büchermacherei für die

liehe verfaßt, bearbeitet, zusammengestellt oder herausgegeben ist. Zu unterscheiden ist hiervon der Begriff der Kinder- und Jugendlektüre, der alles das umfaßt, was Kinder und Jugendliche lesen. Die spezifische Kinder- und Jugendliteratur macht stets nur einen Teil ihrer Lektüre aus.
3 Vgl. Heinz Wegehaupt, *Vorstufen und Vorläufer der deutschen Kinder- und Jugendliteratur bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts*, Berlin 1977 (Studien zur Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur 1).

Jugend« sorgenvoll als die emsigste »litterarische Manufaktur« zu bezeichnen, die von Messe zu Messe »wie die Flut des Meeres eine zahllose Menge Bücher ans Ufer [spült]«. ⁴ Nun ist diese plötzliche Produktionsausweitung kein Spezifikum der Kinder- und Jugendliteratur; sie nimmt gerade hierin teil an der in den letzten drei Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts sich vollziehenden Ausweitung und Verbreiterung des literarischen Marktes überhaupt. ⁵ Dennoch hat diese quantitative Ausweitung für die Kinder- und Jugendliteratur eine einschneidendere Bedeutung als für andere Zweige der Literaturproduktion: Für sie handelt es sich weniger um die Ausweitung bereits vorhandener Ansätze, was am ehesten noch für die Sparte der religiösen Schriften zutreffen mag, sondern vielfach um einen wirklichen Beginn. Statt wie vormals nur in einigen wenigen Sparten vertreten zu sein, taucht Kinder- und Jugendliteratur nun in allen Bereichen des literarischen Marktes auf, werden in allen Zweigen speziell an Kinder und Jugendliche adressierte Werke, Bearbeitungen und Ausgaben publiziert. ⁶ In den seltensten Fällen können die Autoren hierbei auf eine jugendliterarische Tradition zurückgreifen; zumeist helfen sie sich mit ausländischen, d.h. englischen und französischen Vorbildern aus. Kernstück dieses Vorgangs ist die Eroberung des großen Bereiches der Belletristik, der »schönegeistigen« Unterhaltungsliteratur für den jungen Leser. Die unterhaltenden Lesebücher und Almanache, die Gedichte, Fabeln, Beispielgeschichten, moralische Erzählungen und kleine Dramen enthalten, entwickeln

4 Friedrich Gedike, »Einige Gedanken über Schuttbücher und Kinderschriften«, in: *Gesammelte Schulschriften*, Berlin 1789, S. 422f.

5 Vgl. Helmut Kiesel/Paul Münch, *Gesellschaft und Literatur im 18. Jahrhundert. Voraussetzungen und Entstehung des literarischen Marktes in Deutschland*, München 1977.

6 In bisherigen Darstellungen werden die Anfänge der Kinder- und Jugendliteratur zu einseitig auf das Gebiet der Moralischen Wochenschriften verlegt. Von gleicher Bedeutung ist zumindest der Sektor der Elementarbücher und Enzyklopädien für Kinder, von den religiösen Schriften einmal ganz abgesehen.

sich schnell zum eigentlichen Zentrum aufklärerischer Kinder- und Jugendliteratur. Dem hat die vorwiegend traktathaft belehrende Kinderliteratur der vorausgegangenen Zeit nichts Vergleichbares entgegenzustellen. Hinzu kommt schließlich ein neues Bewußtsein bezüglich des Adressaten: Waren vormals Kinder und Jugendliche höchst selten ausschließlich angesprochen, sondern zumeist in eine Reihe mit anderen noch ungebildeten Lesergruppen gestellt, so erscheinen sie nun als eine ausgegrenzte und festumrissene Bezugsgruppe, die in sich sogar dem Alter und dem Geschlecht nach noch differenziert wird. Recht besehen kann erst von diesem historischen Moment an von einer »intentionalen« Kinder- und Jugendliteratur die Rede sein. Erst im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts also konstituiert sich die Kinder- und Jugendliteratur als ein besonderer Zweig literarischer Produktion, als eine selbständige Sparte des literarischen Marktes. Hier erst erlangt sie gattungsmäßige Vielfalt, schließt sie nicht nur die Bereiche des religiösen und sittlich-belehrenden, sondern auch die des literarisch-unterhaltenden sowie des wissenschaftlichen und sachlich-belehrenden Schrifttums ein. Hier erst spiegelt sich in ihr das literarische Leben der Epoche in seiner ganzen Breite und Mannigfaltigkeit wider. Hier erst ist die Kinder- und Jugendliteratur zu einer umfassenden literarischen Vermittlungsinstanz geworden. Schließlich tritt hier erst der spezifische Adressatenbezug als konstitutives Merkmal eines eigenen Literaturzweiges hervor. Waren zuvor schon vereinzelt Werke auch und zum Teil sogar vorwiegend an Kinder und Jugendliche gerichtet, so entsteht erst im 18. Jahrhundert die Kinder- und Jugendliteratur gleichsam als literarische Institution.

Der Entstehung der Kinder- und Jugendliteratur ist die Bildung eines Bewußtseins vorausgegangen, das von der Notwendigkeit einer solchen Literatur überzeugt war und nach ihr verlangte. Der Ort, an dem sich ein solches Bewußtsein herausgebildet und artikuliert hat, ist die aufklärerische Päd-

agogik: In ihr findet sich von Beginn an die Forderung nach kindgemäßen Lesestoffen. So gibt John Locke in Bezug auf den jungen Gentleman folgende Anregung: »Wenn er so allmählich zu lesen anfängt, sollten ihm leichte, vergnügliche Bücher, die seinen Fähigkeiten angemessen sind, in die Hand gegeben werden, Bücher, die Unterhaltung bieten, ihn mitreißen und die Mühen seines Lesens belohnen.⁷« Er nennt sodann Äsops Fabeln und den Reineke Fuchs, weiß aber weitere Titel schon nicht mehr zu nennen - und das nicht zufällig, denn er kommt zu der Annahme, »daß diese nützliche Art von Büchern bis jetzt das Schicksal gehabt hat, vernachlässigt zu werden, während es von dummen Büchern jede Sorte gibt.«⁸ Locke denkt hier nicht schon an eigens für Kinder verfaßte Bücher; er hat eher eine Auswahl aus dem literarischen Bestand oder einen Auszug aus einzelnen Werken vor Augen. Letzteres demonstriert er in bezug auf die Bibel, deren vollständige Lektüre er als »für Kinder äußerst unangebracht« ansieht. Er empfiehlt statt dessen, dem Kinde nur »einige Abschnitte der Heiligen Schrift« in die Hand zu geben, die »leichte und einfache Sittenregeln« und allein solche Grundsätze enthalten, »die seiner Fassungskraft und seinen Begriffen angemessen sind.«⁹

Ein halbes Jahrhundert später stellt Johann Georg Sulzer die Regel auf, daß bei der Erziehung »den Kindern eine Menge schöner, wahrhafter, oder erdichteter Begebenheiten in wolgesetzten Erzählungen vorzulegen« sei. Aber auch er vermag keine geeigneten Werke zu nennen; er gibt deshalb Anregungen zur Anfertigung solcher Erzählungen. Eine Sammlung wahrhafter Historien, so heißt es, »wäre aus dem Plutarchus allein leicht zu verfertigen, und wenn man noch andere alte und neue Geschichts-Schreiber wollte dazunehmen, so wäre es leicht eine Sammlung von tausend auserlese-

nen Historien zu machen, worinn die Kinder fürtreffliche Exempel hätten.«¹⁰ Auch von Fabeln müsse man »eine besondere Sammlung nur für Kinder« anlegen. Hinsichtlich einer Sammlung »erdichteter Begebenheiten, die recht auf den Zustand der Kinder eingerichtet« sein müsse, kann Sulzer keine literarischen Bestände mehr nennen, aus denen bloß auszuwählen wäre; solche Erzählungen gelte es speziell für diesen Zweck erst noch zu verfassen. Damit ist der Schritt zur Forderung nach einer ausdrücklich für Kinder und Jugendliche produzierten Literatur getan. Sulzer gibt denn auch Vorbilder an, denen nachzuahmen wäre: Eine solche Sammlung »müßte nach der Art derjenigen Erzählungen seyn, die der fürtreffliche Fenelon für die Erziehung des Herzogs von Burgund gemacht hat.«¹² Sulzers Überlegungen geben nur ein Beispiel dafür ab, wie sich die Frage nach kindgemäßen Lesestoffen innerhalb der aufklärerischen Pädagogik der ersten Jahrhunderthälfte nach und nach zu der Forderung nach einer eigens für Kinder und Jugendliche verfaßten Literatur entwickelt und zuspitzt. Doch schiebt sich zwischen die Forderung nach einer spezifischen Kinder- und Jugendliteratur, wie sie in den pädagogischen Abhandlungen erhoben wird, und deren Verwirklichung auf der Ebene des literarischen Marktes eine Zwischenphase: Vor ihre literarische Realisierung nämlich tritt ihre praktische im konkreten Erziehungsprozeß. Die zahlreichen Erzieher, Lehrer und Hofmeister sind es zunächst, die diese Anregungen und Forderungen in ihrer alltäglichen Erziehungspraxis in die Tat umsetzen. Sie sind es, die eine Auswahl aus alten und neueren Schriftstellern treffen, Auszüge aus größeren Werken anfertigen und selbst Schriften für den Unterricht sowie Erzählungen und Lieder zur Un-

7 John Locke, *Gedanken über Erziehung*, dt. von Heinz Wohrks, Stuttgart 1970[u.ö.], (ReclamsUniversal-Bibliothek, Nr. 6147[4], S. 191, Abschn. 156.
8 Ebd., S. 193, Abschn. 157.
9 Ebd., S. 194, Abschn. 159.

10 Johann Georg Sulzer, *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*, 2., stark verm. Aufl., Zürich 1748, S. Ulf.

11 Ebd., S. 114.

12 Ebd., S. 112; gemeint ist der *Telemach* von 1695, ein Erziehung*- und Staats-

terhaltung ihrer Eleven verfassen, ohne im geringsten an eine Publikation zu denken. August Ludwig Schlözer etwa berichtet, daß er in seiner Hauslehrerzeit zahlreiche Elementarwerke verfaßt habe, ohne sie zu veröffentlichen.¹³ Auch ist von zahlreichen Kinderbüchern aus den letzten Jahrzehnten des 18. Jahrhunderts noch überliefert, daß sie anfänglich gar nicht für den Markt, sondern aus gleichsam privaten Anlässen und zu privaten Zwecken verfaßt wurden und die Publikation erst nachträglich erfolgte.¹⁴ Diese praktische Realisierung einer spezifischen Kinder- und Jugendliteratur noch unterhalb der Publikationsschwelle durch Erzieher und Hauslehrer scheint, so darf geschlossen werden, um die Jahrhundertmitte noch vorherrschend gewesen zu sein. Hierfür sind denn auch die Anregungen in den pädagogischen Abhandlungen eigentlich gedacht: Es handelt sich um Anweisungen an Erzieher, für die eigene Erziehungs- und Unterrichtspraxis die Literatur selbst zusammenzustellen und zu verfassen. Vorausgesetzt ist dabei natürlich, daß die Erzieher hierzu nicht nur die Fähigkeiten, sondern auch die Zeit besitzen. So entspricht diese Praxis einer historischen Phase, in der die neue aufklärerische Pädagogik zunächst nur in wohlhabenden und gebildeten Schichten des oberen Bürgertums und des Adels Aufnahme gefunden hat, die einen Erzieher sich leisten konnten. Die zunehmende Verbreitung der pädagogischen Ideen im Bürgertum aber hat diese Situation verändert: Die Pädagogik hat es nun nicht mehr allein mit Erziehern, sondern zunehmend mit den Eltern der Kinder selbst zu tun, die sich jetzt um die Erziehung kümmern. In vielen Vorworten zu Kinderbüchern wird die Publikation mit der Absicht gerechtfertigt, den um die Erziehung be-

13 Vgl. seine Vorrede zu: Ludwig Rénatus de Caradeuc de la Chalotais, *Versuch über den Kinder-Unterricht*, aus dem Franz. übers., mit Anm. und einer Vorrede, die Unbrauchbarkeit und Schädlichkeit der Basedowschen Erziehungs-Projekte betreffend, Göttingen/Gotha 1771, S. XVf.

14 Einem privaten Anlaß verdankt etwa auch Weisses ABC- und Lesebuch seine Entstehung. Vgl. Christian Felix Weisse, *Selbstbiographie*, hrsg. von Chr. E. Weiße und Samuel Gottlob Frisch, Leipzig 1806, S. 170 ff.

sorgten Eltern, die doch kaum Zeit hierfür abzugeben könnten, eine Hilfe zu bieten, ihnen Erzählungen, Gedichte usw. an die Hand zu geben, die selbst zu erfinden sie keine Gelegenheit mehr hätten. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für die Entstehung von Kinder- und Jugendliteratur als einer »literarischen Manufaktur« benannt: »[...] das Publikum hungert nach solchen pädagogischen Hilfsmitteln [...].«¹⁵ Das Verlagskapital ist Ende der sechziger Jahre stark genug, diesen Publikumshunger zu stillen. Schließlich sind die zahlreichen Pfarrer, Erzieher, Hauslehrer und stellungslosen Kandidaten der Theologie, deren materielle Lage sich nicht gerade verbessert hat, mittlerweile an Honoraren interessiert. Auf diese Weise geht die praktische in die literarische Realisierung über: Kinderschriften werden nun nicht mehr nur für den eigenen Gebrauch, sondern unmittelbar für den literarischen Markt produziert.¹⁶

Der Streit der Richtungen

In der aufklärerischen Pädagogik kommt, so wurde gesagt, nach und nach die Forderung nach einer ausdrücklich für Kinder und Jugendliche verfaßten Literatur auf. Die Aufklärungspädagogik aber kennt ihrerseits mehrere Strömungen und Phasenunterschiede, so daß die Frage naheliegt, ob diese

15 August Ludwig Schlözer, Vorrede zu la Chalotais, *Versuch über den Kinder-Unterricht*, S. LXXIX.

16 Daß ihrer literarischen die praktische Realisierung im konkreten Erziehungsprozeß vorausging, haftet der Kinder- und Jugendliteratur bis zum Jahrhundertende noch an: Ihre Werke wollen in den seltensten Fällen bloß durchgelesen, nur passiv rezipiert werden. Sie verstehen sich zumeist als ein Modell für ein Gespräch zwischen Erwachsenen und Kindern, für ein Geschichtenerzählen, Singen und Schauspielen, das nicht exakt reproduziert, sondern frei nachgeahmt werden soll. Der Erwachsene allein soll das Kinderbuch zunächst lesen, es dann weglegen, um aus der Erinnerung heraus die im Buch vorgeführte Modellsituation mit seinen Kindern frei nachzuspielen, wobei durchaus Raum für eigene Einfälle und Improvisationen bleiben soll.

