

Jean Pauls Pädagogik: Studien zur “Levana”

Karoline Sprenger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Sprenger, Karoline. 2003. *Jean Pauls Pädagogik: Studien zur “Levana”*. Neuried: ars et unitas.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Karoline Sprenger

Jean Pauls Pädagogik

Studien zur *Levana*

64

GK
4984
S768
J4

Deutsche Universitätsedition



64/GK 4984 5768,74

UB Augsburg



08800002963693



DEUTSCHE UNIVERSITÄTSEDITION

Band 18

Karoline Sprenger

Jean Pauls Pädagogik

Studien zur *Levana*



ars et unitas



Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 3-936117-18-7

Dissertation Universität Bamberg 2003

Titelbild: Beggar: Plastik von Anderon Mukomberanwa

© 2003 by ars et unitas Verlagsgesellschaft, 82061 Neuried

Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es auch nicht gestattet, dieses Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Wege (Photokopie, Mikrokopie, Xerokopie) zu vervielfältigen.

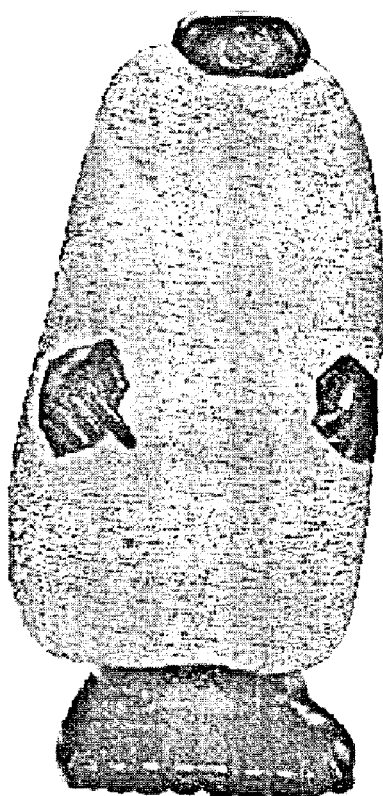
Gesamtherstellung: digitalreprint, Bad Feilnbach

Gedruckt auf säurefreiem Papier

K-05 117 8 2

Jean Pauls Pädagogik. Studien zur *Levana*

Inaugural-Dissertation
in der Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg
vorgelegt von
Karoline Sprenger
aus Würzburg



Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
A. Der Mensch als Doppelwesen	7
I. Körper und Geist in Wechselwirkung	12
II. Schicksal und Freiheit	25
III. Das Gute und Böse im Kind	43
IV. Leben und Tod	57
V. Polarität und Einheit	65
VI. Äußere Schwäche und innere Kraft	82
VII. Der innere Idealmensch und seine Hülle aus Stein	100
B. Erziehung bei Jean Paul	123
I. Erziehungsziel: Die Befreiung des Idealmenschen	123
II. Erzieherpersönlichkeit: Der Feige bildet einen Feigen	133
1. Vertrauensraum	133
2. Der gewöhnliche Erzieher	140
3. Der Lehrer, ein „Freigewordener“	152
4. Die Sprache der Erzieher	160
III. Heiterkeit	164
1. Wie herrlich ists, daß man ist	164
2. Gebieten und Verbieten	171
3. Spiel	192

IV. Sittliche Erziehung	215
1. Sittliche Stärke	219
2. Sittliche Schönheit	239
3. Religion	258
V. Die neue Idee aus den alten Ideen	278
1. Bildung	278
2. Klassische Bildung	307
3. Mädchenbildung	313
C. Resumée	329
 Literaturverzeichnisse	 339
Stichwortverzeichnis	355
Personenverzeichnis	361
Werkeverzeichnis	365

Bester Mann, [...] schämst du dich nicht, für Geld zwar zu sorgen, wie du dessen aufs meiste erlangst, und für Ruhm und Ehre, für Einsicht aber und Wahrheit und die Besserung deiner Seele sorgst du nicht, und hieran willst du nicht denken?

Plato

Einleitung

Wie kommt eine moderne junge Lehrerin zu Jean Pauls *Levana*?

Sie geht jeden Morgen in die Schule, schlichtet die Streitereien ihrer Schüler, kämpft um Disziplin in der Klasse, vermittelt den sorgfältig vorbereiteten Stoff, kommt nach Hause, korrigiert stapelweise Hefte, bereitet den Unterricht für den nächsten Tag vor, bastelt Spiele, Plakate und Wortkärtchen, rechtfertigt sich gegenüber den Eltern der Schüler, sinkt abends ins Bett um am nächsten Morgen wieder in die Schule zu gehen. Tag für Tag, Woche für Woche, Jahr für Jahr. Bis ihr eines Tages zufällig die „Idylle“ vom *Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wutz in Auenthal* in die Hände fällt. Die Idylle des Schulmeisterleins, das sein ernüchterndes Lehrer-Leben durch die Freude auf das Frühstück zu versüßen sucht. Die Idylle des Schulmeisterleins, das sich zusammengerollt unter der eigenen Bettdecke am glücklichsten fühlt. Die Idylle des Schulmeisterleins, das versucht, vergnügt zu bleiben, indem es die Augen vor der Welt verschließt. Und die moderne junge Lehrerin merkt: „Das bin ja ich!“ Erstaunlich – schließlich ist die Geschichte des Schulmeisterleins über 200 Jahre alt. Und doch: Die gleichen Lehrer-Gedanken angesichts des anstrengenden Berufs. „Abends“, so trösten sich Wutz und die Lehrerin gleichermaßen, „lieg’ ich auf alle Fäl-

le, sie mögen mich den ganzen Tag zwicken und hetzen, wie sie wollen, unter meiner warmen Zudeck und drücke die Nase ruhig ans Kopfkissen, acht Stunden lang.“ (Wutz, S. 431)

Das Schulmeisterlein Wutz und die moderne junge Lehrerin leben für Glücksmomente, die mit dem Leben selbst und mit dem Erziehungsauftrag nichts zu tun haben. Von Tag zu Tag leben sie von der Aussicht, dass die Mühsal vorbeigeht, trotz der Gewissheit, dass dieselbe Mühsal am nächsten Morgen wieder von vorne beginnt.

Wo sind die Ideale und Träume der Lehrerin geblieben, die sich für eine berufliche Aufgabe entschieden hatte, die Christian Gotthilf Salzmann eigentlich zu Recht als die „edelste und segensreichste Aufgabe des Menschen“ bezeichnet hatte? Erstickt in Alltag und Routine, erstickt in Kritik und Entmutigung, erstickt im Gefühl der Vergeblichkeit? Wo liegt der Fehler? Sicher, die Klassen sind zu groß. Sicher, viele Eltern können oder wollen ihre Kinder nicht mehr erziehen. Sicher, Gewalt und Fernsehkonsum nehmen zu. Und so weiter. Aber damit lässt sich nicht erklären, warum der Lehrberuf unbefriedigend sein sollte. Schon gar nicht, warum 80 Prozent aller Lehrer am Burn-Out-Syndrom erkranken. Und im Vergleich zu Jean Pauls Zeiten sind die Bedingungen in Deutschland heute gar nicht so schlecht. Wir leben in vergleichsweise gesicherten Verhältnissen, Kinderarbeit ist verboten, Armut ist nicht mehr lebensbedrohlich. Und die verbliebenen Herausforderungen sollten engagierte Lehrer doch nicht schrecken!

Trotzdem: Die unbefriedigende Situation des Schulmeisterlein Wutz spiegelt die Situation vieler Lehrer. Die Motivationsgründe für das Unterrichten erschöpfen sich bald in Slogans wie „Durchhalten!“ und „Bald sind Ferien!“

Durch die Idylle vom braven Schulmeisterlein Wutz zu der Einsicht gelangt, dass sie schon zu Beginn ihres Lehrerdaseins in eine Sackgasse gelangt ist, steht die junge Lehrerin vor einer Entscheidung. Entweder in der Sackgasse zu verweilen und bis zur Pensionierung auf der Stelle zu treten oder umzukehren. Dies ist keine rhetorische Feststellung. Es ist keineswegs selbstver-

ständig, sich an dieser Stelle für die Umkehr zu entscheiden. Die meisten Lehrer entscheiden sich für das Auf-der-Stelle-Treten. Doch die junge Lehrerin beschließt, nach neuen Wegen zu suchen. Das Schulmeisterlein Wutz wurde ihr zum Wegweiser und deutete unmissverständlich auf seinen Autor: Jean Paul. Der stammt aus einer Lehrerfamilie, war selbst als Lehrer tätig und hat drei eigene Kinder groß gezogen. Er hat nicht nur verschiedene Lehrerfiguren erfunden, sondern auch eine Erziehlehre geschrieben, die *Levana*. Über diese Erziehlehre kann man bis heute lesen, sie sei „eine noch ganz unerschöpfte Fundgrube“.¹ Das macht neugierig. Wenn diese Fundgrube bisher nicht ausgeschöpft ist, können sich auch noch Lösungen in ihr verbergen, die bisher niemand gefunden hat und die aus der Sackgasse herausführen, in die Jean Paul seinen Wutz bewusst hineingeführt hat.

So kommt die junge Lehrerin zur *Levana*. Doch es erweist sich als nicht einfach, dieses Werk zu verstehen. Die *Levana* ist kein Erziehungs-Ratgeber, den man abends vor dem Einschlafen durchblättert. Man muss sie mehrmals lesen und auch dann ist man eher verwirrt als klüger. Die erzieherischen Vorstellungen verstecken sich hinter oftmals schwer zugänglichen Bildern, verworrenen Formulierungen und altertümlicher Sprache. Jean Paul schreibt „in die Breite, in die Höhe, in die Tiefe, in die Quere, nur nicht schlicht geradeaus. Sein Stil ist überladen, verschnörkelt, mit gelehrten Ausdrücken und Anspielungen gespickt; man muß sich in ihn einlesen wie in eine fremde Sprache.“² Selbst Goethe, der „auch einiges zu wissen meinte“, gesteht, dass ihm in Jean Pauls Schriften vieles unverständlich geblieben sei. Er musste ein Konversationslexikon zu Rate ziehen. Bezeichnenderweise bringt Karl Reinhold kurz nach Erscheinen der *Levana* ein Wörterbuch zu Jean Paul's *Levana* heraus, das aber aus heutiger Sicht auch nicht viel einfacher zu verstehen ist. Kein Wunder, dass in diesem Werk bisher nur wenige zu schöpfen versuchten.

¹Rolf Vollmann, *Das Tolle neben dem Schönen. Jean Paul*, S. 156.

²Eduard Berend, *Jean Paul der meistgelesene Schriftsteller?* In: Uwe Schweikert (Hg.), *Jean Paul*, S. 156.

Dennoch weckt es die Neugierde der jungen Lehrerin. Was in der *Levana* steht, ist neu und zugleich alt. Es ist voller Widersprüche und zugleich stimmig. Es ist gnadenlos langweilig und unwiderstehlich komisch. Es zwingt zu ganz neuem Denken, zu „vertikalem“ oder im Sinne der Aufklärung „witzigem“ Denken statt des gewohnten, logischen, „horizontalen“ Denkens. Ein Denken, das nicht dem rational-logischen Verstand, sondern eher der intuitiven Denkweise entspricht. Ein Denken, das nicht linear und sachlich orientiert ist, sondern voller Bilder, Symbolik, Muster und Musik steckt. Ein vernetztes Denken, das nicht abstrakt auf den Geist, sondern anschaulich auf das Herz zielt. Vielleicht hat die *Levana* deshalb 200 Jahre auf ihre Erweckung warten müssen, weil bisher vorwiegend versucht wurde, sie rational zu erklären, statt ihren Sinn zu erspüren.

Um die *Levana* wirklich zu verstehen, darf man sich ihr nicht nähern wie einem Puzzle. Sie liefert zwar Bruchstücke, doch lassen sich diese nicht einfach zusammensetzen. Vielmehr verweisen sie auf einen größeren Zusammenhang, auf ein mystisches Weltgefüge. Erst innerhalb dieses Gefüges entfaltet die *Levana* ein schlüssiges Bild von Erziehung und Lebensgestaltung. Entscheidend für das Verständnis der *Levana* ist es daher, das Jean Paulsche Welt- und Menschenbild zu ergründen. Dieses Menschenbild motiviert jeden einzelnen erzieherischen Schritt. Zwar ist die Sekundärliteratur zur *Levana* großteils ohne mystische Bezüge ausgekommen und beweist dadurch, dass es möglich ist, die *Levana* als fröhliches Sammelsurium von erzieherischen Ideen zu lesen. Doch dass sie trotz dieser Sekundärliteratur als „noch ganz unerschöpfte Fundgrube“ bezeichnet werden kann, zeigt, dass in der *Levana* mehr steckt. Wer versucht, die Jean Paulsche Pädagogik ohne dieses Menschenbild zu erklären, erklärt zwangsläufig an Jean Paul vorbei. Umgekehrt aber ergibt sich aus diesem Menschenbild jeder erzieherische Schritt automatisch. Das erspart aber nicht die Interpretationsarbeit. Denn Jean Pauls Aussagen sind keineswegs stringent und klar. Er hält als Schulmeister Reden vor dem Lehrerkollegium seines Gymnasiums, erfindet die Beichte einer reuigen Mutter, berichtet von Träumen, schreibt

Briefe (z. B. an den Prinzenhofmeister in Flachsenfingen, der Residenzstadt in Jean Pauls *Hesperus*), ändert als Fürst hinter dem Rücken seiner Frau die Abmachungen, die sie mit der Hofmeisterin zur Erziehung der Tochter getroffen hat, etc. Überall wimmelt es von Figuren, die sich mit Fragen der Erziehung und daher zugleich mit dem Leben selbst auseinandersetzen. Die *Levana* will nicht indoktrinieren. Viel mehr ermöglicht sie dem Leser – in etwas gewagter Auslegung der Worte des Erdgeistes „Du gleichst dem Geist, den du begreifst“³ – sich und seine Gedanken in ihr wiederzufinden. Einige der Ideen scheinen heute widerlegt (etwa die Vorstellungen von gesunder Ernährung), andere sind allzu zeitbedingt und heute nicht mehr relevant (z. B. die Kritik an „Kinderbällen“) und wieder andere wollen vielleicht nur provozieren (z. B. die Behauptung des „Antrittredners“, dass Erziehung wirkungslos sei). In vielen Fällen widerspricht Jean Paul sich selbst oder kämpft mit eigenen Zweifeln.⁴

Dies ist aber nicht entscheidend. Ebenso wenig entscheidend sind die einzelnen Erziehregeln. Entscheidend ist die neue und zugleich uralte Betrachtungsweise von Mensch und Welt. Jean Paul „beseelt“ die Welt. Er hebt sie aus den vertrauten Angeln und lässt alles in einem anderen, helleren Licht erscheinen. Das Leben wirkt nicht mehr so ernst – es ist Poesie, ein Spiel, ein Traum. Zugleich ist es in all seinen Facetten sinnvoll. Sinnvoll vor allem für den Menschen, der sich innerhalb dieses Lebens entwickeln soll. Richtungsweisend hierfür sind nicht äußere Werte und Normen, sondern die eigene, ganz besondere und gottgegebene Individualität. Diese Individualität zu entdecken und entschieden zu leben, das nennt Jean Paul, den inneren „Idealmenschen“ befreien (*Levana*, § 26, S. 561). Für die Erziehung bedeutet das ein Zweifaches: Zum einen soll der Erzieher bestrebt sein, seinen eigenen Idealmenschen zu befreien, zum anderen das Kind stärken und

³Faust I, V. 512.

⁴Vgl. die Anzeige zu den *Vorübungen im Denken*, II/1, S. 36: „Ich werde mir hier oft widersprechen, manches da für war, und dort für falsch erklären. Aber man ist ein Mensch – und nicht immer derselbe“.

unterstützen, damit es seinen Idealmenschen befreien kann.

Diese Arbeit ist der Versuch, die *Levana* in ihren Intentionen darzustellen. Ziel ist nicht, ihre Widersprüchlichkeiten und Ungereimtheiten aufzudecken, sondern Zugang und Verständnis zu erleichtern. Sie soll das zugrunde liegende Menschenbild klären und die tragenden Gedanken herausarbeiten, auch wenn es dazu ausführlicher Paraphrasierungen bedarf. Die „fremde Sprache“ der *Levana* soll übersetzt, die „Bruchstücke“ in die richtigen Bezüge gesetzt, die *Levana* für die moderne Pädagogik fruchtbar gemacht und der Lehrberuf wieder als die „edelste“ Aufgabe verständlich gemacht werden, die er eigentlich ist.

A. Der Mensch als Doppelwesen

Last uns Menschen sein, ehe wir Engel werden wollen.

Jean Paul

Wer die Lebensbedingungen der meisten Kinder zu Jean Pauls Zeiten kennt, erwartet vermutlich von seiner *Erziehlehre*, dass sie auch die äußeren Umstände im Blick hat: die erschreckende Armut, die Unterernährung, die Krankheiten und die Verwahrlosung vieler Kinder,⁵ die Kinderarbeit mit ihren gesundheitlichen Folgeschäden,⁶ das Elend in den Arbeitshäusern und Waisenheimen und vieles mehr.

Jean Paul weiß nicht nur von solchen Missständen. Armut hat er zeitweise auch selbst erlebt. Seine Kindheit verbringt er in bescheidenen, aber vergleichsweise gesicherten Verhältnissen. Wie sein Schulmeisterlein Wutz stammt auch er aus einer Pfarrer- und Lehrerfamilie. Schon sein Großvater prägt sein Bild vom Lehrer, der „nie etwas hat, außer einige kleine Schulden“ und der „seinem Amte gemäß von Tag zu Tag zu hungern“ hat. (*Blumine*, II/3, S. 517)

Sein Schulhaus war ein Gefängnis, zwar nicht bei Wasser und Brot, aber doch bei Bier und Brot; denn viel mehr als beides – und etwa frömmste Zufriedenheit dazu – warf ein Rektorat nicht ab, das obwohl vereinigt mit der Kantor- und Organistenstelle, doch dieser Löwengesellschaft von 3 Ämtern ungeachtet

⁵Vgl. hierzu Erna Johansen, *Betrogene Kinder*, passim, und Ludwig Fertig, *Zeitgeist und Erziehungskunst*, S. 69 ff.

⁶Ohne Kinderarbeit war bis in die Zeit um 1900 Landwirtschaft, Handwerk, Hausindustrie oder Fabrikarbeit kaum vorstellbar. Erst im Jahre 1891 wurde im Deutschen Reich ein Mindestalter von dreizehn Jahren und eine maximale Stundenzahl für die Fabrikarbeit festgelegt. Kinder bis zu vierzehn Jahren durften nun nicht mehr länger als sechs Stunden am Tag arbeiten, die Vierzehn- bis Sechzehnjährigen zehn Stunden.

nicht mehr abwarf als 150 Gulden jährlich. Und an dieser gewöhnlichen baireuthischen Hungerquelle für Schulleute stand der Mann 35 Jahre lang und schöpfte. . . .

(Selberlebensbeschreibung, I/6, S. 1041)

Auch sein Vater, der zunächst denselben Beruf ausübt,⁷ verdient nicht üppig. Von Jean Pauls sechs Geschwistern sterben zwei Schwestern noch als Kleinkinder.⁸ Eine Pfarrerstelle in Schwarzenbach verbessert die finanzielle Situation der Familie – bis der frühe Tod des Vaters Witwe und fünf Kinder ohne Einkünfte zurück lässt.⁹ Als etwa ein Jahr später noch der Großvater mütterlicherseits stirbt, der in Hof eine Tuchhandlung hatte, werden die Geldsorgen der Familie erdrückend. Während seines Theologie-Studiums in Leipzig hungert und friert Jean Paul. Seinen armseligen Zustand beklagt er in einem Brief an seine Mutter.

Ich mus doch essen, und kan nicht unaufhörlich beim Trakteur borgen – Ich mus einheizen; wo sol ich aber Holz bekommen, ohne Geld? Ich kan ia nicht erfrieren. Für meine Gesundheit kan ich überhaupt nicht sorgen; ich habe weder Morgends noch Abends etwas Warmes.

(Hist.-Krit. Ausgabe, III (Briefe)/1, 1. Dezember 1781, S. 35)

Zuletzt muss er sein Studium abbrechen und seine Universitätsstadt verschuldet verlassen (es sei aber angemerkt, dass er die Schulden später zurückzahlen wird). Er kehrt zu seiner Mutter nach Hof zurück. Einem Freund, der ihm für die Winterreise seinen Mantel geliehen hat, dankt er –

⁷Johann Christian Christoph Richter (1727 – 1779) ist dritter Lehrer (Tertius) und Organist. Als Jean Paul zwei Jahre alt ist, nimmt er das Angebot der Freifrau Louise Eleonore von Plötho auf die Pfarrstelle zu Joditz (einem Dorf in der Nähe von Hof) an.

⁸Rosina Barbara (27. Juli 1766 – 23. April 1767) und Sophie Jacobine Ottilie (2. September 1774 – 22. März 1775).

⁹Jean Paul kommt im Februar 1779 aufs Gymnasium. Am 17. April des selben Jahres stirbt sein Vater. Jean Paul leidet unter diesem doppelten Geborgenheitsverlust. Schon in dem frühen Romanversuch *Abelard und Heloise* heißt es, wenngleich eher beiläufig, der Vater plane, seinen Sohn auf das Gymnasium in einer Stadt zu schicken. „Das Ding ist mir schon verdrüsslich, wenn ich daran denke. Ich fürcht' immer, man möchte mich aus meinem süßen Traum erwecken.“ (*Abelard und Heloise*, II/I, S. 120).

obwohl ihm auf der Fahrt die Hand „erfroren“ ist – in einem Brief.

Ich schicke dir hier deinen Mantel und blos die kalten Winde, von denen ich mir gar keine Vorstellung in Leipzig gemacht hatte, sind schuld, daß ich dir für ihn, so wie für die Überziehhosen weit mehr danken mus als ich anfangs nöthig zu haben glaubte: ohne beide wär ich – um ohne Hyperbel zu reden – sicher ganz hart gefroren bei den Meinigen angekommen, stat daß ich jetzt nur blos die rechte Hand erfroren habe.

(Hist.-Krit. Ausgabe, III/1, 16. November 1884, S. 138)

Trotz der bitteren Armut und obwohl kein Verleger seine Schriften drucken will, verfolgt Jean Paul unbeirrt das verwegene Ziel, Schriftsteller zu werden, der erste freie Schriftsteller Deutschlands. Lange widersetzt er sich dem Drängen der Mutter, endlich eine Stelle anzunehmen. Doch um zu leben, arbeitet er schließlich als Hauslehrer – wegen der großen Konkurrenz und der schlechten Bezahlung kein erstrebenswerter Beruf.¹⁰ Die Not der Familie Richter ist so groß, dass sich Jean Pauls Bruder Justus Heinrich Wilhelm das Leben nimmt. Er ertränkt sich 1789 in der Saale – nur einer von mehreren tragischen Todesfällen in Jean Pauls Umkreis.¹¹

Nach einer weiteren und angenehmeren Stelle als Privatlehrer von Freundes-Kindern kehrt Jean Paul wieder zu seiner Mutter nach Hof zurück. Dort bekleidet er erneut das Amt eines Schullehrers, ehe ihm der Erfolg seiner ersten beiden Romane endlich den ersehnten Gewinn bringt.¹²

¹⁰Die Situation eines solchen Hauslehrers bzw. „Hofmeisters“ hat Jakob Michael Reinhold Lenz, selbst in seinem Leben zeitweilig als Hauslehrer tätig, in seiner Tragikomödie *Der Hofmeister oder Vorteile der Privaterziehung* dargestellt. Läufer, der Hofmeister in diesem Stück, wird von der Familie des Major von Berg nicht anders als ein Domestike behandelt.

¹¹1786 stirbt Jean Pauls bester Freund Johann Adam Lorenz von Oerthel in Töpen. Sein Tod wirkt in Amandus Tod in der *Unsichtbare Loge* nach. 1790 stirbt sein Freund Johann Bernhard Hermann in Göttingen. Jean Paul: „Als mein Bruder starb, glaubt' ich nicht, daß noch ein Tag kommen könnte, der das Herz mehr zerquetschte; aber der Tag kam, Hermann starb.“ (Hist.-Krit. Ausgabe, III/1, an Cloeter, 18. Februar 1790, S. 297).

¹²In Schwarzenbach unterrichtet Jean Paul die Kinder von Johann Gottfried Cloeter, Johann Samuel Völkel und Johann Wilhelm Vogel, in Hof dann die Kinder von Johann Gottlob Joachim Wirth und Johann Georg Herold.

Trotz dieser Erfahrungen betrauert Jean Paul in seinen Werken die äußeren Umstände nicht. Er setzt sich auch nicht für ihre Verbesserung ein, wie z. B. sein berühmter Erzieher-Kollege Pestalozzi, der in seinem „Buch für das Volk“ *Lienhard und Gertrud* ganz konkrete Vorschläge macht, wie sich Kinder z. B. durch Heimarbeit eine finanzielle Grundlage für ihre spätere Selbstständigkeit ansparen können.¹³ Beschäftigt Jean Paul sich in seinen Werken überhaupt mit Fragen des Geldes, dann auf humorvolle Weise: „Wenige Menschen haben Geld, ausgenommen eben diese wenigen“ (*Kampaner Tal*, I/4, S. 679). Vult, der heimatlose Wanderer in den *Flegeljahren*, geht und flötet, nur um festzustellen: „Das Geld geht auch flöten“ (*Flegeljahre*, S. 663). Wenn Jean Paul in der *Levana* die soziale Schichtung überhaupt berücksichtigt, dann widmet er sich – entsprechend dem „Gentleman-Ideal“ von John Locke¹⁴ – den Fürstenkindern. Aber auch hier behandelt er nicht konkrete Missstände, wie etwa sein Vorbild Rousseau, der meint, dass Pädagogik richtigerweise „gesellschaftskritisch“ sein müsse.

Es sind ganz offensichtlich nicht die äußeren Umstände, die Jean Paul verändert sehen will – auch wenn diese Veränderungen noch so nötig erscheinen. Getragen von der Gewissheit, dass jeder äußeren Veränderung eine

Von Jean Pauls Lehrentätigkeit zeugen u. a. *Das rothe Buch*, in das Jean Paul die zahlreichen Arbeiten (vor allem Aufsätze und Übersetzungen) seiner Schüler notiert und das *Noth- und Hilfsbüchlein*, in dem er das Betragen der Schüler festhält, sowie die *Bonmots-Anthologie meiner Eleven* (Hist.-Krit. Ausgabe, II/6, S. 613-620, S. 653-633 und S. 621-652).

Einer der Söhne Cloeters, also ein Schüler Jean Pauls, führt später als Anhänger der Jahn'schen Bewegung am Hofer Gymnasium das Turnen ein (Vgl. Ludwig Fertig, *Jean Paul der Winkelschulhalter*, S. 41 und S. 52).

¹³In Pestalozzis *Lienhard und Gertrud* sind sich Junker und zukünftiger Schulmeister über das ganz pragmatische und konkrete Erziehungsziel einig: „Sie fanden beide, ein Kind sei in aller Welt vorzüglich gut erzogen, wenn es dasjenige, was in aller Absicht im Alter das Seinige sein wird, wohl zu äufnen, in der Ordnung zu halten und zu seinem und der Seinigen guten Wohlstand zu gebrauchen gelernt hat.“ (Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*, Bd. 2, S. 57 f.).

¹⁴„Denn wenn dieser Stand erst einmal durch Erziehung in Ordnung gebracht worden ist, wird er auch alle übrigen sehr schnell in Ordnung bringen.“ (John Locke, *Gedanken über Erziehung*, Widmung, S. 5).

innere vorausgeht, geht es ihm um das Innere des Menschen, um sein Bewusstsein und seine Seele. Seiner Meinung nach finden alle großen Wandlungen hier zuerst statt. Nur wer sich selbst, seine Einstellung und sein Bewusstsein verändert, kann auch seine Umwelt verändern. Das Innere des Einzelnen gestaltet sein Leben und seine Umwelt, d. h. jeder ist nicht nur Dulder, sondern auch Erschaffer seiner Zeit und Welt.

In diesem Sinne lenkt Jean Paul den Blick zurück von den äußeren Umständen auf die eigene Person. Das heißt nicht, dass die äußeren Umstände bedeutungslos sind. Aber sie sind nur Spiegel der eigenen, inneren Einstellung und damit Aufforderung, an sich selbst zu arbeiten. Kein Grund also, zu klagen oder zu resignieren.

Diese Gedanken sind Teil des Jean Paulschen Weltbildes. Dieses Weltbild soll im Folgenden dargestellt werden. Doch eine Warnung vorweg: Auf materialistisch orientierte, moderne Leser mag es wie vieles, was nicht gesehen und getestet werden kann, fragwürdig wirken. Denn es basiert nicht auf wissenschaftlichen Erkenntnissen, sondern auf religiösen Gedanken und auf Jean Paulscher Inspiration. Auch sind uns viele der tragenden Begriffe (wie „Ideal- oder Preismensch“) heute fremd, andere Begriffe (wie „Seelenwanderung“ oder „Weltseele“) schwimmen gerade auf der Esoterik-Welle und sind von daher in ihrer Glaubwürdigkeit geschmälert.