verschiedenen Richtungen und Etappen aufklärerischen Erziehungsdenkens sich in der Kinder- und Jugendliteratur widerspiegeln. Mit der nötigen Vorsicht und Behutsamkeit, mit denen solche Unterscheidungen zu treffen sind, läßt sich tatsächlich in Entsprechung zur historischen Entwicklung der Pädagogik eine frühe, aufklärerisch-rationalistische Phase der Kinder- und Jugendliteratur von einer zweiten, etwa Anfang der siebziger Jahre einsetzenden Phase absetzen, die durch die Bewegung des Philanthropismus geprägt ist. Diese philanthropische Kinder- und Jugendliteratur wiederum hat etwa Mitte der achtziger Jahre ihren Höhepunkt überschritten, ohne allerdings bis zur Jahrhundertwende ihren großen Einfluß zu verlieren. Die letzten Jahrzehnte des Jahrhunderts lassen sich am ehesten in der Weise charakterisieren, daß, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, alle Strömungen der Spätaufklärung an ihr beteiligt sind. Zu den rationalistischen und philanthropischen Tendenzen, die fortbestehen und -wirken, treten neuhumanistisch geprägte Ansätze hinzu, wie denn auch hier und da Ideen der klassischen Bewegung Eingang und Niederschlag finden. Natürlich sind die hier einander gegenübergestellten Strömungen durch ein hohes Maß gemeinsamer aufklärerischer Grundsätze miteinander verbunden, wie sie sich auch im konkreten Fall kaum rein voneinander scheiden lassen. Ihre relative Einheit ließe sich immer noch zu einem Modell aufklärerischer Kinder- und Jugendliteratur zusammenfassen, dem erst nach der Jahrhundertwende ein anderes Modell, ein durch die Romantik geprägtes, entgegentritt. In einer Abhandlung aus den siebziger Jahren sucht Joachim Heinrich Campe die historische Entwicklung der erzieherischen Ideen zu rekonstruieren und auf eine Abfolge von Generationen zu beziehen: »Man tadelt heutigen Tages verschiedentlich an der Erziehung unserer Voreltern, daß man dazumal den intellektuellen Theil zu sehr vernachlässiget, nur die körperlichen Kräfte und das rohe thierische Empfindungsvermögen derselben, höchstens nur ihr Gedächtniß,

durch Uebungen gestärkt habe.«¹⁷ Auf diese, der Aufklärungspädagogik noch vorausliegende Stufe der Großeltern folgt für Campe eine Phase, die in das gegenteilige Extrem verfällt: »Sonst ließ man die Kinder bis ins zehnte oder zwölfte Jahr aufwachsen, als wenn sie gar keine Seele hätten, welche gebildet zu werden verdiene: jetzt scheint man zu vergessen, daß sie einen Körper haben, und fängt nach und nach an, sie als bloße Seelen zu behandeln. Man will, daß die Kultur, und zwar die gelehrte Kultur, ihres Verstandes und ihres Herzens, wie man's nennt, schon in der Wiege angefangen werde [...].« Aus einer solchen Erziehung aber könne, verglichen mit den »raueren aber kraftvolleren Menschen der Vorwelt«, nur eine »Familie schwacher und possierlicher Eichhörnchen« hervorgehen.¹⁸ So charakterisiert Campe die Generation der Eltern und meint damit die Phase der vorphilanthropisch-rationalistischen Pädagogik, die für ihn eine »unselig übertriebene Kultur« darstellt. Die eigene Generation endlich, die philanthropische, will hierin die Mitte finden: Die Kräfte der Kinder sollen sich in einer der »Natur« gemäßen Weise entfalten, was heißt, daß die Kinder zunächst Kinder sein müssen, nicht aber frühzeitig schon zu kleinen Erwachsenen und Gelehrten gemacht werden dürfen. Auch in der Literatur müsse man sich deshalb spielerisch zu ihnen als Kindern herablassen. In einer 1790 publizierten Schrift erscheint nun auch diese Generation als überwunden, deren Position selbst wieder als ein Extrem empfunden wird, der eine neue Mitte entgegentzustellen ist. »Ehemals hatte man den Kopf der armen Kinder mit unverständlichen auch oft falschen Sätzen vollgepfropft, und überhaupt das Gedächtniß viel zu sehr auf Kosten des Verstandes geübt, jetzt aber fielen einige auf ein anderes Extrem: sie wollten den jungen Erdenbürger alles mühsamen Nachden-

17 Joachim Heinrich Campe, »Ueber das schädliche Frühwissen und Vielwissen der Kinder«, in: J. H. C., *Sammlung einiger Erziehungsschriften*, 2 Tle., Leipzig 1778, T. 2, S. 227.
18 Ebd., S. 228.

kens überheben, und ihm alles spielend beibringen. Aber das geht nun ein für allemal nicht an, deswegen haben auch die erfahrensten Erzieher den Mittelweg eingeschlagen, und der ist auch der beste. Aber das wollten viele junge Erzieher nicht einsehen, und dieser Unglaube brachte gar viele Kinderschriften auf die Welt, die in der That - ganz kindisch sind.¹⁹ Natürlich ist bei diesen zeitgenössischen Gegenüberstellungen ein gutes Maß Polemik mit im Spiel. So muß etwa Campes Charakterisierung der ersten aufklärerischen Phase des Erziehungsdenkens als höchst einseitig erscheinen, wenn man jedenfalls das Werk in Betracht zieht, das eben dieser Epoche gleichsam als die Bibel der Erziehung galt. Gemeint sind Lockes *Gedanken über Erziehung*, die über das Medium zunächst der englischen, dann der deutschen moralischen Wochenschriften erhebliche Verbreitung und Popularisierung fanden.²⁰ Am Beginn des Lockeschen Werkes stehen bekanntlich Vorschläge zur körperlichen Erziehung, die auf alles andere hinauslaufen, als die Kinder vergessen zu lassen, daß sie einen Körper haben. Den hier formulierten Zielen und Methoden der körperlichen Ertüchtigung und Abhärtung vermag selbst Jean-Jacques Rousseau kaum noch etwas hinzuzufügen. In Lockes Vorstellungen zur moralischen und intellektuellen Erziehung jedoch finden sich durchaus Anknüpfungspunkte für eine gelehrte Erziehungskultur, wie Campe sie beschrieben und als »übertrieben« bezeichnet hat. Der Tugenderziehung Lockes geht es um die möglichst frühe Herausbildung von Vernunft als der entscheidenden moralischen Handlungsinstanz. Locke weiß hierbei, daß, je jünger die Kinder sind, sie um so weniger Verstand und Urteilskraft besitzen, und erwartet nicht etwa, daß »sie [...] in Kinderkleidern den Verstand und das Be-

19 Samuel Baur, *Charakteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Ein Handbuch für Erzieher*, Leipzig 1790, S. VIII.

20 Vgl. Martin Stecher «Die Erziehungsbestrebungen der deutschen moralischen Wochenschriften. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des 18. Jahrhunderts», Lingsalza 1914.

nehmen von Staatsräten zeigen.«²¹ Dennoch komme es darauf an, sie so früh wie möglich so zu behandeln, als seien sie bereits vernunftbegabte Wesen. Die Form, die eine solche Behandlung allein annehmen könne, sei die des vernünftigen Gesprächs. »Man wird sich vielleicht darüber wundern, daß ich von vernünftigem Gespräch mit Kindern rede; und doch kann ich nicht umhin, dies als die rechte Art des Umgangs mit ihnen anzusehen; und wenn ich recht sehe, wollen sie gern als vernunftbegabte Wesen behandelt werden, und zwar früher als man denkt. Es ist dies ein Stolz, den man in ihnen nähren und, so weit es geht, zum wichtigsten Werkzeug ihrer Bildung machen sollte.«²² Ebenso frühzeitig sollen für Locke das Lesenlernen und die Beschäftigung mit Büchern beginnen: »Wenn er sprechen kann, ist es Zeit, daß er mit dem Lesenlernen anfängt.«²³ »Wenn er so allmählich zu Lesen anfängt, sollten ihm leichte, vergnügliche Bücher [...] in die Hand gegeben werden [...]«. Aber ebenso wie die vernünftigen Gespräche »den Fähigkeiten und der Fassungskraft des Kindes angepaßt«²⁵ sein sollten, so sollten auch das frühe Lesenlernen und Bücherlesen für die Kinder nie zu einer Last und unangenehmen Pflicht, sondern ihrem kindlichen Wesen angepaßt und wie ein Spiel aufgezogen werden.²⁶ Wichtiger als Schnelligkeit des Lernens ist für Locke, daß Lust und Vergnügen dabei sind: »Es ist besser, es dauert ein Jahr länger, bis er lesen kann, als daß er auf diese Weise eine Abneigung gegen das Lesen faßt.«²⁷ Locke verlegt mithin den Beginn intellektueller Bildung zwar in eine frühere Kindheit, besteht aber äußerst streng darauf, daß diese nur in einer dem Kind angemessenen Weise geschehe. Schon gar nicht will er ihrer wegen die körperliche Erziehung außer acht lassen.

21 Locke, *Gedanken über Erziehung*, S. 41, Abschn. 39.

22 Ebd., S. 89, Abschn. 81.

23 Ebd., S. 186, Abschn. 148.

24 Ebd., S. 191, Abschn. 156.

25 Ebd., S. 89, Abschn. 81, 82.

26 Ebd., S. 186ff., Abschn. 148-154.

27 Ebd., S. 191, Abschn. 155.

Rationalistische Kinder- und Jugendliteratur der vorphilanthropischen Zeit

Campes Polemik will denn auch nicht Locke selbst treffen; daß er dessen pädagogische Ansichten schätzt, zeigt nicht zuletzt die Aufnahme einer neuen Übersetzung der *Gedanken* in das Revisionswerk.²⁸ Er greift vielmehr eine in dessen Nachfolge entstandene Erziehungswirklichkeit an, deren Umrisse in der Polemik selbst deutlich werden. Aus der Lockeschen Empfehlung, möglichst frühzeitig mit einer allerdings stets kindgemäß verbleibenden intellektuellen Bildung zu beginnen, ist der Eifer geworden, die Kinder mit Wissen vollzustopfen und sie zu polyglotten Wundern zu machen. Campe spricht von einem »schädlichen Frühwissen und Vielwissen«, dessen Fehlerhaftigkeit darin bestehe, daß man »die Seele junger Kinder mit zu frühzeitigen und zu mancherley Kenntnissen ausstopft, welche theils noch ganz unnütz für sie sind, theils ihre schwache Fassungskraft zu sehr überschreiten.«²⁹ An anderer Stelle hebt Campe hervor, daß diese Tendenz sich durchaus in der Folge der neueren Pädagogik entwickelt hat: »Man hat von allerley neu erfundenen Erleichterungen des Unterrichts gehört; man hat vernommen, wie viel durch dergleichen erleichternde Methoden bey diesem und jenem Kinde ausgerichtet worden sey.«³⁰ Nun wolle man bei den eigenen Kindern ähnliche Resultate erzielen, ohne allerdings die »erleichternden« Methoden anwenden zu können. So seien die »Lehrzimmer« zu »Treibhäusern« junger »Menschenpflanzen« geworden, denen die Früchte gewaltsam abgepreßt würden; in solchen Treibhäu-

28 *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, hrsg. von J. H. Campe, 16 Bde., Hamburg 1785 ff.; Lockes Werk erschien 1787 im dritten Band in der Übersetzung von Rudolphi.

29 Joachim Heinrich Campe, »Nöthige Erinnerung, daß die Kinder Kinder sind, und als solche behandelt werden sollten«, in: J.H.C., *Sammlung einiger Erziehungsschriften*, T. 1, S. 163.

30 »Ueber das schädliche Frühwissen und Vielwissen der Kinder«, T. 2, S. 230.

sern seien die alte Dressur, das Auswendiglernen und das Memorieren wieder an der Tagesordnung. Die Ursprünge solcher Erziehungspraxis sind nach Campe bei den Eltern und Erziehern selbst zu suchen: Diese wollten aus »Eitelkeit« nur sich selbst in den Kindern gelobt und bewundert sehen; es ginge nicht um das Wohl der Kinder, sondern alieb um die Befriedigung ihres eigenen Ehrgeizes.³¹ »Kluger Kinder Eltern müssen ja wohl selbst gescheide Leute seyn, und der Lehrer oder Hofmeister so wohl unterrichteter, so hochgelehrter Schülerchen, muß ja wohl selbst alles, was Gelehrsamkeit heißt, verschluckt haben.«³² Die Kinder sind, so Campe, zum Opfer der Eitelkeit, zum Prestigeobjekt eines Bildungs- und Statusbewußtseins geworden, wie es im 18. Jahrhundert für bestimmte Kreise des gehobenen Bürgertums charakteristisch gewesen zu sein scheint. Die vorphilanthropische Kinder- und Jugendliteratur³³ ist, recht besehen, eher auf die Seite dieser von Campe beschriebenen Erziehungswirklichkeit zu schlagen, die durch Bildungseifer und frühe Gelehrsamkeit gekennzeichnet ist, als daß sie insgesamt als eine gelungene Realisation jener zahlreichen Anregungen Lockes bezeichnet werden könnte, das Lesen und Lernen kindgemäß und wie ein Spiel zu gestalten. Charakteristisch ist für sie zunächst, daß sie sich allein auf das Kind als im Werden begriffenes Vernunftwesen bezieht, andere Züge kindlicher Wesensart aber weitgehend unbeachtet läßt. Sie hebt damit weniger auf das Trennende als auf das Gemeinsame zwischen Kindsein und Erwachsenenstatus ab, was sie zu einem relativ geringen Maß an Anpassung, an »Adaption«³⁴ an den kindlichen und jugendlichen Leser, an

31 Ebd., S. 255f.

32 Ebd., S. 257.

33 Daß es sich hierbei nicht um eine homogene Strömung handelt, soll nicht zuletzt der vage Terminus zum Ausdruck bringen. Gemeint sind hiermit alle Erscheinungsformen aufklärerischer Jugendliteratur, die dem Philanthropismus vorausgegangen bzw. unbeeinflußt von ihm geblieben sind.

34 Vgl. Theodor Brüggemann, »Literaturtheoretische Grundlagen des Kinder- und Jugendschrifttums« (1966), wiederabdr. in: Ernst G. von Bernstorff

sein Fassungsvermögen und seine besonderen Bedürfnisse verpflichtet. Dies gilt sowohl in stofflicher wie in methodischer und sprachlicher Hinsicht. Welche Fülle an Schulwissen aus allen Disziplinen bieten nicht etwa die zahlreichen Enzyklopädien und Elementarwerke, die, zumeist aus dem Französischen übersetzt, in den sechziger und siebziger Jahren erschienen sind! Welch eine Stoffmenge enthalten die religiösen Schriften für Kinder, die biblischen Erzählungen und Religionsbücher! Beispiele tugendhaften Verhaltens werden aus Bereichen der Politik und Geschichte, der Antike und der Mythologie, jedenfalls aus der Welt der Erwachsenen und nur selten aus einem Bereich genommen, der Kindern anschaulich und erfahrbar ist. Auch in methodischer und sprachlicher Hinsicht ist die Adaption gering. Auf den besonderen »Geist der Kinder«, den Locke als unachtsam, sorglos, munter, unkonzentriert und sprunghaft beschreibt und den er als eine »natürliche Folge ihres Alters«³⁵ ansieht, wird die Art der Darlegung so gut wie gar nicht eingestellt und auch sprachlich nicht an kindliche Ausdrucksweisen angeknüpft.

So gering und unscheinbar sie auch ist, es findet eine Adaption statt, wenn auch nicht eine Anpassung an das Kind in seiner konkreten psychischen Wesensart, wie sie etwa bei Locke geschildert wird, so doch eine Adaption an das Kind, insofern es ein noch unentwickeltes Vernunftwesen, seine Seele eine Tabula rasa ist, in der sich ein System von Erkenntnissen erst bilden und ein geordnetes Wissen entstehen muß. Dieser Aufbau prozess von Wissen aber muß sich nach bestimmten Gesetzen vollziehen, soll nicht ein dunkler und verworrener Geist Resultat der Erziehung sein. Eben diese Gesetze sind es, die die Adaptionprinzipien der vorphilan-

(Hrsg.), *Aspekte der erzählenden Jugendliteratur*, Baltmannsweiler 1977, S. 14-34, insbes. S. 26f.; Göte Klingberg, *Kinder- und Jugendliteraturforschung*, Kap. 5, S. 92ff.: Die Adaption in der für Kinder und Jugendliche produzierten Literatur.

35 Locke, *Gedanken über Erziehung*, S. 88, Abschn. 80; vgl. auch S. 204 f., Abschn. 167.

thropischen Kinder- und Jugendliteratur abgeben. August Ludwig Schlözer hat einige solcher Gesetze in bezug auf die Gattung des Elementarbuches namhaft gemacht: Das Wichtigste bei einem solchen Lehrbuch ist ihm die Bestimmung der »Succesionsordnung der Ideen, wie solche auf die leere Kinderseele aufgetragen, ausgedrückt, und angereihet werden« sollen.³⁶ Die Ideen müßten unter sich zusammenhängen und logisch auseinander folgen (»Kettenregel«), die zusammengesetzten in ihre Teilbegriffe aufgelöst werden; endlich müsse vom Bekannten zum Unbekannten fortgeschritten, müßten die Ideen klassifiziert werden usw.³⁷ Was Schlözer für »Kinderstyl« hält, hat mit kindlichen Ausdrucksweisen wenig zu tun: »[...] ein naiver Styl, leicht und doch gedrungen, schön und doch ungeschmückt, präcis und doch nicht gelehrt, gedankenreich und doch erklärlich.«³⁸ Dem kindlichen Leser sich anpassen heißt für Schlözer, ein Buch schreiben, das transparent im Aufbau und folgerichtig in der Anordnung seiner Materien ist, eine deutliche und klare Gedankenführung und eine schlichte, aber treffsichere Sprache besitzt. In welchem Ausmaß diese Vorstellung von Kinderliteratur rationalistisch ist, mag ein kurzer Rückblick auf Locke verdeutlichen, der in bezug auf Kinder immerhin schon folgendes zu bedenken gegeben hat: »Nur das Neue fesselt sie; was sich als neu vorstellt, wollen sie sofort kosten, und ebenso schnell sind sie gesättigt. Sie werden eines Dinges schnell überdrüssig und haben fast alle ihre Freude an Verwunderung und Abwechslung. Es steht im Widerspruch zu dem natürlichen Zustand der Kindheit, wenn sie ihre schweifenden Gedanken festhalten sollen.«³⁹ Die bislang beschriebene rationalistische Weise der Adaption an den jugendlichen Leser findet vornehmlich im Bereich der enzyklopädischen, der religiös und der sachlich

36 Schlözer, Vorrede zu la Chalotais, S. LXXXIII.

37 Ebd., S. LXXXIV.

38 Ebd., S. LXXXIII.

39 Locke, *Gedanken über Erziehung*, S. 204f., Abschn. 167.

belehrenden Literatur statt. Im Bereich der sittlich belehrenden Schriften dagegen wird der rationalistische Rahmen der Adaption bereits von der vorphilanthropischen Kinder- und Jugendliteratur überschritten: Hier besteht die zentrale Anpassung an den Leser darin, daß die moralischen Lehren konsequent eingekleidet und veranschaulicht werden. Die sittliche Unterweisung erfolgt ganz anhand von »Exempeln«, die zumeist in der literarischen Form der Fabel, der Beispielgeschichte oder der moralischen Erzählung geboten werden. Die Aufklärungspädagogik wendet sich hiermit einmal gegen die bis dahin vorherrschende Traktatliteratur, in der der moralische Unterricht die Gestalt direkter Belehrung annahm und in der Vermittlung von Geboten, Regeln, Anweisungen und Warnungen bestand, die zumeist auswendig zu lernen waren.⁴⁰ Sie zweifelt von Anfang an an der Wirksamkeit einer solchen Art moralischer Unterweisung und setzt ihr die einprägsamere Exempelmethode entgegen. »Es ist eine gemeine Anmerkung, daß die Exempel mehr Eindruck auf das Gemüth machen, als die Lehren, und der Grund dieser Wahrheit dünkt mich sehr leicht zu finden. Die Lehre ist eine Beschreibung, das Exempel aber eine wirkliche Vorstellung, ein lebendiges Gemähd. Gleichwie nun ein Gemähd, oder eine wirkliche Aussicht auf ein schönes Land mehr Eindruck macht als die blosser Beschreibung, so ist es auch mit den Lehren und Exempeln.«⁴¹ Johann Bernhard Basedow sucht den Vorteil der Exempel präziser zu fassen: »Die moralischen Regeln, wenn sie nicht durch Erzählung bestätigt werden, beschäftigen nur den Verstand, aber nicht zugleich die Einbildungskraft. Solche Vorstellungen aber haben in der Seele weder eine starke,

40 Damit soll nicht Beitritten sein, daß auch die Exempelmethode besonders im Bereich der religiösen Unterweisung schon eine lange Tradition hat; erinnert sei hier nur an die biblischen Gleichnisse und die Predigt-Märlein des ausgehenden Mittelalters.

41 Sulzer, *Versuch von der Erziehung* ..., S. 105f.; vgl. Entsprechendes bei Locke, *Gedanken über Erziehung*, S. 90f., Abschn. 82.

noch eine dauerhafte Wirkung; sie werden leicht vergessen und selten wiederholt, weil die Wiederholung derselben nicht anders kann veranlaßt werden als durch Worte, nicht aber durch den Anblick oder durch die Erinnerung der sinnlichen Gegenstände. Hingegen, wenn die Regeln durch Erzählungen bestärkt werden, so finden sie leichteren Eingang in die Tiefe der Seele, in das Herz des Menschen.«⁴² Der Vorzug der Exempel besteht also darin, daß sie das Gemüt affizieren, denn das Gemüt des Menschen ist der eigentliche Adressat der sittlichen Erziehung. Tugendhaftes Handeln soll nicht allein auf rationaler Entscheidung basieren, es soll vielmehr »Gewohnheit« werden und einer »Neigung zur Tugend« entspringen. Diese ins Gemüt des Menschen einzupflanzen, bedarf es selbst nicht-rationaler Mittel: Das Exempel überzeugt nicht diskursiv, löst dafür aber eine affektive Identifikation und Nachahmungsbegierde aus und führt zu einer bleibenden Verinnerlichung von Tugend. Die Exempelmethode besitzt aber gerade aufgrund ihres nichtrationalen Charakters einen, weiteren Vorteil: Sie ist nicht nur die wirksamere Weise, das Gemüt sittlich zu prägen; mit ihr vermag sich die sittliche Erziehung darüber hinaus bereits an Kinder zu wenden, die ihres Alters wegen noch zu keinem vernünftigen Gespräch in der Lage, aber schon voller Nachahmungsbegierde sind. Von dieser Möglichkeit macht die vorphilanthropische Kinderliteratur einen reichhaltigen Gebrauch: Es kommt ihr darauf an, Kinder so früh wie möglich an Tugend und tugendhaftes Verhalten zu gewöhnen, auch wenn sie noch gar nicht einzusehen in der Lage sind, daß es sich um Tugend handelt. Ein solches Verhalten wird Kindern denn auch als nachahmenswert dargestellt, nicht weil es tugendhaft ist - dies vermögen sie noch gar nicht einzusehen -, sondern weil es belohnt wird, weil es Vorteile und Ansehen erbringt. Solchermaßen wird bewußt eine frühe kindliche Mimikri von Tugend erzeugt, zu der ein

42 Johann Bernhard Basedow, *Ausgewählte pädagogische Schriften*, bes. von Albert Reble, Paderborn 1965, S. 123.

sittliches Bewußtsein erst später hinzutreten soll: Die Gewohnheitsbildung soll so der Bewußtseinsbildung vorausgehen. Es fehlt nicht gänzlich an Skrupeln bezüglich einer solchen Dressur, doch gilt sie immer noch als erstrebenswert, weil so die später erwachende Vernunft auf Gewohnheiten stoßen wird, die bereits mit ihr harmonieren, und einen Kampf nicht erst führen muß, von dem ungewiß ist, ob sie je ihn bestehen würde. Den Weg zu einer solchen frühen Gewohnheitsbildung eröffnet die Exempelmethode, die Kinder nicht diskursiv, sondern affektiv durch Vorbilder und Beispiele beeinflusst.

Das gewichtige Plädoyer, das die aufklärerische Pädagogik für den Einsatz von Exempeln gibt, stellt eine entscheidende Öffnung des Erziehungsprozesses für die Literatur dar. Denn abgesehen von lebenden Vorbildern aus der Umwelt der Kinder und von Vorbildern aus der Geschichte handelt es sich bei den Exempeln stets um literarisch vermittelte. Sulzer gibt den letzteren, den »erdichteten«, sogar eindeutig den Vorzug: Sie könnten nämlich »durch die Geschicklichkeit des Schreibers so rührend werden, daß sie mehr Eindruck machen als die lebendigen Exempel«. Eine »geschickte Feder« könne »der Erzählung eine solche Stärke, und einen solchen Reiz geben, daß der Leser auf das kräftigste gerühret wird. Man kan Historien erdenken, und sie so einrichten, wie sie für die Kinder am allerbequemsten scheinen.«⁴³ Die »Historien« und »erdichteten Erzählungen« erhalten damit eine zentrale Funktion in der aufklärerischen Erziehung: Sie werden zu einem der bedeutsamsten Mittel der frühen sittlichen Erziehung, der zeitigen tugendhaften Gewohnheitsbildung. Dies setzt sich schnell in der literarischen Praxis durch: Die Traktatliteratur, die Zucht- und Regelbücher werden zurückgedrängt, ohne allerdings ganz zu verschwinden.⁴⁴ Ihr Platz und ihre Funktion werden von den zahlrei-

43 Sulzer, *Versuch von der Erziehung* ..., S. 110f.

44 Die Sittenbüchlein von Campe und Schlosser stehen hierbei genau auf der Mittellinie zwischen Traktatliteratur und neuer Beispielbelehrung.

eben, neu entstehenden literarischen Lesebüchern für Kinder übernommen, die in Form von Beispielgeschichten, Erzählungen, Dialogen, Fabeln und Gedichten moralische Exempel vermitteln. Lediglich als elterliches Vermächtnis an die das Haus verlassende Jugend vermag die Traktatliteratur noch eine bedeutsame Position zu halten;⁴⁵ hier ist denn auch für die Aufklärer eine direkte, vernünftige Aussprache am Platze.

Die vorphilanthropische Kinder- und Jugendliteratur ist, so wurde gesagt, durch ein geringes Ausmaß an Adaption an den jungen Leser gekennzeichnet. Die Adaption war eine zweifache: Hinsichtlich der Schriften für die intellektuelle Erziehung, der Enzyklopädien und Elementarwerke, der religiösen und der sachlich-belehrenden Bücher, bestand sie in einer rationalistischen Anpassung an das Kind bloß als einem Vernunftwesen, ohne andere Seiten der kindlichen Wesensart zu berücksichtigen. In bezug auf die sittlich belehrende Literatur erwies sie sich als Anpassung an das Gemüt der Kinder und deren Anschauungsbedürfnis, mit dem Ziel, ihren Nachahmungstrieb auszunutzen. Doch ebenso wie im ersten Fall nicht etwa schon eine Anpassung an eine kindliche Vernunft, sondern nur an einen noch unentwickelten Zustand der Vernunft stattfindet, so liegt auch im zweiten Fall nicht eine Adaption an ein kindliches Gemüt vor, sondern lediglich eine an das Gemüt des Menschen überhaupt, insofern es im Kind - wie übrigens auch in anderen noch ungebildeten Menschen - neben sich noch keine entwickelte Vernunft hat und deshalb allein auf Exempel und Vorbilder angewiesen ist. Beide Adaptionsweisen heben nicht auf eine spezifisch kindliche Wesensart ab, die gegenüber dem Erwachsenenstatus als ein qualitativ anderes zu begreifen wäre: Die Besonderheit des Kindseins wird lediglich in einem Weniger an Vernunft gesehen. Nicht daß eine spezifisch kindli-

45 Vgl. die in dieser Textsammlung auszugsweise wiedergegebenen Elterlichen Räte von Campe, Niemeyer und Spach.

ehe Wesensart noch nicht zur Wahrnehmung gekommen wäre, sie geht nur nicht als ein Faktor in die Institution »Kinder- und Jugendliteratur« ein. Locke beschreibt die kindliche Wesensart als eine natürliche, um zu verhindern, daß sie unterdrückt wird; mit dem gleichen Argument aber empfiehlt er, sie nicht zu beachten, da sie sich mit der Zeit von selbst geben werde. Die vorphilanthropische Kinder- und Jugendliteratur hält sich vorwiegend an die zuletzt genannte Empfehlung: Sie will nichts von einer besonderen Welt und Wesensart des Kindes wissen. Es mag sie geben, sie verdient aber keine Beachtung. Es gilt vielmehr, umgekehrt die Kinder so früh wie möglich in die Welt der Erwachsenen einzuführen. In sie geht deshalb die ganze Gelehrsamkeit der Zeit ein - ohne Rücksicht darauf, ob sie dem Kind als Kind von unmittelbarem Nutzen ist. Die Kinder werden in die Welt aufklärerischer Bildung einbezogen und erhalten hier so früh wie möglich Mitgliedschaft.