Aber die Gedanken Jean Pauls sind keine „Spinnereien“. Viele sind uralte und lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen. So ist beispielsweise der Glaube an die Seelenwanderung, Läuterung und Erlösung, dem Jean Paul anhängt, schon in Orphik und Pythagoreismus vorgezeichnet. Zu Selbstprüfung und Selbsterkenntnis, für Jean Paul zwei zentrale Schritte der menschlichen Entwicklung, ruft schon Sokrates auf. Und die Vorstellung eines Gottes, der als das Eine und Ewige jenseits aller Gegensätze und Vorstellbarkeit steht, prägt vor allem die Philosophie Plotins. Vieles, was Jean Paul intuitiv erfasst, wird durch die psychologische Forschung Carl Gustav Jungs in neuerer Zeit aufgegriffen und verifiziert. Das betrifft vor allem Jean Pauls

Vorstellungen der Persönlichkeitsentwicklung. Für die religiösen Gedanken aber, welche Jean Paul jener Persönlichkeitsentwicklung zu Grunde legt, kann die Wissenschaft bis heute keine „beweisbaren“ Antworten liefern. So bleibt die *Levana* angreifbar – allerdings ohne heute angreifbarer zu sein als damals. Denn wie sehr sich auch Menschenbild und Gesellschaft über die Jahrhunderte verändert haben, die Natur des Menschen ist dennoch gleich geblieben. Und so treffen Jean Pauls Vorstellungen zu dieser Natur heute nicht mehr und nicht weniger zu als vor 200 Jahren. Sie sind nur ungewohnter. Der Leser mag für sich entscheiden, ob Kommerells Urteil, Jean Paul sei ein Mystiker – „vielleicht der einzige echte Mystiker in der Zeit unsres klassischen Schrifttums“¹⁵ – als Kompliment aufzufassen ist.

I. Körper und Geist in Wechselwirkung

Ausgangspunkt der mystischen Überlegungen ist die „Natur des Menschen“ – ein Metier „ganz vol Wunder und vol Rätsel“ (*Rhapsodien*, II/I, S. 279). Das größte Wunder und Rätsel ist für Jean Paul hierbei die Verbindung von Körper und Seele. Sind Körper und Seele schon jeweils für sich unergründlich, so erst recht in ihrem Zusammenspiel. Jean Paul spricht von der „wunderbaren Mischung von körperlichen und geistigen Wirkungen“. Noch rätselhafter wird die menschliche Natur durch eine „unerklärbare Vermengung von guten und bösen Trieben“ und eine „dunkle Werkstatt von verborgnen Kräften“ (*Etwas über den Menschen*, II/1, S. 190).

Liegen diese wunderbaren, unerklärlichen und dunklen „Bestandteile“ der menschlichen Natur der *Levana* auch zu Grunde, so sind sie doch nur skizzenhaft in der „*Abschweifung über den Anfang des Menschen und der Erziehung*“ beschrieben – und in bisherigen Interpretationen kaum berücksichtigt worden. Für die einheitliche Darstellung des Menschenbildes muss jedoch einiges aus den anderen Werken übernommen werden, etwa aus den

¹⁵Max Kommerell, *Jean Paul*, S. 285.

Satiren, wo Jean Paul in aufklärerischer Absicht nach Wesen und Sinn der Menschheit fragt. Auch das Verhalten und die Aussagen der Romanfiguren sowie die in den Romanen geschilderten fiktiven Vorgänge verdeutlichen und veranschaulichen Jean Pauls Überzeugungen.

Die „wunderbare Mischung von körperlichen und geistigen Wirkungen“ entsteht durch die Verbindung der unsterblichen Seele mit dem Körper. Ausgangs- und Angelpunkt ist hierbei die Seele¹⁶. In Anlehnung an

¹⁶In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts und im frühen 19. Jahrhundert wird die Frage der Unsterblichkeit häufig diskutiert. Vgl. etwa Schillers Aufsatz *Vom Erhabenen*, Schillers Werke, Nationalausgabe, Bd. 20, S. 181 f. und Goethes Gespräch mit Eckermann am 2. Mai 1824. Das Thema kehrt auch in Jean Pauls Werken immer wieder: *Über die Fortdauer der Seele und ihres Bewußtseins* (1791), *das Kampaner Tal oder über die Unsterblichkeit der Seele* (1797), *Selina oder über die Unsterblichkeit der Seele* (1825). In der *Levana* ist die Darstellung des religiös begründeten Menschenbildes grundlegend für die Erziehungsvorstellungen.

Jean Paul sucht die Unsterblichkeit immer wieder zu ergründen. Träume, die in die Zukunft blicken können, intensive, geistige Tätigkeit bezeugen und poetisch inspirieren, sind für Jean Paul ebenso Hinweise auf ein höheres Dasein und Unsterblichkeit wie einsichtsvolle Worte Sterbender und die Verklärung auf vielen Sterbegesichtern. „Das Wonne und Glanzgefühl der Hellschenden ist häufig auf das sterbende Antlitz gemalt: Jakob Böhmen umflossen höhere Sphärentöne – die Mystiker verkärten sich – Friedrich Gottlieb Klopstock sah die vorangegangene Geliebte – Herder rief entzückt: ‚Wie wird mir!‘“ (*Museum*, II/2, S. 917). „Ferner sagt es der Traum, welchen wir als eine besondere *frei*ere willkürliche Vereinigung der geistigen Welt mit der schweren, als einen Zustand, wo die Tore um den ganzen Horizont der Wirklichkeit die ganze Nacht offen stehen.“ (*Vorschule*, S. 97) Auch das öfter bezeugte Wiedererscheinen Verstorbener als Geister hielt er für einen Hinweis auf die Unsterblichkeit der Seele (vgl. *Fixlein*, I/4, S. 60 f. oder *Badereise, Über den Tod nach dem Tode*, S. 163). Vor allem aber die Erscheinungen des tierischen Magnetismus, der damaligen Hypnose, verwertet Jean Paul für seine Seelenlehre. Der Magnetismus hätte, so Jean Paul in den *Mutmassungen über einige Wunder des organischen Magnetismus* von 1813, die „menschliche Doppelwelt von Leib und Geist“ neu beleuchtet. In der *Selina* nennt er den magnetischen Schlaf „Missionar einer zweiten Welt“ (*Selina*, I/6, S. 1169). Auch von Bonnets „Ätherleib“ der Seele und von Platners „zweitem Seelenorgan“ schließt Jean Paul auf die Möglichkeit der Unsterblichkeit der Seele und auf die Möglichkeit, dass sich „künftig jenes unbegreiflich ätherische Medium [...] vielleicht als eine Ätherhülle, als ein Welt-Körper oder Welt-Leib eine aus tausend Seelen zusammengefloßene Welt-Seele umschließen und tragen könne.“ Vor allem aber wertet Jean Paul die Tatsache, dass ihm das Leben ohne Unsterblichkeit sinnlos erscheint, als Hinweis auf die Unvergänglichkeit der menschlichen Seele: Wären Liebe, Moral, Kunst und lebenslang ausgebildete geistige Kraft vergänglich, würden sie ihre Bedeutung verlieren, ja „Lieben fordert Leben“ (*Selina*, I/6, S. 1118). Die *Aussichten ins zweite Leben*, im gesamten Werk Jean Pauls und besonders in der *Vorschule der Ästhetik* ein Mittelpunkt seines Denkens, beschließen die *Mutmaßungen über einige Wunder des organischen Magnetismus* (*Museum*, II/2, S. 884-921).

Leibniz¹⁷ stellt Jean Paul sich die Seele als eine „Monade“ vor, d. h. als einen Punkt. Und sind Punkte geometrisch betrachtet sowohl eindimensional als auch der Einheit zugehörig, so sind auch die Seelen-Punkte sowohl individueller Teil des Ganzen als auch das Ganze selbst. Der Begriff, den Leibniz wahrscheinlich von Giordano Bruno entlehnt hat, bedeutet nichts weiter als „Einheit“. Jean Paul bezeichnet die Seele auch als „Seelenblitz“, „inneren Sinn aller Sinne“, „höhere geistige Einheit“, das, „worin sich das Göttliche ausdrückt“, „Lebengeist“ (*Levana*, § 31, S. 564 f), „Ich-Strahl“ und „Ich-Funke“ (*Levana*, § 41, S. 588 f), „Idealität“ – lauter Hinweise auf ihren göttlichen Ursprung und auch darauf, dass sie selbst Teil des Göttlichen ist.¹⁸ Wie jeder Strahl oder Funke ist auch der Seelen-Strahl oder -Funke Teil des Lichts oder der Einheit. Und sowohl Licht als auch Einheit setzt Jean Paul Gott gleich. Das bedeutet, Jean Pauls Werk ist ohne die Vorstellung vom Göttlichen nicht zu verstehen. Jede Seele ist göttlich. Sie ist aber nicht nur göttlich, sondern (vermutlich durch den inneren Abstand zu Gott) auch verschattet. Zugleich ist die Seele das eigentliche, wenn auch nur zum geringsten Teil bewusste „Ich“ des Menschen, der Kern der Persönlichkeit, das Selbst (vgl. *Über die Fortdauer der Seele*, II/2, S. 785). Sie unterscheidet sich von jeder anderen Seele, ist „geistige Individualität“ – „Entelechie“ im Sinne der griechischen Philosophen. Diese Vorstellung des Individuellen hat Jean Paul von Leibniz übernommen. Beide sind von der Einzigartigkeit eines jeden Wesens überzeugt, denn es ist in seiner Individualität von Gott geschaffen.¹⁹

¹⁷Seine Verehrung für Leibniz bringt Jean Paul vor allem in der Rhapsodie *Etwas über Leibnizens Monadologie* zum Ausdruck (*Rhapsodien*, II/1, S. 287 f.). An anderer Stelle schwärmt er: „Leibnizens *Monadologie* hebt den Vorhang der Zukunft auf, und eröffnet dem Lichte der Ewigkeit den Zugang in die sterblichen Augen“ (*Rhapsodien*, II/I, S. 281). Vgl. zur Auseinandersetzung Jean Pauls mit Leibniz auch Götz Müller, *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*, S. 17 ff.

¹⁸Ähnlich besteht für Plato die Einzelseele aus den gleichen Bestandteilen wie die Weltseele. *Timaios* 41 d ff.

¹⁹Vgl. Gottfried Wilhelm Leibniz, *Monadologie*, § 9: „Es muß sogar jede Monade von jeder anderen verschieden sein. Denn es gibt in der Natur niemals zwei Wesen, die vollkommen gleich sind und bei denen es nicht möglich ist, einen inneren oder auf einer

Entscheidend ist, dass die Seele nicht erst im Moment der Geburt entsteht, um leer und ungebunden einem unbestimmten Leben entgegen zu sehen. Weil die Seele unsterblich ist, kann ihr Weg nicht erst auf Erden beginnen. Als Unsterbliches ist sie ewig und schon immer da gewesen.

Daher kommt eigentlich der Mensch nicht zum Höchsten hinauf, sondern immer von da herab und erst dann zurück empor.
(Levana, § 40, S. 581)

Der Erfahrungsvorsprung, den Erwachsene Kindern gegenüber genießen, wird hinsichtlich des Alters der Seelen relativiert. Die Seelen der Menschen sind nicht unterschiedlich „alt“ oder „erfahren“. Zwar sind sie möglicherweise unterschiedlich weit entwickelt, das Alter eines Menschen sagt aber nichts über seinen seelischen Entwicklungsstand aus. So ist für Jean Paul durchaus vorstellbar, dass die Seele eines Kindes bereits wesentlich weiter entwickelt ist als die seines Erziehers. Wegen der Möglichkeit früherer Inkarnationen ist ungewiss, „wo jede Seele neben dir schon einmal, ja öfter gelitten hat – wo das glatte schönfarbige Gesicht eines Kindes vielleicht einen Geist bedeckt, der schon in den finstern Abgründen und Bergwerken des Lebens gearbeitet.“ (Selina, I/6, S. 1154) Das bedeutet aber auch, dass die Seele noch Belastungen und Verschattungen mitbringt, an denen sie noch zu arbeiten und zu lernen hat. Diese Ungewissheit ist dem Erziehungsprozess, so wie Jean Paul ihn versteht, keineswegs abträglich. Denn mit der Erziehung soll nicht nur das Kind reifen, sondern ebenso der Erzieher. Ebenso wenig wie ein Kind nach Jean Paul als „tabula rasa“ beliebig geprägt werden kann, sind die Erzieher für ihn unfehlbare und richtungsweisende Instanzen. Sie irren sich, überschätzen sich und neigen auch sonst zu verschiedenen menschlichen Schwächen – daran lässt die Levana keinen Zweifel. Es wäre verhängnisvoll, könnten sie sich tatsächlich in den Kindern wie auf leeren Wachstafeln „ab- und nachdrucken.“ „Gott gebe, daß es selten gelinge! Und zum Glücke glückt es auch nicht!“ (Levana, § 28, S. 562)

wesentlichen Bestimmtheit gegründeten Unterschied auszumachen“.

So bricht Jean Paul mit der aufklärerischen Überzeugung von der Allmacht der Erziehung über das Kind. Das Kind steht nicht am Nullpunkt, wie John Locke und auch Aristoteles es behaupten. Es ist auch nicht, wie Kant meint, einzig das Resultat der Erziehung.²⁰ Es ist ausgestattet mit einer unsterblichen Seele, und dadurch mit etwas „Freiem und Festen“ (*Vorschule*, S. 248), das den Charakter formt und eher im Menschen ist als jeder äußere Eindruck. Die Seele ist der „Wurzelstock“ und ausschlaggebend für die Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen. (Vgl. *Wahrheit*, I. Heftlein, S. XVI)

Doch beeinflusst die Seele nicht nur die geistige Entwicklung. Sie ist auch verantwortlich für den Körper, sein Erscheinungsbild, seinen Gesundheitszustand. Wie ein „Blitz“ schlägt sie ein in die „Körperwelt und schmelzt die spröde Masse zu seinem Gehäuse um, das fortglüht, bis der Tod ihn durch die Nähe einer andern Welt wieder entlockt.“ (*Levana*, § 41, S. 587 f.) Unter „zahllosen, aber uns verhüllten Bedingungen“ vereinen und paaren sich „eine geistige Kraft und eine Hülle wechselseitig zu einem Organismus“ (*Selina*, I/6, S. 1150). Das geschieht nicht erst bei der Geburt, sondern beginnt schon im Moment der Zeugung, weshalb „alle Leute ihr Leben um neun Monate höher bringen, als das Kirchenbuch besagt“ (*Siebenkäs*, S. 370).

Entscheidend ist, dass die Seele nicht in ein fertiges Gebäude einzieht, sondern selbst dessen Baumeister ist. Sie bewohnt nicht einen aus den elterlichen Genen durch Zufallsprinzip entstandenen Körper, der ihr fremd ist und keinen Bezug zu ihrem Wesen hat, sondern sie „schmelzt sich ein Gehäuse“ oder sie „baut“ sich den Körper selbst. Und zwar genau so, wie er zu ihrem Gebrauch tauglich ist. (Vgl. *Selina*, I/6, S. 1150) So ist der Körper das „Werkzeug“ (*Selina*, I/6, S. 1234),²¹ das „Gewächshaus, der Treibkasten der

²⁰ „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, daß der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind.“ (*Über Pädagogik*, Kant's Werke, Akademie-Ausgabe, Bd. 9, S. 443).

²¹ Die Vorstellung des Körpers als Werkzeug (griechisch *Organon* – ὄργανον) geht vor

Seele“ (*Selina*, I/6, S. 1172), also ein Hilfsmittel,²² um sich zu entwickeln, ähnlich wie der Kokon der Entwicklung des Schmetterlings²³ dient, nur wesentlich vielseitiger. Durch die Verbindung zu einem Organismus ist nun die Trennung von Leib und Seele aufgehoben. Beide sind miteinander vereint und gehören zusammen. Für die Betrachtung von Körper und Seele gilt daher in weiten Bereichen, was Jean Paul über das Verhältnis von Kopf und Herz auf der einen Seite sowie Meinungen und Handlungen auf der anderen Seite sagt: „Wie körperlich, so geistig“. (*Levana*, § 37, S. 574)²⁴

Während Leibniz Leib und Seele miteinander verbunden sieht, ohne einem von beiden die Vorherrschaft einzuräumen,²⁵ geht Jean Paul von einer Dominanz der Seele aus. Inspiriert hat ihn wahrscheinlich der Arzt und Chemiker Georg Ernst Stahl.²⁶ Im § 17 der Abhandlung zur *Frage über das*

allem auf Aristoteles zurück. Er ist es auch, der als erster die Begriffe „Organ“, „Organismus“, „organisch“ bildet.

²² Johann Bernhard Basedow bringt dieses Verhältnis von Körper und Seele in Reimform, damit es als „Gedenkspruch“ einprägsamer ist: Mensch, du bist Seele, und sie ist du! / Dein Leib gehöret dir nur zu / Als Werkzeug in die Welt zu schau'n / Und durch Gebrauch dein Glück zu bau'n. (Johann Bernhard Basedow, *Elementarwerk*, Bd. 1, S. 156).

²³ Das griechische Wort „psyche“ (ψυχή) heißt auch Schmetterling.

²⁴ Ähnliche Gedanken äußert Herder in seiner Schrift *Übers Erkennen und Empfinden in der Menschlichen Seele* von 1774: „Der Körper ist in Absicht der Seele kein Körper: ist ihr Reich: ein Aggregat vieler dunkler vorstellender Kräfte, aus denen sie ihr Bild, den deutlichen Gedanken sammelt. [...] Durchschauten wir nun den ganzen Menschlichen Körper und sähen in jedem Theil und Gliede desselben den Beitrag der lebendigen Kräfte desselben zum Gefühl, zum Erkennen und Empfinden: wie oft würden wir unter dem Diaphragma Ursachen des und jenes Moralisch-Psychologischen Zustandes finden, die wir jetzt im Kopf suchen! [...] Die Seele schreibt schwach, oder falsch, wenn der Körper ihr schwach oder falsch diktiert“ (Herders *Sämtliche Werke*, Bd. 8, S. 250).

²⁵ „Die Seele folgt ihren eigenen Gesetzen und der Körper den seinen, und sie stimmen überein kraft der prästabilierten Harmonie zwischen allen Substanzen, da sie alle Vorstellungen eines und desselben Universums sind.“ (Gottfried Wilhelm Leibniz, *Monadologie*, § 78).

²⁶ Georg Ernst Stahl (1660-1734) vertrat als Arzt ein philosophisch-physiologisches System, nach dem die Gesamtheit der Lebensvorgänge im Körper ebenso wie die Vorstellungen im Denken auf der Wirksamkeit einer immateriellen Substanz beruhen. Jean Paul kannte Stahl vermutlich über seinen Lehrer Platner, der in seiner *Neuen Anthropologie* Argumente Stahls gegen Boerhave und Haller verwendet. (Vgl. *Beweis, daß auch die Verrichtungen des thierischen Körpers mit unmittelbarer Theilnehmung der Seele geschehen; ge-*

Entstehen der ersten Pflanzen, Tiere und Menschen übernimmt Jean Paul aus dessen *Theoria vera medica* die Vorstellung einer „Allmacht der Seele über den Leib“ (*Museum*, S. 952 f.). Die Seele hat den „Körper ordnende, also bauende Kraft“ und ist dadurch „Baumeisterin und Ärztin des Körpers“ (*Museum*, S. 952). Durch ihr Wirken

hat sich der unsichtbare Ich-Strahl zum Farbenspektrum seiner körperlichen Erscheinung auf einmal gebrochen; die Anlagen, das Geschlecht, sogar das Abbild des mütterlichen und väterlichen Gesichts sind mit unsichtbaren Strichen entschieden.

(*Levana*, § 41, S. 588)

Das Bild erinnert an einen Regenbogen: Die Seele, die als „Ich-Strahl“ für das menschliche Auge so wenig wahrnehmbar ist wie der Sonnenstrahl, zerlegt sich in ein konkretes, örtlich und zeitlich begrenztes Spektrum. In dieser individuellen Brechung entstehen aus den Wünschen, Zielen, Aufgaben und Vorstellungen der Seele bestimmte, persönlich strukturierte Kräfte und Anlagen, individuelle Ideale, individuelles Schicksal. Dieses Spektrum bildet den Rahmen des körperlichen und geistigen Erscheinungsbildes. Es bestimmt die Ausprägung der Individualität des Menschen in den einzelnen Zügen und deren Entwicklung im Laufe des Lebens.²⁷ Dieser Rahmen entsteht also nicht zufällig. Ein „regierender zusammenhaltender Oberggeist“ (*Levana*, § 31, S. 564) – sei es Gott, sei es die Seele, sei es die Kraft der prästabilierten Harmonie – schafft die Voraussetzungen für den Rahmen.²⁸

gen Boerhaavens und Hallers System und Eine andere, mehr metaphysische Darstellung des Stahlischen Systems, Neue Anthropologie, Bd. 1, S. 91 ff. und S. 109).

²⁷Möglicherweise sind Individualität und Schicksal dem Menschen angeboren. Mit der Totalsequenzierung des menschlichen Genoms entdeckte man neben den Genen für Intelligenz oder Musikalität auch Gene, die im Menschen das Gefühl erzeugen, frei, gut und einzigartig zu sein. Auch Aggressivität, moralisches Verhalten, Religiosität, Egoismus und andere Eigenschaften, ja selbst Glück oder Unglück sollen genetisch festgelegt sein. (Vgl. Joachim Klose, *Wo geht's lang zum Paradies – Gedanken über „Das Buch des Lebens“* und Christian Geulen, *Der Determinator. Charles Darwin und die Evolution seiner Theorie* in neueren Publikationen. *Darwin und die Gene*. In: *Literaturen* 1).

²⁸Es ist anzunehmen, dass Jean Paul mit dem „zusammenhaltenden Oberggeist“ genau dieselbe Kraft meint, wie Plato, der vom „Ordner alles Entstehens und des Weltganzen“

Damit begründet die Seele die Individualität des Menschen, steht in engem Bezug zu seinem Körper und ist auch für sein Erscheinungsbild und seinen Gesundheitszustand verantwortlich; ein Verhältnis, das Jean Paul auf die witzig-lakonische Formel bringt: „Die Seele ist der Tanzmeister, der Körper der Schuh.“ (*Hesperus*, S. 1104)²⁹ Ähnlich wie verschiedene Tänzer sich unterschiedliche Schuhe besorgen und ihre Schuhe dann unterschiedlich abtragen, formen verschiedene seelische Voraussetzungen unterschiedliche Körper. So individuell und unterschiedlich wie die Seelen sind auch die Körper. Das bedeutet aber nicht gleichzeitig, wie die Physiognomik Lavaters nahe legt (die der bucklige Lichtenberg brillant kritisiert³⁰), dass in einem schönen Körper ein schöner Geist wohnt. Gerade ein abgewetzter und verformter Schuh kennzeichnet den guten Tänzer. Auch Jean Pauls eigenes Äußeres verspricht wenig: „blasses Gesicht, kleine, trübe zerflossene Augen, Blatternarben“³¹, als Jugendlicher ist er linksch und ausgezehrt, später aufgedunsen und fast kahl. Dennoch sprechen seine Zeitgenossen von Jean Pauls liebevoller und zugleich faszinierender Ausstrahlung. Herder schreibt nach dem ersten Besuch Jean Pauls in Weimar seinem Sohn am 1. Juli 1796: „Er ist ein eigener, genialischer und spiritueller Mann – letzteres im doppelten Sinne des Worts.“ Noch deutlicher schreibt seine Frau Karoline an Gleim: Jean Paul ist „der beste Mensch, sanft, voll Geist, Witz, Einfällen, das beste Gemüt, und ganz in der reinen Welt lebend, wovon seine Bücher der Abdruck sind. Milde wie ein Kind und immer heiter. Sehen

spricht. (Vgl. *Timaios* 29 e).

²⁹Dieser Gedanke findet sich bereits in dem Aufsatz *Über die Fortdauer der Seele*, II/2, S. 788: „Das ist soviel als wenn ein Tanzmeister, der fände, daß er in bleiernen Schuhen plump, in hölzernen besser, und in seidenen am flinkesten tanze, fragen wollte, ob ihn nicht offenbar seine Schuhe, die besonders ihm unbekannte Springfedern haben müsten, emporschnelten und ob er wohl ohne alle Schuhe es zu einem Pas bringen würde, da er schon mit bleiernen es kaum vermöchte.“

³⁰Georg Christoph Lichtenberg, *Über Physiognomik; wider die Physiognomen*. (Georg Christoph Lichtenberg, *Aphorismen*, Schriften, Briefe, Bd. 3, S. 268 ff.).

³¹Eduard Berend (Hg.), *Jean Pauls Persönlichkeit*, S. 39.

sie, der ist ein echter Jünger der Weisheit.“³² Das Aussehen eines Menschen verrät zwar viel über sein Wesen, allerdings nicht in der plakativen Art und Weise wie z.B. bei den Zwillingen Walt und Vult in den *Flegeljahren*, ist doch der poetische Walt eine angenehmere Erscheinungen als sein Zwillingsbruder Vult. Walt ist „weißlockig, dünnarmig, zartstämmig“ und „schnee- und lilienweiß“, während der Bruder als „der schwarzhaarige, pockennarbige, stämmige Spitzbube“ (*Flegeljahre*, S. 612) beschrieben wird. In Wirklichkeit ist die Physiognomie „eine der schwersten Studien“, die wohl noch „Jahrhundert und Jartausende zu ihrer Vervollkommenung braucht“ (*Übungen im Denken*, II/I, S. 43 f.). Daher rät Jean Paul davon ab, von körperlichen Merkmalen eines Menschen etwa auf dessen Moral zu schließen. Das mag auch damit zusammenhängen, dass Jean Paul überhaupt davon abrät, andere Menschen zu beurteilen. Es spricht aber nichts dagegen, sich selbst und die eigene Erscheinung auf Übereinstimmungen von Seele und Körper zu untersuchen.

Für Jean Paul hat nicht nur das Aussehen des Menschen einen Bezug zu seiner Seele. Auch seine Krankheiten haben ihre tiefere Ursache in der Seele, selbst wenn äußere, scheinbar zufällige Ursachen gefunden werden. Die Seele braucht den Körper, um ihre Schwierigkeiten und Konflikte bemerkbar zu machen oder sie zu lösen. Für Stahl ergibt sich daraus eine bedeutende therapeutische Konsequenz: Der Arzt kann „die Störungen der Lebensthätigkeit [...] nur durch Heilung der Seele bewirken“.³³ Für Jean Paul ergibt sich daraus ein tiefes Misstrauen gegenüber den Ärzten, die Krankheiten allein durch Medikamente heilen wollen. Er zeigt statt dessen

³²Eduard Berend (Hg.): *Jean Pauls Persönlichkeit*, S. 16.

³³Georg Ernst Stahls *Theorie der Heilkunde*, Bd. 1, Teil 1, S. 77. Stahl geht davon aus, dass einzig eine Fehlhaltung der Seele eine Störung körperlicher Abläufe hervorrufen kann. Er stützt seine Lehre auf die „alltägliche Beobachtung, daß der Zorn, wenn er befriedigt wird, und keine Reue hinterläßt, auch dem Körper keinen Schaden zufügt; daß er hingegen unterdrückt, im Gemüthe einen anhaltenden Unmut und Groll hinterläßt, und im Körper Störungen [...] der Lebensfunktionen“ hervorruft. (Georg Ernst Stahls *Theorie der Heilkunde*, Bd. 1, Teil 1, S. 199). Heilung erfährt der Kranke nur, wenn seine Seele ihre Absichten und Gewohnheiten ändert.

reges Interesse am Magnetismus, mit dem damals versucht wurde, durch Hypnose zu heilen. In der *Levana* vertieft Jean Paul diese Thematik nicht. Doch die Wechselbeziehung von Körper und Seele eröffnet ihm ein weites Feld von Vergleichen und Analogien. Immer wieder schließt er von körperlichen auf seelische Erscheinungen, etwa dass das Kind „klüger und länger zugleich“ wird (*Levana*, § 10, S. 543) – eine witzige Analogie, mit der zugleich eine pädagogische Lehre verknüpft ist. Denn ebenso wie das Kind von selbst „länger“ wird und niemand für das Kind wachsen kann, ebenso wird es von selbst „klüger“. Es leistet auf geistiger Ebene ebenso Großartiges wie auf körperlicher Ebene: So lernt es beispielsweise das Sprechen – ein unendlich komplexer Vorgang, es lernt das Gehen, es lernt sich und die Welt zu begreifen. Aufgabe der Erzieher ist – auf seelischer wie körperlicher Ebene – nur die Unterstützung, nicht das „Groß-ziehen“.

Da Individualität in der Seele begründet liegt, diese aber nach Vervollkommenung strebt, liegt der Schluss nahe, dass die Individualität des Menschen dieser Entwicklung zur Vollkommenheit dient.³⁴ Mit dieser Einschätzung wertet Jean Paul die Individualität in ihrer Bedeutung auf. Ihr Ursprung ist nicht mehr zufällig, sondern hat einen tieferen, wenn auch ver-

³⁴Die Individualität wird (in Anlehnung an Herder) näher bestimmt durch die Eigenarten eines Volkes, eines Landes, einer Zeit bzw. durch die Individualität der Nation. „Wenn ein jetziger Grieche, ohne alle Kenntnis der großen Vergangenheit, die Gegenwart seines unterjochten Volkes abmalte: so würd' er dasselbe nahe an der höchsten Stufe der Ausbildung, der Sittlichkeit und anderer Vorzüge finden – bis ihm ein Zauberschlag das Griechenland im persischen Kriege oder das blühende Athen oder das fruchthragende Sparta wie ein Totenreich, wie elysische Felder aufdeckte und vor das starre Auge brächte – welcher Unterschied desselben Volks, einer wie von Göttern zu Menschen! Gleichwohl sind jene Götter nicht Genies oder sonst Ausnahmen, sondern ein Volk, folglich die Mehr- und Mittelzahl der Anlagen. Wenn man in der Geschichte rund auf die Höhen und Bergrücken hinaufsiehet, wo verklarte Völker wohnten, und alsdann in die Abgründe hinunter, wo angeschlossen liegen, so sagt man sich: wohinauf eine Menge kam, dahin kannst du auch, wenn auch nicht wohinab. Der innere Mensch, welchen ein Volk, eine Mehrzahl entkörperte und in seiner Verklärung zeigte, muss in jedem Einzelwesen wohnen und atmen, das ihn sonst nicht einmal als einen Verwandten anerkennen würde.“ (*Levana*, § 26, S. 560). Ohne den Zeitfaktor würden historischer Geschichtsablauf ebenso wie eine persönliche Biografie zu einem Muster gerinnen. In diesem Muster würde das Wesentliche, das hinter den Formen steht und sich in ihnen verdichtet, sichtbar: der Idealmensch.

borgenen Sinn, einen Sinn, den zu stiften die Naturwissenschaften nicht gleichermaßen in der Lage sind. Denn selbst wenn sie körperliche und geistige Konstitution des Menschen heute durch Gene und Vererbung hinlänglich erklären können, bleibt die letzte und entscheidende Frage offen: Warum ich? So bleibt trotz aller Forschung den individuellen Besonderheiten das Stigma des Zufalls haften. Nicht so bei Jean Paul. Er sieht die äußeren, soziokulturellen und anthropologischen Voraussetzungen im Wesen und den Entwicklungsaufgaben der Seele begründet. Dadurch wird jede individuelle Besonderheit wenn auch nicht erklärbar, so doch sinnhaft. Nichts ist mehr „zufällig“. Jean Paul geht nicht ins Detail. Hinter welchen individuellen Besonderheiten sich welche Aufgaben für die Seele verbergen, beschreibt er nicht. Entscheidend ist der umgekehrte Gang der Motivation: Nicht das Äußere formt den Menschen, sondern seine „lebendige Willens-Kraft“ wirkt auf die Gegenstände (vgl. *Vorschule*, S. 226), nichts trifft den Menschen zufällig, er selbst trägt die Verantwortung für sich und sein Leben.

Dabei steht der Mensch nicht isoliert. Zwischen allen Individuen besteht ein innerer Zusammenhang. Jean Paul findet dafür ein Bild, das zugleich die menschliche Neigung zur Überschätzung der eigenen Person karikiert.

Der Mensch hält sich im Konzertsaal des Universums, wenn nicht für den Solospieler, doch für ein Instrument darin – anstatt für einen einzigen Ton [...] Aber wir alle sind nur Töne [...] Daher bin ich über jede Individualität, über jede Manier als über einen neuen Halbton in der Kirchenmusik der Wesen froh.

(*Hesperus*, S. 1096 f.)

Gemäß diesem Bilde ist der Mensch nur ein Ton der Musik im Konzertsaal des Universums, nicht etwa ein Instrument, geschweige denn ein Solist. Immerhin, jeder Ton hat etwas Charakteristisches, ist einzig, unverwechselbar. Doch erst im Zusammenklang entsteht das Konzert. Die Metaphern „Konzertsaal des Universums“ und „Kirchenmusik der Wesen“ sprechen zugleich von der Individualität des Einzelnen und von der Harmonie des Ganzen.

Der einzelne Ton könnte nicht zum Konzert beitragen, wäre er nicht charakteristisch eigen und Widerhall der Schöpfungsharmonie zugleich. Die Seele ist zugleich Teil des Ganzen und enthält das Ganze, eine Vorstellung, die der deutschen Mystik zu Grunde liegt. Obwohl die Seelen so „unendlich verschieden“ sind, tragen sie alle die Harmonie des Ganzen in sich. Als solche aber ist die Seele befähigt, den eigenen Ton so erklingen zu lassen, dass er die Harmonie des Ganzen erfüllt.

Ähnliches konnte Jean Paul in Leibniz' *Monadologie* lesen: „Obwohl zwar jede geschaffene Monade das gesamte Universum vorstellt, stellt sie doch den Körper, der insbesondere für sie bestimmt ist und dessen Entelechie sie ausmacht, deutlicher vor: Und wie dieser Körper das gesamte Universum durch den Zusammenhang aller Materie im Vollen ausdrückt, so stellt auch die Seele das gesamte Universum vor, indem sie den Menschen vorstellt, der ihr in seiner besonderen Weise angehört.“³⁵ Trotz ihrer Individualität stehen die Seelen miteinander im Einklang – auch ein Grundprinzip des Leibnizschen Denkens.³⁶

Jean Paul bringt diesen Sachverhalt in ein weiteres anschauliches Bild: Die Seelen gleichen unterschiedlich gekrümmten Spiegeln, die alle das gleiche Universum, aber auf jeweils einzigartige Weise, reflektieren.

Da kein Endliches die unendliche Idealität wiederholen, son-

³⁵ Gottfried Wilhelm Leibniz, *Monadologie*, § 62.

³⁶ „Nun bewirkt diese *Verbindung* oder Anpassung aller geschaffenen Dinge an jedes und eines jeden an alle anderen, daß jede einfache Substanz Beziehungen hat, die alle anderen ausdrücken, und daß sie folglich ein immerwährender Spiegel des Universums ist.“ (Gottfried Wilhelm Leibniz, *Monadologie*, § 56).

Leibniz' prästabilierte Harmonie überzeugt Jean Paul als intellektuell brillante Lösung. Dennoch zeigen sich von Anfang auch Zweifel und er erprobt andere, häufig widersprechende Modelle, ohne sich jedoch ganz von Leibniz abzuwenden. In seinen Satiren setzt er sich teilweise sehr kritisch mit dem Leibnizschen Modell der vorherbestimmten Harmonie auseinander (z. B. in dem Aufsatz *Über die vorherbestimmte Harmonie* und dem anschließenden Satirenfragment *Neue Hypothese aus der Hypothese der vorherbestimmten Harmonie*, II/2, S. 649-654), wendet sich aber 1791 in der Abhandlung *Über die Fortdauer der Seele und ihres Bewusstseins* (II/2, S. 776-798) Leibniz und der *Monadologie* wieder zu. (Vgl. Götz Müller, *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*, S. 21).

dem nur eingeschränkt zu Teilen zurückspiegeln kann: so dürfen solche Teile unendlich verschiedene sein; weder der Taupfropf, noch der Spiegel, noch das Meer gibt die Sonne in ihrer Größe, aber alle geben sie rund und licht zurück.

(Levana, § 30, S. 563)

Das Bild geht über die innere Verbindung menschlicher Individualitäten noch hinaus. Jean Paul spricht von „Endlichem“, vom Taupfropfen und dem Meer. Sind das auch Bilder, so wird doch deutlich, dass nicht nur die Menschen zur Harmonie der Schöpfung beitragen. Auch die Natur, ja alles, was ist, ist miteinander verbunden. Das gesamte Weltall wird zum harmonisch gefügten Organismus, in dem jeder Teil in innerer Entsprechung zum Ganzen steht. Emanuel sinniert im *Hesperus* über diese innere Verbindung und Beziehung aller Substanzen.

„Es muß“ – sagte er – „irgendeine Harmonie zwischen diesem Wasserstäubchen und meinem Geiste zusammenklingen, wie zwischen der Tugend und mir, weil beide mich sonst nicht entzücken könnten. Und ist denn dieser Einklang, den der Mensch mit der ganzen Schöpfung (nur in verschiedenen Oktaven) macht, nur ein Spiel des Ewigen und kein Nachhall einer nähern, größern Harmonie?“

(*Hesperus*, S. 681)

Der Mensch und die Welt gehören zusammen. Es herrscht eine Harmonie zwischen dem eigenen Geist und jedem Wasserstäubchen. Dieses besondere Verhältnis von innerem Bewusstsein und äußerem Leben hat Auswirkungen auf die Jean Paulsche Vorstellung der menschlichen Entwicklung. So steht zwar Albano im *Titan* in einem rein seelischen Konflikt, geht es ihm doch um die gleichmäßige Ausbildung und Harmonisierung seiner Kräfte.³⁷ Doch weil die Harmonie zwischen Innen und Außen besteht, kann Albano sich nicht losgelöst von äußeren Veränderungen entwickeln. Mit jeder inneren Veränderung geht eine äußere einher und umgekehrt. Durch die Lösung der individuellen Aufgaben findet Albano im Gefüge des Ganzen zu

³⁷Vgl. Lucie Stern, „Wilhelm Meisters Lehrjahre“ und Jean Pauls „Titan“. In: Uwe Schweikert (Hg.), *Jean Paul*, S. 34.

seiner Bestimmung. Und ebenso kann jeder Mensch über die individuellen Aufgaben des äußeren Geschehens seine innere Bestimmung finden.

II. Schicksal und Freiheit

Zum einen sind für den Entwicklungsprozess des Menschen seine persönlichen Voraussetzungen entscheidend, die durch die „Brechung des Ich-Strahls“ determiniert sind, zum anderen die Erfahrungen, die er im Laufe seines Lebens macht. Auch diese Erfahrungen obliegen nach Jean Paul nicht dem Zufall.

Es gibt eine höhere Ordnung der Dinge, als wir erweisen können – es gibt eine Vorsehung in der Weltgeschichte und in eines jeden Leben, welche die Vernunft aus Kühnheit leugnet, und die das Herz aus Kühnheit glaubt – es muß eine Vorsehung geben, die nach andern Regeln, als wir bisher zum Grunde legten, diese verwirrte Erde verknüpft als Tochterland mit einer höhern Stadt Gottes – es muß einen Gott, eine Tugend und eine Ewigkeit geben.
(Hesperus, S. 875)

Jean Paul spricht von der „höheren Ordnung der Dinge“, von der „schauenden Vorsehung“, vom „Schicksal“ und kommt zu dem Schluss: „Kein Schicksal ohne Vorsehung“ (Levana, § 40, S. 580). Schon die alten Kulturen beschreiben die Welt als „Kosmos“³⁸, als etwas Geordnetes, in dem jede Erscheinung einen bestimmten Platz hat und einer sinnvollen Gesetzmäßigkeit untersteht: „Die Weisen lehren, daß Himmel und Erde, Götter und Menschen Gemeinschaft zusammenhält und Freundschaft und Ordnung und Maß und Gerechtigkeit; und darum nennen sie das alles Kosmos.“³⁹ Besonders die Stoiker beschwören die Allmacht des Schicksals. Das Schicksal ist „das Gesetz des Kosmos, nach dem alles Geschehene geschah,

³⁸Das griechische „ὁ κόσμος“ bedeutet u. a. Ordnung, Regelmäßigkeit, Weltall, Welt, Schmuck und Zierde.

³⁹Plato, *Gorgias* 508 a.

alles Geschehende geschieht und alles noch Kommende kommen wird.“⁴⁰ „Weltvernunft“, „All-Logos“, „ewige Ursachenreihe“, „Weltgesetz“, „Naturgesetz“, „Fatum“ oder „Vorsehung“ sind nur verschiedene Begriffe für das gleiche Phänomen. Die Jean-Paulsche Schicksalsgläubigkeit entspricht dem bekannten Ausspruch Senecas „Ducunt volentem fata, nolentem trahunt“.⁴¹ Nach dieser Auffassung ist es nicht möglich, dem eigenen Schicksal auszuweichen: Wer sich nicht durch die Zeichen führen lässt, wird schließlich auf weniger sanfte Weise zur Besinnung gebracht. Ungelöste Aufgaben stellen sich so lange, bis sie gelöst sind – das geht bei Jean Paul bis zu Gedanken an die Wiedergeburt.

In seinen Romanen ist die schicksalhafte Bestimmung der Helden schon in Geburt und Kindheit offensichtlich.⁴² Das wird deutlich bei der Betrachtung der „unerfüllbaren“ hohen Menschen im Gegensatz zu den „erfüllbaren“ hohen Menschen. Während die „Erfüllbaren“ Sinn und Trost in der Religion finden, ist es das Schicksal der „Unerfüllbaren“, ruhelos und von Zweifeln geplagt umhergetrieben zu werden.⁴³ So wird Leibgeber-Schoppe im Sturm auf hoher See geboren, ist also von Geburt an heimatlos; Vult ist – im Gegensatz zu seinem erwünschten Zwilling Bruder – der Unerwartete, der nur eben hingenommen wird, weil es offenbar Gottes Wille ist. Daher

⁴⁰ Johannes von Arnim (Hg.), *Stoicorum veterum fragmenta*, Berlin 1903, Bd. 2, S. 264.

⁴¹ „Den Willigen führt das Schicksal, den Unwilligen schleppt es.“ (Seneca, *Briefe an Lucilius* 107, 11).

⁴² Goethe bekennt sich in seinen *Urworten orphisch* zum Gedanken eines schon mit der Geburt festgesetzten Schicksals.

Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
Bist alsobald und fort und fort gediehen,
Nach dem Gesetz, wonach du angetreten.
So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die Form, die lebend sich entwickelt.

(Hamburger Ausgabe, Bd. 1, S. 359)

⁴³ Vgl. zur Unterscheidung von „erfüllbaren“ und „nicht erfüllbaren hohen Menschen“: Harry Mielert, *Das hohe Menschtum Jean Pauls*, S. 13.

auch sein Name: Quod Deus vult. (*Flegeljahre*, S. 611) Bereits während der Kindheit geraten sowohl Leibgeber-Schoppe als auch Vult in Konflikte, leiden unter fehlender Geborgenheit und dem Gefühl, überall fremd und nirgends heimisch zu sein. Das hat Konsequenzen: Sie vertrauen nur ihrem Verstand, bleiben vereinzelt und isoliert. Ihnen ist nichts heilig, sie treiben mit allem ihren Spott und erproben die eigenen Grenzen. Dies wird auch am Lebenswandel Roquairols überdeutlich.

Er machte wilden Aufwand, Spiele, Schulden, so weit es nur ging – setzte Glück und Leben auf die Waage – warf seinen eisernen Körper dem Tode zu, der ihn nicht sogleich zerschlagen konnte – und berauschte sich in der Wilden-Trauer um sein gemordetes Leben und Hoffen im Leichentrunk der Schwelgerei.
(Titan, S. 730)

Die „Unerfüllbaren“ sind diejenigen, die sich vom Schicksal nicht „führen“ lassen wollen. In selbstzerstörerischer und lebenszerstörerischer Weise kämpfen sie gegen das Schicksal an, folgen ihrem Verstand und versuchen nach den eigenen, nicht nach den göttlichen Gesetze zu leben. Und doch sind auch sie diesen göttlichen Gesetzen unterworfen. In dieser Hinsicht lässt sich die Abhängigkeit der Jean Paulschen Romanfiguren von ihrem Autor als Paradigma verstehen. Als Autor lenkt Jean Paul – zumindest versucht er es dem Leser zu suggerieren – das Reifen und Wachsen seiner Figuren. Nicht zuletzt um sein Lenken niemals in Vergessenheit geraten zu lassen, bringt er sich als „Erzieher“ seiner Figuren in zahlreichen Kommentaren und Anmerkungen immer wieder in Erinnerung. So scheint keine der Romanfiguren Jean Pauls unabhängig oder eigenständig zu sein. Jean Paul nimmt ihnen gegenüber einen gottähnlichen Standpunkt ein. Das hat wenig mit „auktorialer“ Erzählhaltung zu tun, sondern es geschieht in genau kalkulierter Absicht. Keine Figur in Jean Pauls Werken ist autonom, ebenso wenig sind es die Menschen als Figuren im „Buch der Schöpfung“ – eine im 18. Jahrhundert gängige Vorstellung. Verstehen kann man diese Haltung, denkt man an den berühmten Vergleich von Spinoza: Ein Mensch, der sich einbildet, frei zu wählen und entscheiden zu können, gleicht ei-

nem Stein, welcher durch die Luft geworfen seine Bahn fliegt und dabei denkt: Ich fliege, weil ich will und ich lande, wo ich will! Wie aber der Flug des Steins durch äußere Gesetze bestimmt ist, so folgt auch das menschliche Leben ehernen Naturgesetzen. Durchschauen kann der Mensch diese Gesetze meist ebenso wenig wie der Stein. Die Art und Weise, auf welche das „ungeheure Seelenmeer wirkend ineinander“ greift und drängt, bleibt ihm verborgen. (*Selina*, I/6, S. 1179)

Verhülltes Schicksal! das hinter unserer Erde wie hinter einer Larve sitzt und das uns Zeit lässet, zu sein – ach!

(*Unsichtbare Loge*, S. 63)

Das Schicksal ist verhüllt. Es „sitzt hinter der Erde“, für Jean Paul hinter der Welt der Erscheinungen, und bleibt unergründlich „wie hinter einer Larve“.⁴⁴ Der Mensch ahnt zwar die Existenz des Schicksals, kann aber oft seinen Sinn nicht begreifen. Dass ihm Sinn zugesprochen werden muss, verdeutlichen die von Jean Paul hervorgehobenen Worte „zu sein“. Die Aufgabe „zu sein“ scheint eine leichte. Doch in dem angehängten „ach“ drücken sich alle Schwierigkeiten aus. Das „Sein“ meint nicht nur leben, es meint eine Bestimmung, die Bestimmung des Menschen zu bewusstem und erfülltem Leben. Darauf deutet auch Albanos Ausruf im *Titan*: „Nein, ich will sein, nicht haben“ (*Titan*, S. 769).⁴⁵ Hier wird dieses „Sein“ in der Gegenüberstellung mit dem „Haben“ noch deutlicher konturiert: Wer wirklich „ist“ und das Leben bewusst durchschreitet, braucht nicht viel zu „haben“. Wer sich aber umgekehrt auf das „Haben“ konzentriert, sammelt zwar Reichtümer, Wissen, Erfahrungen – ohne aber dass diese Güter sein Dasein bereichern könnten. Das Schicksal hat kein Interesse an dem, was

⁴⁴Vgl. zu den Metaphern der „Larve“ und der „Maske“: Harry Mielert, *Das hohe Menschentum* Jean Pauls, S. 4 ff.

⁴⁵Vgl. die beiden Arten der Existenz, die nach Erich Fromm die Menschen bestimmen: Der Modus des *Habens*, der sich auf materiellen Besitz konzentriert, auf Gewinnsucht, Macht, Aggression. Er verursacht nach Erich Fromm Gier, Neid und Gewalt; der Modus des *Seins* dagegen gründet sich auf die Liebe und drückt sich in wesentlicher, nicht verschwenderischer, sondern schöpferischer Tätigkeit aus. (Erich Fromm, *Haben oder Sein*).

der Mensch „hat“. Es unterstützt die seelische Entwicklung und damit das „Sein“. Dieses „Sein“ – Mensch-Sein – steht für Jean Paul allen anderen Bestimmungen voran. So werden die anderen Bestimmungen zu untergeordneten. Auch die (für Jean Paul unzweifelhafte) Bestimmung der Frau zur Mutter ist nur eine untergeordnete. Muttersein ist eine Aufgabe, aber keine Lebensaufgabe.⁴⁶

Allein bevor und nachdem man Mutter ist, ist man ein Mensch; die mütterliche Bestimmung aber oder gar die eheliche kann nicht die menschliche überwiegen oder ersetzen, sondern sie muß das Mittel, nicht der Zweck derselben sein. So wie über dem Künstler, über dem Dichter, über dem Helden u. s. w., so steht über der Mutter der Mensch, und so wie z. B. mit dem Kunstwerk der Künstler zugleich noch etwas Höheres bildet, den Schöpfer desselben, sich: so bildet die Mutter mit dem Kinde zugleich ihr heiligeres Ich. (Levana, § 89, S. 694)

Diese Feststellung ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung und gilt nicht nur für die Frau oder die Mutter. Sie gilt für jeden Menschen und für jede seiner Tätigkeiten. Hinsichtlich der Mutterrolle ist diese „Rangordnung“ der Bestimmung aber besonders interessant, wurde sie doch immer wieder übersehen und missverstanden. Geht Jean Paul auch davon aus, dass die Frau zur Mutter bestimmt ist, erschöpft sich ihre Bestimmung dennoch nicht darin, Kinder zu erziehen oder gar nur die Gefährtin ihres Mannes zu sein. Beide Aufgaben sind für die einzelne Frau nur dann wertvoll, wenn sie in Übereinstimmung mit ihren inneren Anlagen stehen; und auch nur dann, wenn sie aus der Bewältigung dieser Aufgaben Freude und – bei allen Schwierigkeiten – Kraft gewinnt. Kurz: nur dann, wenn diese Aufgaben ihrer Bestimmung „zu sein“ und ihr „heiligeres Ich“ zu bilden dienen.

⁴⁶Die Bestimmung zur Mutter kann nicht absolut gesetzt werden – auch nicht für eine einzelne Frau. Deshalb ist die Einschätzung von Ruth Scheier-Binkert auch im Blick auf Jean Paul fragwürdig. „Die zentrale natürliche Bestimmung der Frau ist ihre Bestimmung zur Mutterschaft. Das ist ihre eigentliche Aufgabe, und all ihre anderen Anlagen sind als Hilfsmittel für diese Bestimmung gedacht.“ (Ruth Scheier-Binkert, *Das Bild des Kindes bei Jean Paul Friedrich Richter*, S. 60).

Das Schicksal hat eine tröstliche Eigenart: Es ist geduldig. Es lässt den Menschen Zeit zu sein. Es hat keine Eile, da es nicht mit der Erde verbunden ist, sondern „hinter“ ihr steht, also außerhalb von Raum und Zeit, in der Ewigkeit oder Unendlichkeit – eine Dimension, die das endliche Bewusstsein nicht fassen kann. Diesem enthüllt das Schicksal nur jeweils die Gegenwart oder den „nächsten Weg“.

Wie man mit Lichtern nachts über die Alpen von Eis reiset, um nicht vor den Abgründen und vor dem langen Wege zu erschrecken: so legt das Schicksal Nacht um uns und reicht uns nur Fackeln für den nächsten Weg, damit wir uns nicht betrüben über die Klüfte der Zukunft und über die Entfernung des Ziels.
(Hesperus, S. 874)

Nicht in weiter Ferne Liegendes muss erledigt werden. Jeder hat seine Aufgaben direkt vor sich liegen. Betrachtet der Mensch aber statt dieser anstehenden Aufgaben alle Aufgaben, die das Leben noch an ihn stellen wird oder stellen könnte, wird ihm von vornherein der Mut sinken. Wunderbar klar und anschaulich stellt der alte Beppo Straßenkehrer in Michael Endes Kinderbuch *Momo* dieses Phänomen dar. Obwohl Beppo ein einfacher Mann ist, und manche Leute ihn für „nicht ganz richtig im Kopf“ halten, kommen ihm während seiner Arbeit „große Gedanken“, die er allerdings nur schwer in Worte fassen kann. Doch da Momo auf eine besondere Art zuzuhören versteht, löst sich seine Zunge:

„Siehst du, Momo“, sagte er dann zum Beispiel, „es ist so: Manchmal hat man eine sehr lange Straße vor sich. Man denkt, die ist so schrecklich lang; das kann man niemals schaffen, denkt man.“ Er blickte eine Weile schweigend vor sich hin, dann fuhr er fort: „Und dann fängt man an, sich zu eilen. Und man eilt sich immer mehr. Jedesmal, wenn man aufblickt, sieht man, daß es gar nicht weniger wird, was noch vor einem liegt. Und man strengt sich noch mehr an, man kriegt es mit der Angst, und zum Schluß ist man ganz außer Puste und kann nicht mehr. Und die Straße liegt noch vor einem. So darf man es nicht machen.“

Er dachte einige Zeit nach. Dann sprach er weiter: „Man darf nie an die ganze Straße auf einmal denken, verstehst du? Man muß nur

an den nächsten Schritt denken, an den nächsten Atemzug, an den nächsten Besenstrich. Und immer wieder nur an den nächsten.“

Wieder hielt er inne und überlegte, ehe er hinzufügte: „Dann macht es Freude; das ist wichtig, dann macht man seine Sache gut. Und so soll es sein.“

Und abermals nach einer Pause fuhr er fort: „Auf einmal merkt man, daß man Schritt für Schritt die ganze Straße gemacht hat. Man hat gar nicht gemerkt wie, und man ist nicht außer Puste.“ Er nickte vor sich hin und sagte abschließend: „Das ist wichtig.“⁴⁷

Dieses Prinzip, das in Beppos Ausführungen so augenscheinlich wird, verfolgt auch das Schicksal, wenn es „Nacht um uns legt“ und nur den „nächsten Weg“ beleuchtet, „damit wir uns nicht betrüben über die Klüfte der Zukunft und über die Entfernung des Ziels.“ Würde der Mensch erkennen, wie weit sein Ziel entfernt ist und welche Klüfte er in der Zukunft noch zu überwinden hat, würde er möglicherweise resigniert stehen bleiben. Doch den „Sprung“ über den jeweils nächsten Abgrund kann er schaffen und so das entfernte Ziel Schritt für Schritt erreichen.

Trotz dieser unerklärlichen Eingriffe, Gesetze und Verhüllungen des Schicksals ist der Mensch für Jean Paul jedoch nicht unfrei. Zwar muss er nach den Gesetzen Gottes leben, obwohl er sie nicht versteht, ja nicht einmal kennt. Doch muss er sie auch nicht kennen und verstehen, sondern nur voller Vertrauen bewusst leben, d. h. „sein“ und spüren, dass alles, was mit ihm passiert, mit ihm zu tun hat und ihm etwas sagen will. Es ist kein beliebiges Schicksal, das ihn „lehrplangemäß“ trifft, um seine Entwicklung voranzutreiben. Es ist das eigene Schicksal, ein Schicksal, das sich zudem über das Bewusstsein beeinflussen lässt. Denn hier, im eigenen Bewusstsein, ist die Seele frei. Frei, Entscheidungen zu treffen, Verantwortung zu tragen und das Leben zu gestalten. Jean Pauls Schicksalsgläubigkeit ist also nicht gleichzusetzen mit Leibniz' Vorstellung, dass sich das Leben gleich einem „angeborenen Knäul abwinden und zusammenweben läßt, ohne den kleinsten angesponnen[en] Faden von außen; denn in der Wahrheit greift

⁴⁷Michael Ende, *Momo*, Stuttgart 1973, S. 36 f.

und drängt das ungeheure Seelenmeer wirkend ineinander, obwohl mit verschiedener Richtung und Einschränkung.“ (*Selina*, I/6, S. 1179)

Weil alles miteinander verbunden ist, deshalb ist alles, was der Mensch in der Welt wahrnehmen kann, auch er selbst.⁴⁸ Die Welt wird zum Spiegel und das ganze Leben „nur in einem Spiegel geführt“ (*Hesperus*, S. 488).⁴⁹ Eine weiteres mystisches Gesetz spielt mit: Gleiches lässt sich nur durch Gleiches erkennen. Dieser Gedanke taucht schon in der Erkenntnislehre des Vorsokratikers Empedokles auf: „Mit unserem Erdstoff erblicken wir die Erde, mit unserem Wasser das Wasser, mit unserer Luft die göttliche Luft, mit unserem Feuer das vernichtende Feuer, mit unserer Liebe die Liebe der Welt und mit ihrem Haß unseren traurigen Haß“⁵⁰ Ähnliches meinen auch Goethes bekannte Verse: „Wär' nicht das Auge sonnenhaft, / Die Sonne könnt' es nie erblicken; / Läg' nicht in uns des Gottes eigne Kraft, / wie könnt' uns Göttliches entzücken.“⁵¹ In gänzlich Fremdem findet der Mensch keinen Widerhall: Er kann im Spiegel nur das erkennen, was auch in ihm ist.