Philanthropische Kinder- und Jugendliteratur

Diese frühe Teilnahme der Kinder an der Welt aufklärerischer Bildung wird der philanthropischen Bewegung in hohem Maße fragwürdig. Eine frühe »Vielwisserei« ist für Campe sogar von großem Übel: »[...] alle die gelehrten und glänzenden Dinge, womit man die aufkeimenden Fähigkeiten junger Kinderseelen zu bepacken pflegt, haben nicht nur ganz und gar keinen Nutzen für sie, sondern sind auch noch überdem, aus mehr als einer Ursache, in einem hohen Grade schädlich.«⁴⁶ Die körperlichen Kräfte würden gelähmt; durch allzufrühe Gewöhnung an bloß symbolische Erkenntnis und an Bücher würde das Empfindungsvermögen abgestumpft und »das Aufkeimen des jungen Menschenverstan-

⁴⁶ Joachim Heinrich Campe, »lieber das schädliche Frühwissen und Vielwissen der Kinder«, T. 2, S. 253.

des« behindert, der junge Geist aus der Welt des Sichtbaren entrückt; schließlich würden seine Kräfte von jeglicher Aktivität und »Thätigkeit« abgezogen, »so, daß er zuletzt fast alle Selbstthätigkeit verliert« und in Passivität versinkt. Aus solchermaßen erzeugten Kindern könnten schwerlich »geschickte und brauchbare Mitglieder der menschlichen Gesellschaft« werden.⁴⁷ »Erschlaffung«, so resümiert Campe, »ist die gewisse Folge jeder unnatürlichen Anstrengung, und Unfruchtbarkeit die unausbleibliche Wirkung einer zu frühzeitigen und zu ämsigen Kultur.«⁴⁸ Unverkennbar ist, daß Campes Polemik gegen die gelehrte Kultur ihr Arsenal aus der Kulturkritik Rousseaus genommen hat. Tatsächlich bilden die Kulturkritik des ersten Discours und ihre Umsetzung in eine pädagogische Theorie im *Emile* einen der Ausgangspunkte der philanthropischen Bewegung. Bei Rousseau bekommt die Erziehung ja in der Konsequenz der Kulturkritik eine gesellschafts- und bildungskritische • Ausrichtung: Insofern sie eine »naturgemäße« Erziehung sein will, muß sie sich negativ gegen eine gesellschaftliche Umwelt und Bildung verhalten, die von der menschlichen Natur sich entfernt und entfremdet haben. Diese zunächst kulturkritisch bedingte sezessionistische Tendenz wird von Rousseaus Anthropologie untermauert: Seine Erziehung hat Natur nicht nur zum Ziel, sie ist naturgemäß auch in der Weise, daß sie den »Gang der Natur«⁴⁹ beachten will. Dieser natürliche Entwicklungsgang besteht für Rousseau in der Aufeinanderfolge verschiedener Altersstufen, deren keine übersprungen werden darf und deren jede eine eigenständige, in sich ruhende Sphäre darstellt: »Die Natur will, daß Kinder Kinder sind, bevor sie zum Erwachsenen werden. Wollen wir diese Ordnung umkehren, erzeugen wir früh-

⁴⁷ Ebd., S. 259.

⁴⁸ Ebd., S. 261.

⁴⁹ Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder Ober die Erziehung*, aus dem Franz., von E. Sckommodau, hrsg. von Martin Rang, Stuttgart o. J. (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 901 [10]), S. 102; vgl. auch S. 134.

reife Früchte, die weder Saft noch Kraft haben und bald verfault sein werden [...].⁵⁰ »Jedes Alter, jeder Lebensstand hat seine ihm eigene Vollkommenheit, seine ihm eigene Art von Reife.«⁵¹ Die gebildete Gesellschaft vermag neben der wahren menschlichen Natur auch deren naturgemäßen Entwicklungsgang nicht zu respektieren; sie mußte die Kindheit deshalb gänzlich verkennen. »Die Kindheit ist uns etwas vollkommen unbekanntes [...].« Immer suchten die Menschen »im Kind den Erwachsenen, ohne zu bedenken, was ein Kind vorher ist.«⁵² Rousseaus Vorstellung von Kindheit widerspricht in zentralen Punkten den bisherigen Anschauungen der Aufklärungspädagogik. Dieser Widerspruch zeigt eine große Wirkung unter den deutschen Aufklärern und trägt schließlich zu einer bedeutsamen Veränderung der Kinder- und Jugendliteratur bei. So verlohnt es hier, einen kurzen Blick auf Rousseaus Argumente zu werfen. Neu ist zunächst die Betonung der Eigenständigkeit und des Eigenwertes von Kindheit. War für Locke die kindliche Wesensart etwas, das sich von selbst wieder geben wird, das deshalb keiner besonderen Beachtung wert sein sollte, so wird sie bei Rousseau zum *telos*, zum Ideal der Kindheitsstufe selbst: Das Kind hat zunächst allein Kind zu werden und erreicht darin, ein »fertiges Kind« zu sein, die ihm gemäße Vollkommenheit und Reife.⁵³ Dies hat die sehr strikte Konsequenz, daß jegliche Instrumentalisierung der Kindheit für spätere Lebensabschnitte ausgeschlossen werden muß. Die aktuellen Bedürfnisse der Kinder allein geben den Maßstab dafür ab, was sie zu tun oder zu lassen haben. Sie sollen nichts lernen, »wovon sie nicht den aktuellen und augenblicklichen Vorteil spüren, sei es Vergnügen, sei es Nutzen.«⁵⁴ Bekanntlich führt Rousseau als Argument hierfür zu-

50 Ebd., S. 206f.

51 Ebd., S. 340.

52 Ebd., S. 102.

53 Ebd., S. 340.

54 Ebd., S. 258.

nächst die hohe Kindersterblichkeit an: Niemand könne eine Aufopferung der Kindheit für eine Ungewisse Zukunft rechtfertigen.⁵⁵ Entscheidend aber wird für Rousseau das Argument, daß auch die Kindheit eine Zeit des Glücks zu sein habe, das zu trüben niemand befugt sei. »Ihr seid beunruhigt, wenn es seine ersten Jahre mit Nichtstun verbringt. Aber was denkt ihr denn! Ist es etwa nichts, glücklich zu sein. Ist es nichts, den ganzen Tag herumzuspringen, zu spielen und zu rennen?«⁵⁶

Für Locke regte sich frühzeitig im Kind bereits die Vernunft, weshalb ihm das vernünftige Gespräch die adäquate Umgangsweise zu sein schien. Auch hier widerspricht Rousseau: »Von allen Fähigkeiten des Menschen entwickelt sich die Vernunft, die sozusagen eine Zusammenfassung aller anderen ist, am schwierigsten und spätesten [...].«⁵⁷ Die Kindheit ist »der Schlaf der Vernunft«.⁵⁸ Damit fällt die Voraussetzung dafür, im Kind das anzusprechen, was es mit den Erwachsenen gemeinsam hat; auch in seinen intellektuellen Fähigkeiten ist es andersgeartet als der Erwachsene. »Die Kindheit hat ihre eigene Weise zu sehen, zu denken und zu empfinden. Nichts ist unsinniger, als ihr die unsrige unterschieben zu wollen.«⁵⁹ Was im Kinde sich entwickelt, ist nicht schon die »intellektuelle oder menschliche Vernunft« der Erwachsenen, sondern eine spezifisch kindliche Vorform derselben, die Rousseau »sensitive oder kindliche Vernunft« nennt.⁶⁰ Einher mit der These von der späten Ausbildung der Vernunft geht die Vorstellung einer Verlangsamung der seelisch-intellektuellen Bildung. In bezug hierauf müsse sich der Erzieher bloß negativ, abwartend und abwehrend, verhalten, während er um so mehr Gewicht auf die körperliche

55 Ebd., S. 184ff.

56 Ebd., S. 240.

57 Ebd., S. 205.

58 Ebd., S. 240.

59 Ebd., S. 207.

60 Ebd., S. 339.

Erziehung und Ertüchtigung legen müsse. »Trainiert seinen Körper, seine Organe, seine Sinne und seine Kräfte, aber laßt seine Seele solange wie möglich in Ruhe.«⁶¹ Die Gleichzeitigkeit von früher körperlicher und intellektueller Bildung bei Locke wird zugunsten einer Priorität der physischen Erziehung aufgelöst, in der nun die einzig naturgemäße Möglichkeit gesehen wird, der geistigen Entwicklung des Kindes vorzuarbeiten. »Wollt ihr also die Intelligenz eures Zöglings fördern, so fördert die Kräfte, die sie beherrschen muß.«⁶² Nichts anderes ist ja der Sinn des Bildes von der Kindheit als dem Schlaf der Vernunft.

Widerspruch legt Rousseau schließlich auch gegen das Konzept moralischer Erziehung ein, das Kinder zu einem Zeitpunkt bereits, an dem sie noch zu keinerlei sittlichem Bewußtsein fähig sind, an tugendhaftes Verhalten gewöhnen will und sich hierzu der Exempelmethode bedient. Dem hält Rousseau entgegen, »daß alle durch Nachahmung erworbenen Tugenden nur Tugenden von Affen sind«.⁶³ Eine Nachahmung, die von keinem eigenen Verständnis begleitet wird, setzt zudem ein Autoritätsverhältnis voraus und ist für Rousseau schon deshalb nicht akzeptabel. Schließlich ist Rousseau gegen jegliche Nachahmung überhaupt, sieht er doch im Nachahmungstrieb eine der Ursachen gesellschaftlicher Entfremdung; sein Emile soll diesen Trieb erst gar nicht kennenlernen. Rousseaus eigener Vorschlag besteht bekanntlich darin, auf der Stufe der Kindheit und der ersten Jugend von einer sittlichen Unterweisung überhaupt abzusehen, sich allenfalls auf die Vermittlung weniger elementarer Moralbegriffe wie Freiheit, Eigentum und Übereinkunft⁶⁴ zu beschränken. »Gut und Böse zu erkennen, die Begründung menschlicher Pflicht zu verstehen ist nicht Sache des Kindes.«⁶⁵

61 Ebd., S. 214.

62 Ebd., S. 261.

63 Ebd., S. 234.

64 Ebd., S. 344f.

65 Ebd., S. 206.

Die Konsequenz, die sich aus Rousseaus Sicht der Kindheit für die Literatur und deren erzieherische Funktion ergibt, ist bekannterweise vernichtend. Rousseau macht die Verankerung von Literatur im Erziehungsprozeß, wie sie das Werk der bisherigen aufklärerischen Pädagogik darstellt, in vollem Ausmaß wieder rückgängig. Bücher, so heißt es an berühmter Stelle, seien die Quelle des größten Unglücks der Kinder. »Die Lektüre ist die Geißel der Kindheit und dabei fast die einzige Beschäftigung, die man ihnen gibt. Emile wird mit zwölf Jahren noch kaum wissen, was ein Buch ist.«⁶⁶ Zwar wird Emile vor dem 10. Lebensjahr lesen und schreiben können, er hat dies aber nicht der Bücher wegen gelernt, sondern um am brieflichen Verkehr teilzunehmen, dessen Vorteile und Nutzen er einsieht. Seine intellektuelle Bildung vollzieht sich gänzlich ohne Bücher: »[...] seine ganze Umgebung ist das Buch, woraus es ununterbrochen und unbewußt sein Gedächtnis bereichert, bis seine Urteilskraft es auswerten kann.«⁶⁷ Die sinnliche Vernunft der Kinder sei zu symbolischer, durch Zeichen vermittelter Erkenntnis unfähig; jedes Wissen, das nicht aus der unmittelbaren sinnlichen Anschauung entsprungen ist, bleibe bei ihnen e.in leeres Wortwissen. Damit sind die zahlreichen Kinderenzyklopädien und Elementarwerke aus der natürlichen Erziehung verbannt. Auch den Fabeln und Beispielgeschichten geht es nicht besser: Daß die kindliche Vernunft eine sinnliche ist, heißt für Rousseau nicht, daß für sie die Anschaulichkeit, die die gleichnishafte und metaphorische Rede kennzeichnet, verständlich wäre. Rousseau legt dies in seiner Polemik gegen die Fabel dar, die ja das traditionsreichste Genre der bisherigen Kinderliteratur darstellt: Das, was bisher als deren Vorteil galt, die gleichnishafte Einkleidung der Lehre in eine Geschichte, erweist sich für Rousseau gerade als Hindernis für ein wirkliches Begreifen durch die Kinder. Kinder würden von der Fiktion verführt und ließen die Wahrheit

66 Ebd., S. 258.

67 Ebd., S. 250.

unbeachtet; der Wechsel von eigentlicher und uneigentlicher Rede könne von ihnen nicht vollzogen werden. »[...] die poetische Form, die seinem Gedächtnis leichter eingeht, macht [...] das Begreifen schwieriger, so daß die Annehmlichkeit auf Kosten der Klarheit geht.«⁶⁸ Das Fazit bei Rousseau lautet: »Fabeln können zur Belehrung Erwachsener dienen, den Kindern aber muß man die nackte Wahrheit sagen. Sobald man sie mit einem Schleier verdeckt, machen sie sich nicht mehr die Mühe, ihn zu lüften.«⁶⁹ Die bisherige Aufklärungspädagogik war bemüht, die Traktatliteratur zurückzudrängen, und suchte, die moralischen Lehren poetisch einzukleiden und den Kindern nicht mehr Regeln und Gebote, sondern Fabeln, Beispielgeschichten und Erzählungen zu geben. Rousseau macht dies rückgängig und verwirft die »poetische Form« schlechthin als nicht kindgemäß. Er kehrt damit nicht etwa zur Traktatliteratur zurück; er verzichtet ja auf eine sittliche Unterweisung der Kinder überhaupt, sei sie nun poetisch eingekleidet oder nicht. Rousseau gelangt derart zu einem vollständigen Verdikt gegen jegliche Form von Kinderliteratur.⁷⁰

Es ist sicher nicht das einzige Paradoxon in der Wirkungsgeschichte des Rousseauschen Denkens, daß der *Emile* mit seinem strengen Verdikt gegen Kinderliteratur im deutschen Bereich umgekehrt zu einer bedeutenden Anregung für die Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur geworden ist und mit dazu beigetragen hat, daß diese eine neue Stufe betritt. Auch wenn sein Verdikt nicht wörtlich genommen worden ist, so hat es doch dazu geführt, daß die bisherige Produktion von Kinder- und Jugendliteratur in umfassender Weise fragwürdig und problematisch geworden ist. Es ist die

68 Ebd., S. 251.

69 Ebd.

70 Für das Jugendalter will Rousseau bekanntlich nur ein Buch zulassen: den *Robinson Crusoe* (vgl. S. 388 ff.). Die »Zeit der Lektüre und der schönen Literatur« (S. 695) tritt für ihn erst spät, mit dem 20. Lebensjahr etwa, ein, dem Zeitpunkt, an dem *Emile* in die Gesellschaft eingeführt wird.

auf Basedow folgende jüngere Generation der Philanthropen, die eines Campe oder Salzmann, die sich von Rousseaus Einwänden wirklich beunruhigen läßt: Wenn eine spezifische Kinder- und Jugendliteratur überhaupt noch einen Sinn haben kann, so in etwa die Überlegung der Philanthropen, muß sie sich in einer ganz und gar neuen Weise auf das Kind beziehen und sich radikal dem spezifisch kindlichen Denken und Empfinden anpassen, wobei durchaus die Rousseausche Vorstellung von Kindheit als Maßstab akzeptiert wird. Allein durch eine solche radikale Anpassung kann die Kinder- und Jugendliteratur das Verdikt Rousseaus abfangen. Ausgelöst wird derart in der Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur ein Schub neuer Adaptionsweisen: Das höhere Ausmaß an Adaption ist denn auch eines der wesentlichen Charakteristika der philanthropischen Kinder- und Jugendschriften.

Daß eine durch Rousseau ausgelöste Legitimationskrise am Beginn der philanthropischen Kinderliteratur steht, läßt sich an der Entwicklung ihres maßgebenden Autors gut ablesen: Campes jugendliterarische Produktion beginnt in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre; gleichzeitig führt er eine intensive Auseinandersetzung mit Rousseau, dessen *Emile* er die »Bibel der Erziehungslehre« nennt.⁷¹ Er schließt sich ganz an Rousseau an, wenn dieser »die ganze erste Periode des menschlichen Lebens lediglich solchen Übungen widmen möchte, welche unmittelbar die Ausbildung und Stärkung des Körpers, die intellektuelle Bildung der Seele hingegen nur mittelbarer Weise betreffen.«⁷² Aus pragmatischen Gründen sieht Campe sich jedoch zu Abstrichen und Kompromissen gezwungen: Er ist bereit, seinen eigentlichen Wunsch, der es weiterhin mit Rousseau hält, um die Hälfte herabzustimmen, und möchte wenigstens die ersten sechs Lebensjahre des Kindes von Büchern und von dem »Verder-

71 Joachim Heinrich Campe, »Ueber das schädliche Frühwissen und Vielwissen der Kinder«, T. 2, S. 232.

72 Ebd., S. 236.

ben des Schulunterrichtes« gänzlich freihalten. Aber auch in den darauffolgenden fünf bis sechs Lebensjahren sollten Lektüre und Unterricht nur mit »großer Massigkeit« geschehen. Das Erscheinen »so vieler niedlicher Kinderbücher« vermag Campe hierin nicht umzustimmen: Bis zum sechsten Lebensjahr sollten die Kinder keine Bücher in die Hände bekommen.

Mit diesem Zugeständnis aber ist auch Rousseaus radikales Verdikt gegen Kinderliteratur zumindest teilweise aufgehoben, was Campe nicht ungelegen sein kann, hat er doch selbst schon einige Versuche unternommen. Dennoch bleibt er sich dessen bewußt, daß es sich um eine außerordentlich schwierige, fast unlösbare Aufgabe handelt. Für das philanthropische Problembewußtsein bezüglich einer wirklich kindgemäßen Literatur sind folgende Sätze Campes ein bewegendes Beispiel: »Der Schriftsteller, der für ganz kleine Kinder schreibt (und wie viele haben wir deren schon gehabt?) mag noch so vorsichtig seyn, mag sich noch so sehr in die Vorstellungs- und Empfindungsart der Kinder hineingedacht, oder hineinbeobachtet, mag ihre Sprache, welche von der Sprache der Erwachsenen so weit abweicht, noch so sehr in seiner Gewalt haben: so entweicht ihm doch alle Augenblicke hier ein Begriff, zu dessen Aufnahme das junge Seelchen noch nicht vorbereitet ist; da ein Ausdruck, den das Kind zwar schon oft im Munde geführt, aber wobey es, entweder gar nichts, oder wenigstens nicht das gedacht hat, was wir dabey zu denken gewohnt sind [...].« Noch im Vorwort zu seinem ABC-Buch von 1778 fragt Campe nach Büchern, »welche so wohl dem Ausdrucke, als auch dem Inhalte nach, der Sprache und der Fassungskraft junger Kinder unter fünf oder sechs Jahren, so ganz angemessen wären«, um sodann zu gestehen, »ein solches Kinderbuch noch nie gesehen zu haben.«⁷⁴ Campe will die eigenen Kinderbü-

⁷³ Ebd., S. 238.

⁷⁴ *Neue Methode, Kinder auf eine leichte und angenehme Weise Lesen zu lehren* ..., Altona 1778, S. 6.

eher von diesen Skrupeln gar nicht ausnehmen: Was die Vorreden an selbstkritischen Erwägungen enthalten, geht über eine bloß konventionelle *captatio benevolentiae* hinaus und zeigt ein echtes Dilemma an, eine tiefe Legitimationskrise, in der er sich als Kinderbuchautor befindet. Jedes neue Kinderbuch aus seiner Feder ist nicht nur der Versuch, ein an sich Unerreichbares einzuholen; es ist immer zugleich auch ein Abrücken von der eigenen, besseren Überzeugung, nach der Bücher für Kinder eigentlich vom Übel sind, bedeutet eine Inkonsequenz gegen die eigene Lehre, geboren aus einem Kompromiß mit der schlechten Wirklichkeit. Deutlich wird dies etwa in der Vorrede zur *Kleinen Selenlehre für Kinder* von 1780: Die ihn kannten, so heißt es dort, müßten wahrlich darüber in Verwunderung geraten, daß er erneut ein Kinderbuch vorlege. Er habe aber, so beteuert Campe, seine Überzeugung nicht geändert, er sehe sich nur genötigt, unter »einiger [...] Nachgebung gegen allgemeine Vorurtheile [...] von der Strenge einiger meiner Grundsätze in der Ausübung ein wenig nachzulassen«.⁷⁵

Kinderbücher als Kompromiß wider besseres Wissen, als Zugeständnis an die Wirklichkeit - es mag erstaunen, bei dem wohl erfolgreichsten Kinder- und Jugendbuchautor der Aufklärung solcherlei Skrupel zu finden. Campe sucht dieser Krise mit der erhöhten Anstrengung zu begegnen, seine Bücher streng auf den kindlichen Leser hin zu konzipieren. In der *Kleinen Kinderbibliothek*⁷⁶ etwa sind die Lesestücke nach Stufen des Alters geordnet; Campe hat sich zudem die Mühe gemacht, jedes Lesestück praktisch daraufhin zu erproben, ob es für Kinder verständlich und unterhaltend ist. Mit *Robinson dem Jüngeren*, zu dem er sich von Rousseau angeregt und autorisiert fühlt, führt er die Gesprächsform ein, die bald seinen Namen als Markenzeichen tragen wird;

⁷⁵ *Kleine Selenlehre für Kinder*, Hamburg 1780, S. 3.

⁷⁶ Es handelt sich hierbei um eine zwölfbändige Anthologie für Kinder, die von 1779 bis 1785 erschienen ist. Unter dem gleichen Reihentitel ist nach 1785 auch Campes erste Sammlung von Reisebeschreibungen erschienen.

er will hiermit das Modell für einen Rezeptionsvorgang liefern, in dem die Kinder selbst eine aktive Rolle spielen. Überhaupt wollen seine Bücher nicht bloß gelesen, sondern gleichsam nachgespielt sein; in die Hände der Kinder sollen sie möglichst gar nicht erst geraten. Auch die *Selenlehre* will eine sokratische Unterhaltung modellhaft vorführen. Indem Campe Kinderbücher so mehr und mehr als Methodenbücher versteht, die, statt von Kindern gelesen zu werden, Modelle für den Umgang mit Kindern liefern, scheint sich eine Lösung des Dilemmas anzubahnen, insofern die Kinder selbst mit den Büchern nicht mehr in Berührung kommen. Dennoch ist Campe hierdurch nicht beruhigt, und auch sein außerordentlicher Erfolg als Kinderbuchautor führt nicht zu einer Verdrängung der Bedenken und Skrupel. Im Gegenteil: Mitte der achtziger Jahre verschärft sich für Campe die Krise, die schließlich einer radikalen Lösung zugeführt wird: Campe ringt sich zu einer Absage an Kinderliteratur schlechthin durch. Dies geschieht im Zusammenhang eines Wiederaufgreifens von Problemen, die ihn ein Jahrzehnt zuvor schon beschäftigt hatten; für den S.TeÜ des Revisionswerkes schreibt Campe erneut eine Abhandlung über die »große Schädlichkeit einer allzufrühen Ausbildung der Kinder«. Damals, so heißt es in der Einleitung, habe er »das Nachtheilige der Sache« noch nicht ganz zu übersehen vermocht; jetzt aber sehe er sich gezwungen, »um viele Schritte weiter zu gehen«. ⁷⁷ Campe vertritt jetzt ein radikales Konzept naturgemäßer Erziehung, die bis in das zwölfte Lebensjahr reichen und bis dahin Schulunterricht und Bücher gänzlich ausschließen soll. Der Kompromiß der frühen Erziehungsschriften, für die ja das sechste Lebensjahr den Anfang einer, wenn auch maßvollen »litterarischen Ausbildung« markierte, ist zurückgenommen zugunsten einer stärkeren Anlehnung an Rousseau. Campe ist damit zugleich

⁷⁷ »Ueber die große Schädlichkeit einer allzufrühen Ausbildung der Kinder«, in: *Allgemeine Revision des gesammelten Schul- und Erziehungswesens*, T. 5, Hamburg 1786, S. 4f.

aber auch bereit, Rousseaus Verdikt gegen Kinderliteratur in seinem vollen Ausmaß für sich zu akzeptieren. Für einen erfolgreichen Kinderbuchautor ist dies, so scheint es, ein radikaler Schritt.

Dargelegt wird er von Campe bereits ein Jahr vor Erscheinen dieser pädagogischen Abhandlung; in der Vorrede von 1785 zu seiner ersten Sammlung von Reisebeschreibungen. Hier erläutert er zunächst, wie seine bisherigen Kinderschriften aufeinander aufbauten und für eine jeweils fortgeschrittenere Altersstufe bestimmt waren. Die Leser nun der Reisebeschreibungen sollen sich an der Schwelle zum »jugendlichen Alter« befinden. Der Wechsel zur Jugendliteratur, der damit vollzogen wird, stellt auf den ersten Blick ein Fortschreiten nach dem alten Plan dar; in Wahrheit aber bedeutet er für Campe einen Bruch in der Konzeption seiner Jugendschriftstellerei. Das hat eine retrospektive Kritik der vorangegangenen Stufen seiner Lese-Bibliothek für Kinder zur Folge. Die *Kinderbibliothek* kann ihm jetzt nicht mehr als angemessene Kinderlektüre gelten: »Allein nach meiner jezigen auf reifere Erfahrung und Einsicht gegründeten Überzeugung sollte die *litterarische* Bildung der Kinder erst am Ende der Kindheit ihren Anfang nehmen. Ich konnte also für junge Kinder nichts mehr schreiben, weil ich jezt auf das innigste überzeugt bin, daß alles Lesen und schulmäßige Lernen diesem Alter zuverlässig schädlich, und dem Gange, den die Natur bei der Entwicklung der Kindheit beobachtet, allemal zuwider ist.« ⁷⁸ Der Wechsel zur Jugendliteratur ist bei Campe also gleichbedeutend mit einer Absage an Kin-

⁷⁸ *Sammlung interessanter und durchgängig zweckmäßig abgefaßter Reisebeschreibungen für die Jugend*, 12 Tle., o. 0.1786-90, T. 1, Vorrede, 5. ungez. Bl.; die Vorrede ist von 1785 datiert. - Diese doch recht bedeutsame Absage an Kinderliteratur bei einem der bekanntesten Jugendbuchautoren der Aufklärung hat die Geschichtsschreibung der Kinder- und Jugendliteratur bisher nicht wahrgenommen und registriert. Daß sie den Zeitgenossen durchaus geläufig war, belegt folgende Stellungnahme Jakob Glatz* im Vorwort zu seinem *Unterhaltungsbuch der kleinen Familie von Grünthal*. Hier heißt es: »Aber ist es wohl nöthig, für *kleine* Kinder Bücher zu schreiben? sind

derliteratur. Tatsächlich hat Campe seitdem nur jugendliterarische Werke verfaßt, wenn von der Neuauflage seines ABC-Buches von 1807 abgesehen wird. Er hat sich damit zugleich Rousseau wieder angenähert, der ja gleichermaßen nur eine Jugendliteratur zulassen wollte. Der Fall Campe vereinigt derart in sich beide Reaktionsmöglichkeiten auf die von Rousseau ausgelöste Legitimationskrise der Kinder- und Jugendliteratur: Wird ihr zunächst mit einer radikaleren Anpassung an den kindlichen Leser zu begegnen gesucht, so wird sie doch als Krise schließlich akzeptiert und in Konsequenz auf Literatur für »ganz junge Kinder« verzichtet. Von Bedeutung für die philanthropische Kinder- und Jugendliteratur als literarischer Strömung ist jedoch nur die erstgenannte Reaktionsweise, wie denn auch für die meisten ihrer Autoren die moderierte Rousseau-Rezeption typisch ist, die Campes Haltung in den siebziger Jahren bestimmte. Rousseaus Verdikt gegen Kinderliteratur wird als eines gegen die bisherigen Kinderschriften verstanden, das die neue Strömung nicht mehr trifft, die konsequent auf einer Anpassung an den kindlichen Leser besteht.

Für die philanthropische Kinder- und Jugendliteratur gilt, daß die Anpassung an den jungen Leser das oberste und organisierende Prinzip ihrer Werke abgibt. Christian Gotthilf Salzmann hat das diese Strömung tragende Ethos in ein einprägsames Bild gebracht: »Ich ließ also mein Konrädchen immer kriechen«, so heißt es in dem Erziehungsroman *Kon-*

diese ihnen nicht mehr schädlich als nützlich? - Es hat sich besonders der, um das Erziehungswesen so sehr verdiente und auch in anderer Hinsicht aller Achtung würdige, Schulrath *Campe*, im Vten Bande seines Revisionswerkes (S. 44) und in der Vorrede zu seinen zweckmäßig abgefaßten und interessanten Reisebeschreibungen, gegen Bücher dieser Art erklärt, und sie für schädlich und widernatürlich ausgegeben. So sehr ich diesen erfahrenen, helldenkenenden Pädagogen verehere, so kann ich doch in diesem Stücke nicht seiner Meynung seyn. Ich finde nichts widernatürliches darin, daß man schon selbst sechsjährige Kinder im Lesen unterrichtet [...]« (vgl.: *Unterhaltungsbuch der kleinen Familie von Grünthal oder Erzählungen für die zarte Jugend. Auch als Lesebuch in den Lehrstunden zu gebrauchen*, von Jakob Glatz, Bdch. 1. 2, Reutlingen: Macken, 1801, Vorrede S. VHIf.).

rad Kiefer von 1794, »und es gefiehl mir so wohl, daß ich bisweilen, wenn ich recht bei guter Laune war, selbst mit ihm auf allen Vieren herumkroch.« Der Pfarrer kommentiert diese Szene wie folgt: »[...] nun das heiße ich doch, *sich Zu den Kindern herablassen!* Wer die Kinder gut erziehen will, der muß sich notwendig zu ihnen herablassen können, er mag ihnen das Gehen oder sonst etwas lehren wollen [...]« Es folgt die philanthropische Abwandlung des bekannten Bibelwortes: »So ihr nicht werdet wie die Kinder, so ihr nicht lernet euch zu ihnen herablassen, könnt ihr sie auch nicht erziehen.«⁷⁹ Dieses Grundprinzip philanthropischer Kinder- und Jugendliteratur ist nicht unwidersprochen geblieben. Johann Karl Wezel etwa, der in prominenter Sache, in der Bearbeitung nämlich des *Robinson Crusoe*, mit Campe konkurriert, will die Anpassung an die kindlichen Leser nicht als oberstes Prinzip gelten lassen: Auch für Kinder und Jugendliche produzierte Literatur habe ihre »unentbehrliche[n] poetische[n] Bedürfnisse« und Gesetzmäßigkeiten, auch ihr Hauptzweck bleibe der »beste poetische Effekt«, selbst wenn hieraus dem einen oder anderen Leser Schaden erwüchse.⁸⁰ Sogar der »Pädagog« müsse das »Bedürfniß und die Einschränkung der dichterischen Kunst« achten.⁸¹ Solche poetische Eigengesetzlichkeit kinder- und jugendliterarischer Texte will die philanthropische Strömung nicht gelten lassen: Sie habe sich vielmehr den Erfordernissen einer konsequenten Anpassung an den kindlichen Rezipienten unterzuordnen. Hieraus resultiert eine für sie charakteristische Haltung der Bescheidenheit: Stets versichern die Autoren, keinerlei literarischen Ehrgeiz zu besitzen; sie unterwürfen sich vielmehr ganz dem Zwecke, die Kinder zu unterhalten und zu belehren. Die philanthropische Auffassung vom

79 *Christian Gotthilf Salzmann*, hrsg. von Walther Vorbrodt, Leipzig 1909, S. 134.