*Der innere Mensch [...] muß in jedem Einzelwesen wohnen
und atmen, das ihn sonst nicht einmal als einen Verwandten
anerkennen würde.*
(*Levana*, § 26, S. 560)

Jedes Einzelwesen, alles was der Mensch als Einzelnes wahrnimmt, ist auch in ihm – gleichgültig wie er das jeweils Einzelne bewerten mag. Dieses Ge-

⁴⁸ Auch Leibniz kennt den Gedanken der Allverbundenheit aller Lebewesen: „Und folglich verspürt jeder Körper alles, was sich im Universum ereignet, so daß jemand, der alles übersieht, in jedem lesen könnte, was sich überall ereignet, und selbst das, was geschehen ist oder geschehen wird, indem er in der Gegenwart bemerkt, was hinsichtlich der Zeiten ebenso entfernt ist wie hinsichtlich der Orte“. (Gottfried Wilhelm Leibniz, *Monadologie*, § 61).

⁴⁹ Das ist nicht im Sinne des Paulus im 1. Korintherbrief gemeint „Wir sehen jetzt durch einen Spiegel in einem dunklen Bild, dann aber von Angesicht zu Angesicht“ (1. Kor. 13, 12).

⁵⁰ Hermann Diehls (Hg.), *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Hamburg 1957, S. 67 f.

⁵¹ Hamburger Ausgabe, Bd. 2, S. 367.

setz führt zu einer Identität von Außen- und Innenwelt.⁵² Das Schicksal wird zur Projektion des eigenen Wesens in die Außenwelt, der Zufall wird zur Projektion eines einzelnen Wesenszuges. So betrachtet verschwimmen die Grenzen zwischen Innen- und Außenwelt, oder, wie es Goethe in seinem Gedicht *Epirrhema* sagt: „Nichts ist drinnen, nichts ist draußen, / Denn was innen, das ist außen“.⁵³

Das Schicksal ist nichts anderes, als das Innere des Ich in ein äußeres Geschehen umgesetzt. Daher trifft der Mensch überall nur auf sich selbst. Sein Schicksal bringt nichts an den Tag als ihn selbst und das, was er über sich lernen soll. Ähnlich der Individualität dient das Schicksal damit der Entwicklung der Seele. Hamann weiß in diesem Sinne das 6. Kapitel des Johannes-Evangeliums auszulegen: „Um die Erkenntnis unserer Selbst zu erleichtern, ist in jedem Nächsten mein eigen Selbst als in einem Spiegel sichtbar.“⁵⁴ Alles, was dem Menschen begegnet, all diese „äussern Dinge“ haben nur einen „Endzweck“: „uns *uns selbst* fülen zu lassen“ (*Übungen im Denken*, II/I, S. 84). Die „äussern Dinge“ machen dem Menschen sein eigenes Wesen bewusst. In der Auseinandersetzung mit der Welt und ihren Aufgaben spürt er seine Grenzen und Möglichkeiten, seine Fähigkeiten und Schwächen. „Das Leben lehret jedem, was er sei,“ lässt Goethe Antonio in seinem *Torquato Tasso* sagen.⁵⁵ Jean Paul stimmt diese Weltsicht heiter. Und „ist's nicht wunderbar“, so freut er sich, „daß eben diese kleine Erde ihre Himmelsbürger mit neuen Vollkommenheiten ausrüstet?“ (*Etwas über den Menschen*, II/I, S. 188). „Eben diese kleine Erde“ sowie „das ganze Leben“ sind so gesehen nichts weiter als eine „Erziehanstalt“, (*Levana*, Vorrede zur 1. Aufl., S. 531) eine Erziehanstalt mit dem großen Erziehungsziel, die hier

⁵²Vgl. das Kapitel *Explizierte Innenwelt: Implizierte Außenwelt*. In: Hartmut Vinçon, *Topographie: Innenwelt – Außenwelt bei Jean Paul*, S. 232 – 259.

⁵³Hamburger Ausgabe, Bd. 1, S. 358.

⁵⁴Johann Georg Hamann, *Sämtliche Werke*, Hist.-Krit. Ausgabe von Josef Nadler in 6 Bdn., Wien 1949, Bd. 1, S. 302.

⁵⁵*Torquato Tasso*, Vers 1243.

wandelnden Seelen zu vervollkommen.

Verglichen mit dem Einfluss dieser Erziehungsanstalt haben die erzieherischen Bemühungen von Eltern und Lehrern geringe Auswirkungen – ja sie sind selbst nur ein Teil jener Anstalt. Das impliziert auch, dass sie Kinder oder Schüler nicht vor ihrem Schicksal bewahren können. Das erlebt selbst die Göttin Minerva als Erzieherin in Fenelons Erziehungsroman *Telemach*. In Gestalt des Mentors will sie den Helden vor den Abenteuern seiner Jugend schützen. Doch es gelingt ihr nicht, ihm auch nur eine „einzige seiner tierischen Verwandlungen [zu] ersparen.“ (*Levana*, § 9, S. 542)

Auf welche Art und Weise das Leben erzieherisch zu wirken vermag, wird – wenn auch nur skizzenhaft – an einigen Erlebnissen der Romanfiguren Jean Pauls deutlich: Vordergründig begegnen sie einem Freund, einer Geliebten, einem Lehrer. Tatsächlich aber begegnen sie sich selbst.⁵⁶ Und je tiefer sie sich in das Verhältnis einlassen, desto mehr erfahren sie über sich selbst. Mit Recht sagt Jean Paul daher im *Titan* über Freundschaft und Liebe, „wer beide nie suchte, ist tausendmal ärmer, als wer beide verlor.“ (*Titan*, S. 120) Denn auch wer sie „verlor“, bleibt reich: Der Gewinn liegt im eigenen Bewusstsein.

Das lässt nicht nur alltägliche Begegnungen, sondern auch den Umgang mit einer Erzieherpersönlichkeit in anderem Licht erscheinen. Der gereifte Erzieher spiegelt das Wesen des Schülers in seinen noch nicht entwickelten und noch nicht bewussten Möglichkeiten. In diesem Spiegel nun können die eigenen Ideale und Möglichkeiten erkannt werden. Erkannt werden nicht deshalb, weil Mensch und Gegenüber einander gleichen, sondern weil nur dasjenige „entzücken“ kann, was in engem Bezug zum eigenen selbst steht. Wie befruchtend eine solche Begegnung sein kann, beschreibt Jean

⁵⁶Vgl. Max Kommerell: „Gering an Zahl und streng umschrieben sind diese Stufenerlebnisse: so streng umschrieben wie Weihen und Rituale. Sie heißen: die Begegnung des Geistes mit dem All, die Begegnung des Jünglings mit großen Menschen, mit dem Freund, mit der Geliebten, und endlich (nur im *Titan* deutlich gestaltet) der Übergang des Jünglings in den Mann.“ (Max Kommerell, *Jean Paul*, S. 101).

Paul im *Hesperus*. Hier erlebt Victor eine solche Spiegelung in seinem Lehrer Emanuel.

Viktor fühlte heute zum ersten Male die Vergrößerung und Verklärung seines Ichs vor einem Geiste, der, ihm ähnlich, aber überlegen, gleich einem sphärischen Hohlspiegel alle Züge seines edlern Teils kolossalisch zurückwarf. (Hesperus, S. 683)

Walts Begegnung mit einem „großen deutschen Schriftsteller“ (gemeint ist Herder), der in den *Flegeljahren* „Plato“ genannt wird, zeigt darüber hinaus, dass die Bereiche, die in keinem Bezug zum eigenen Wesen stehen, kaum wahrgenommen werden. Unter dem Eindruck der Begegnung scheint es Walt, als sei die Welt „rings umher voll Zauberspiegel gestellt.“ (*Flegeljahre*, S. 625) Ein Bild, das verdeutlicht, dass auch Walt nur sich selbst sieht, verklärt und überhöht, aber in seinen idealen Möglichkeiten. So regt der große Dichter den schwärmerischen Walt zur Poesie an. Walt beginnt „auf der Stelle“ in Polymetern zu sprechen, und das, obwohl der „große Mann“ zunächst nichts von „Poesie“ erkennen lässt, sondern von Gott und Natur, Himmel und Hölle spricht. Doch das Poetische gehört zu Walts Wesen, es ist seine Art, die Welt wahrzunehmen. So kann er auch im großen Mann nur das ihm selbst Entsprechende, das Poetische wahrnehmen. Aber Plato-Herder ist ja nicht nur ein Dichter. Er ist längst zum besonnenen Philosophen geworden. Deshalb ermuntert er Walt zwar zur Poesie, mahnt ihn aber gleichzeitig zur Besonnenheit. Die Besonnenheit allerdings fehlt Walt gänzlich. Und weil sie ihm fehlt, kann sie sich in ihm, trotz aller guten Ratschläge, auch nicht entwickeln. Zwar hört Walt die Ermahnung, kann sie aber – obwohl er sofort beschließt, sein poetisches Feuer zu dämpfen – anschließend kaum wiedergeben. Er sieht in Plato-Herder nur sich selbst, das heißt den von der Poesie Begeisterten, nicht den Besonnenen.

Das Schicksal konfrontiert den Menschen jedoch nicht nur mit seinen unbewussten Idealen. Es fordert eine Auseinandersetzung mit dem ganzen Wesen, also auch mit Bereichen des Wesens, die der einzelne an sich nicht wahrhaben will und verdrängt. Durch die Verdrängung sind diese

Wesenszüge aber nicht ausgelöscht. Sie sind lediglich aus dem Bewusstsein verbannt und bilden nun eine Art „Schattenbereich“, ein Begriff der Psychologie Carl Gustav Jungs, der schon bei Jean Paul auftaucht. Jean Paul stellt dem unbewussten, dunklen und schattenhaften Bereich im Menschen einen bewussten, „erleuchteten“ Bereich gegenüber. Die Erde spiegelt diese beiden Bereiche, und auch hier grenzt Jean Paul einen irdisch-undurchdringlichen gegen einen erleuchteten Bereich ab. An sich selbst nimmt der Mensch die in den Schattenbereich verdrängten Bereiche nicht mehr wahr. Umso deutlicher begegnen sie ihm aber in der schattenhaft erscheinenden Umwelt. Hier begegnen sie ihm wieder im vermeintlich „Bösen“ der Welt. Von hier aus fordern sie eine erneute Auseinandersetzung, eine Auseinandersetzung, die auch in Märchen und Mythen immer wieder thematisiert ist. Hier geht der Held den Weg durch verdrängte Wirklichkeitsbereiche, durch die Dunkelheit, kämpft mit Ungeheuern, Drachen und Dämonen und wird schließlich erlöst.⁵⁷ Auch die Protagonisten in Jean Pauls Romanen setzen sich mit solch dunklen und schattenhaften Welten auseinander. Das wird offensichtlich an Jean Pauls Beschreibung von Gustavs „Auferstehung“ aus seiner Höhle. Während in Platos Höhlengleichnis die Welt zunächst nur aus Schatten an der Wand besteht, der Höhlenausgang aber ins Licht und zur Wahrheit führt, steht Gustav in der *Unsichtbaren Loge* nach dem Verlassen der schützenden Kindheits-Höhle zwar im Licht, aber noch immer auf der Erde, also zugleich mitten im Bereich der Schat-

⁵⁷ Auch Adalbert von Chamisso hat diese Bedeutung des Schattens erkannt in seiner Erzählung *Peter Schlehms wundersame Geschichten*: Der Held verkauft seinen Schatten und wird „unvollständig“. Um das gleiche Problem geht es in der Gralserzählung. König Amfortas ist durch einen ihm unsichtbaren Gegner verletzt worden (Symbol seines Schattens). Er kann aus eigener Kraft nicht gesund werden, denn er traut sich nicht, nach der Ursache seiner Krankheit zu fragen. Da er sich dem Konflikt nicht stellen will, kann sich seine Wunde nicht schließen. Er wartet auf einen Erlöser, der den Mut hat, die heilende Frage zu stellen. Parzival ist dieser Aufgabe gewachsen, denn er geht, wie sein Name schon sagt, mitten hindurch, mitten durch die Polarität von Gut und Böse. Er hat sich auf seinem Weg mutig mit seinem Schatten auseinander gesetzt und ist hinabgestiegen in die dunklen Tiefen seiner Seele. So erwirbt er sich die Legitimation, die erlösende Frage zu stellen: „Was fehlt dir, Oheim?“ Allein die Frage nach dem Fehlenden hat im Epos heilende Wirkung.

ten.⁵⁸ Erst der „Austritt aus dem Leben [ist] der Austritt aus dem Erden-schatten“ (*Unsichtbare Loge*, S. 284), philosophiert Jean Paul hier. Doch so schattenhaft und trübe die Welt auch sein mag, sie ist doch ein Widerschein des Lichts, zu dem der Mensch durch Vervollkommnung aufzusteigen vermag.⁵⁹ Gustav weiß von der Sonne. Und er weiß: Schatten bezeugen die Anwesenheit der Sonne.

*Und so ist alles Traum und Schatten um mich her, aber Träume
setzen Geister voraus, und Nebel Länder, und der Erdschatten
eine Sonne und eine Welt.* (Hesperus, S. 488)

Die Schatten des Lebens und der Welt sind somit nichts anderes als eine Aufforderung, die eigenen Schatten zu durchleuchten. Die Welt, wie sie dem Menschen erscheint, spiegelt sein Wesen und bietet die Möglichkeit der Selbsterkenntnis. Solange hier noch etwas veränderungsbedürftig erscheint, solange gilt es, das eigene Bewusstsein zu erweitern. Diese Aufgabe harrt selbst auf Albano, die positivste Figur der Jean Paulschen Romane. Er ist nicht der ausschließlich gute oder kindlich-unschuldige Mensch, der er zu sein scheint. Schon Plato erklärt, dass „eine heftige, wilde und gesetzlose Art von Begierden in einem jeden wohnt, wenn auch einige uns noch so gemäßigt erscheinen; und dieses nun eben wird in den Träumen offenbar.“⁶⁰ Albano ist nicht anders. Doch er lebt seine „wilden und gesetzlosen“ Begierden nicht. Er hat sie verdrängt. „Und dieses nun eben wird in den Träumen offenbar“: Albano erträumt sich seinen Freund Roquairol. Und dieser zunächst erträumte Freund gewinnt Gestalt und lebt Albanos negative Seiten. Als verwegener Spieler löst er sich von der einen Hauptfigur zu Anfang des Romans ab. Das bedeutet, dass der Protagonist in zwei Teile sei-

⁵⁸Vgl. Beatrice Mall-Grob, *Fiktion des Anfangs*, S. 96 ff. Die Auslegung allerdings, dass „Gustavs Aufstieg [...] in genauer Umkehrung des Platonischen Höhlengleichnisses ein Abstieg“ sei, ist dann nicht mehr richtig.

⁵⁹Vgl. Götz Müller, *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*, S. 178.

⁶⁰*Politeia* 572 b.

nes Wesens gespalten wird, in zwei Verkörperungen seines Ich.⁶¹ So steht Albano nun für Besonnenheit, Kraft und Reinheit (weiß wie ein Albino), während Roquairol seine dunkle Seite lebt: Er ist zügellos und gefährlich. Gemeinsam bilden sie die eine Seeleneinheit des weißen und schwarzen Rosses aus dem Platonischen Seelengespann.⁶² Kann Albano die verdrängten Züge an sich selbst nicht mehr wahrnehmen, so stehen sie ihm doch in Roquairol gegenüber, bleiben ihm verbunden und fordern erneute Auseinandersetzung – eine Auseinandersetzung, der Albano gerne ausweichen würde. Er will Roquairols Boshaftigkeit nicht wahrhaben und sieht vorderhand in Roquairol nur das, was er auch an sich selbst akzeptieren kann: Das Gute. Da hilft es nicht, dass Roquairol aus seiner Rolle kein Geheimnis macht und Albano offen von seiner Boshaftigkeit berichtet. Noch länger aber wehrt Albano sich gegen die Erkenntnis, dass er selbst es ist, der ihm in Roquairol begegnet. Auch das will Roquairol ihm erklären. Er spricht von einem Ungeheuer, einer „Sphinx“, die in seiner Brust lebt und ihn immer wieder zum Laster treibt – und er weist Albano darauf hin, dass in seiner Brust eine ebensolche Sphinx lebe, unbewusst allerdings, schlafend. (Vgl. Titan, S. 273) Zuletzt erklärt er ihm sogar den Mechanismus der Spiegelung.

Du hieltest mich doch nicht für zu gut, ich bin alles, wofür du mich nahmest, nur aber noch mehr dazu; und das Mehr-Dazu fehlt dir noch selber.
(Titan, S. 490)

Solange Albano das „Mehr-Dazu“, das Böse, leugnet, ist er unvollständig. Er reduziert sich selbst auf nur einen Teil seines Wesens. Er gleicht Narzissos, der nichts anderes als der schöne Jüngling sein will, der sich mit seinem schönen Bild vereinen will, das aber seine Rückseite und seinen Schatten

⁶¹ Das trifft nicht nur auf Albano zu. Von Vult etwa schreibt Max Kommerell: „Vult ist kein Charakter: sondern eigentlich die Hälfte eines solchen“ (Max Kommerell, *Jean Paul*, S. 358).

⁶² *Phaidros* 253 e ff. Es kann auch an Fausts „Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust“ (V. 1112) erinnert werden.

verborgen hält. Für Narzissos führt diese Beschränkung des Selbst zum Tod bzw. in der Darstellung von Ovid zur Verwandlung in die Blume, und damit zu Stillstand und Bewegungslosigkeit (im Gegensatz zu Veränderung und Weiterentwicklung). Die Gefahr solchen Stillstandes ist in jedem Leben präsent. Bei Jean Paul stehen hierfür die Bilder des Kalten, Winterlichen, Starren und Dunkeln („Das warme volle blumige Gesicht war noch nicht im starren Leben überwintert“, *Titan*, S. 671). Doch während Narzissos stirbt, ist Albano durch Roquairols immer tollereres Treiben letztlich gezwungen, das Böse zu erkennen und als Teil seines Wesens zu integrieren. Damit vervollständigt er sein Bewusstsein, es wird ganzheitlicher. Die Spiegelung ist nicht mehr nötig. Konsequenter im Sinne der Figurenkonstellation: Roquairol stirbt. Er muss sterben, denn das Ziel, die Seele ganz in den Bereich des Lichts zu wenden, wie es bei Plato heißt, ist erreicht.⁶³

Eine ähnliche Rolle wie Roquairol spielen die Geliebten Albanos, die ja für einen solch tiefempfindenden Menschen erstaunlich rasch wechseln. Nachdem seine große Liebe Liane gestorben ist, verliebt er sich in Linda, um bald darauf Idoine zu heiraten. Doch sind die drei Frauenfiguren in Wirklichkeit nur eine, worauf schon die kaum mehr glaubhaften Ähnlichkeiten, Verwechslungen und Traumvisionen hinweisen. Sie sind Verkörperungen von Albanos Wesen und wandeln sich mit ihm. So lässt sich etwa Lianes Tod verstehen als die Überwindung des Titanentums. Es ist der „Schaum des Übermaßes“, der in Albano „wallete“ und seine Klarheit überzog, den Liane verkörpert und der mit ihr ins Grab fällt. (Vgl. *Titan*, S. 821)

Die Vorstellung von der sich aufspaltenden Hauptfigur lässt sich noch fortführen: So leben mit Albano neben jenen „spinnwebartigen, mondscheinhaften, übersensiblen, von jedem Nichts zu Tränen ergriffenen Mädchenfiguren“ noch andere Extreme, etwa Schoppe, der Humorist, der von seinem Spiegelbild erlegt wird, oder Don Gaspard, der eiskalte Herrscher voller

⁶³Die Funktion Roquairols für Albano wie auch die Funktion der Frauengestalten hat vor allem Joseph Kiermeier untersucht, *Der Weise auf den Thron!* S. 112 ff.

Härte, Weltverachtung und innerer Einsamkeit. Auch sie sind keine eigenständigen Figuren, sondern verschiedene Projektionen der einen inneren Realität Albanos.⁶⁴

Was Albano romanhaft verschlüsselt in einer fiktiven Geschichte erlebt, hat reale Bezüge. Das Leben als „Erziehanstalt“ konfrontiert den Menschen mit seinem Unbewussten: Und sind es die eigenen unbewussten Möglichkeiten und Fähigkeiten, die an anderen entzücken, so sind es die eigenen „Schattenseiten“, die an anderen empören. Deshalb reden die meisten „bloß gegen die Laster, die sie selber haben.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 177) Nur die eigenen „Laster“ sind es, die am anderen stören und deshalb immer wieder thematisiert werden. Nicht das Fremde, das Eigene erhitzt die Gemüter. Das diagnostiziert auch Lichtenberg: „Ich bin überzeugt, man liebt sich nicht bloß in andern, sondern haßt sich auch in andern.“⁶⁵

Der Mechanismus ist einfach: Um nicht in der eigenen Person eine Schwäche erkennen zu müssen, wird die Schuld in die Außenwelt projiziert, in die Natur oder in die Mitmenschen. Dadurch allerdings wird die Schwäche nicht behoben. Im Gegenteil. Sie wird dem Menschen mit jeder Begegnung wieder vor Augen geführt.

Verallgemeinert bedeutet dies, dass jede „Verzerrung“ im Wesen des Menschen nach außen transformiert, gespiegelt und wieder vor Augen geführt wird. So zwingt das Schicksal den Menschen durch den vermeintlichen Zufall dazu, sich mit diesem verdrängten Wesenszug erneut auseinander zu setzen und ihn zu integrieren.

Das Schicksal hält uns [...] im Zufalle den Vergrößerungsspiegel unserer kleinsten Verzerrung vor. (Flegeljahre, S. 813)

Spätestens in diesem „Vergrößerungsspiegel“ sollen die in die Außenwelt projizierten Teile des eigenen Wesens bewusst werden. Allein durch das

⁶⁴Vgl. hierzu Hermann Hesse, *Über Jean Paul*, S. 211.

⁶⁵*Aphorismen*, F 446.

Eingeständnis der „Verzerrung“ wird sie „beleuchtet“, das heißt aus dem Dunkel des Unbewussten gehoben und dadurch konkret. Letztlich sollen dem Menschen all die „tief verschatteten Gründe und Abgründe des Innern erleuchtet daliegen.“ (*Selina*, I/6, S. 1189)

Dieser „Erleuchtung“ im Wege steht die menschliche Aversion gegen diesen Schattenbereich. Denn der ist, wie die Persönlichkeit Roquairols zeigt, dunkel, gefährlich, unberechenbar, beängstigend. Allein um einer Begegnung mit diesem Bereich zu entgehen, stürzen sich viele Menschen in emsige Tätigkeit. Der Trick scheint zu funktionieren. Die Beschäftigungen lenken den Menschen von sich selbst ab, und er wird „eben dadurch ungeschickt gemacht, [sich] selbst zu betrachten.“ (*Übungen im Denken*, II/1, S. 84 f.) Doch wie Roquairol Albano gegenüber immer deutlicher werden musste und ihm immer gefährlicher wurde, so spricht auch das Schicksal eine immer deutlichere Sprache. Oft vergebens. Der „wühlende Mensch wendet sich nicht um und sieht nicht, daß ihm alles ähnlich ist.“ (*Hesperus*, S. 621 f.) Er erkennt nicht, dass die Probleme, die er außen bekämpft, in ihm selbst liegen. Er verfängt sie sich in der Illusion der Spiegelung, glaubt an die Unvollkommenheit der Welt und bemerkt nicht, dass nur sein Blick unvollkommen ist, dass alles, was er in der Welt wahrnimmt und erlebt, ihm „ähnlich ist“.

Daher greift das Schicksal dann zu stärkeren Mitteln.⁶⁶

Um alles zu lieben, die Menschen und das Große bis zum Kleinen hinunter, langt ein frohes Dasein schon zu; aber um alles

⁶⁶Der Umgang mit dem Leid wird durch die Angst vor ihm erschwert. Daher Jean Pauls Rat: „Wirf sogleich, wenns arg wird, alle mögliche Hoffnungen zum Henker und ziehe dich vernichtend in dein Ich zurück und frage: wie nun, wenns Schlimmste auch gar käme, was wär's denn? Söhne deine Phantasie nie mit dem nächsten Unglück aus, sondern mit dem größten!“ (*Hesperus*, S. 829). Ganz ähnlich äußert sich Jean Paul in der *Unsichtbare Loge*, wo er der Angst „das Ärgste, was sie behauptet, sofort willig“ zugesteht und dann fragt: „Und wenn's nun wäre?“ (*Unsichtbare Loge*, S. 67). Bezeichnenderweise findet sich ein solcher Rat auch in Dale Carnegies Ratgeber *Sorge dich nicht – lebe!* „Wenn Sie Sorgen haben, [...] tun Sie folgendes: 1. Fragen Sie sich: Was könnte als Schlimmstes passieren? 2. Seien Sie bereit, dies notfalls zu akzeptieren. 3. Dann machen Sie sich in aller Ruhe daran, es nach besten Kräften zu ändern.“ (Dale Carnegie, *Sorge dich nicht – lebe!* München 1995, S. 40).

zu sehen, die Menschen, das Leben und noch mehr sich, dazu gehört Schmerz.
(Komet, S. 679)

Der Schmerz also, Schicksalsschläge und Leiden haben einen Sinn: den Sinn, alles zu sehen. Nicht strafen sollen sie, sondern wach rütteln. Im wörtlichen Sinne erschüttert „ein starker Schlag [das] ganze Wesen“ (*Etwas über den Menschen*, II/I, S. 174) und zwingt den Menschen, im „Wühlen“ innezuhalten und sich zu besinnen. Er soll „zu sich kommen“, zurück zu der eigentlichen Aufgabe seines Lebens. Durch eine solche Einschätzung ist Leid positiv konnotiert, vorausgesetzt es führt zu der Einsicht: „Nicht der Zufall, sondern ich verschulde meinen Schmerz.“ (*Wahrheit*, 3. Heftlein, S. 296: Andachtsbüchlein vom Jahre 1784) Dass für körperliche Leiden die Seele verantwortlich ist, ergibt sich schon aus ihrer Rolle als „Baumeisterin des Körpers“. „Schmerz ist [...] die Stimme der leidenden Natur, die um Hülfe ruft.“ (*Rhapsodien*, II/I, S. 294) Erkennt der Betroffene im Schmerz seine Verantwortung, so kann er sich der seelischen Ursache seines Leids zuwenden, sich dadurch besser kennen lernen und „vollkommener“ werden – auch wenn dadurch das sorgfältig inszenierte Selbstbild zerstört wird.⁶⁷

Dieser Sichtweise entspricht wiederum Jean Pauls Desinteresse daran, äußere Umstände zu verbessern oder zu verändern. Alles, auch das, was vermeintlich stört oder belastet, hat einen Sinn: Es dient der „Selberfindung“ des Menschen. So betrachtet ist selbst die Armut, unter der Jean Paul als Heranwachsender zu leiden hatte, kein sinnloser Schicksalsschlag, sondern von Bedeutung für das mögliche Freiwerden der eigenen Anlagen. In der *Selberlebensbeschreibung* ist davon die Rede.

Aber ich kann doch nicht umhin, zur Armut zu sagen: sei willkommen, sobald du nur nicht gar zu späten Jahren kommst.

⁶⁷ Jean Paul wendet sich ausdrücklich gegen den kantischen „Schmerz bei jedem Erhabenen“, gegen Unlust als Vorbedingung der Lust. Er wendet ein, dass Gott als das Größte den größten Schmerz geben müsste. (Vgl. *Vorschule*, S. 108) Damit hat Jean Paul Kants Struktur des Erhabenen sicherlich missverstanden. Vgl. hierzu Götz Müller, *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*, S. 133.

Reichtum lastet mehr das Talent als Armut und unter Goldbergen und Thronen liegt vielleicht mancher geistige Riese erdrückt begraben. (Selberlebensbeschreibung, I/6, S. 1044)

Bahnbrechende geistige und kulturelle Entwicklungen ergaben sich in der Menschheitsgeschichte immer aus Problemen und eher lebensfeindlichen Umweltbedingungen und nicht etwa aus harmonischen und lebensfreundlichen Situationen. Aus bewältigten Schicksalsschlägen und Krisen entstehen neue Tugenden und Stärken, „Tränentropfen an der stillen Seele“ sind „Impf-Einschnitte des Schicksals für neue Tugenden“. (Hesperus, S. 954 f.)

Überwinden lässt sich das Leid durch Tätigkeit, jedoch nicht im Sinne des „Wühlens“ und Vergessens, sondern durch bewusste Auseinandersetzung mit den Anforderungen des eigenen Lebens. Einfacher ist es allerdings, dem Leid vorzubeugen, wach zu sein für die Fingerzeige des Schicksals. Wer wach ist, muss nicht durch Schicksalsschläge wachgerüttelt werden.

Sprecht nicht: wir wollen leiden; denn ihr müßt. Sprecht aber: wir wollen handeln; denn ihr müßt nicht.

(Dr. Katzenberger, S. 362)

Letztlich soll der Mensch alles anschauen können und erkennen, dass es gut ist, wie es ist. „Dan [in der anderen Welt] wird unsre Seligkeit sein, uns selbst besser zu kennen“ (Etwas über den Menschen, II/I, S. 194). Dann kann der Mensch seine Mitmenschen und Umwelt mit Gleichmut betrachten. Sie konfrontieren ihn nicht mehr mit seinem Unbewussten und wecken daher nicht mehr „Entzücken“ noch „Erzürnen“, sondern stehen im Einklang mit dem eigenen Empfinden.

III. Das Gute und Böse im Kind

Wie die meisten Pädagogen seiner Zeit löst Jean Paul sich von der augustinischen Vorstellung des Kindes als „Symbol der Kraft des Bösen“. Der Mensch ist kein bloß „böses Geschöpf“. Doch verfällt Jean Paul auch nicht das andere Extrem, Kinder nur als gute, unschuldige Wesen zu be-

trachten, die erst von den Erwachsenen verdorben werden. Im scharfen Gegensatz zu Rousseau, der von der unzweifelhaften Güte der menschlichen Natur ausgeht, spricht Jean Paul von den *beiden* angeborenen und unbeweglichen Polen des Herzens, dem guten und dem bösen. Wie die Weltkugel hat auch das Herz als „kleinere Weltkugel“ diese beiden Pole – egal wie man es „bewege und drehe“ (Vgl. *Levana*, § 19, S. 554). Kein Mensch ist von Natur aus nur gut, „geboren ohne Keim zum Laster“. Er ist beides: gut und böse. „Wir sind weder Engel, noch Teufel, wir sind Menschen.“ (*Etwas über den Menschen*, II/I; S. 178 ff.) Diese ambivalente Betrachtungsweise des Kindes bei Jean Paul wurde in der Sekundärliteratur kaum wahrgenommen oder zugunsten einer idealisierten Kindervorstellung heruntergespielt. So stellt Gregor Huckle fest, dass die Güte des Kindes, von der in der *Levana* viermal die Rede ist, „durch das mit gleicher Anzahl erwähnte Dunkel des Kindes“ nur „etwas gedämpft“ sei.⁶⁸ Wilhelm Münch schätzt die Jean Paulsche Darstellung der beiden Pole im Kind als eine gelegentliche Äußerung ein, die „etwas außerhalb des Zusammenhangs seiner Gedanken steht“.⁶⁹

Tatsächlich aber ist die Vorstellung des Menschen als „Doppelwesen“ grundlegend für das Menschenbild Jean Pauls. Diese Vorstellung ist Jakob Böhme verpflichtet: „Die Natur aber hat zwei Qualitäten in sich bis in das Gericht Gottes, eine liebliche, himmlische und heilige, und eine grimmige, höllische und durstige.“⁷⁰ Die Natur des Menschen ist eine „unerklärbare Vermengung von guten und bösen Trieben“ (*Etwas über den Menschen*, II/I; S. 190), stark und schwach, froh und traurig etc. Ein „rein-böses Wesen“ ist nicht einmal „denkbar“ (*Siebenkäs*, S. 425).⁷¹

⁶⁸ Gregor Huckle, *Das Verhältnis des Kindes zur Welt und zu Gott*, S. 26.

⁶⁹ Wilhelm Münch, *Jean Paul*, S. 156.

⁷⁰ Jakob Böhme, *Aurora oder Morgenröte im Aufgang*, hg. von Gerhard Wehr, Frankfurt am Main und Leipzig 1992, S. 50. Vgl. Jean Pauls Brief an Jacobi: „Ich lese jezt den Jakob Böhme. Da wo er nur philosophiert und nicht chemisch ist: da (z. B. in der Beschaulichkeit Gottes, in den 40 Fragen über die Seele) ist er tief und edel, sogar ein Prä-Fichtianer.“ (Hist-Krit. Ausgabe, III/4, 9. April 1801, S. 71).

⁷¹ Bezeichnenderweise benennt Jean Paul einen seiner Romane, den *Hesperus*, nach dem

Dem Kind aber spricht Jean Pauls zunächst dennoch Unschuld zu, eine Unschuld, die es aus seiner Nähe zur überirdischen Welt bezieht, aus der es herabgestiegen ist und die sein Wesen noch durchstrahlt. Daher auch Jean Pauls liebevolle Begeisterung für Kinder. Sie sind für ihn „Seelengestalten, welche man nicht weiß schön genug zu benennen, Blüten, Tautropfen, Sternchen, Schmetterlinge“ (*Levana*, § 157, S. 872). Ihre Nähe zur Zweiten Welt betont Jean Paul, der alles Göttliche mit Licht verbindet, durch Vergleiche, die auf das Licht im Kind anspielen, wie die Bezeichnung als „Sternchen“. Dagegen steht eine Welt der Dunkelheit und Kälte, die Welt derer, die den Zugang zu ihrer Kindlichkeit verloren haben.

Ganz bewusst rückt Jean Paul Kindheit in die Nähe des Paradieses, ja er nennt sie „kindliches Paradies“. Kinder „sollen ihr Paradies bewohnen, wie die ersten Eltern, diese wahren ersten Kinder.“ (*Levana*, § 47, S. 599) Immer wieder werden Kindern Bilder des frühlingshaften Paradieses zugesprochen: „Blüten“ sind sie, „Schmetterlinge“ oder „leichte Blumengötterchen in einem bald verwelkten Eden“. Alle Kinder ähneln den ersten Eltern, weil sie „das kurze Eden-Leben widerspiegeln durch Unschuld und Schuld, durch Glück und Unglück.“ (*Blumine*, II/3, S. 221)

Diese Vergleiche geben wichtige Hinweise zum Verständnis des Jean Paulschen Menschenbildes. In ontogenetischer und phylogenetischer Identifikation – durchaus aufklärerischem Gedankengut folgend – vergleicht er den Unschuldszustand des Kindes mit dem Paradieszustand der Menschheit: Die Unschuld der Kinder ähnelt der Unschuld von Adam und Eva im Paradies. Kleine Kinder können noch nicht zwischen sich und der Welt, Innen

Planeten, der zugleich Venus und Luzifer, Morgenstern und Abendstern heißt und somit verschiedene Gegensätze in sich eint. Ebenso stehen die beiden Apostel Johannes und Paulus, deren Namen in dem Künstlernamen „Jean Paul“ stecken, für Gegensätze, nämlich für Liebe und Eifer (vgl. *Fixlein*, I/4, S. 176). In der *Levana* nennt Jean Paul die Erziehungsanstalt, in der Antritt- und Abtrittredner über Unwirksamkeit und Wirksamkeit der Erziehung gehalten werden *Johanneum Paulinum* (Vgl. zu den Aposteln in Jean Pauls Namen *Johanneisches und Paulinisches*. In: Hartmut Vinçon, *Topographie: Innenwelt – Außenwelt bei Jean Paul*, S. 218 – 221).

und Außen, Zukunft und Vergangenheit, seelischen Inhalten und äußerer Wirklichkeit unterscheiden, „sie leben wie Götter in einer zeitlosen Ewigkeit“ (*Blumine*, II/3, S. 223). Alle Gegensätze sind ihnen noch eins. Wie Adam und Eva leben sie zunächst im Einklang des Paradieses, ohne sich ihrer selbst als eigenständige Personen bewusst zu sein.⁷² Sie leben vergleichsweise sorgenfrei. Doch ebenso wenig wie Adam und Eva bleiben die Kinder in diesem vorbewussten, ganzheitlichen Zustand. Sowohl im Garten des Paradieses als auch in der Kindheit ist die Spaltung in Gegensätze angelegt.⁷³ Schon der erste Schöpfungsbericht kennt die Gegensätze Licht und Finsternis, Wasser und Land, Sonne und Mond. Der Mensch selbst wurde „als Mann und Weib“ geschaffen.⁷⁴ Im Laufe der biblischen Erzählung verdichtet sich die Polarität immer mehr – ohne dass es Adam und Eva bewusst wäre, ebenso wenig wie dem Kind bewusst ist, dass es mit dem ersten Atemzug in eine Welt voller Gegensätze gelangt ist.

In der biblischen Darstellung ist es die Frau, die, als der empfänglichere Teil des Menschen, dem Versprechen der Schlange⁷⁵ nicht widerstehen kann und Adam überredet, den Apfel vom Baum der Erkenntnis des Guten und des Bösen zu essen. So erlangen die ersten Menschen die Fähigkeit, zwischen Gut und Böse und vielen anderen Gegensätzen zu unterscheiden. Mit diesem Schritt verlieren sie jedoch die Einheit und müssen das Paradies,

⁷²Entwicklungspsychologen weisen darauf hin, dass Kleinkinder mit anderen empfinden ohne zu erfassen, dass sie eigenständig existieren. Daher reagieren sie auf die Aufregung anderer als wären sie selbst betroffen, und weinen, wenn sie bei einem anderen Kind Tränen sehen. (Vgl. Daniel Goleman, *Emotionale Intelligenz*, S. 129 ff.).

⁷³Diese Auffassung des Sündenfalls entspricht den Gedanken Jakob Böhmes, der (ebenso wie die Gnostiker) von einer „Entzweiung im Absoluten“ spricht.

⁷⁴Zunächst ist nur Adam als ganzheitlicher oder androgyner Mensch im Paradies. Er ist noch nicht in das Gegensatzpaar „Mann und Frau“ aufgespalten, trägt in sich aber die Polarität des Männlichen und Weiblichen. Davon zeugt der 1. Schöpfungsbericht: „So schuf Gott den Menschen nach seinem Abbild, nach Gottes Bild schuf er ihn als männlich und weiblich.“ (1. Mos. 1, 27).

⁷⁵Die Schlange ist das Symbol der polaren Welt der Gegensätze. Neben ihren beiden Giftzähnen verfügt sie über die gespaltene Zunge, einem Symbol der Unehrlichkeit, Zwittertracht und Entzweiung. Vor allem aber verfügt sie über das Gift, das töten und heilen kann.

den Ort dieser Einheit, verlassen. Sie stürzen in die polare Welt der materiellen Formen, die von lauter Gegensätzen beherrscht wird.⁷⁶ Nun sind sie von der Einheit, vom paradiesischen Zustand, ja von Gott losgelöst, sind eigenständige Persönlichkeiten.⁷⁷

Die Sünde des ersten Sündenfalls symbolisiert diese Absonderung von der Einheit. Sündig sein wird somit zum Synonym für „polar“ sein. Jeder in die Welt geworfene Mensch steht im Banne der Polarität. Der christliche Begriff der „Erb-sünde“ wird verständlich. Auch wird verständlich, dass dem Göttlichen, das die Polarität in sich aufhebt, etwas gegenübergestellt wird, das die Polarität verkörpert: der Teufel. Der Teufel ist also nicht die Manifestation des Bösen gegenüber dem Guten. Solche Wertungen kann Jean Paul angesichts absoluter Gegensätze nicht mehr anerkennen. Ihm geht es um den Gegensatz von Einheit und Polarität. Wenn Gott als die Einheit alle Polarität ungeschieden in sich vereint, dann verkörpert der Teufel nicht das Böse gegenüber dem Guten, sondern die Polarität selbst. Er ist der Herr der Entzweiung, oder wie Paulus im Epheser-Brief sagt: „der Weltherrscher“.⁷⁸ Als Herr der Polarität wird er – zumindest in christlicher Ikonografie – immer mit Symbolen der Spaltung oder der Zweiheit ausgestattet: Hörner, Hufe, Gabeln, Pentagramme mit zwei Spitzen usw.

„Gott“ als das „Licht“ steht jenseits der Polarität. Mit dem Schritt in die Polarität entstehen Teufel und Finsternis. Gleichzeitig aber wird durch sie das Licht erst wahrnehmbar. Damit dient in endlicher Erkenntnis die Fin-

⁷⁶Vgl. Thorwald Dethlefsen und Rüdiger Dahlke, *Krankheit als Weg*, S. 68 ff.

⁷⁷Ausführlich hierzu Wolfgang Proß, *Jean Pauls geschichtliche Stellung*, im Kapitel „Mechanismus“ und „Animismus“ als Beschreibungskategorien für Jean Pauls geschichtliche Stellung, S. 119 – 169 und Harry Mielert, *Das hohe Menschentum Jean Pauls*, S. 100 f.

⁷⁸Eph. 6, 12. Vgl. auch Lukas 4, 4. Joh. 12, 31. 14, 30. 16, 11. Diese Deutung der menschheitsgeschichtlichen Entwicklung wirkt in allen Bereichen, etwa in der Erklärung zum „bildlichen Witz“. „Ursprünglich, wo der Mensch noch mit der Welt auf einem Stamme geimpfet blühte, war dieser Doppel-Tropus noch keiner; jener [Mensch] verglich nicht Unähnlichkeiten, sondern verkündigte Gleichheit; die Metaphern waren, wie bei Kindern, nur abgedrungene Synonyme des Leibes und Geistes. [...] Das tropische Beseelen und Beileihen fiel noch in eins zusammen, weil noch Ich und Welt verschmolz. [...] So wie sich der Mensch absondert von der Welt, die Unsichtbarkeit von der Sichtbarkeit. so muß sein Witz beseelen, obwohl noch nicht verkörpern;“ (*Vorschule*, S. 184 f.).

sternis dem Licht. Auch in diesem Sinne ist der Teufel Licht-Träger, wie der Name „Luzifer“ besagt. Ist der Mensch Ebenbild Gottes, so hat der Teufel um dieses göttliche Eben-Bild „einen schwarzen Rahmen geschnitzt und gespannt“ (*Levana*, § 119, S. 800), einen schwarzen Rahmen, der das strahlende Göttliche zwar beengt, aber auch unterstreicht. So erklärt sich auch die doppeldeutige Antwort des Mephisto auf Faustens Frage, wer er denn sei: „Ein Teil von jener Kraft, / Die stets das Böse will und stets das Gute schafft“. Verschwindet die Polarität, so verschwindet auch die Finsternis, denn sie besitzt keine eigenständige Existenz. Der oft zitierte Kampf zwischen den Kräften des Lichts und den Kräften der Finsternis ist daher kein echter Kampf. Sein Ausgang ist von vornherein entschieden. Finsternis kann dem Licht nichts anhaben. Licht aber kann Finsternis in Licht transformieren. Diese Gesetzmäßigkeit zeigt sich auch, wenn das „Sonnenlicht in uns“ das düstere Leben erhellt, ebenso „wie das Taglicht zuweilen, wenn eine Türe aufgeht, in die nachtlche Schaubühne“ hinausfällt. (*Hesperus*, S. 941) Die Dunkelheit kann nicht ins Licht fallen; immer fällt das Licht in die Dunkelheit und verwandelt auch sie in Licht.

Ebenso wie Adam und Eva erlebt auch jedes Kind den Sturz aus dem Paradies der Ganzheitlichkeit – „Eden“ welkt. Die Eltern werden zu „Baumschlangen“, die dem Kind helfen, Erkenntnis zu erlangen, es dadurch aber aus der Ganzheitlichkeit des Paradieses locken. Und so wie Adam und Eva sich plötzlich außerhalb des Paradieses wiederfinden, die Pforte verschlossen vom Erzengel Michael, findet sich auch das Kind plötzlich auf der Erde wieder. Wie Adam und Eva vor der Pforte des Paradieses zu sich selbst finden und die Erde mit ihren eigenen Augen entdecken, so das Kind.⁷⁹ Es ist der Moment, in dem es sich seiner selbst als losgelöstes Einzelwesen bewusst wird. Dieses „Wunder“ des Selber-Bewusstseins beleuchtet ihm die Erde neu. Plötzlich empfindet das Kind sich als zwar ausgegrenzte, aber

⁷⁹Auch Kant hat die Vertreibung aus dem Paradies nicht als Strafe verstanden, sondern als Chance der Selbstverantwortung. Vgl. *Muthmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*, Akademie-Ausgabe, Bd. 8, S. 107 ff.

doch eigenständige Person und entdeckt halb stolz, halb erschrocken seine eigene Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit. Die Entdeckung des eigenen „Ich“ bricht „aus dem Gewölke wie eine Sonne vor“ und deckt „wunderbar eine bestrahlte Welt auf.“ (Levana, § 18, S. 553) Eine Welt, losgelöst von der eigenen Person und doch von ihr beleuchtet. Es erstaunt nicht, dass Jean Paul dieses Ereignis, von ihm selbst erlebt, für eines der einschneidendsten des Lebens hält. In der *Selberlebensbeschreibung* erzählt er, wie er diesen Moment der Entdeckung des eigenen Ich empfunden hat.

An einem Vormittag stand ich als sehr junges Kind unter der Haustüre und sah links nach der Holzlege, als auf einmal das innere Gesicht „ich bin ein Ich“ wie ein Blitzstrahl vom Himmel vor mich fuhr und seitdem leuchtend stehen blieb.

(*Selberlebensbeschreibung*, S. 1061)

Mit dem Bewusstsein der eigenen Individualität geht die Erkenntnis der irdischen Gegensätze einher. So wie Adam und Eva durch ihre Sünde erkennen, dass sie Mann und Frau sind, so wird sich jetzt auch das Kind seines Geschlechts bewusst, wird vom androgynen Kind zum Jungen oder Mädchen. Ebenso lernt es nun zwischen „gut“ und „böse“, zwischen „recht“ und „unrecht“ zu unterscheiden. Geprägt durch Fichtes Idealismus sah auch Jean Paul im „Ich“ den Sitz des innersten, sittlichen und religiösen Lebens, des Gewissens. So erwacht zugleich mit dem Selberbewusstsein das, was Plato als „daimonion“⁸⁰, Licht, innere Stimme bezeichnet und das Kant den „Repräsentanten Gottes im Menschen“⁸¹ nennt.

Es wird nämlich von der menschlichen Natur der Gottmensch empfangen und geboren; so nenne man kühn jenes Selberbewußtsein, wodurch zuerst ein Ich erscheint, ein Gewissen und ein Gott.

(Levana, § 18, S. 553)

Doch verhilft das Gewissen dem Menschen nicht dazu, frei von Fehlern und

⁸⁰Das griechische „τὸ δαιμόνιον“ kann nicht nur übersetzt werden als Dämon, böser Geist oder Teufel, sondern auch als göttliches Wesen oder Schutzgeist.

⁸¹Über Pädagogik, Kant's Werke, Akademie-Ausgabe, Bd. 9, S. 495.

Verfehlungen zu bleiben. Schon Heraklit weist darauf hin, dass jedes Ding seines Gegensatzes bedarf. So kann Gutes nur sein, wo auch Böses ist und kein Leben kann nur gut sein. Leben in der Polarität schließt das Böse sowie das Schuldigwerden notwendig mit ein. Der Fall durch die „erste Sünde Adams“ zieht „jeden anderen Fall“ nach sich. (*Levana*, § 18, S. 552 f.) Dies zur Kenntnis zu nehmen, ist von höchster Bedeutung, denn nach der Lehre des Evangeliums schließen Gut und Böse einander aus. Im Laufe der Dogmatisierung des Evangeliums wird unter Sünde „Böses tun“ verstanden und Augustinus – so Jean Paul – schnitt in „Adams Sündenapfel mehr Sünden [ein], als jener in einen Kirschkern Gesichter.“ (*Fixlein*, I/4, S. 95) Demnach scheint Sünde durch gutes und richtiges Handeln vermeidbar zu sein.⁸² „Sünde“ ist aber nicht ein Pol innerhalb der Polarität, sondern die Polarität selbst. In einer polaren Welt kann nicht ein Pol allein verwirklicht werden. Alle Freuden werden mit ebenso viel Leid ausgeglichen. Je größer Glück, Begeisterung und Freude von Jean Pauls Romanhelden sind, desto tiefer sinken sie wieder herab in die Verzweiflung. Hermann Hesse hat dies erkannt: „Dies eben ist ja die Größe dieses Dichters, daß er, wie es nur die Großen haben, stets den Gegenpol zum Pol hinzuzudenken weiß, daß er, ein Demiurg, in der Welt jenseits der Gegensatzpaare heimisch ist, und daß er darum nie die Wärme lobt, um die Kälte zu schelten, oder das Herz preist, um den Verstand anzuklagen.“⁸³ Alles auf der Welt bedarf seines Gegenpols, um sein zu können. Und wie „der Blinde nicht nur kein Licht, sondern auch kein Dunkel kennt: so wüssten wir ohne Uneigennutz nichts vom Eigennutz, ohne Freiheit nichts von Sklaverei, so wie vielleicht eine Menge Dinge aus Mangel ihres Wechsels mit dem Gegenteil für uns auf dieser Welt im Dunkeln bleiben.“ (*Fixlein*, I/4, S. 222) Das menschl-

⁸²Für die Geschichte des Christentums wurde gerade dieses theologische Missverständnis der Sünde recht verhängnisvoll. Denn das Bemühen der Gläubigen, keine Sünde zu begehen und Böses zu vermeiden, zog seinen Gegenpol mit sich: Das Christentum wurde zu einer der intolerantesten Religionen, verantwortlich für Inquisition, Hexenverfolgung und Völkermord.

⁸³Hermann Hesse, *Über Jean Paul*, S. 219 f.

che Denken ist vollkommen in die Polarität integriert und von ihr abhängig, beruht doch jede Sinneswahrnehmung auf dem Vergleichen. Das Auge kann hell nur gegen dunkel abgrenzen und eine Farbe nur gegen eine andere. Das Ohr kann laut gegen leise, die Haut eine Empfindungsqualität wie starken Druck oder Wärme gegen schwächeren Druck oder Kälte abgrenzen und ebenso funktionieren Geschmack und Geruch. Hätten die Sinne keine Vergleichsmöglichkeit, könnten sie keine Empfindungen wahrnehmen.

*Wir klagen so oft über das Böse, das in der Welt vorhanden ist,
und bedenken nicht, daß es notwendig ist, um's Gute zu fühlen.
Die physischen Übel in der Welt vermindern, heist eine grosse
Anzal Freuden aus derselben hinweg nemen.*

(Übungen im Denken, II/I, S. 107)

Sobald ein Pol anschwillt, schwillt unweigerlich auch sein Gegenpol an. Nur wer recht liebt, kann recht hassen. (Vgl. *Blumine*, II/3, S. 321) Aus jedem Vorteil ergibt sich auch ein Nachteil, der genau dem gewonnenen Vorteil entspricht.⁸⁴

Wir können uns keine grosse Eigenschaft erwerben, one zugleich eine andre wieder zu verlieren, wir können nicht gros werden, on' unsre vorige Niedrigkeit nicht zum Begleiter zu haben. [. . .] Jede Vollkommenheit hat die Unvollkommenheit nach sich, wie der Körper den Schatten.

(Etwas über den Menschen, II/I, S. 186)

Dieses Prinzip bewahrheitet sich auch in dem scherzhaften Gedankenspiel Jean Pauls, dass Frauen „nirgends tugendhafter wären als in der Hölle, wo die Menschen so erschrecklich viel ausstehen, und nirgends fehlerhafter als im Himmel, wo die Leute des Guten zu viel haben.“ (*Fixlein*, I/4, S. 104) Denn mit den Qualen der Hölle steigt das Mitleid, während im Überfluss des Himmels der Neid wächst. Mit dem Guten wächst das Böse und umgekehrt. Isoliertes Gutes gibt es so wenig wie isoliertes Böses und „zur zwei-

⁸⁴Zu beobachten ist dieses Phänomen auch an neuen Errungenschaften der Menschheit: Mit den Erfindungen steigen zwar Luxus und Lebensstandard, aber auch Gefahren und Belastungen.

ten, bessern Welt, worauf alle Welt aus ist und aufsieht, gehöret auch der Höllenfuhr samt Teufeln.“ (*Flegeljahre*, S. 924)

Die Zusammengehörigkeit der beiden scheinbar entgegengesetzten Pole ist wichtig, um die Unmöglichkeit einzusehen, einen Pol zu behalten, während man den anderen aus der Welt schaffen will. „Böses“ und „Sünde“ sind nicht vermeidbar; und jedes menschliche Tun ist in diesem Sinne sündig. Diese Botschaft findet sich noch ganz unverfälscht in der griechischen Tragödie. Sie sieht den Menschen ständig zwischen Möglichkeiten der Entscheidung. Aber es kommt gar nicht auf die Entscheidung an. Wie auch immer er sich entscheidet: Er wird schuldig werden.⁸⁵

Das Ziel ist daher nicht, ein vermeintlich gutes oder schuldfreies Leben zu führen, das Ziel ist es, die Seele zu vervollkommen. Das bedeutet – der Einheit der Polarität in Gott nachstrebend – die Pole in sich aufzunehmen, sie zu umschließen, sie in sich zu versöhnen. Der innere Mensch kann wieder „weiß“ werden (vgl. *Levana*, § 18, S. 552), wobei zu bedenken ist, dass „weiß“ alle anderen Farben in sich enthält. Die Polarität zwingt den Menschen, seinen Weg durch die Gegensätze hindurch zu gehen, zu handeln und zu sündigen, bis er alles gelernt und integriert hat, die Mitte findet und somit wieder „heil“ oder „vollkommen“ wird. Doch dazu muss er die

⁸⁵ Reflexe solchen „schuldlos schuldig Werdens“ finden sich noch in mittelalterlichen Epen wie im Nibelungenlied oder im Parzival.

Dieses „schuldlos schuldig Werden“ ist auch der Kern von Stefan Zweigs Erzählung (er selbst nennt sie eine „Legende“) *Die Augen des ewigen Bruders*. Der indische Krieger Virata erschlägt im Kampf gegen die Rebellen unwissend seinen eigenen Bruder, der auf der anderen Seite kämpft. Erschüttert wendet sich Virata vom Kriegshandwerk ab und wird oberster Richter. Er verurteilt die Übeltäter zu Kerker, nicht zum Tode, bis ihm durch eine Begegnung offenbar wird, dass er auch hier wieder Schicksal spielt. Er lässt sich selbst in den Kerker sperren um die Qualen derer zu erleben, die er dazu verurteilt hat. Durch diese Erfahrung befehrt zieht er sich daraufhin aus dem Berufsleben zurück, doch erlebt er ähnliche Verstrickungen auch in der häuslichen Gemeinschaft. Schließlich verlässt er seine Familie und seinen Besitz und zieht sich einsam in die Wildnis zurück. Er glaubt nun, endlich ohne Schuld zu leben. Doch als er eines Tages in ein Dorf kommt, sieht er hasserfüllte Blicke einer Frau auf sich gerichtet. Sie berichtet, dass ihr Mann seinem Vorbild gefolgt ist, in die Wälder gegangen ist und sie und die Kinder zurückgelassen hat. Nun sind alle drei Kinder verhungert. Virata begreift: Es gibt kein Dasein, kein Tun und keine Untätigkeit, die ohne schicksalhafte Wirkung wäre.

Polarität durchschreiten. Nur über die Polarität und ihre Zweifel findet er zur Einheit. Würden Kinder diesen Schritt in die Konflikthaftigkeit der Welt verweigern und lebenslang im Paradies oder Kindheitsstadium verweilen, liefen sie zwar nicht Gefahr zu irren, zu fehlen, zu sündigen, hätten aber auch keine Entwicklungsmöglichkeiten. Jean Paul, „dem der Gedanke der Polarität auf allen Gebieten so innig vertraut war“, lässt seine Protagonisten daher in jedem seiner Werke (abgesehen von den Idyllen wie z. B. dem *Wutz*) unaufhörlich die Pole und Gegenpole durchleiden und durchfreuen, lässt sie taumeln zwischen Entzückung und Ernüchterung, heiß und kalt, hart und weich, ja „das elektrische Aufzucken zwischen all diesen Polen ist recht eigentlich das Leben seiner Dichtung“⁸⁶, und es ist nicht nur das Leben seiner Dichtung, es ist das Leben selbst.

Diese Sicht des Lebens zieht einen eigenen Tugendbegriff nach sich: Denn gibt es kein isoliertes Gutes, so können auch keine isolierten Tugenden festgelegt werden. Zwar gibt es Werte, die – abhängig von Zeit und Gesellschaft – Orientierung bieten, doch Tugend bedeutet nicht, in Übereinstimmung mit diesen Werten zu leben. Tugend bedeutet, in Übereinstimmung mit sich selbst zu leben. Wer das Eigene lebt, lebt tugendhaft. Tugend ist Selbstverwirklichung. Dieses Eigene allerdings muss entdeckt werden. Unumgänglich also der delphische Weisheitsspruch „Erkenne dich selbst“. „Selbkenntnis ist der Weg zur Tugend“. (*Hesperus*, S. 668)

Tugend verstanden als Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung trägt ihren Wert in sich und belohnt sich selbst.⁸⁷ Wer im Jean Paulschen Sinne tugendhaft lebt, muss nicht immer glücklich sein, doch entwickelt er

⁸⁶Hermann Hesse, *Über Jean Paul*, S. 212f.