80 Johann Karl Wezel, *Robinson Crusoe*, neu bearb., Bd. 1, Leipzig 1779, S. XXIV.

81 Ebd., S. XXVIII.

Kinde ist hierbei durchaus von Rousseau und seiner Anthropologie bestimmt: Kennzeichnende Momente sind die Anerkennung von Kindheit als eigener Sphäre, die Dominanz der physischen Erziehung in den ersten Lebensabschnitten, die Retardierung der seelisch-intellektuellen Entwicklung, die Zulassung schließlich eines frühen Lernens nur aus unmittelbarer Anschauung und Erfahrung. In einem Punkt allerdings wird Rousseaus Radikalität gleichsam um die Hälfte gekappt: Eine erste, wenn auch maßvolle und elementare religiöse und sittliche Bildung halten die Philanthropen vom sechsten Lebensjahr an schon für möglich und erforderlich.

Welche konkrete Gestalt nimmt im Rahmen der philanthropischen Kinder- und Jugendliteratur die Anpassung an den kindlichen Rezipienten an? Zunächst kommt es in stofflicher Hinsicht zu einer Adaption weiten Ausmaßes. Die vorphilanthropische Kinder- und Jugendliteratur kannte ja so gut wie keine stoffliche Adaption: In sie ging die gesamte Gelehrsamkeit des Zeitalters ein. Jetzt dagegen wirft die Kinder- und Jugendliteratur einen erheblichen Ballast an Schulwissen und Gelehrsamkeit ab: In allen Wissensgebieten werden nur wenige elementare Sachverhalte ausgewählt und in die Kinderbücher hereingelassen. Hierbei verändert sich der Begriffsinhalt des Elementarischen: Gemeint ist damit nicht mehr das logisch-systematisch Erste, Grundlegende, Einfach-Abstrakte einer Wissenschaft. Elementar sind Sachverhalte jetzt, wenn sie zu den ersten sinnlichen Erfahrungen der Kinder gehören. Dazu müssen sie in ihren Wahrnehmungshorizont fallen und etwas mit ihren ersten Bedürfnissen zu tun haben. Das Elementarische bemißt sich nicht mehr rationalistisch an dem Kind bloß als werdendem Vernunftwesen; es wird jetzt auf eine noch ganz dem Sinnlichen verhaftete kindliche Wesensart und Wahrnehmungsweise bezogen. Was Kinder lernen sollen, muß zum einen ihrer noch sinnlichen Vernunft faßbar, zum anderen für sie von Interesse und unmittelbarem Nutzen sein. Nicht mehr wird

das Kind in die gelehrte Welt zitiert, sondern diese in die Welt des Kindes herabgelassen.

Mit der stofflichen Entrümpelung der Kinderliteratur setzen die Philanthropen auf einem zentralen Sektor ein: auf dem der religiösen Kinderschriften. Am Beginn des kinderliterarischen Schaffens von Campe und Salzmann steht jeweils der Entwurf neuer religionsunterrichtlicher Konzepte, die einen weitreichenden Bruch mit der bisherigen Praxis herbeiführen.⁸² An die Stelle einer frühen Vermittlung der biblischen Geschichte und eines katechetischen Auswendiglernens der kirchlichen Lehren und Dogmen, wie sie für die vorphilanthropische Zeit typisch sind, soll nun ein Religionsunterricht treten, der nur wenige Grundbegriffe der natürlichen Religion vermittelt, ansonsten aber aus einem bloßen Moralunterricht besteht. Bei Salzmann gar soll der Religionsunterricht anfänglich ganz in einer elementaren Sittenlehre aufgehen.⁸³ Biblische Geschichte und kirchliche Lehren sollen dagegen erst im späteren Jugendalter thematisiert werden. Auch die sittliche Unterweisung der Kinder wollen die Philanthropen auf die Vermittlung weniger elementarer moralischer Grundsätze beschränkt sehen; diese müssen das Verhalten der Kinder selbst, zumindest aber Zusammenhänge betreffen, die innerhalb ihres alltäglichen Erfahrungshorizontes liegen. Was die intellektuelle Bildung der Kinder betrifft, so sehen die Philanthropen ganz im Gefolge Rousseaus die Naturbetrachtung als den Unterricht an, der der sinnlichen Vernunft des Kindes am gemäßesten ist. Hier könnten die Kinder, so Salzmann, »ihre Kräfte, ihr Empfindungsvermögen, Gedächtniß, Einbildungskraft, und

82 Joachim Heinrich Campe, »Über den ersten Unterricht in der Religion«, in: *Sammlung einiger Erziehungsschriften*, 2 Tle., Leipzig 1778, T. 1, S. 177-250; Christian Gotthilf Salzmann, *lieber die wirksamsten Mittel Kindern Religion herzubringen*, Leipzig 1780. Vgl. hierzu auch: Rainer Lachmann, *Der Religionsunterricht Christian Gotthilf Salzmanns. Ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung*, Bern/Frankfurt a.M. 1974.

83 So ist etwa der erste Teil des *Moralischen Elementarbuches* von Salzmann für die erste Stufe des Religionsunterrichtes gedacht.

Verstand üben« sowie Beobachtungsgeist und Wahrheits-sinn entwickeln.⁸⁴ Zur Naturbetrachtung tritt die Geographie noch hinzu, während andere klassische Schulfächer wie Historie, Mathematik, Sprachen, Rhetorik und Literatur im philanthropischen Konzept des Kinderunterrichts eher im Hintergrund stehen, wenn sie nicht ganz auf das Jugendalter verschoben werden.

Ist die stoffliche Adaption deutlich von Rousseaus Ideen geprägt, so greifen die philanthropischen Autoren hinsichtlich der formalen Adaption eher wieder auf Locke zurück. Dies ist nicht verwunderlich, gibt doch Rousseaus Pädagogik mit ihrem strikten Verdikt gegen Kinderliteratur schlechthin in diesem Punkt keinerlei Anregungen, wohingegen Locke eine Fülle von Vorschlägen bietet. Locke ging ja von der Notwendigkeit einer frühen intellektuellen Bildung aus, bestand jedoch darauf, daß diese sich strikt der kindlichen Wesensart anzupassen habe, auch wenn diese ländliche Wesensart als solche kaum eine größere Beachtung verdiene. Gerade diese Seite der Lockeschen Erziehungsgedanken aber wurde von der vorphilanthropischen, rationalistischen Kinder- und Jugendliteratur so gut wie gar nicht rezipiert; sie kommt erst in der zweiten, der philanthropischen Locke-Rezeption zum Tragen. Pate gestanden haben hierzu wiederum Rousseau und seine neue Sicht der kindlichen Wesensart: Durch sie geraten die bei Locke eher en passant geäußerten Gedanken über eine Anpassung des Lernprozesses und der Bücher an die kindliche Wesensart in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Dies gilt etwa für Lockes Vorschlag, den Lernprozeß spielerisch zu gestalten, der bei der rationalistischen Kinderliteratur keinerlei Beachtung findet, von den philanthropischen Autoren hingegen begeistert aufgegriffen wird. Rousseau selbst polemisiert zwar heftig gegen solche Lernspiele, weil er hierin nur eine Überlistung

⁸⁴ Christian Gotthilf Salzmann, »Über den ersten Unterricht der Kinder«, in: *Der deutsche Schulfreund*, hrsg. von Heinrich Gottlieb Zerrenner, Bd. 1 (1791) S. 85-90.

des Kindes sehen konnte: Die spielerische Form solle das Kind nur darüber hinwegtäuschen, daß es etwas für es Nutzloses lernen müsse; wovon es den Nutzen einsehe, das erlerne es auch ohne Spiel.⁸⁵ Für die Philanthropen hingegen, die ja in Abweichung von Rousseau an einer frühen, wenn auch gemäßigten intellektuellen Bildung festhalten, wird die Einkleidung des Lernens in die Form des Spiels zu einer ihrer wichtigsten formalen Anpassungsweisen an die kindliche Wesensart. Dabei fühlen sie sich durch Rousseaus Kritik nicht getroffen: Für sie ist das spielerische Lernen eben die für Kinder angenehmste Weise des frühen Lernens, an dem sie nun einmal festhalten. Die philanthropische Literatur bietet hier auf der einen Seite ausgesprochene Lernspiele, Leselernspiele, naturkundliche oder geographische Spiele; sie greift auf der anderen Seite aber auch gebräuchliche Gesellschaftsspiele von Kindern und Erwachsenen auf, um diese didaktisch umzufunktionieren.⁸⁶ Hierher gehört denn auch die Vorliebe für das Schauspiel und das Singspiel für Kinder, bei denen stets an eine Aufführung durch Kinder gedacht ist. Auch der Umgang mit anderen literarischen Formen wird als Spiel begriffen, so etwa das Geschichtenerzählen und das Sprichwörterraten, wie denn Rätselspiele aller Art in Mode kommen. Überhaupt führt die philanthropische Wertschätzung des Spiels zu einer verstärkten Literarisierung der Schriften für Kinder und Jugendliche. War für die vorphilanthropische Pädagogik der Vorzug der Exempelmethode das Argument, das die schöne Literatur in den Prozeß der Erziehung einführt, so tritt nun ein weiteres Argument hinzu: Nicht nur die Anschaulichkeit, sondern auch das spielerisch-unterhaltsame Moment von schöner Literatur lassen sie jetzt als geeignet erscheinen, eine bedeutende Rolle in der Erziehung zu spielen. Eben darin besteht

⁸⁵ Rousseau, *Emile* S.259f.

⁸⁶ Ein nahezu klassisches Beispiel hierfür stellt die dreiteilige Spielsammlung von Schummel dar: Johann Gottlieb Schummel, *Kinderspiele und Gespräche*, 3 Tle., Leipzig 1776-78.

der spezifisch philanthropische Beitrag zur Verankerung von Literatur und Dichtung im Prozeß der Erziehung. Das philanthropische Bemühen, sich der kindlichen Wesensart anzupassen und das Lernen spielerisch zu gestalten, führt zu einer einschneidenden Veränderung der Lehr- und Elementarbücher für Kinder und Jugendliche. Die Lehrinhalte werden an den Erfahrungshorizont der Kinder anzuknüpfen gesucht: Dies kann etwa mittels einer Rahmenhandlung geschehen, die den Umgang eines Vaters oder Erziehers mit seinen Zöglingen schildert und die Belehrungen jeweils aus alltäglichen Situationen herauswachsen läßt. Viele Lehrbücher nehmen die Form eines »Spaziergangs« oder gar einer Reisebeschreibung an, wobei diese literarischen Einkleidungen das Lernen zugleich unterhaltsam gestalten sollen. An dem Zweck der Unterhaltung bemißt sich nun auch der Aufbau der Lehrbücher: Statt Sachverhalte in ihrer rein logischen Aufeinanderfolge zu präsentieren, wird an Bekanntes angeknüpft, im Fortgang der Kapitel für eine rege Abwechslung gesorgt, wird schließlich immer wieder Aufregendes und Exotisches geboten, um die Aufmerksamkeit der jungen Leser stets erneut zu fesseln. Solchermaßen wird im Aufbau der Bücher der unsteten, sprunghaften An- und der noch geringen Konzentrationsfähigkeit der Kinder Rechnung getragen. Beabsichtigt ist, das Entstehen von Langeweile, Unlust und Überdruß beim Lernen zu verhindern. Auch auf die sinnliche Vernunft der Kinder wird Rücksicht genommen: Kupfertafeln und Schaubilder sind nun nicht mehr bloßes Beiwerk; sie stehen vielmehr im Zentrum der Aufmerksamkeit, während der Text nur noch der Kommentar zu ihnen ist. Die Kinder sollen nicht lesend, sondern anschauend lernen. Vieles von dem hier Beschriebenen ist schon bei Locke nachzulesen; erst die philanthropische Jugendliteratur setzt es in die Tat um.

Mehr an Lockeschen Ideen orientiert sind gleichermaßen die Weisen der formalen Adaption im Bereich der sittlich-belehrenden Schriften. Hier schließt sich die philanthropische Li-

teratur sogar am engsten noch an ihre Vorläufer an: Sie übernimmt die schon gebräuchlichen literarischen Formen der Beispielgeschichte, der moralischen Erzählung, der Anekdote und der Fabel. Die neue pädagogische Wertschätzung des Spiels bedingt lediglich eine stärkere Verwendung von Kurzscenen, Theaterstücken und Singspielen. Die Veränderungen sind hier denn auch mehr stofflicher Art: Streng wird darauf geachtet, daß die Exempel aus der Welt und dem Anschauungsbereich der Kinder genommen, daß möglichst Kinder selbst die Helden der Geschichten und Stücke sind, daß endlich die moralischen Lehren für Kinder von Bedeutung sind. Die Nähe der zur Darstellung gebrachten Welt zum kindlichen Leser schlägt sich schließlich auch sprachlich nieder: In der philanthropischen Literatur finden sich erste Versuche, kindliche Sprechweisen aufzugreifen, auch sprachlich also den Kindern sich anzupassen. Dies in mißlungenen Fällen zu einem Kinderstil geführt haben, der selbst im schlechten Sinne kindisch ist und des Lächerlichen nicht entbehrt; ansonsten aber will der Kinderstil der Philanthropen etwas von der Expressivität und Spontaneität kindlichen Sprachverhaltens - wie verhalten auch immer - widerspiegeln und sich von der Strenge und Dürre eines gelehrten Sprachduktes fernhalten, wie er die vorphilanthropische Kinder- und Jugendliteratur doch weitgehend noch beherrscht. Noch steht die Untersuchung aus, die dem nachgeht, ob und inwieweit auch die philanthropische Kinderliteratur teilhat an den sprachlichen Innovationen, die bisher nur mit der Empfindsamkeit und dem »Sturm und Drang« in Verbindung gebracht worden sind.