⁸⁷Schon das Altertum bemühte sich, eine Gleichung zwischen Tugend und Glück herzustellen. Der Stoiker sagt: Die Tugend ist das höchste Prinzip, der Tugendhafte ist glücklich. Der Epikureer sagt: Die Lust ist das höchste Prinzip, aber die Lust begreift ein tugendhaftes Leben in sich, und dies ist dessen Blüte und Höhepunkt. Das Christentum verlegte die Synthese beider ins Jenseits. Kant findet schließlich den Ausweg in dem Gebot: „Tue das, wodurch du würdig bist, glücklich zu sein!“ – eine Maxime, die sich auch in Gellerts Lied *Vom Tode* ausspricht: „Lebe, wie du, wenn du stirbst, / Wünschen wirst, gelebt zu haben.“

sich weiter und lebt somit seinen Bedürfnissen entsprechend. Diese Entwicklung, dieses „ewige Fortwachsen des Menschen“ wiederum dient dem „Endzwek“ und der kann nichts anders sein als die Glückseligkeit. Rückfolgernd ergibt sich daraus dann doch eine Gleichsetzung von Tugend und Glückseligkeit: „unsre Glückseligkeit – diese besteht in Tugend, und Wahrheit; iene für's Herz, diese für den Verstand.“ (*Schulreden*, II/I, S. 30) Daher braucht die Tugend nicht von außen belohnt werden, ja sie „kann so wenig belohnt werden als Glückseligkeit, am wenigsten mit dieser selber.“ (*Selina*, I/6, S. 1198)⁸⁸ Wer Dank oder Vergeltung erwartet, lebt zwangsläufig nach außen orientiert. Um tugendhaft zu sein, muss man sich aber nach innen orientieren. Tiefenpsychologisch gedeutet beschreibt das Märchen *Frau Holle* genau diesen Konflikt. Die *Goldmarie* tat das Gute vor allem, weil sie (vergebens) auf Anerkennung, Dank und Liebe hofft. Schließlich muss sie erkennen, dass ihre Mühen vergeblich sind. Sie verliert alle Hoffnung auf irdisches Glück und springt in den Brunnen. Nun erwacht sie in einer scheinbar anderen Welt – aber nicht die Welt hat sich verändert, sondern das Mädchen selbst: Es hat sich und sein Tun von der Zustimmung und dem Beifall anderer befreit. Statt passiv anderen Menschen zu gehorchen, vertraut es nun auf sein eigenes Empfinden. Nicht für Lohn, sondern für das Wohl der Dinge setzt es sich jetzt ein. Nun wird ihr die Welt zur schönen, blumenübersäten Wiese und das Gute belohnt sich selbst, so sehr, dass es am Ende sogar in die äußere Welt zurückwirkt und sich in Bereichen geltend macht, in denen das Mädchen ursprünglich wie ein Fremdling ausgenutzt und ausgestoßen wurde.⁸⁹

Tugendhaftes Verhalten belohnt sich also selbst, aber es ist nur dann tu-

⁸⁸ Ausführlich dazu im *Hesperus*: „Nur auf ein Wort, Leser! Tugend kann nicht der Glückseligkeit *würdig* machen, sondern nur *würdiger*, weil schon das Dasein uns wie bei den nicht-moralischen Tieren ein Recht an Freude gibt – weil Tugend und Freude inkommensurable Größen sind und man nicht weiß, wird ein seliges Jahrhundert durch ein tugendhaftes Jahrzehend oder dieses durch jenes verdient – weil die Jahre der Freude vor den Jahren der Tugend laufen, so daß der Tugendhafte statt der Zukunft erst die Vergangenheit, statt des Himmels erst die Erde zu verdienen hätte.“ (*Hesperus*, S. 1063).

⁸⁹ Vgl. Eugen Drewermann, *Lieb Schwesterlein, laß mich herein*, S. 363 ff.

gendhaft, wenn es nicht an dieser Belohnung, sondern an den eigenen, inneren Empfindungen und Bedürfnissen orientiert ist. Mit dieser Tugendvorstellung greift Jean Paul einen grundlegenden Gedanken aus Lessings Spätschrift *Die Erziehung des Menschengeschlechts* auf. Der moralisch freie Mensch verhält sich „tugendhaft“ nicht in Erwartung von gegenwärtiger Belohnung und zur Vermeidung von Bestrafung (wie im Alten Testament), nicht in Hoffnung auf Belohnung im Jenseits (wie im Neuen Testament), sondern um der Tugend und seiner selbst willen. Sehr ähnlich unterteilt auch Pestalozzi den Entwicklungsstand der Menschen in drei Stufen: Die niedrigste Stufe ist der „Naturzustand“, in dem der Mensch sich noch instinkartig verhält, d. h. nur auf Zwang reagiert. Die mittlere Stufe ist der „gesellschaftliche Zustand“, in dem der Mensch sich an einem allgemeingültigen Gesetz orientiert, während er sich auf der dritten Stufe, im „sittlichen Zustand“, nur nach seinem Gewissen richten wird.⁹⁰

Und so gilt für Jean Paul: „Die Tugend belohnt sich selbst“, aber auch das Laster bestraft sich selbst. (*Übungen im Denken*, II/I, S. 89). Entsprechend sieht er die „jenseitige“ Welt auch nur als Möglichkeitsraum der weiteren Vervollkommenheit der Seele, nicht als Hölle oder Fegefeuer zur Läuterung irdischer Vergehen und wendet sich damit gegen die christliche Vorstellung von ewiger Verdammnis.⁹¹ Erzieherisch entfällt damit die Möglichkeit, Kinder durch Gott als „allwissenden Vergelter des Guten und des Bösen“ unter

⁹⁰Vgl. Johann Heinrich Pestalozzi, *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Schon früher hatten Spinoza und Shaftesbury als Höchstes die Ausübung der Tugend um der Tugend willen gefordert und Hoffnung auf das Jenseits nur dann für ethisch erklärt, wenn sie aus Liebe zur Tugend oder aus Sehnsucht nach Ausübung der Tugend in einem anderen Leben entstehe. Tugend aber um des Lohnes willen und aus Todesfurcht und Sehnsucht nach Leben sei nicht tugendhaft.

⁹¹Paulus und Augustinus erfassen den Tod als Folge der Sünde („Der Tod ist der Sünde Sold“) und bestimmen damit grundlegend den Todesgedanken der Menschheit. Mit der Straßbedeutung des Todes verdrängt diese moraltheologische Ausdeutung das heitere Todesbild des Altertums. Auch für Luther noch besteht der Tod nur im Bündnis mit Teufel und Sünde. (Vgl. zu den christlichen Todesgedanken Walter Rehm, *Der Todesgedanke in der deutschen Dichtung vom Mittelalter bis zur Romantik*, S. 20 – 33).

Druck zu setzen.⁹² Das ist für Jean Paul aber auch nicht nötig. Er vertraut auf die Kraft des guten Teils im Menschen.

*Der Mensch wird nicht gut (obwohl besser), weil er sich bekehrt, sondern er bekehrt sich, weil er gut ist.*⁹³

(Hesperus, S. 970)

Dieses „Gute“ im Menschen drängt nach Entwicklung, drängt zur Rückkehr zu Gott, zur Einheit, zum ganzheitlichen Zustand des Paradieses. Allerdings zur Rückkehr auf einer höheren Stufe. Diese Stufe setzt „Bekehrung“ voraus – der Mensch muss, wie der verlorene Sohn, erst ins Leben schreiten, um sich schließlich zu bekehren und umzukehren. Christi Aufforderung, zu werden wie die Kinder, gilt auch für die Jean Paulsche Lebensauffassung. Diese Aufforderung darf aber nicht im Wutzschen Sinne missverstanden werden. Wutz wird nicht wie ein Kind. Er bleibt wie ein Kind. Er braucht sich nicht zu bekehren, weil er gar nicht erst losgeht: Er verweigert die Auseinandersetzung mit den Schattenseiten des Lebens. So stagniert er innerlich und ist noch als Greis ein Kind, das sich seine Spielsachen, „diese Urnenkrüge eines schon gestorbenen Lebens“ ins Sterbebett bringen lässt (vgl. Wutz, S. 455). Die Gedanken von Kleists *Marionettentheater*-Aufsatz sind auch Jean Paul geläufig. „Du sollst und kannst dich zu einem Eden-Adam zurückschaffen und zu einer Eden-Eva“ (*Blumine*, II/3, S. 147). Der Mensch „überwächst sich selbst, um das zu werden, was er – am Anfange war.“ (*Etwas über den Menschen*, II/I, S. 193) Das Ziel ist der ganzheitliche Zustand des Paradieses. Es erreicht jedoch nicht, wer im kindlich-unschuldigen Stadium verweilt, sondern wer hinausschreitet ins Leben, sich bekehrt, „zurück-schafft“, „überwächst“ um dann – entwickelter, vollkommener, ganzheitlicher – wieder wird, was er am Anfang war: Kind, Eden-Adam oder Eden-Eva.

⁹²Vgl. Johann Bernhard Basedow, *Elementarwerk*, Bd. 1, S. 499.

⁹³Vgl. Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*, Bd. 1, S. 429: „Die Menschen sind so gerne gut und werden so gerne wieder gut“.

IV. Leben und Tod

Im Menschen vereinen sich nicht nur Gutes und Böses. Das Bild vom Seelenblitz, der in die Körperwelt einschlägt, veranschaulicht: In diesem Moment, mit dem Beginn des Lebens, vereinen sich auch Göttliches und Materie. So entsteht der Mensch als Doppelwesen aus Stoff und Geist, Körper und Seele, Schatten und Licht. Er ist beides: göttlich und irdisch, was an ein Wort aus dem großen Auferstehungskapitel des 1. Korintherbrief (15, 47) erinnert: „Der erste Mensch ist aus Erde, ist Staub; der zweite Mensch stammt aus dem Himmel.“ Jean Paul ruft diese Verbindung von Erde und Himmel durch die Gegenüberstellung von „hell und dunkel“, „sonnig und bewölkt“, „warm und kalt“ etc. immer wieder in Erinnerung (z.B. in dem Bild der „elysischen Lichtwelt, die mit unserm Erdschatten kämpft“, *Hesperus*, S. 1138).⁹⁴ Dieser Gegensatz bleibt nicht der einzige. Die Geburt ist der Eintritt in eine Welt voller Gegensätze und das Leben selbst vollzieht sich zwischen zwei entgegengesetzten Polen, von Jean Paul zwei Pforten genannt, „welche uns in das und aus dem Leben führen“ (*Vorschule*, S. 97): Geburt und Tod. Doch sie sind nur scheinbar gegensätzlich. Auch die Geburt ist ein „Tod“, ein Übergang aus dem Jenseits ins Diesseits. Andererseits kann der Tod als eine Geburt aus dem Diesseits ins Jenseits verstanden werden. Die polaren Gegensätze heben einander auf. Es kommt nur auf die Sichtweise an.

Vereinen sich bei der Geburt Körper und Seele, so „entlockt“ der Tod dem Körper die Seele wieder. Während das „körperliche Rindenhaus“ langsam zerbröckelt (*Badereise*, S. 161), lebt die Seele weiter und kehrt – um ihre Erfahrungen bereichert – in den „Monadenozean“ zurück oder geht in eine „Zweite Welt“.⁹⁵ Für sie ist der Tod „die längste Reise nach dem fernsten

⁹⁴Vgl zu den Dualismen Jean Pauls Joseph Kiermeier, *Der Weise auf den Thron!* S. 74.

⁹⁵Jean Paul hat vornehmlich in der *Selina* theoretisch den Gedanken der unendlichen Kontinuität des Lebens dargelegt. Schopenhauer hat Jean Paul gründlich missverstanden. Im § 134 der *Parerga und Paralipomena* schreibt er: „Man muß Jean Pauls ‚Selina‘ lesen, um zu sehn, wie ein höchst eminenter Geist sich herumschlägt mit den sich ihm aufdrin-

Lande“ (*Levana*, § 102, S. 759), eine weitere Wandlung nach den vielen Wandlungen des Lebens. Herders Gedanke „Kein Tod ist in der Schöpfung, sondern Verwandlung“⁹⁶ findet sich in Jean Pauls *Selina* in ganz ähnlichen Worten.

*Zeigt mir irgendwo das Vergehen! Leben und Entstehen zeigt
euch jeder Schritt und jeder Blick. Keine Kraft stirbt unterwegs.
(Selina, I/6, S. 1139)⁹⁷ Selina, I/6, S. 1139*

Das Besondere der Wandlung „Tod“ ist, dass die Seele sich von der Materie löst, vom Körper und von der Erde. Denn mit dem Tod stirbt der Körper und mit ihm die vergängliche, „irdische Individualität“, die aber dadurch auch nicht verschwindet, sondern sich ebenfalls wandelt, so dass das gebrochene Gebein eines Verstorbenen „nun schon als Staub – vielleicht aus dem Staubbeutel einer Blume – umherirret.“ (*Fixlein*, I/4, S. 38) Der Tod verschont niemanden und macht dadurch alle Menschen gleich – ein Gedanke, der zurück geht auf das „*moritur doctus similiter ut indoctus*.“⁹⁸ Jean Paul veranschaulicht dieses Geschehen durch den witzigen Vergleich des Todes mit einem Magen. Der Tod mache wie der „gesunde“ Magen „alles gleich“. (*Levana*, Anhang zum dritten Bruchstücke, S. 645) Wie der Magen die Nahrung verdaut, verdaut der Tod – gleichsam im Magen, nämlich

genden Absurditäten eines falschen Begriffs, den er nicht aufgeben will, weil er sein Herz daran gehängt hat, dabei aber stets von den Ungereimtheiten, die er nicht verdauen kann, beunruhigt wird. Es ist der Begriff der individuellen Fortdauer unsers gesamten persönlichen Bewußtseins nach dem Tode. Eben jenes Kämpfen und Ringen Jean Pauls beweist, daß dergleichen aus Falschem und Wahrem zusammengesetzte Begriffe nicht, wie man behauptet, heilsame Irrtümer, vielmehr entschieden schädlich sind.“ (Arthur Schopenhauer, *Sämtliche Werke*, hg. von Wolfgang von Löhneysen, Stuttgart und Frankfurt am Main, 21968, Bd. 5, S.316).

⁹⁶ „Kein Tod ist in der Schöpfung, sondern Verwandlung; Verwandlung nach dem weisesten, besten Gesetz der Nothwendigkeit, nach welchem jede Kraft im Reich der Veränderungen sich immer neu, immer wirkend erhalten will und also durch Anziehen und Abstoßen, durch Freundschaft und Feindschaft ihr organisches Gewand unaufhörlich ändert.“ (Herders *Sämtliche Werke*, Bd. 16, S. 569 f.).

⁹⁷ Noch mehr Übereinstimmungen zwischen Herder und Jean Paul bei Käte Hamburger: *Das Todesproblem bei Jean Paul*. In: Uwe Schweikert (Hg.), *Jean Paul*, S. 92 ff.

⁹⁸ Eccl. 2, 16.

der Oberfläche der Erde – die sterblichen Überreste. Geistiges und Ideelles aber, was der Magen nicht verdauen kann, bleibt auch nach dem Tod bestehen. Während also irdische Güter im Tod verdaut werden, bestehen die seelischen Güter weiter. Für die unsterbliche Seele erweisen sich daher nach dem Tod diejenigen Güter, die der „Magen verdauen“ kann, also das „Gehäuse“ sowie irdische Reichtümer, als bedeutungslos. So kommt es, dass im Jenseits, dieser „unsichtbaren Welt“, „die Freudenträne des dankbaren Herzens mehr wiegt und glänzt als die hiesigen Kronen.“ (*Levana*, § 80, S. 682)

Diese Vorstellung vom Tod ist entscheidend auch für die Vorstellung vom Leben. Wer den Tod für das absolute Ende hält, wird ein anderes Leben führen als jemand, der davon ausgeht, sich vor einem göttlichen Strafgericht für sein Leben verantworten zu müssen. Eine ganz andere Vorstellung hat Jean Paul. Er sieht das Leben auf den Tod ausgerichtet, ja als „menschliche Flucht ins Grab“. (*Unsichtbare Loge*, S. 173) Der Tod ist in der Geburt schon angelegt, woran auch das mittelalterliche „*Media vita in morte sumus*“ erinnert.⁹⁹ Das Leben als „Fortglühen“ nach dem Blitzeinschlag ist eine zeitlich beschränkte Verlängerung der Geburt. Im Tod erkalte das „Gehäuse“ und der kurze Seelen-Lebens-Abschnitt auf Erden endet. Daran aber will niemand gerne erinnert werden. Der Mensch neigt dazu, den Tod aus seinem Bewusstsein zu verdrängen. Denn der Tod entlarvt so manches scheinbar wichtige Streben als bedeutungslos. Doch gerade in dieser Funktion der Entlarvung liegt für Jean Paul die besondere Bedeutung des Todes: Er ist das „Besserungsmittel“ des Menschen. (*Hesperus* S. 992) Der Gedanke an den Tod rückt die Prioritäten wieder zurecht. Angesichts des Todes gewinnen die seelischen Güter wieder an Wert, während materielle Güter an Wert verlieren. Und in dieser Funktion zerrt Jean Paul den Tod aus seinem furchteinflößenden Schattendasein und reiht ihn ein in die hohen und

⁹⁹Es handelt sich um den Anfangsvers einer einzeln überlieferten Strophe eines mittelalterlichen Kirchenliedes. Luther übersetzt: „Mitten wir im Leben sind / Mit dem Tod umfängen.“

entscheidenden Momente im Leben. Der Tod ist Teil des Schicksals und als natürliches Ereignis ein Symbol des göttlichen Wirkens – ähnlich wie andere Ereignisse, die wir nur bestaunen, aber nicht wirklich verstehen können: Sturm, Donner und Sternenhimmel, Unglück und Glück, Übeltat und Edeltat. (Vgl. *Levana*, § 40, S. 583) Jeder Pol bedingt seinen Gegenpol und „warum soll die Natur mit Untergängen geizen, da sie mit Aufgängen und Schöpfungen wuchert?“ (*Selina*, I/6, S. 1140)

Eine solche veränderte Einschätzung des Todes indiziert auch einen veränderten Umgang mit ihm. Trauer ist dem Geschehen im Grunde nicht adäquat, denn: „Was nimmt uns denn der Tod anders als Fleischstatuen“? Und welcher Verstorbene will mit seinem Tod seine Angehörigen betrüben? Wie im Märchen der Gebrüder Grimm *Das Totenhemdchen* ein verstorbene Kind seiner Mutter erscheint und sie bittet, doch nicht mehr um es zu weinen, so lässt auch Jean Paul ein verstorbene Kind zu Gott flehen, dass er den Blick der trauernden Mutter wieder auf die Lebenden lenke, denn, so hofft es, „dann wird sie wohl lächeln.“ (*Blumine*, II/3, S. 229)

Doch diese rationalen Einsichten helfen im konkreten Fall wenig. Jean Paul weiß um den Schmerz, den der Tod eines Verwandten oder Freundes auslöst. Immer wieder hat er selbst den Tod Nahestehender erlebt. Er weiß: Der Tod nimmt „das geliebte Angesicht unsern Augen [...] die teure Stimme unsern Ohren und die warme Brust der unsrigen“ (*Hesperus*, S. 581). Die selbst für ihn ungewöhnliche Fülle von Bildern und Metaphern, mit denen er die Macht des Todes zu verdeutlichen oder auch nur zu umschreiben sucht, dokumentiert seine Betroffenheit: „Todesfrost“ (*Briefe*, I/4, S. 971); „Menschenfresser“, „Eisgrube des Todes“ (*Badereise*, S. 182 und S. 283) „Todeswolke“ (*Belustigungen*, I/4, S. 317) „Habicht des Todes“ (*Titan*, S. 41), „Krallen der rufenden Todes-Eule“ (*Flegeljähre*, S. 848), „Keule des Todes“, „Wetterstrahl“, „gesenkte Wetterwolke des Todes“ (*Kampaner Tal*, I/4, S. 621, S. 617 und S. 575), „Eis des Todes“ oder „Seeungeheuer des Todes aus dem vermoderten Abgrund“ (*Fixlein*,

I/4, S. 57 und S. 178). Trotz des Vertrauens in das Schicksal, trotz des Wissens um die „Pforte“, trotz der Erkenntnis der Sinnhaftigkeit von Gottes Schöpfung: Es bleibt die Klage, auch über die ungerechte Auswahl des Sensenmanns, der Junge und Alte zu sich ruft, als könne er willkürlich handeln.

*Ach, Ernestine, wie würdest du geliebt haben und beglückt!
Aber du durftest nicht; die Todeswolke hob dich weg mit allen
Rosen deiner Jugend, und dein warmes Mutterherz wurde kin-
derlos in die fremde Geisterwelt gerufen. (Levana, § 80, S. 682)*

Jean Paul ist hier persönlich betroffen. Ernestine, seine Schwägerin, starb mit 26 Jahren – und offensichtlich hatte Jean Paul den Eindruck, ihr Leben sei noch nicht wirklich erfüllt gewesen. So persönlich betroffen wird dann die „Zweite Welt“ zur „fremden Geisterwelt“. Doch für den Verstorbenen selbst ist der Tod keine unangenehme Erfahrung – eine Vermutung, die Jean Paul nicht nur aus seinem Glauben zieht, sondern auch aus dem Lächeln schließt, das viele Gesichter von Gestorbenen zeigen.¹⁰⁰ Und dennoch bleibt die Trauer und oft „herbster Schmerz“ für die Hinterbliebenen. Sie sind zurückgelassen und allein. Doch, so Jean Paul, gilt ihre Trauer weniger dem Verstorbenen, dessen Seele sich bereits in neuen Welten tummeln mag, sondern vielmehr „sich selber“. Mit solchen Gedanken versucht Jean Paul auch sich und Karoline Herder nach dem Tod ihres Mannes zu trösten.

*Seit dem Tode meiner Mutter war dies mein herbster Schmerz
und ich zermalmte mich immer von neuem und Ihr Brief thats
auch wieder; [...] Es ist freilich nur die Trauer um sich selber;
denn dieser reine Geist verdiente die reinere Welt.*

(Hist.-Krit. Ausgabe, III/4, 8. Januar 1803, S. 295)

Für die Seele bedeutet der Tod nicht das Ende.¹⁰¹ Für sie ist er nur ei-

¹⁰⁰Jean Paul findet auch eine poetischere Erklärung: Ein Engel küsst den Menschen, „das erstmal, damit er dieses Leben anfangt, das zweitemal, damit er droben ohne Wunden aufwache und in das andere lächelnd komme, wie in dieses Leben weinend.“ (Fixlein, I/4, S. 45).

¹⁰¹Andreas Resch zieht aus „Sterbebettvisionen“ ähnliche Schlüsse: „Alle diese Phäno-

ne Etappe auf dem Weg, die entscheidende Einsichten gewährt. Nach Jean Paul wird im Moment des Todes, wie andeutungsweise schon in Traum und in magnetischem Schlaf (der damaligen Form der Hypnose), Unterbewusstes bewusst. Verschiedene Kräfte der Seele, ihre Symbolssprache, ihr bildliches Erinnern, ihre Ewigkeitserfahrung werden wach – eine Wandlung, die heute die Schweizer Sterbeforscherin Elisabeth Kübler-Ross untersucht und bestätigt hat. Im Moment des Todes als „letzter Instanz“, so Jean Paul, „entschleiert“ sich dem Sterbenden das Leben. Die „Wahrheit“ des Jenseits, die im Diesseits nur in ihrer „Maske, dem Irntum“ erscheint, (*Übungen im Denken*, II/I, S. 97), enthüllt ihm dann die Welt als verrätselte, „verlarvte“ Spiegelung des Unendlichen.¹⁰² Dahinter steht die Vorstellung, dass alles Sichtbare Manifestation einer zugrunde liegenden Idee sei. Das Goethesche „Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis“¹⁰³ gilt auch für Jean Paul. Alles Endliche ist Ausdruck eines Unendlichen, aber nicht eines Unendlichen außerhalb des Eigenen, sondern eines Unendlichen im eigenen unendlichen Bewusstsein. Solches Bewusstsein aber kann sich nur wieder in endlichen Bildern vergegenwärtigen, in Bildern, die wiederum weit über ihre bildliche Begrenzung hinausweisen.

*Aber dein Geist verträgt nur irdische Bilder des Überirdischen;
schaue die Bilder.* (Komet, I/6, S. 685)

Solche Bilder versucht Jean Paul in seiner gleichnis- und symbolhaften Sprache herauf zu beschwören, Bilder, die sich dem Intellekt verschließen, vom Herzen aber unmittelbar verstanden werden. So stellt er beispielsweise

mene weisen darauf hin, daß es in unserem Wesen etwas Konsistentes gibt, das sich im Tode kundtut und den Tod überdauert.“ (Andreas Resch, *Unsterblichkeit: Geschichte und Forschung*. In Andreas Resch (Hg.), *Fortleben nach dem Tode*, S. 83.).

¹⁰²So begreift die sterbende Liane das rote Herbstlaub auf den Bäumen als das Morgenrot des ewigen Lebens und fleht um Wiedergeburt in der anderen Welt: „Wecket mich, wecket! ... Mutter, das Morgenrot liegt schon auf den Bäumen.“ (*Titan*, S. 535).

¹⁰³Goethe, *Faust II*, V. 12104 f. Vgl. auch Goethe, *Faust II*, Vers 4725 ff.: „Der [Regenbogen] spiegelt ab das menschliche Bestreben. / Ihm sinne nach, und du begreifst genauer: / Am farbigen Abglanz haben wir das Leben.“

se die geistige Entwicklung dar als eine Bewegung vom Dunkel zum Licht, vom Traum zum Wachen, vom Schein zum Sein, vom Trug zur Wahrheit. In Anlehnung an Platos Höhlengleichnis erlebt Gustav mit dem erstmaligen Verlassen seiner Kindheitshöhle einen Tod, verstanden als Gang aus dem Dunkel ins Licht. In einem kurzen Moment erlebt er nun das Leben, so wie es der Mensch nach seinem Tod empfinden mag. Er spürt, wie ihn die „hohe Seele des Weltalls an sich drückt“, die Sonne erscheint ihm als Gott¹⁰⁴ und das bisherige Leben in der Höhle entschleiert sich mit dieser Neu-Geburt als beschränkt und düster.

Ebenso wie schon östliche Philosophen die Welt der Erscheinungen als Trugbild, Schleier, Illusion oder „Maya“, wie der indische Ausdruck lautet, von der Wahrheit trennen, grenzt auch Plato die physische Welt gegen die Ideenwelt ab. Er bezeichnet sie als die „sichtbare Welt“ im Gegensatz zu der nur „denkbaren Ideenwelt“, und als Werde-Welt, die zwischen Sein und Nicht-Sein steht, eine Welt, der keine eigentliche Wirklichkeit zukommt.¹⁰⁵ Mit dem Tod aber trennt sich das Sein vom Schein und der Irrtum verschwindet. Das Wesen bleibt, der Schein hört auf. Jean Paul unterscheidet zwischen dem „hiesigen *Scheinen*“ und dem „rechten *Sein*“ nach dem Tod. „Unser Leben ist eingewickelt in ein Scheinleben.“ (*Nachlese*, II/3, S. 822)

Aus dieser Betrachtung der Welt als Illusion und Spiegelung heraus wird die Frage nach dem Leben neu beantwortet.

Was ist das Leben? – Verzeiht, Freunde! wenn ich glaube, daß es wenig ist. Jenseits des Grabes ist das eigentliche Menschenleben – hier ist nur Traum.
(*Rhapsodien*, II/I, S. 301)

¹⁰⁴Vgl. auch die Darstellung des Lebens nach dem Tod im *Traum über das All* (*Komet*, I/6, S. 682-686).

¹⁰⁵Diese Einstellung des Platonismus trifft sich mit der Einstellung des Christentums. Wenn etwa Thomas von Aquin die ewige Glückseligkeit (*visio beatifica*) als *vita contemplativa* erläutert, ist das durchaus vergleichbar mit der platonischen Vorstellung der *Ideenschau*.

Mit dem Tod wird der Mensch aus dem „längern Traum“ geweckt.¹⁰⁶ Wie jeder Traum erscheint jedoch auch dieser „längere Traum“ sehr konkret, sehr wirklich. Die Täuschung wirkt echt, ja greifbar, wie auch ein Traum realistisch wirkt, solange man sich in ihm befindet.

Wie der Mensch sich in seinen Träumen mit denjenigen Inhalten beschäftigt, die für seine Seele wichtig sind, so auch im Leben. Im Vergleich des Lebens mit einem Traum wird auch noch einmal deutlich, dass es wenig Sinn hat, sich über die äußeren Umstände zu beklagen. Sie sind nicht zufällig. Auch wenn alles Traum ist, es ist doch nicht ein ferner oder fremder Traum, es ist der eigene. Der Mensch träumt, was für sein Bewusstsein von Bedeutung ist. Träumt jemand schlecht, ist er dafür selbst verantwortlich. Der Traum spiegelt sein Leben. Der Mensch kann seine Träume nicht verändern, wenn er sich nicht selbst verändert. Versteht man die Welt als eine Illusion des menschlichen Bewusstseins, so kann der Weg zur Veränderung oder Verbesserung dieser Welt nur über die Veränderung oder Verbesserung des eigenen Bewusstseins führen. Man muss erst aufwachen, um die Illusion durchschauen zu können – und zwar möglichst, ehe der Tod den Menschen gewaltsam weckt.

*[Der Tod] ist der Argus mit Millionen Augen, aber lauter zuge-
schloßnen. Allein er schließt sie zu, damit wir unsere auf-
tun, und schläft, damit wir wachen. Reißen unsere erst dann auf,
wenn er seine aufmacht und uns damit ansieht, so ists hart für
uns.* (Blumine, II/3, S. 371)

¹⁰⁶ So z. B. im „Streckvers“ *Der Tod eines Bettlers*: „Einst schlief ein alter Bettler neben einem armen Mann und stöhnte sehr im Schlaf. Da rief der Arme laut, um den Greis aus einem bösen Traum aufzuwecken, damit den matten Busen nicht die Nacht noch drücke. Der Bettler wurde nicht wach, aber ein Schimmer floh über das Stroh; da sah der Arme ihn an, und er war jetzt gestorben; denn Gott hatt' ihn aus einem längern Traum aufgeweckt.“ (*Fliegeljahre*, S. 636 f.).

Die Vorstellung vom Leben als Traum erscheint schon in Shakespeares *Sturm*, wo Prospero zu seiner Tochter Miranda die berühmten Sätze sagt: „We are such stuff / As dreams are made of, and our little life / Is rounded with a sleep“ (IV, 1). Auch Calderons *„La vida es sueño“* lebt von dem Motiv, das sich im Titel ausspricht: Das Leben, ein Traum.

Das bedeutet: Nutze die Zeit, die der Tod dir noch einräumt. Öffne deine Augen und sei wach! Verharre nicht, wie Plato es formuliert, im unbewussten „mitternächtlichen Traum“, sondern wandle dein Leben in den „tagen-den Morgentraum“, in dem einen hin und wieder die Sonne weckt.¹⁰⁷

V. Polarität und Einheit

Was soll der Mensch in seinen wachen Momenten sehen? Was verleiht dem Leben Ziel und Sinn? Für Jean Paul ist es das Streben nach Vollkommenheit, die „lange Perspektive eines unabsehblichen Verbesserns“ (*Selina*, I/6, S. 1189). In dem Maße als man, dem eigenen Gesetze untreu, nicht zur Persönlichkeit wird, sich nicht unabsehlich verbessert, wächst und reift, verpasst man den Sinn seines Lebens – ein Versäumnis, das viele Menschen erst im Alter bemerken und heftig beklagen.

Voraussetzung für den Glauben an ein „ewiges Fortwachsen“ der Seele ist der Glaube an die Unsterblichkeit, ein Glaube, den auch manche zeitgenössische Wissenschaftler für die „Vollentfaltung der Persönlichkeit“ notwendig halten.¹⁰⁸ Jean Paul jedenfalls erschiene das Leben, endete es mit dem Tod, sinnlos: Mit einem Tod für die Seele würden alle lebenslang ausgebildeten Kräfte vergänglich, vor allem die Liebe, die für Jean Paul alles entscheidende Kraft. Sie würde ihre Bedeutung verlieren, denn „Lieben fordert Leben.“ (*Selina*, I/6, S. 1118) Jean Paul wertet diesen Zusammenhang als Beweis für ein Weiterleben nach dem Tod und dafür, dass die Entwicklung der Seele auch nach dem Tod weitergeht. Doch wohin führt sie?

Jean Paul ist schon als 17-jähriger von Leibniz' metaphysischer Vorstellung

¹⁰⁷In seinem Aufsatz *Über die Fortdauer der Seele und ihres Bewusstseins* ist Jean Paul gegenüber dem Gedanken der Vervollkommenung, der dann im *Kampaner Tal* und in der *Selina* eine so große Rolle spielt, noch skeptischer.

¹⁰⁸Andras Resch (Hg.), *Fortleben nach dem Tode*, S. 5.

einer Kette des Seins fasziniert.¹⁰⁹ Demzufolge strebt jede Seele danach sich zu verbessern und zu vervollkommen.¹¹⁰ Das betrifft nicht nur die Seelen der Menschen. Die Entwicklung geht von materiell *scheinenden* Wesen – „Leibniz hat erwiesen, daß es gar keine Materie gibt“ – hin zu immer geistigeren, bewussteren Wesen. Streitpunkt bleibt, ob die einzelnen Lebewesen trotz ihrer Steigerung auf der Stufenleiter relativ ihren Platz behalten – die Seele eines Steins sich also niemals zur Menschenseele entwickeln kann. Ziel ist dann auf jeder Stufe die Vervollkommenung des eigenen Wesens –, oder ob die Entwicklung stufenüberschreitend kontinuierlich voranschreitet. Jean Paul variiert, spekuliert und spielt mit beiden Möglichkeiten, ohne eine letztgültige Entscheidung zu fällen: „Vielleicht gibt's Wesen, die sich gegen uns verhalten, wie wir uns zur Materie – die uns sozusagen *für Materie halten*.“ (*Übungen im Denken*, II/I, S. 46). Eines steht fest:

¹⁰⁹Symbol für diese Kette des Seins ist beispielsweise die Äolsharfe. Gleichzeitig ist sie in Anlehnung an die pythagoreische Sphärenharmonie, nach der die Harmonien der Musik auf dem Zahlenverhältnis der Saitenlänge beruht, Symbol für die allumfassende Harmonie.

¹¹⁰Schon Plotin vermutet eine Rangordnung der verschiedenen Seinsphären entsprechend ihrer Nähe zu Gott.

Charles Bonnet denkt sich die Entwicklung als Stufenleiter, auf der jedes Lebewesen trotz seiner Steigerung relativ seinen Platz behält. So kann der Affe zum Newton, der Biber zum Vauban, der Mensch zum Seraphen aufrücken. Jean Paul variiert diesen Gedanken vielfach, z. B. in der *Vorschule der Ästhetik*, wo er meint, in der Stufenfolge des Seins sei „noch über einen Engel ist zu lachen, wenn man der Erzengel ist“ (*Vorschule*, S. 124). Nach Bonnet hat jedes Lebewesen einen unvorstellbar winzigen „corps organique“ der immer mit der individuellen Seele dieses Wesens verbunden ist. Im *Kampaner Tal* spottet Jean Paul über „das Bonnetsche Unterziehkörperchen“ und über „das inkorporierte Platnersche Seelen-Schnür-Leibchen“ und damit über die Vorstellung einer Seele, die stets von einem äußerst feinem Körper umgeben wird. (Vgl. *Kampaner Tal*, I/4, S. 602) In der *Badereise* spielt Dr. Fenk in seiner Leichenrede (für einen Magen!) auf diesen Ätherleib an. „Hoch-, Hochwohl-, Wohl-, Hochedelgeborne Trauerversammlung! [...] Bonnet und Platner kundschafteten im jetzigen Körper und Seelenorgan einen zweiten Körper aus mit seinem zweiten Seelenorgan und führten Gründe an, die es glauben lassen, daß sich das zweite konserviere und letztlich aufschwinge.“ (*Badereise*, S. 157 f.).

In dem Aufsatz *Mutmassungen über einige Wunder des organischen Magnetismus* von 1813 widmet Jean Paul dem „höheren Sinnenkörper oder Ätherleib“ jedoch ein ganzes Kapitel und ist von seiner Existenz überzeugt. In der *Selina* schließlich wird die These des „zweiten Seelenleibs“ zurückhaltender formuliert, aber doch aufrechterhalten. (Vgl. Götz Müller, *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*, Tübingen 1983, S. 34 f.).

Vom Menschen bis zum unförmlichen Kiesel herab herrscht Vervollkommen seiner selbst. (Übungen im Denken, II/I, S. 47)

Alles ist Seele und alles strebt nach Vervollkommen. Was die Seele im Leben lernt, lernt sie um dieser Vervollkommen willen, also nicht so sehr für die Wechselfälle des Lebens, sondern *durch* die Wechselfälle des Lebens. Nicht die irdische Lebensgestaltung soll vollkommen sein, sondern über das Leben soll die Seele sich vervollkommen. Daher kann Jean Paul sagen, der Mensch „vervolkmt Fähigkeiten, die nicht für diese Welt gehören.“ (*Etwas über den Menschen*, II/I, S. 193) Das „Fortschreiten“ der Seele wird durch den Tod nicht unterbrochen. (*Übungen im Denken*, II/I, S. 49)¹¹¹ Die Seelenkräfte, die auf Erden entwickelt wurden, bleiben also auch nach dem Tod bestehen.

Der Zustand der Vollkommenheit ist dann erreicht, wenn alle Seelenkräfte voll entwickelt, alle Pole umspannt und alle Gegensätze integriert sind. Ist dieser Zustand erreicht, so geschieht etwas eindeutig Mystisches: Die Seele wird eins mit Gott und seiner Schöpfung. Sie verschmilzt mit der Einheit wie der Tropfen mit dem Meer oder ein einzelner Strahl mit dem Licht. Eben das, so vermutet der Erzähler im *Titan*, erlebt der gerade verstorbene Schoppe.

*Nun ruhest du im rechten Sein, der Tod hat vom dunkeln Herzen
die ganze schwüle Lebens-Wolke weggezogen, und das ewige
Licht steht unbedeckt, das du so lange suchtest; und du, sein
Strahl, wohnst wieder im Feuer. (Titan, S. 801)*

Das „rechte Sein“ ist somit nicht auf der Erde, sondern im Jenseits, vor-
ausgesetzt der Seelen-„Strahl“ geht wieder in das „ewige Licht“ ein.¹¹²

¹¹¹ Es handelt sich um ein inneres Wachstum, um eine „Besserung der Seele“. Emil Staiger berücksichtigt dieses innere Wachsen nicht, wenn er meint, Jean Paul sei ebenso wie seine Helden in der Innerlichkeit befangen und daraus folgert: „Drum werden sie eigentlich nie bereichert, drum fehlt ihrem Dasein das echte Wachstum, wie der Dichter selber von der *Unsichtbaren Loge* an sich kaum mehr wandelt und entwickelt.“ (Emil Staiger, *Jean Paul: „Titan“*. In: Uwe Schweikert (Hg.), *Jean Paul*, S. 123).

¹¹² Vgl. die Schlussverse von Goethes *Eins und Alles*: „Das Ewige regt sich fort in allen: /

Das „ewige Licht“ drückt die überirdische Einheit im Gegensatz zur Unterschiedlichkeit und Vielzahl der irdischen Individualitäten aus. Es ist nicht Jean Paul allein, der diesen Weg von der Zweiheit zur Einheit beschreibt. In der chinesischen Philosophie des Taoismus sind es die beiden Weltkräfte Yang und Yin, die zur Einheit werden. Die Hermetiker¹¹³ sprechen von der Vereinigung von Sonne und Mond oder der Hochzeit von Feuer und Wasser.¹¹⁴ Der Dialektiker spricht von „These“ und „Antithese“.

In diesem Sinne lässt sich auch die folgende Szene aus dem *Titan* deuten:

„Wie wird es mit uns allen sein,“ (sagte Linda) „wenn wir einmal wiederkommen und den schönen Boden wieder suchen?“ – Da erblickten sie einen hochgewölbten Regenbogen, der halb auf der Insel und halb auf den Wellen stand, die ihn wie einen gewölbten bunten Wasserstrahl auf das Ufer auszuwerfen schienen. „Wir werden“ (sagte Julianne entzückt), „durch den Bogen des Friedens eingehen.“ Bei diesem Worte verschwand der Regen und der Farbenkranz; und allein die Sonne glänzte hinter ihnen. (Titan, S. 657)

Aus der bunten Vielheit der Individuen, symbolisiert im Regenbogen (der nur in der Vereinigung von Polaritäten entstehen kann, in der Vereinigung von Licht und Trübe, von Sonnenstrahl und Regenwolke), wird nach dem Tod Einheit, symbolisiert in der Sonne, die als Licht alle Farben enthält. Die Sonne steht bei Jean Paul als Metapher für Gott: Auch er ist nur als Einheit vorstellbar. („Einheit ist Gottheit“, *Levana*, § 127, S. 818). Der Weg der Weiterentwicklung muss dieses „Sonnensziel haben, oder wir jagen ewig

Denn Alles muß in Nichts zerfallen, / Wenn es im Sein beharren will.“ Oder auch die erste Strophe von *Vermächtnis*: „Kein Wesen kann zu Nichts zerfallen! / Das Ew'ge regt sich fort in allen, / am Sein erhalte dich beglückt! / Das Sein ist ewig: denn Gesetze / Bewahren die lebend'gen Schätze, / Aus welchen sich das All geschmückt.“

¹¹³ Anhänger einer spätantiken religiösen Offenbarungs- und Geheimlehre, als deren Verkünder und Verfasser Hermes Trismegistos angesehen wurde. Ihre Lehre enthält platonische, pythagoreische und gnostisch beeinflusste philosophische Aussagen.

¹¹⁴ Vgl. *Faust II*, Schlussbild der klassischen Walpurgisnacht, in der das „Feuermännchen“ Homunkulus von Proteus ins Ägäische Meer geworfen wird und der schöne Mensch, Galathea, entsteht.

einem rückenden Regenbogen nach.“ (*Badereise*, S. 167)

Polarität und Einheit: Zwei wichtige Prinzipien des Jean Paulschen Weltbildes. Einheit ist Gottheit, Polarität dagegen das Prinzip des irdischen Lebens. Symbolisch für diese Polarität des Lebens, im Gegensatz zur Einheit nach dem Leben, ist der Atem.

*Der erste Atemzug schließet, gleich dem letzten, eine alte Welt
mit einer neuen zu.* (Levana, § 43, S. 593)

Mit dem ersten Atemzug beginnt auch das Leben in der Polarität. Und sofort zieht das erste Einatmen seinen Gegenpol nach sich: das Ausatmen.¹¹⁵ Doch nicht nur durch diese beiden Pole versinnbildlicht der Atmen die Polarität. Im Atem ist auch die geistige Welt mit der materiellen verbunden. Im älteren Schöpfungsbericht des 1. Buch Mose haucht Gott dem aus Erde geschaffenen Menschen seinen Atem ein, um ihn zu beleben. Der erste Atemzug des Menschen verbindet seine Seele mit dem Körper. Damit aber tritt das rein Geistige aus seiner Einheit heraus und ein in die Welt der Polarität. Mit dem letzten Atemzug dann verlässt es die Welt der Polarität wieder und verschmilzt mit der Einheit.

Wie der Atem zeigt auch der Herzrhythmus mit dem stetigen Wechsel von höchster Anspannung (Systole) und größter Erschlaffung (Diastole) die Polarität der Welt bis in die Signatur: Aufnehmen und Loslassen. Den „wahren Frieden“ erlangt das Herz „nur, wo es nicht mehr schlägt“, nämlich im Tod. (*Hesperus*, S. 1083 f.) Wenn das Herz nicht mehr zwischen den Polen hin- und herspringt, sondern stehen bleibt, stirbt der Mensch und seine Seele steht losgelöst von der Materie jenseits der immer bewegten Polarität. Sie ruht in Gott, der als Absolutes, alle Gegensätze Einendes, ebenso außerhalb der Polarität steht. Das

¹¹⁵ Davon weiß auch der Sänger in Goethes *Westöstlichen Divan*: „Im Atemholen sind zweierlei Gnaden: / Die Luft einziehen, sich ihrer entladen. / Jenes bedrängt, dieses erfrischt; / So wunderbar ist das Leben gemischt. / Du danke Gott, wenn er dich preßt, / Und dank' ihm, wenn er dich wieder entläßt.“

Göttliche besteht aus Unbeweglichem, nur der Mensch ist ewiges Fließen, und die Gegenwart bewegt ihre kleinen Wellen zwischen den beiden steinernen Ufern der Zukunft und der Vergangenheit.
(Nachlese, II/3, S. 900)

Endet „das vieltönige Leben“, so gelangt der Mensch nach Jean Paul „in der eintönigen stummen Stunde des Sterbens“ dahin, wo „nichts [bleibt] neben dem Sterblich-Unsterblichen als der Ewige!“ (Levana, § 39, S. 579) Genauer äußert sich Jean Paul über das Leben nach dem Tod allerdings nicht. Der Grund:

Über das Dann des Jenseits hat dieses kleine Jetzt keine Stimme.
(Titan, S. 222)

Es ist anzunehmen, dass Jean Paul sich die Einheit etwa so vorstellt, wie er den christlichen Himmel beschreibt: „Klarer, reiner, unendlicher Äther der himmlischen Freude,“ (Levana, § 46, S. 598) „wo das Innere das Äußere wird und das Ideal die Wirklichkeit“, als ein „Reich des Lichts“ (Titan, S. 222 und S. 348) und des Friedens. Genies „schlossen anfangs, wie andere Feld- und Weltherren, Separatfrieden mit der Nachbarschaft, und erst nach dem Tode den allgemeinen mit der Welt.“ (Levana, § 100, S. 724).

Schon zu Lebzeiten erleben die Romanfiguren Jean Pauls ein Gefühl der Allverbundenheit, das dem der Einheit ähnelt.

Da fing die Äöls-Harfe der Schöpfung an zu zittern und zu klingen, von oben herunter angeweht, und meine unsterbliche Seele war eine Saite auf dieser Laute.
(Fixlein, I/4, S. 191)

Die Seele als klingende Saite einer Äolsharfe; sie weiß sich als Teil eines Ganzen, mitklingend in der Harmonie der Schöpfung, ein Gefühl, das auch Albano bewegt. Mehr noch: Albano weiß sich in gewissen Gefühlsmomenten mit allem eins.

Ihm war, als wiss' er nichts, als sei er ein Gedanke, und hier trat ihn auf eine wunderbar neue Weise das Gefühl an: das ist die Welt, du bist auf der Welt – er war ein Wesen mit ihr – alles

war ein Leben, Wolken und Menschen und Bäume. – Er fühlte sich von unzähligen Polypenarmen ergriffen und zugleich mit ihnen verschlungen und doch fortrinnend im unendlichen Herz.

(Titan, S. 333)

Zunehmend wird Albano sich dessen bewusst, dass er „ein Wesen“ mit der Welt ist, dass „alles ein Leben“ ist. Er kann seine Umwelt nicht mehr losgelöst von sich betrachten. Alles hat etwas mit ihm zu tun. „Wolken und Menschen und Bäume“ gehören ebenso zusammen wie alle anderen Erscheinungen.

Neben die Vorstellung von der Einheit stellt Jean Paul die einer „Zweiten Welt“. Solange die Seele nicht vollkommen ist, kann sie nicht mit der Einheit verschmelzen. Sie gelangt statt dessen in die „Zweite Welt“. Auch hier versagt sich Jean Paul eine nähere Beschreibung. Es ist nicht einmal gewiss, dass sie eine zweite ist – „man müßte gar nicht sagen zweite, sondern andere Welt.“ (*Badereise*, S. 161)¹¹⁶

Unser zukünftiges Leben ist eine Fortsezzung des iezzigen: dies kann nicht soviel heißen: unser gegenwärtige[r] Zustand enthält ganz den Grund des zukünftigen in sich, so daß wir, um unsern Zustand nach dem Tode zu kennen, nur den vor dem Tode genau zu kennen brauchen, um den ersteren, wie die Folg' im Grund, im letzteren zu sehen. Vielmer wird unsre ganze Beschaffenheit geändert, weil wir unsern Körper entweder ablegen, oder umtauschen.

(Tagebuch meiner Arbeiten, II/I, S. 205)

¹¹⁶ Ähnlich in der *Kleinen Bücherschau*: „Dahin gehört unsere Ansicht des zukünftigen Lebens, das man nicht die zweite Welt (Amerika und jeder Planet ist eine), sondern die andere Welt zu nennen hat.“ (*Bücherschau*, II/3, S. 628 f.) Im *Kampaner Tal* wird die Möglichkeit der „Auswanderung der Toten in fremde Planeten“ in Auseinandersetzung mit Kants Aufsatz aus dem Jahre 1755 *Allgemeine Naturgeschichte und Philosophie des Himmels* oder Versuch von der Verfassung und dem mechanischen Ursprunge des ganzen Weltgebäudes, nach den Newtonischen Grundsätzen abgehandelt diskutiert: „Das ist so,“ sagte Nadine, „wie ich mir vor einigen Tagen die Einwohner eines Zitronenbaums dachte. Das Würmchen auf dem Blatt denkt erwan, es sei auf der grünen Erde, das zweite Würmchen auf der weißen Blüte glaubt sich auf dem Vollmond, und das auf der Zitrone denkt sich auf die Sonne.“ (*Kampaner Tal*, I/4, S. 610).

Wie das „zukünftige Leben“ aussehen wird, liegt im jetzigen Leben begründet und setzt den Weg zur Vervollkommenheit fort. Letztlich wird jede Seele bei der Vollkommenheit anlangen und sich mit der Einheit verbinden. Doch dazu hat sie, dank ihrer Unsterblichkeit, „ewig“ Zeit – was Jean Paul mit dem Hinweis auf Lessings Erziehungsschrift untermauert.

Ebensowenig trete uns hier die Einwendung des Zeitverlustes auf der Wanderung in den Weg, da sie Lessing schon durch die Frage zurückwies: „Welche Zeit hab' ich denn zu verlieren? Ist nicht die ganze Ewigkeit mein?“¹¹⁷ (Selina, I/6, S. 1152 f.)

Möglicherweise ist die „Zweite Welt“ nicht einmal eine „andere“ Welt, sondern wieder die unsere: Jean Paul hält auch „eine zweite Verkörperung und Menschwerdung“ (*Badereise*, S. 162) für möglich, d. h. dass eine Seele wiedergeboren wird, um sich weiter zu entwickeln – ein Vorgang, der sich wahrscheinlich so lange wiederholt, bis die Seele reif ist, sich mit der Einheit zu verbinden. In zweierlei Hinsicht allerdings modifiziert Jean Paul die Idee der Reinkarnation: Während im hinduistisch-buddhistischen Denken die Kette der Reinkarnationen auch die Verkörperung der Seele in Pflanzen und Tieren umfasst, ist davon bei ihm nicht die Rede. Er beschreibt ausschließlich die Reinkarnation der Seele in menschlichen Körpern. Außerdem ist für Jean Paul die Reinkarnation kein Fluch, sondern eine mit durchaus glücklichen Momenten verbundene Möglichkeit, die Seele zu läutern.¹¹⁸ Reinkarnation meint also nicht „die Seelen zum Lohne und zur Strafe hin- und herfahren lassen.“ (*Selina*, I/6, S. 1148 f.) Und auf keinen

¹¹⁷ Genau lauten die beiden letzten Paragraphen von Lessings *Die Erziehung des Menschengeschlechts*: „Und was ich auf itzt vergessen muß, habe ich denn das auf ewig vergessen? Oder, weil so zu viel Zeit für mich verloren gehen würde? – Verloren? – Und was habe ich denn zu versäumen? Ist nicht die ganze Ewigkeit mein?“ (Gotthold Ephraim Lessing, *Gesammelte Werke*, hg. von Paul Rilla, Bd. 8, Berlin 1986, S. 615).

¹¹⁸ Zwar fasst auch Jean Paul den Körper in manchen Bildern als Gefängnis der Seele auf. Doch diese von Plato übernommene Abwertung des Körperlichen geht aus von einer jenseitigen, außerweltlichen Wahrheit. Körper und Erde sind nicht zur Strafe düster, sondern sie wirken nur trübe im Vergleich zum hellen Licht der Wahrheit. (Vgl. Götz Müller, *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*, S. 178 ff.).

Fall geht es darum, etwa „Ehebrecherinnen in Hasen“ wiederkehren zu lassen. Eine neue, positive Bewertung der Reinkarnation tritt in den Vordergrund, nämlich der Gedanke der progressiven Vervollkommenung der Seele in einer Reihe von Reinkarnationen. Jede Neu-Verkörperung setzt den Erkenntnisweg der Seele fort, bietet ihr die Möglichkeit, an neuen Aufgaben und Chancen das Bewusstsein zu erweitern.

*Lasset denn eine Seele so oft wiederkehren als sie will, die Erde
ist reich genug, sie immer mit neuen Gaben zu beschenken.*

(Selina, I/6, S. 1154)

Jean Paul spricht hier nicht mit missionarischem Eifer. Wie sollte er, da er ja nur Vermutungen anstellt. Halb im Ernst, halb im Scherz philosophiert Alexander in der *Selina* mit „Paul“:

*Meine Seele wandert auf und ab, logiert im einen Jahrhundert
in einer Kneipe, im andern in einem Schlosse, das heißt bald in
einem Zaunkönig, bald in einem Adler.* (Selina, I/6, S. 1147)

Schon als junger Mann notiert Jean Paul:

*Der Mensch gehört unter die Amphibien, bald ist er im Himmel,
bald auf der Erde, bald Weiser, bald Tor.*

(Tagebuch meiner Arbeiten, II/I, S. 207)

Jean Paul spricht im Zusammenhang mit der Wiedergeburt oft nur von Möglichkeiten, etwa der Möglichkeit, dass die Seele sich als „eine Nomaden-Monade immer höher auf ihrer großen tour um und durch die Tierwelt entwickle, so daß von selber die vom Leben gesteigerte Kraft sich einen höheren Körper wählt.“ (*Selina*, I/6, S. 1150) Und, obwohl Jean Paul in seinem 60ten Lebensjahr nicht „zum zweiten Male, geschweige zum zehnten Male wieder Buchstaben-Lesen und Noten und lateinische Ausnahmen und hebräische Zeitwörter lernen“ möchte, hält er die Wiedergeburt für eine gute Möglichkeit, Versäumtes in einem weiteren Leben nachzuholen. Er kann sich vorstellen, dass z. B. „der Dichter als Königssohn, der Krieger als bequemer Gelehrter u. s. w.“ wiederkehren. So kann jeder in einem

neuen Leben jeweils das lernen, was er im vorangegangenen nicht gelernt hat – ein weiterer Hinweis darauf, dass die Seele letztlich Vollkommenheit anstrebt.¹¹⁹

Es mutet fast wie ein Gebet an, wie wir es von Indianern kennen, wenn Jean Paul im *Streckvers auf den Kapitelplaneten Erde* die Erde dankbar und verehrungsvoll anspricht.

Die Völker lassen auf dir, runde Wohnerde, die Seelen lange wie abgeschiedne Geister wandern, immer in neue Körper gekleidet; und deine Oberfläche wäre grün und blumig genug zu kurzen Spaziergängen, aber zu einer ewigen Zirkelreise um dich, wo dein Osten und dein Westen ewig ineinander schwimmen, ist kein Menschenherz gemacht; wenn nicht irgendwo auf dir eine Himmelsleiter steht, die über die fernsten Sterne hinaus-trägt.

(Selina, I/6, S. 1158)

Die Menschen wandeln „abgeschieden“ (abgeschieden von Gott und daher „sündig“) auf der Erde und erweitern ihr Bewusstsein in verschiedenen Leben und in immer neuen Körpern. Die Bezeichnung „runde Wohnerde“ betont das Runde der Erde, das sich überall in der Natur spiegelt, z. B. in Wasser- und Windwirbeln, Vogelnestern, Planeten, im Jahreszeitenkreis etc., und das möglicherweise auch die „Runde der Wiedergeburt“ versinnbildlicht. Das Wohnen verbindet zwei Aspekte: Geborgenheit im Sinne des Psalms 84 „Wie lieblich sind deine Wohnungen“ oder Übergang im Sinne des Kirchenliedes „Wir sind nur Gast auf Erden.“ Dass sich Jean Paul offensichtlich weder für das eine noch für das andere entscheiden will, sondern beide Aspekte meint, macht die Metapher „Wohn-Erde“ deutlich. Irgendwann – die Ewigkeit lässt genug Zeit – ist der Moment gekommen, in dem die Seele die Runde beendet, die Wohnungen verlässt und „über die Him-

¹¹⁹Das ist auch ein Spiel mit Vorstellungen und Möglichkeiten. „Ja ein Professor der Geschichte könnte sogar zum zweitenmal als ein Professor der Geschichte aufzutreten wünschen, bis zum dritten, vierten und fünften Male, um das Schauspiel der Welt- und Völkerentwicklung, aus welchem er nach dem ersten Akte fortgemusst, bis zum zweiten, dritten, vierten, fünften auszuhören und es so endlich zu erfahren, was aus China, Afrika und Deutschland mit der Zeit geworden“ (Selina, I/6, S. 1152).

melleiter“ in eine Zweite Welt oder in die Einheit eingeht.

Exkurs zur Wiedergeburt

Jean Pauls Vorstellungen zur Wiedergeburt sind sehr angreifbar und heute vielen so fremd, dass sie die Tauglichkeit der Gedanken Jean Pauls für eine moderne Erziehungslehre insgesamt in Frage stellen könnten.