Ausklang des Jahrhunderts

Gerade der philanthropische Kinderstil ist frühzeitig schon zum Gegenstand heftiger und teilweise auch höhnischer Kritik geworden: Hier sei die Kinderliteratur selbst auf eine

unerträgliche Weise kindisch geworden, bestätige sie doch das Kind in seinem noch unentwickelten Sprachverhalten, statt es sprachlich zu bilden. Die Kritik richtete sich gleichermaßen gegen die philanthropische Tendenz, alles Lernen spielerisch und unterhaltend zu gestalten. Dies führe letztlich zu einer Paralisierung des Lernprozesses; zudem sei es falsch, Kindern derart alles leicht zu machen, ihnen keinerlei Widerstand zu bieten und keinerlei Mühe abzufordern. Auf polemische Ablehnung stößt schließlich auch die philanthropische Entstofflichung der kindlichen intellektuellen Bildung. Es gehe nicht an, daß Kinder bis zum zwölften Lebensjahr nur einige Grundbegriffe der natürlichen Religion und der Sittenlehre erlernt und Kenntnisse nur in der Naturbetrachtung und Geographie gesammelt hätten. Der fehlende Unterricht in den anderen Fächern könne durch eine noch so gute körperliche Konstitution und durch noch so viele praktische Fertigkeiten nicht wettgemacht werden. Die hier aufgezählten Motive treten in der literarischen Kritik verstärkt Ende der achtziger Jahre auf, was zu einem gewissen Rückgang der dezidiert philanthropischen Literatur führt. Hierbei hat die philanthropische Strömung zu keinem Zeitpunkt den kinder- und jugendliterarischen Markt vollends beherrscht. Sie ist bereits frühzeitig besonders im Milieu von Universitätsprofessoren und Gymnasiallehrern auf Kritik und Ablehnung gestoßen, wofür August Ludwig Schlözer ein prominentes Beispiel abgibt.⁸⁷ Von hier aus wurde denn auch die Produktion von rationalistisch orientierten Lehr- und Elementarbüchern für Kinder und Jugendliche fortgesetzt. Stärker hingegen war die Resonanz der philanthropischen Bewegung unter den Hofmeistern, stellungslosen Theologiekandidaten und Pastoren, die vornehmlich für jüngere Kinder schrieben und deren Wirkungsfeld zumeist die unteren Stadt- und Landschulen waren. Hier verliert der Philanthropismus auch nach seinem Höhe-

87 Die schon zitierte Vorrede Schlözers stellt eine großangelegte Polemik gegen Basedows Erziehungsreform dar.

punkt nicht an Einfluß und Bedeutung, wie überhaupt seine jugendliterarischen Innovationen von allen Lagern aufgenommen und verarbeitet werden. Dennoch treten rationalistische Elemente stärker wieder in den Vordergrund, dringt stärker wieder Gelehrsamkeit in die Kinder- und Jugendliteratur ein. Das philanthropische Ethos des Sich-zum-Kind-Herablassens weicht erneut einer Haltung, die das Kind in die Welt der Bildung und Gelehrsamkeit früh schon hinaufziehen möchte.

Die Kritik am Philanthropismus weiß im übrigen genau zu differenzieren zwischen Autoren wie Christian Felix Weisse, Campe und Salzmann und der großen Anzahl nur mäßig begabter Epigonen. Der große Beifall, den die zuerst genannten Autoren zu Recht erhalten hätten, so bemerkt Friedrich Gedike, »lokete einen unabsehblichen Schwärm von Skriblern herbei, die wie hungrige Heuschrecken über das neue Feld herfielen, und sich so gut wie jene Männer berufen glaubten, für Kinder und Schulen zu schreiben. [...] Wer weder Verstand noch Kenntnisse genug besitzt, um Erwachsene angenehm belehren oder nützlich unterhalten zu können, glaubt dennoch Verstand und Kenntnisse genug übrig zu haben, um für Kinder zu schreiben ... [...] Kurz es ist soweit gekommen, daß man die Büchermacherei für Kinder als das leichteste und gemächlichste Handwerk ansieht, und daß daher jeder, er habe selbst auch noch so wenig gelernt, dennoch für Kinder zu schreiben kein Bedenken trägt.«⁸⁸ Tatsächlich fällt die anfangs beschriebene massenhafte Ausdehnung der Schriftstellerei für Kinder und Jugendliche mit dem Aufkommen und dem ersten Höhepunkt der philanthropischen Bewegung zusammen. War zuvor die Kinderbuchproduktion eher eine Sache erfahrener Lehrer und Professoren, ein ausgesprochenes Gelehrtengeschäft also, und forderte Schlözer noch, daß die Elementarbücher für Kinder jeweils von den Kapazitäten des Faches verfaßt werden

88 Gedike, »Einige Gedanken über Schulbücher ...«, S. 423 f.

müßten,⁸⁹ so scheint mit der philanthropischen Reform der Kinderliteratur nicht nur deren Verbreitung massenhaft geworden, sondern zugleich auch deren Produktion popularisiert worden zu sein. Sollen die Kinderbücher nicht mehr Kompendien der Gelehrsamkeit sein, so braucht es dem Anschein nach als Autor auch nicht unbedingt einen Gelehrten. Daß solchermaßen die Kinderliteratur zum Tummelplatz von Dilettanten geworden ist, geht jedoch nicht geradewegs auf das Konto der Philanthropen. Was deren Werke an gelehrtem Stoff und Schulwissen weniger enthalten, das haben sie um so mehr an didaktischer Strukturierung. Die Vorworte eines Campe oder Salzmann geben Auskunft darüber, mit welcher außerordentlichen Sorgsamkeit jedes in ein Kinderbuch aufgenommene Stück auf seine Verständlichkeit geprüft und mehrfach einer praktischen Erprobung unterworfen ist. Dennoch bleibt das Faktum bestehen: Die philanthropische Reform der Kinderliteratur, die ihre Befreiung von Gelehrsamkeit brachte, stellt zugleich den Ausgangspunkt für deren Trivialisierung dar, auch wenn diese auf eine Entstellung der eigentlichen philanthropischen Absichten hinausläuft.

Es hat den Anschein, als läge in dieser massenweisen und dilettantischen Ausdehnung der Büchermacherei für Kinder zumindest auch ein Grund dafür, daß Ende der achtziger Jahre die gelehrte Kritik stärker hervortritt und selbst philanthropische Autoren sich jetzt von einer übertriebenen »Kindertümelei« distanzieren. So deutlich hierbei auch Elemente der vorphilanthropischen Zeit wieder hervortreten, so wenig sind jedoch auch neue Tendenzen zu übersehen: Gemeint ist hier insbesondere der Neuhumanismus.⁹⁰ Dessen Einfluß beschränkt sich zunächst auf den Bereich der Ju-

89 Schlözer, Vorrede zu la Chalotais, S. LXXV.

90 Vgl. Friedrich Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, Bd. 2, dritte, erw. Aufl. Berlin/Leipzig 1921, S. 191 ff.; August Pick, *Der Neuhumanismus und die*

gendliteratur: Anthologien und Chrestomathien der Poesie und der Beredsamkeit in griechischer, lateinischer und deutscher Sprache, geschichtliche Darstellungen der griechischen und römischen Antike und der Mythologie, wissenschaftliche Magazine für die fortgeschrittene und bereits akademische Jugend - auf diesen Sektoren der Jugendliteratur macht sich neuhumanistisches Gedankengut am ehesten geltend. Diese Beschränkung resultiert zunächst daraus, daß die Neuhumanisten durchweg gebildete Philologen an Gymnasien und Universitäten sind und ihre Werke für die eigene unterrichtliche Praxis verfassen. Sie hat seinen Grund aber auch darin, daß bis in die achtziger Jahre, wie Paulsen bezeugt,⁹¹ in zahlreichen Fragen zwischen Neuhumanisten zumindest in ihrer älteren Generation und Philanthropen eine relativ große Einmütigkeit besteht. Die Neuhumanisten beschränken sich deshalb auf die literarische Realisierung ihres besonderen Anliegens, auf die Vermittlung nämlich antiker Bildung und Literatur, und greifen in anderen Zusammenhängen durchaus auf die philanthropische oder sonstige Kinder- und Jugendliteratur der Zeit zurück. Dieser Zustand ändert sich erst für die jüngere Generation der Neuhumanisten, die jedes Einverständnis mit dem Philanthropismus aufkündigen und ihre Opposition gegen ihn auf allen Gebieten des Erziehungswesens geltend machen. Doch auch nach der Jahrhundertwende und nach dem großen *Streit des Philanthropinismus und Humanismus*, so der Titel von Niethammers Streitschrift⁹² aus dem Jahr 1808, ist es vorwiegend noch die Jugend, an die sich die Neuhumanisten wenden.⁹³

deutsche Sprachpflege in den gelehrten Schulen der deutschen Länder, Dm. Frankfurt a.M. 1927.

91 Paulsen, *Geschichte des gelehrten Unterrichts ...*, Bd. 2, S. 50f.

92 Wiederabdr. in: Friedrich Immanuel Niethammer, *Philanthropismus - Humanismus. Texte zur Schulreform*, bearb. von Werner Hillebrecht, Weinheim/Berlin/Basel 1968 (Kleine pädagogische Texte, Bd. 29).

93 Ein Beispiel hierfür ist: Karl Friedrich Becker, *Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend*, 3 Tle., Halle/Berlin 1802-15.

Zu einem solchen Streit und einer heftigen Entgegensetzung beider Strömungen kommt es bekanntlich schon in den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts. Der Philanthropismus gerät dabei von einer Seite in die Kritik, die hier noch keine Erwähnung gefunden hat: Es ist sein utilitaristisches Konzept der Jugendbildung, an dem die neuhumanistische Polemik ansetzt. Die Philanthropen gehen ja zunächst im Gefolge Rousseaus von einer naturgemäßen Erziehung aus, die keinerlei Rücksicht auf den Stand und die zukünftige »bürgerliche« bzw. berufliche Stellung des Kindes nimmt, sich vielmehr allein an seiner Vervollkommnung als Mensch orientiert. In Abweichung von Rousseau aber wird diese naturgemäße Erziehung von ihnen auf die Kindheitsphase restringiert: Etwa vom 12. Lebensjahr an habe die Vervollkommnung des einzelnen hinter seiner Erziehung und Ausbildung zu einem nützlichen und brauchbaren Mitglied der Gesellschaft zurückzutreten.⁹⁴ Dies jedenfalls ist die Position Campes, der wohl am radikalsten an einer naturgemäßen Erziehung der Kinder noch festhält. Bei anderen Pädagogen aber dringt die Erziehung zu gesellschaftlicher Brauchbarkeit auch in die Kindheitsphase schon ein. So kann von der Warte des Neuhumanismus aus die philanthropische Bewegung pauschal als eine vollends militaristische Pädagogik erscheinen, der schließlich ein auf die Idee der Humanität und der individuellen Vervollkommnung basierendes Erziehungskonzept entgegengehalten wird. Der Streit beider Richtungen bleibt jedoch zunächst ohne Auswirkungen auf die Kinderliteratur: Die Neuhumanisten konzentrieren sich auf die Reform des höheren Schulwesens, der Gymnasien und Universitäten, so daß die Auseinandersetzung noch vornehmlich auf der Ebene der Jugendbildung verweilt. Zudem veranlaßt die hohe Wertschätzung der Jugend in der

⁹⁴ Die zentralen Abhandlungen von Campe und Peter Villaume hierzu sind in einem Nachdruck zugänglich: *Bildung und Brauchbarkeit. Texte von Joachim Heinrich Campe und Peter Villaume zur Theorie utilitärer Erziehung*, hrsg. von Herwig Blankertz, Braunschweig 1965.

antiken Bildung die Neuhumanisten generell dazu, vornehmlich Jugendliche zum Adressaten ihrer Werke zu machen; der Kindheit hingegen bringen sie weniger Interesse entgegen. Hier ist es eigentlich erst die Romantik, die nach der Jahrhundertwende eine neue Sicht auf die Kindheit eröffnet. Bis zur Jahrhundertwende also bleibt die Kinderliteratur durchgängig noch von den Maximen der aufklärerisch-rationalistischen und der philanthropischen Pädagogik geprägt.⁹⁵ Eine Ausnahme allerdings muß hier Erwähnung finden: Gemeint ist das kinder- und jugendliterarische (Euvre von Karl Philipp Moritz, das zu einem Teil erst in der Zeit nach seiner Italienreise entsteht. Hier dringen neuhumanistische und klassizistische Anschauungen bis in das ABC- und Lesebuch vor. Doch mischen diese sich mit philanthropischen Elementen insbesondere formaler Art: Seine Kinderlogik etwa sucht in der Art des Basedowschen *Elementarwerki* mit Tafeln und Schaubildern vorzugehen. Moritz war im übrigen für kurze Zeit als Lehrer am Basedowschen Philanthropin in Dessau tätig.

Eine weitere Ausnahme ist hier noch zur Sprache zu bringen: Johann Gottfried Herder entwickelt bereits Mitte der siebziger Jahre eine Auffassung von Kindheit, die sowohl dem rationalistischen wie dem philanthropischen Kindheitsbild radikal entgegensteht. Ergab sich bei Rousseau die Entdeckung der Kindheit und ihrer Eigenart aus der Kulturkritik, so entspringt bei Herder die neue Sicht der Kindheitsstufe aus der geschichtsphilosophischen Wendung der Aufklärung. Die Eröffnung der geschichtsphilosophischen Dimension durch Herder ermöglicht es der Aufklärung ja erstmals, das abstrakt-negatorische Verhältnis zu den ihr historisch vorausgegangenen Epochen zu übersteigen. Wurde bisher etwa das Mittelalter als Zeit der Finsternis und des Aberglaubens bloß verworfen, so wird es nun in ein positives

⁹⁵ In die zahlreichen Sparten der Jugendliteratur hingegen dringt stärker neuhumanistisches und klassizistisches Gedankengut. Beispiele hierfür sind etwa die Texte von Kirsten und Niemeyer.

Verhältnis zur eigenen Gegenwart gebracht, nämlich als eine die eigene Geschichte bedingende Stufe begriffen. Die Aufklärung vermag damit ihr Gegenteil, Voraufklärerisches nämlich, selbst noch aufklärerisch zu begreifen. Für die geschichtsphilosophische Deutung der Aufeinanderfolge der verschiedenen geschichtlichen Epochen ist die Analogie zur Abfolge der menschlichen Altersstufen einer der entscheidenden Schlüssel. Herder betont ausdrücklich, »daß meine Analogie, von menschlichen Lebensaltern hergenommen, nicht Spiel sei.« Die wechselseitige Erhellung von Phylogenese und Ontogenese ist also keine bloß metaphorische Deutung: Aus der Eigenart einzelner Lebensalter läßt sich der Geist der geschichtlichen Epochen erschließen, die im Gang der Menschheitsentwicklung den Altersstufen jeweils entsprechen. Auffallend ist, daß Herder im Fall der Kindheit eher umgekehrt deren Eigenheit aus dem Geist der ihr entsprechenden Menschheitsepoche zu erschließen sucht und sich dessen auch bewußt ist, daß er hier weniger ein neues Geschichtsbild, denn ein neues der Kindheit entwirft. Die orientalische »Patriarchenwelt« ist bekanntlich für Herder das »Goldene Zeitalter der kindlichen Menschheit«.⁹⁷ Deren Bildungselemente sind »Religion, Furcht, Autorität, Despotismus«. Herder sucht hierbei den orientalischen Despotismus keinesfalls zu beschönigen: »Mag's sein, daß im Zelte des Patriarchen allein Ansehen, Vorbild, Autorität herrschte und daß also [...] Furcht die Triebfeder des Regiments war [...]«; dem »Menschengeschlecht in seiner Kindheit« aber sei dies notwendig gewesen. Was für die Kindheitsstufe der Menschheit zutreffe, müsse folglich auch für die Entwicklung jedes einzelnen Menschen gelten: »Gibt's nicht in jedem Menschenleben ein Alter, wo wir durch trockene und kalte Vernunft nichts, aber durch Neigung, Bildung, nach

96 *Herders Werke in fünf Bänden*, Berlin/Weimar 1978, Bd. 3, S. 50 (»Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit«).
97 Ebd., S. 44.

Autorität alles lernen?«⁹⁸ Das von Herder entworfene Bild der Kindheit nimmt die Bestimmungen des orientalischen Geistes in sich auf, was zu der folgenden Charakteristik der kindlichen Wesensart führt: »Diese zarte Natur, unwissend und dadurch auf 'alles begierig, leichtgläubig und damit alles Eindrucks fähig, zutrauend-folgsam und damit geneigt, auf alles Gute geführt zu werden, alles mit Einbildung, Staunen, Bewunderung fassend, aber eben damit auch alles um so fester und wunderbarer sich zueignend [...]« Es sei töricht, »diese Unwissenheit und Bewunderung, diese Einbildung und Ehrfurcht, diesen Enthusiasmus und Kindessinn« als fehlerhafte kindliche Eigenschaften anzusehen, wie es die Aufklärung bisher getan habe, die hierin nur »Betrügerei und Dummheit, Aberglaub und Sklaverei« erblicken könne. Für Herder sind diese kindlichen Eigenschaften, die der Aufklärung so sehr ein Dorn im Auge sind, »Vehikulum alles Guten«, »Samenkörner aller Kenntnisse, Neigungen und Glückseligkeit«.⁹⁹

Was sich auf der Ebene der Geschichtsphilosophie vollzieht, wiederholt sich mithin auf der der Anthropologie und Pädagogik: Werden dort voraufklärerische Epochen in ihrer Notwendigkeit geschichtsphilosophisch anerkannt und in das aufklärerische Geschichtsbewußtsein integriert, so wird hier, auf der ontogenetischen Ebene, in der Kindheit ein Lebensalter erblickt, das der Aufklärung selbst noch vorausliegt, das aber als vorvernünftige, als vorrationale Altersstufe akzeptiert und als notwendiges Moment des Lebensganges legitimiert wird. So sollen denn auch Aufklärung, Vernunft und Rationalität für Herder noch nicht in die Kindheit eindringen und ihr auf gezwungen werden; als ganz und gar töricht erscheint es ihm, »wenn du einem Kinde deinen philosophischen Deismus, deine ästhetische Tugend und Ehre, deine allgemeine Völkerliebe voll toleranter Unterjochung,

98 Ebd., S. 45.
99 Ebd., S. 48.

Aussaugung und Aufklärung nach hohem Geschmack deiner Zeit großmütig gönnen wolltest! Einem Kinde?»¹⁰⁰ Zwei Punkte seien hier nur herausgegriffen, in denen Kindheit und Aufklärung für Herder einander fremd sind: Es sind zum einen die Autoritätsgläubigkeit, Ehrfurcht und Folgsamkeit, die für Herder Kindern eigentümlich sind. Auch bei Locke war Autorität im Spiele - allerdings nur als Ultima ratio: An ihre Stelle soll die vernünftige Überlegung treten, zu der die Kinder so früh wie möglich angeleitet werden sollen. Rousseau kannte weder Autorität noch Raisonement; an ihre Stelle treten bei ihm die Macht der Dinge und die sinnliche Erfahrung. Für Herder entspricht der wahren Neigung des Kindes allein der zutrauliche Gehorsam, der einer patriarchalischen Autorität ganz ergeben ist. Zum anderen ist es der Hang zum Wunderbaren, Phantastischen und Zauberhaften, der für Herder den spezifischen Enthusiasmus der Kinder ausmacht. In bezug auf die Einbildungskraft und das Wunderbare ist die Aufklärungspädagogik einer Meinung: Die Entfaltung einer autonomen, von Aberglauben und von Ängsten freien Vernunft erfordert die strenge Kontrolle der Einbildungskraft und die Anbindung der Phantasie an das Reale. - Umsetzung hat Herders Sicht der Kindheit im Rahmen der Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts nur in einem Fall gefunden: in der Sammlung morgenländischer Erzählungen von August Jacob Liebeskind, deren Herausgabe Herder selbst veranlaßt hat. Doch zeigt das der Sammlung beigegebene Vorwort Herders, daß er sich gegenüber der frühen Bückeburger »Sturm und Drang«-Zeit der Aufklärungspädagogik stärker wieder angenähert hat. Zwar geht er auch hier von dem kindlichen Hang zum Wunderbaren und Zauberhaften aus, fordert aber eine Bändigung und Bezähmung der Einbildungskraft als der »gefährlichsten aller menschlichen Gemüthsgaben«, die es auf »Beyspiele des Guten und Edlen«

100 Ebd.

zu richten gelte.¹⁰¹ In der Bevorzugung der Gattung morgenländischer Erzählungen bleibt er jedoch seiner Kindheitsauffassung treu.

Der tiefreichende Widerspruch gegen die Zeit, den Herders Sicht der Kindheit darstellt, läßt umgekehrt die aufklärerische Pädagogik und die Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts in ihrer relativen Einheit sichtbar werden. Für sie spiegelt sich in der Abfolge der Lebensalter nicht die geschichtliche Entwicklung der Menschheit selbst wider; für sie steht Kindheit vielmehr in Diskontinuität zur Geschichte. Das Kind gilt als eine Tabula rasa auch in dem Sinne, daß in ihm ein Bruch mit der Tradition und ein radikaler Neubeginn als Möglichkeit beschlossen liegen. Es soll nicht erst unter die Macht einer Tradition, in den Bann der »Vorurteile« und des »Aberglaubens« geraten; es soll sich sogleich schon in richtiger, naturgemäßer Weise zu einem autonomen Vernunftwesen heranbilden. Weil derart Kindheit als Diskontinuität und Bruch begriffen wird, ist der aufklärerischen Pädagogik von Anfang an die Tendenz inhärent, das Kind vor der Umwelt abzuschirmen. Sind es anfänglich die noch abergläubischen Ammen und Dienstboten, vor deren Einfluß Kinder zu schützen sind, so ist es bei Rousseau schließlich das gesellschaftliche Leben überhaupt, das zu meiden ist. So sezessionistisch auch die Welt des Kindes gefaßt ist, so frei noch ist sie von allen regressiv-sentimentalen Momenten: Der Blick auf die Kindheit ist kein rückwärts gewandter, sondern einer, der nach vorne, in die Zukunft geht, richtet sich die Sezession doch auch nur gegen die schlechte Vergangenheit oder die entfremdete Gegenwart. Falsch ist es zu meinen, die Aufklärung vermöge deshalb im Kind nur den Erwachsenen zu sehen; spätestens mit Rousseau lernt sie im Kind das Kind sehen, ohne an dieser prinzipiellen Orientierung zu rütteln, ohne im geringsten den zukunftsvollen Blick auf die Kindheit zu verlieren.

101 *Palmblätter. Erlesene morgenländische Erzählungen für die Jugend*, Bd. 1, Jen 1786, S. VII.

Denn auch mit der Rousseauschen Kulturkritik wird Kindheit noch nicht zum nostalgischen Refugium: **Zwair** wird Kindheit nun radikal als eigene Sphäre gefaßt und der der Erwachsenen und der Gesellschaft entgegengestellt, doch ist es gleichsam nur eine sensualistisch radikalisierte Gestalt von Aufklärung selbst, die hier hervortritt: Kindheit ist die noch ganz und gar sinnliche Vernunft und eine Welt, der Schein, Vorurteil und Lüge noch unbekannt ist und die allein aus authentischen sinnlichen Erfahrungen besteht. Der nüchtern-strengen Zug der aufklärerischen Kindheitsauffassung verstärkt sich vielmehr noch bei Rousseau. Dies heißt nicht, daß Kindheit nicht doch schon zum Gegenstand einer »Rührung« geworden ist; es ist aber das Moment des Anfangs und des Neubeginns im Kindsein, das diese Rührung auslöst.

Wer heute sich mit der Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung beschäftigt, muß darauf gefaßt sein, daß in ihr manche scheinbar so unverzichtbare Bestandteile und Requisiten der Kinderstube fehlen: Entworfen wird nicht eine Welt archaisch-familiärer Geborgenheit. Der Umgang zwischen Kindern und Erwachsenen ist zwar freundlich, doch stets auch nüchtern und distanziert. Dafür aber bemühen die Erwachsenen sich, die Kinder in einem vernünftigen Gespräch zu überzeugen, Sachverhalte ihnen verständlich zu machen, zu veranschaulichen und zu beweisen. Es fehlen die Nachsicht und Milde, die gemeinhin zur harmonischen Kinderwelt gerechnet werden; die Erwachsenen treten frühzeitig den Kindern streng und fordernd gegenüber. Dafür aber werden Kinder in einem unerhörten Ausmaß ernst genommen. Die Erwachsenen legen ihre Forderungen offen als Forderungen dar und suchen diese nicht gleichsam hinterherum und unter dem Schein einer alles umwallenden Harmonie durchzusetzen. Über das, was Kinder in den Augen der Erwachsenen tun sollen, kann, so hat es den Anschein, noch ein Gespräch geführt werden. Vergeblich wird man ferner die kindertümliche Religiosität suchen, die das

19. Jahrhundert so fest in der Kinderstube verankert hat. Für die Philanthropen gar sollen die biblischen Geschichten ganz aus ihr verschwinden. Ganz an den Rand ist schließlich die Welt des Phantastischen, Wunderbaren und Zauberhaften gedrängt, wie sie sich im Märchen oder in den Volksbüchern auftut. Die Einbildungskraft der Kinder wird ganz auf das Reale, die äußere Natur, auf praktische, handwerkliche Tätigkeiten, auf das gesellschaftlich Nützliche und das moralisch Gute gelenkt. Das Märchen, seit dem 19. Jahrhundert Inbegriff der Kinderliteratur, wird als eine für Kinder ungeeignete Lektüre abgelehnt, ja bekämpft. Gerade die letztgenannten Züge, ihre »Irreligiosität« und ihre Ablehnung des Märchens, haben dazu geführt, daß im 19. Jahrhundert über die Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung der Stab gebrochen wurde: Pauschal wurde sie als nicht kindgemäß abgetan. Hier ist der Raum nicht mehr, eine umfassende historische Würdigung aufklärerischer Kinder- und Jugendliteratur vorzunehmen, wie auch ihrer Verankerung im geschichtlich-sozialen Prozeß an dieser Stelle nicht nachgegangen werden kann. Doch bleibt Gelegenheit, einige Hinweise auf die Zusammenhänge zu geben, die das verwerfende Urteil bedingten; so mag seine Revisionsbedürftigkeit wenigstens zur Andeutung kommen. Das Urteil über die Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung hat eine erziehungsgeschichtliche und eine literaturhistorische Dimension: In erziehungsgeschichtlicher Hinsicht ist es die vom Neuhumanismus und von der Romantik ausgesprochene scharfe Kritik der Aufklärungspädagogik, die lange Zeit auch die Sicht der Kinder- und Jugendliteratur bestimmt hat. Getroffen und in Vergessenheit gebracht hat dies, e Kritik weniger die großen ausländischen Vorbilder als vielmehr die deutschen Pädagogen der Spätaufklärung, die nicht zuletzt auch durch ihr Eintreten für die Französische Revolution in Mißkredit gerieten. Die Kinder- und Jugendliteratur des 18. Jahrhunderts aber ist überwiegend das Werk eben dieser spätaufklärerischen Pädagogik.

Eine parallele Erscheinung zeigt sich in der deutschen Literaturgeschichtsschreibung: Hier ist es die Konstruktion einer »Deutschen Bewegung«, deren Höhenlinien vom »Sturm und Drang« über die Klassik und die Romantik verlaufen, die die Aufklärung mit dem Jahr 1770 enden ließ und folglich das spätaufklärerische literarische Leben nur noch als ein längst überholtes Nachspiel der Zeit Gottscheds und Lessings wahrhaben konnte. Da die Kinder- und Jugendliteratur nur in geringem Ausmaß an den literarischen Bewegungen des »Sturm und Drang« und der Klassik teilhatte, sondern überwiegend ein literarisches Produkt der Spätaufklärung darstellt, war das Urteil über sie gesprochen: Wie die spätaufklärerische Literatur als ganze, so erschien auch sie als verspätet und epigonal. Schon in ihren historischen Anfängen sei sie isoliert und abgekapselt in einem »Ghetto jugendliterarischer Selbstgenügsamkeit«,¹⁰² stelle sie einen subalternen literarischen Zweig dar und sei nicht zufällig die Altersgenossin der Trivialliteratur. Schon in der Aufklärung zeige sich mithin das Dilemma von Kinder- und Jugendliteratur überhaupt, manifestierten sich die »charakteristischen Gefährdungen, denen die Kinderliteratur bis in die Gegenwart hinein ausgesetzt war«.¹⁰³ Ihre Anfänge bereits ständen unter den Vorzeichen der »kulturellen Verspätung« und der didaktischen Einengung.

Die Grundlage dieses Urteils bildet eine geschichtliche Einschätzung der Spätaufklärung, die zu revidieren die Literaturgeschichtsschreibung des 18. Jahrhunderts in jüngster Zeit alle Anstrengungen unternommen hat. Eine Neubewertung findet hierbei nicht nur deren geistesgeschichtliche Stellung; auch die von ihr entwickelten literarischen Zweck- und Gebrauchsformen erlangen in einer Geschichtsschreibung neue Wertschätzung, die nicht ausschließlich am Kunstbegriff der Klassik mehr orientiert ist. Eine neue Sicht

102 Alfred Clemens Baumgärtner, *Das nützliche Vergnügen. Goethe, Campe und die Anfänge der Kinderliteratur in Deutschland*, Würzburg 1977, S. 48.
103 Ebd., S. 46.

der Spätaufklärung aber rückt auch deren Kinder- und Jugendliteratur in ein anderes Licht: Wenn die Spätaufklärung selbst nicht mehr als überholt und epigonal gilt, kann auch in bezug auf die Kinderliteratur von einer »kulturellen Verspätung« nicht mehr die Rede sein, wie auch deren Verhältnis zur Literaturgeschichte nicht länger als das eines Nachhinkens, einer Phasenverschiebung gesehen werden kann. Die Annahme einer Isolation aufklärerischer Kinder- und Jugendliteratur ist ganz und gar nicht zu halten; sie stellt allenfalls eine Projektion späterer Verhältnisse in das 18. Jahrhundert dar. Hier nämlich gehören die bedeutenden Schriftsteller, Wissenschaftler und Gelehrten der Zeit ebensogut zu ihren Autoren wie die Menge drittklassiger Schreiber. Auch genießt die Kinder- und Jugendliteratur im öffentlichen Bewußtsein ein Ansehen, das sie in ihrer weiteren Geschichte so schnell nicht wieder erlangen wird. Wie selbstverständlich werden ihre Werke in den wichtigsten literarischen und wissenschaftlichen Rezensionsorganen der Zeit angezeigt und besprochen. Das »pädagogische Jahrhundert« ist weit davon entfernt, in ihr einen subalternen Literaturzweig zu sehen; ihre Stellung in der literarischen Öffentlichkeit ist unangefochten. Eine genauere Erforschung ihrer so reichhaltigen Erscheinungsformen und ihrer Stellung und Bedeutung in der Zeit wird noch zu zeigen haben, ob die Kinder- und Jugendliteratur in ihren historischen Anfängen im 18. Jahrhundert tatsächlich schon die Merkmale der Einengung und Subalternität besitzt oder ob sie umgekehrt in ihren historischen Anfängen zugleich schon eine Höhe gewonnen hat, von der noch auszumachen wäre, wann in ihrer weiteren Geschichte diese je wieder erreicht worden ist.