Solche Bedenken sind nicht zwingend. Die Unsterblichkeit der Seele erklärt zwar das Vorhandensein der inneren Kräfte des Menschen schon vor Beginn aller Erziehung. Auch gibt die Vorstellung der Wiedergeburt eine schlüssige Antwort auf die Frage, wie denn der Mensch Vollkommenheit erreichen kann. Diese Gedanken sind aber nicht notwendig an den Glauben an die Wiedergeburt geknüpft. Andererseits sind Jean Pauls Ansichten auch nicht schlichtweg von der Hand zu weisen. Über Jahrhunderte hinweg wurde der Glaube an die Wiedergeburt keineswegs als abwegig eingeschätzt. Und so kann damals wie heute appelliert werden:

Lasset einer Ansicht des Daseins, welche ein Plato, ein Pythagoras und ganze Völker und Zeiten nicht verschmähten, wenigstens ihr volles Licht zukommen. (Selina, I/6, S. 1153)

Zwar kann dieser „Ansicht des Daseins“ im Rahmen dieser Arbeit nicht „ihr volles Licht zukommen“, doch soll sie wenigstens mit einigen „Blitzlichtern“ beleuchtet werden.

Ursprünglich stammt die Lehre von der Wiedergeburt aus Asien,¹²⁰ von wo aus sie bald das ganze Abendland beeinflusste. Der Begriff der „Wiedergeburt“ wird nicht immer in einheitlichem Sinn gebraucht und überschneidet sich in der Bedeutung mit „Reinkarnation“, „Seelenwanderung“¹²¹ oder

¹²⁰Ursprungsland dieser Anschauungen mag Indien gewesen sein, wo etwa 800 v. Chr. in den *Upanischaden*, den theologischen Erklärungsschriften zu den Veden, insbesondere der Dualismus von Leib und Seele und von Diesseits und Jenseits auftritt.

¹²¹Vgl. hierzu Carl Reinhold, *Wörterbuch zu Jean Paul's Levana*, S. 131: „Seelenwande-

„Metempsychose“. Strittig ist vor allem, ob eine Seele nur in menschlichen Körpern oder auch in Tier- oder Pflanzengestalt wiedergeboren werden kann. Diskutiert wird auch, ob die Seele schlicht in einen anderen Körper wandert oder sie sich durch ihre eigene, unzerstörbare Kraft wiederverkörpert. Nicht weniger hinterfragt wird die Kontinuität des persönlichen Bewusstseins. Bleibt der Seele das Bewusstsein erhalten, so ist sie potentiell in der Lage, sich ihrer Vorleben zu erinnern.¹²² Doch selbst der Buddhismus, bei dem die Wiedergeburt im Zentrum der Lehre steht, macht hierzu keine eindeutigen Aussagen.

Vorstellungen von der Wiedergeburt tauchen vor allem in der mystischen Geisteshaltung immer wieder auf. Pythagoras glaubt beispielsweise, sich an drei frühere Leben erinnern zu können. Er vertritt die orphische Seelenwanderungslehre: Die Seele stammt aus einer anderen Welt, ist sündig geworden und muss nun, an den Leib gekettet, ein Buß- und Wanderleben führen, bis es ihr im Kreislauf der Geburten gelingt, vom Leib und seiner Sinnlichkeit frei und wieder ganz Geist zu werden, um sich schließlich wieder mit dem Göttlichen zu vereinen. „Ich werde einst mit meinem Stabe wieder vor euch stehen und euch lehren“, soll er gesagt haben. Besonders intensiv beschäftigt sich Plato mit der Seele und ihrer Unsterblichkeit. Er prägt den Begriff der Weltseele, die sich in den Einzelseelen manifestiert. Die Präexistenz der Seele ist in seiner Anamnese-Lehre begründet. Und je nachdem, ob die Seele in ihrer „Erden-Zeit“ mehr oder weniger von den ewigen Ideen oder Wahrheiten erschaut und sich zu eigen macht, wird sie in ihren späteren Inkarnationen eine höhere oder niedere Stufe erreichen.¹²³ Ovid behauptet, schon einmal während des Trojanischen Krieges

rung, die Lehre, daß die Seele, ehe sie mit einem menschlichen Körper verbunden werde, die Körper verschiedener Thiere durchwandere und nach dem Tode des Menschen wieder in Thiere fahre. Diese Meynung, welche noch bey den Hindus allgemein ist, kommt von den alten Egyptern und von den indischen Philosophen her, von denen Pythagoras sie annahm und nach Griechenland brachte.“

¹²² Dargestellt nach Carl Gustav Jung, *Gestaltungen des Unbewussten*, S. 41 ff.

¹²³ Obwohl Aristoteles Plato korrigiert, weist seine Entelechie-Lehre letztlich ebenso auf

gelebt zu haben¹²⁴ und – so Jean Paul – „Cicero versichert, er würde ein zweites Leben glauben, sogar wenn es keines gäbe.“ (Siebenkäs, S. 333) Auch im Evangelium finden sich Hinweise auf den Gedanken der Wiedergeburt, z. B. die Frage an Johannes den Täufer, ob er der wiedergekehrte Prophet Elia sei.¹²⁵ Für Giordano Bruno sind individuelle Unsterblichkeit der Seele und Emporläuterung durch Neugeburt gewiss. Sein philosophisches Lehrgedicht von 1591 *De triplico minimo et mensura* lässt die Vorstellung einer mystischen Einheit von Leben und Tod erkennen. Geburt ist für Giordano Bruno Ausdehnung des Zentrums, der Wesensmitte zum Kreis, der Tod aber Zusammenziehen ins Zentrum (das Zentrum als Punkt symbolisiert wieder die Einheit). Ähnlich argumentiert Jakob Böhme, wenn er von der Verschmelzung und Auflösung polarer Gegensätze in der Einheit von Leben und Tod spricht.

Für die religiösen Vorstellungen des 18. Jahrhunderts ist vor allem Leibniz richtungweisend. Auf seine Monadenlehre stützt sich der Unsterblichkeitsglaube des Rationalismus. Die Tatsache, dass Leibniz' Lehre viele ungelöste Fragen und Widersprüche enthält, tut seiner Beliebtheit keinen Abbruch, ja regt im Gegenteil die Diskussion an. Gemäß dem Gesetz der stetigen Veränderung bilden Geburt und Tod nur Formenwechsel im Dasein der ewig lebendigen Monade, nicht Anfang und Ende. Im Tod zieht sich die Seele aus dem weiten Leib in einen engeren zurück. Und wie viele Gewänder sie auch ablegen mag, immer wird ihr noch eines übrig bleiben als Kern für die Bildung eines neuen Organismus. Geburt und Tod sind wie zuvor bei Giordano Bruno und Jakob Böhme nur „Auseinanderlegen und Wachstum“, „Einschachtelungen und Verminderungen“.¹²⁶ Die Unsterblichkeit der Seele ist somit für Leibniz kein rein geistiges Fortleben nach der Trennung der

die Vervollkommnung der Seele. Auch er geht davon aus, dass die Seele präexistent, göttlichen Ursprungs und daher unsterblich ist (*De anima* II, 412).

¹²⁴Vgl. Thorwald Dethlefsen, *Das Leben nach dem Leben*, München 1984, S. 86.

¹²⁵Joh. 1, V. 21.

¹²⁶Gottfried Wilhelm Leibniz, *Monadologie*, § 73.

Seele vom Körper, sondern Fortdauer des selbstbewussten Geistes auf der Basis körperlicher Unzerstörbarkeit und Neubildung.

Auch Kant hat auf die Möglichkeit einer Reinkarnation hingewiesen und hat sie wenigstens als Hypothese in seinem Aufsatz aus dem Jahre 1755 *Allgemeine Naturgeschichte und Philosophie des Himmels* [...] angedeutet. Dort ist die Wanderung der Seele nicht als eine Reihe von Inkarnationen auf dieser Erde gedacht, sondern als eine Wiederverkörperung auf immer höherer Ebene auf immer vollkommeneren Planeten. Je weiter die Planeten von der Sonne entfernt stehen, desto feinstofflicher sind die Bewohner, Tiere und Gewächse auf den verschiedenen Planeten gebildet. So muss sich die menschliche Seele nach dem irdischen Tod in einem höher organisierten, unstofflicheren Leib, einer Art Ätherleib verkörpern. Diese Schlussfolgerung liegt nahe, wenngleich Kant diesen Schluss nicht ausdrücklich zieht.¹²⁷

Für Lessing ist die Annahme der Seelenwanderung die notwendige Folge der Autonomie des sittlichen Bewusstseins. Seine „Seelenwanderungshypothese“ formuliert er im sogenannten Fragmenten-Streit, also in seiner Auseinandersetzung mit dem Hamburger Hauptpastor Goeze. Vor allem aber bekennt er sich in den letzten Paragraphen der *Erziehung des Menschengeschlechts*, wenn auch fragend (wohl mit Rücksicht auf die herrschenden kirchlich-orthodoxen Lehren), zum Gedanken der Wiedergeburt: „Aber warum könnte jeder einzelne Mensch auch nicht mehr als einmal auf die-

¹²⁷ Jean Paul nimmt die Kantischen Anschauungen in seine *Vermuthungen und Beweise für die Fortdauer* auf. „Der kantische Beweis, der die Unsterblichkeit (wie die Gottheit und Freiheit) als ein Postulat der praktischen Vernunft betrachtet, leuchtet und wärmt nur bei seiner Darstellung der Grundsätze der praktischen reinen Vernunft mit ganzer Stärke. – Kant schließt nicht so: weil Tugend und Laster nicht ihren ganzen Lohn hienieden finden; also finden sie ihn anderswo – sondern so: weil völlige Angemessenheit des Willens zum moralischen Gesetze, die doch als praktisch notwendig gefodert wird und die von der Gerechtigkeit des Schöpfers nicht erlassen werden kan, in keinem vernünftigen Wesen jemals möglich ist: so kan nur in einem ins Unendliche gehenden Progressus jene Angemessenheit gefunden werden d. h. in einer ewigen Fortdauer, indem Got in dieser unendlichen Reihe (weil Zeit für ihn nichts ist) eine Angemessenheit antrifft.“ (*Fortdauer der Seele*, II/2, S. 793 f.).

ser Welt vorhanden gewesen sein?“ „Warum sollte ich nicht so oft wiederkommen, als ich neue Kenntnisse, neue Fertigkeiten zu erlangen geschickt bin?“¹²⁸ Bestimmend ist für Lessing vor allem der Gedanke, dass es für den Menschen unmöglich ist, in einem und demselben Leben sämtliche Stufen zu durchlaufen, die zu seiner Vollkommenheit erforderlich sind.

Selbst Lichtenberg, der des öfteren über die Probleme der Präexistenz und Palingenesie (Vom Wiederkommen der Seelen) nachdenkt, macht sich in seinen *Sudelbüchern* Gedanken über die Unsterblichkeit. Und wie so oft nimmt er auch hier die Sprache beim Wort, um verborgene Wahrheiten zu entdecken. „Das Wort Entbindung ist zweydeutig; es kan auch den Tod bedeuten.“ oder „Es ist immer sonderbar, daß man so viel von unserer Fortdauer nach dem Tode spricht, und so wenig von der *Vor-Dauer* vor der Geburt [...] Nach dem Tode müßte man nicht sagen, sondern vor dem Leben und nach dem Leben.“¹²⁹ Von sich selbst schreibt er: „Ich kann den Gedanken nicht loswerden, daß ich gestorben war, ehe ich geboren wurde, und durch den Tod wieder in jenen Zustand zurückkehre.“¹³⁰

Herder, dessen Überzeugungen Jean Paul stark beeinflussten, ist zwar vom Todesverständnis der Antike beeinflusst, Unsterblichkeit aber begreift er in der christlichen Form als Auferstehung. Immer wieder knüpft er an die biblische Überlieferung an und sucht sich das Wunder der Auferstehung zu erklären. Schließlich deutet er den Auferstehungsglauben neu: Auferstehung wird ihm zum Symbol der Geburt des Menschen zu sich selbst.¹³¹

¹²⁸ Gotthold Ephraim Lessing, *Die Erziehung des Menschengeschlechts*, § 94 und § 95 (Gesammelte Werke, Bd. 8, S. 614).

¹²⁹ Georg Christoph Lichtenbergs Aphorismen, hg. von Albert Leitzmann, 5. Heft: 1793 – 1799, Berlin 1908, S. 99 und S. 130 (I. 540 und L. 721).

¹³⁰ Georg Christoph Lichtenberg's Vermischte Schriften. Neue vermehrte, von dessen Söhnen veranstaltete Originalausgabe, Bd. 1, Göttingen 1844, S. 32.

¹³¹ Lösungsversuche dieser Grundfrage finden sich in Aufsätzen, die zumeist in den „Zerstreuten Blättern“, dem persönlichsten Zeugnis Herderschen Glaubenslebens, erschienen sind, *Wie die Alten den Tod gebildet*, *Tithon und Aurora*, *Über die menschliche Unsterblichkeit*, *Über die Seelenwanderung*, *Das Land der Seelen*, *Palingenesie*, *Gott*, *Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele* und in den *Ideen*.

Er spricht von der Kontinuität alles Lebendigen. Alles, was als Tod, Ende und Vernichtung erscheint, ist ihm nur ein scheinbarer Tod. Ein wahrer Tod würde in der Schöpfung erst dann eintreten, wenn dieser scheinbare Tod nicht mehr wäre, denn es ist ja gerade dies Sterben und Verwelken der äußeren Gestalt, das neues Leben und neue Geburt erst möglich macht, wie das Beispiel jeder Pflanze zeigt, die blüht und verwelkt und wieder blüht, solange die Kraft ihrer Wurzel fort dauert.¹³² Herder überwindet die antike Vorstellung der „Seelenwanderung der ewigen Runde“ zugunsten der aufsteigenden Wiedergeburt. *„Reinigung des Herzens, Veredelung der Seele mit allen ihren Trieben und Begierden, das dünkt mich, ist die wahre Palingenesie dieses Lebens, nach der uns gewiß eine fröliche, höhere, aber uns unbekannte Metempsychose bevorsteht.“*¹³³

Und wie sein Vorbild Spinoza ist auch Goethe Anhänger der Lehre der Reinkarnation. Allerdings beschäftigt er sich nicht gerne mit dem Tod und wendet sich in einem Gespräch mit Eckermann am 25.2.1824 sogar gegen die Beschäftigung mit der Unsterblichkeit:

*Die Beschäftigung mit Unsterblichkeitsideen ist für vornehme Stände und besonders für Frauenzimmer, die nichts zu tun haben. Ein tüchtiger Mensch aber, der schon hier etwas Ordentliches zu sein gedenkt und der daher täglich zu streben, zu kämpfen und zu wirken hat, läßt die künftige Welt auf sich beruhen, und ist tätig und nützlich in dieser. Ferner sind Unsterblichkeits-Gedanken für solche, die in Hinsicht auf Glück hier nicht zum besten weggekommen sind*¹³⁴

Doch seine Liebe zu Frau von Stein hatte ihn dennoch zu dem Gedanken

¹³² „Es ist also kein Tod in der Schöpfung; er ist ein Hinwegellen dessen, was nicht bleiben kann, d. i. Wirkung einer ewig-jungen, Rastlosen, dauernden Kraft, die ihrer Natur nach keinen Augenblick müßig seyn, stille stehn, unthätig bleiben konnte; immer und immer arbeitet sie auf die reichste, schönste Weise zu ihrem und zu so viel andrer Daseyn, als sie Daseyn hervorzubringen, mitzuthellen vermochte.“ (Herders Sämtliche Werke, Bd. 16, S. 566).

¹³³ Johann Gottfried Herder, *Über die Seelenwanderung*. Sämtliche Werke, Bd. 15, S. 303.

¹³⁴ Johann Peter Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*, 11. Originalauflage, Leipzig 1910, S. 74.

verführt, dass sich die Tiefe ihrer Begegnung nur aus einer engen, schicksalhaften Verbindung in einem früheren Leben erklären lässt: „Sag', was will das Schicksal uns bereiten? / Sag', wie band es uns so rein genau? / Ach du warst in abgelebten Zeiten / Meine Schwester oder meine Frau.“¹³⁵ Er vertritt die Aristotelische Vorstellung von der Seele als Entelechie des Lebens¹³⁶ und beruft sich dabei auch auf Leibniz' Monadenlehre. In den *Maximen und Reflexionen* etwa wird die Monade mit Hilfe der Entelechievorstellung erklärt: „Jede Monas ist eine Entelechie, die unter gewissen Bedingungen zur Erscheinung kommt.“¹³⁷ In immer wiederkehrenden Wandlungen wird die Seele langsam, aber stetig, empor geläutert.

Ausgerechnet Frau von Stein überzeugten Goethes Theorien nicht.¹³⁸ In der Hoffnung, sie doch noch für seine Anschauungen zu gewinnen, schickt er ihr den *Gesang der Geister über den Wassern*, der das ständige Hin und Her zwischen Himmel und Erde beschreibt, bis die Entelechie sich verwirklicht hat.

*Des Menschen Seele
Gleicht dem Wasser:
Vom Himmel kommt es,
Zum Himmel steigt es,
Und wieder nieder
Zur Erde muß es
Ewig wechselnd.*¹³⁹

Ein weiteres beredtes Zeugnis von Goethes Vorstellung der Wiedergeburt gibt das Gedicht *Selige Sehnsucht* aus dem *Westöstlichen Divan*, besonders

¹³⁵Hamburger Ausgabe, Bd. 1, S. 123.

¹³⁶Allerdings wird Aristoteles bei Goethe durch Spinoza gedeutet: Entelechie als Lebensprinzip wird mit der schaffenden Natur (*natura naturans*) gleichgesetzt, diese wiederum mit Gott („*deus sive natura*“).

¹³⁷Hamburger Ausgabe, Bd. 12, S. 371.

¹³⁸Vgl. Ernst Benz, *Die Reinkarnationslehre in Dichtung und Philosophie der deutschen Klassik und Romantik*. In Andras Resch (Hg.), *Fortleben nach dem Tode*, S. 327 ff.

¹³⁹*Gesang der Geister über den Wassern*, Hamburger Ausgabe, Bd. 1, S. 143.

die letzte Strophe:

Und solange du das nicht hast,
Dieses Stirb und werde!
Bist du nur ein trüber Gast
Auf der dunklen Erde.¹⁴⁰

Auch Schiller, der für den Gedanken der Wiedergeburt schon in seiner Dissertation *Versuch über den Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen*¹⁴¹ eingetreten war, versucht die Liebe zu einer Frau durch eine Verbindung in einem früheren Leben zu erklären: „Waren unsre Wesen schon verflochten? / War es darum, daß die Herzen pochten? / Waren wir im Stral erloschner Sonnen / In den Tagen lang begrabner Wonnen / Schon in Eins zerronnen.“¹⁴²

VI. Äußere Schwäche und innere Kraft

Weniger ungewohnt als die mystische Vorstellung von Schicksal und Freiheit, Gut und Böse, Polarität und Einheit ist die Jean Paulsche Vorstellung der „verborgenen Kräfte“ im Menschen: Wer bestreitet schon, dass Kinder viel Phantasie und Lebensfreude besitzen, dass sie ihren Eltern unbedingtes Vertrauen schenken und dass sie noch sehr leicht zu beeinflussen und zu beeindrucken sind? Jean Paul hat das beobachtet und spricht von den Kräften der *Phantasie*, der *Freudigkeit*, des *Kinderglaubens* und der *Erregbarkeit*.¹⁴³ Diese scheinbar banalen Entdeckungen sind in ihrer Bedeutung für die Erziehung noch längst nicht erkannt und gewürdigt. Für Jean Paul sind diese Kräfte nicht nur kindliche Eigentümlichkeiten, die sich mit der Zeit verlieren, sondern sie sind wichtiger Bestandteil der kindlichen Entwicklung.

¹⁴⁰Hamburger Ausgabe, Bd. 2, S. 19.

¹⁴¹Stuttgart, 1780.

¹⁴²Schillers Werke, Nationalausgabe, Bd. 1, S. 104.

¹⁴³Vgl. zu den inneren Kräften Walter Lauterwasser, *Kindheit und Jugend bei Jean Paul*, S. 18 ff.

Die Bezeichnung „dunkle Werkstatt von verborgenen Kräften“ meint, dass im Kind eine relativ unerforschte und daher „dunkle“ Instanz wirkt, von der aus innere Kräfte im Kind seine Entwicklung vorantreiben und steuern. Sie bauen in dieser Werkstatt nichts anderes als den Menschen selbst. Wie die Seele sich als Baumeisterin des Körpers ein Gehäuse und damit ein Potential schafft, so schafft sie auch jene innere Werkstatt, die das Potential zur Entfaltung bringen will. Weder der Körper, noch der Geist sind von Geburt an vollendet und unabhängig. Durch die Werkstatt aber sind sie gerüstet, dieser Vollendung und Unabhängigkeit entgegen zu streben. Die inneren Kräfte schützen das Kind nicht nur vor störenden äußeren Einflüssen,¹⁴⁴ sondern treiben wie ein „innerer Lehrmeister“ seine Entwicklung voran – auch schon lange ehe das Kind sich dessen bewusst ist.

Für Jean Paul sind Kinder keine „leeren Gefäße“, die mit Wissen oder bestenfalls mit Erfahrungen gefüllt werden sollen. In der inneren „Werkstatt“ wirken die unendlich starken und vielseitigen, schöpferischen Kräfte. Diese Kräfte ermöglichen es dem Kind, die unterschiedlichen Eindrücke der Welt in sich aufzunehmen und zu verarbeiten. Sie drängen es aus dem paradiesischen Zustand der Kindheit hinaus ins Leben, zur Selbstständigkeit, und letztlich zur Vervollkommenheit der Persönlichkeit.¹⁴⁵ Dank der inneren Werkstatt können und wollen Kinder den Prozess ihrer Entwicklung selbst steuern. Und das Besondere: Dürfen Kinder sich ihren inneren Kräften gemäß entwickeln, wird diese Entwicklung von freudigen Gefühlen begleitet. Daher empfindet das Kind es nicht als quälend und anstrengend zu lernen. Es blickt, horcht, greift, tappt (vgl. *Levana*, § 50, S. 604), lernt essen, sprechen, gehen, malen, singen, klettern, tanzen und vieles mehr – ohne

¹⁴⁴Gregor Huckle hat sich die Mühe gemacht zu zählen, wie oft Jean Paul in der *Levana* auf die kindliche Schwachheit hinweist. Sie wird „an rund zehn Stellen berührt“, relativ häufig also. „Hieran schließt sich sowohl mengenmäßig als auch sinngemäß die Wehrlosigkeit, Unbewehrtheit, Hilflosigkeit und Weichheit des Kindes, die siebenmal belegbar ist.“ Gregor Huckle, *Das Verhältnis des Kindes zur Welt*, S. 25.

¹⁴⁵Können die Kräfte sich nicht entfalten, so bleiben sie nach Winnicott im Kind eingeschlossen und beginnen sich gegen das Kind zu kehren und zerstörerisch zu wirken. (Vgl. Donald W. Winnicott, *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*, S. 83).

sich jemals zu beklagen. Dabei wird es immer selbstständiger, befreit sich nach und nach von allen Abhängigkeiten. Es lernt selbstständig zu essen und braucht keine Muttermilch mehr, es lernt sprechen und ist nicht mehr von der Einfühlungsfähigkeit der Eltern abhängig, es lernt, ohne Hilfe zu gehen und ist nicht mehr darauf angewiesen, getragen zu werden . . . Es versucht die Welt immer mehr und besser zu verstehen. Aus innerem Bedürfnis heraus, Jean Paul spricht auch vom „Bildungstrieb“, befasst es sich von selbst mit den verschiedensten Lerninhalten und braucht zum Lernen nicht überredet zu werden.

Die Kräfte sind keine individuellen Charaktereigenschaften, sie gehören zum „Ich-Strahl“ und sind jedem Kind – in unterschiedlicher Ausprägung – angeboren. Sie wirken nicht nur jede für sich, sondern auch in Kombination und einander ergänzend.

Die **Phantasie** bezeichnet Jean Paul als den „Elementargeist der übrigen Kräfte“ (*Vorschule*, S. 47). Denn sie ist die Kraft, die alle anderen Kräfte unterstützt, allen Tätigkeiten voraussetzt. Sie ist unabhängig von den tatsächlichen Gegebenheiten und macht Dinge vorstellbar, die der Verstand leugnet. Durch die Phantasie verströmt sich die Seele in die Welt, belebt sie, beseelt sie, wird zur „Welt-Seele“ (*Vorschule*, S. 47). Doch die Umschreibung impliziert auch die umgekehrte Ausdeutung. Jean Paul glaubt an eine „Welt-Seele“, zu der jede Einzelseele über die Phantasie Zugang hat. Die Phantasie ist daher nicht nur individuelle Einbildung. Sie steht in engem Zusammenhang mit Mensch und Welt. Dafür mag – aus heutiger Sicht – auch sprechen, dass große Erfindungen und Entdeckungen, die Jahrhunderte lang niemand gemacht hat, plötzlich unabhängig voneinander mehreren Menschen oder auch Tieren gelingen.¹⁴⁶ Möglicherweise schöpfen

¹⁴⁶So scheint beispielsweise der geistige Entwicklungsstand der Menschen an verschiedenen Stellen der Welt in zahlreichen so gut wie gegeneinander abgeschlossenen Kulturkreisen zur gleichen Zeit einen Sprung vorwärts getan zu haben: Als etwa um das Jahr 550 v. Chr. die Griechen beginnen, sich von der überlieferten Religion zu lösen und die Welt durch selbstständiges, vernunftmäßiges Denken zu erklären, treten schlagartig in Griechenland eine Reihe von Denkern auf, die die Begründer der griechischen Philoso-

sie alle aus derselben „Welt-Seele“. Daher meint „schöpferische Phantasie“ nicht unbedingt „neu“ schöpfen, sondern aus der Welt-Seele schöpfen, Zugang zu einem verborgenen Wissen finden.

Diese Vorstellung der „Welt-Seele“ lässt sich heute am ehesten mit Carl Gustav Jungs Vorstellung des „kollektiven Unbewussten“ präzisieren. Auch Jung, der übrigens ebenfalls dem Vorwurf des Mystizismus ausgesetzt war, glaubt nicht, dass die Phantasie Neues entwickelt. Er geht davon aus, dass Ausflüge in die Welt der Phantasie den Menschen mit „Archetypen“ konfrontieren. Diese Archetypen sind keine individuellen, sondern allgemeine Ideen und eventuell mit Platos „Ideenwelt“ vergleichbar. Platos Ideen und Jungs Archetypen sind präexistent und aller Phänomenalität übergeordnet. In den Produkten der Phantasie werden diese „Urbilder“ sichtbar. Sie sind aber nicht durch Tradition oder Sprache allgemein verbreitet, sondern können überall und jederzeit spontan wiederentstehen, ohne durch Übermittlung von außen beeinflusst zu werden. Das bedeutet, dass zwar unbewusste, aber nichtsdestoweniger aktive, lebendige Bereitschaften, Formen, eben Ideen im Platonischen Sinn, in jeder Psyche vorhanden sind und deren Denken, Fühlen und Handeln vorformen und beeinflussen.¹⁴⁷ Dass Jung von einer Vererbung dieser Archetypen ausgeht, während Jean Paul eher annimmt, dass die Seele in Verbindung mit einer „Welt-Seele“ steht, ist für das Wirken der Phantasie letztlich unwesentlich. Von Bedeutung ist vielmehr die veränderte Einschätzung ihrer Fähigkeiten: Sie ist mehr, als nur ein trügerisch-überspanntes Vorstellungsvermögen. Sie schafft Zugang

phie (und Wissenschaft überhaupt) wurden. In China wirkt etwa zur gleichen Zeit Lao Tse (etwa 609-517) und unmittelbar darauf Konfuzius. In Indien treten zur gleichen Zeit Mahavira, der Stifter des Jainismus (etwa 599-527) und Buddha (etwa 563-483) auf. Im alten Judentum erscheinen die Prophetengestalt eines Jeremia (um 600 in Jerusalem) und Hesekiel (um 580 in Babylon). Möglicherweise gehört auch Zarathustra, der Stifter der alten persischen Religion in die gleiche Zeit (Vgl. Hans Joachim Störig, *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*, S. 127 f.).

In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts stellt die nahezu gleichzeitige Entwicklung der Differentialrechnung durch Leibniz und Newton ein prägnantes Beispiel für dieses Phänomen dar.

¹⁴⁷Vgl. Carl Gustav Jung, *Archetypen*, S. 75 ff.

ins eigene Innere und zugleich in ferne, vorgestellte Welten und eröffnet dadurch andere Perspektiven und Möglichkeiten des Denkens und Wissens. So ist durchaus vorstellbar, dass derjenige, der sich mit seinen Phantasien auseinandersetzt, der in sein Inneres reist, ebenso viel lernt und erfährt, wie jemand, der tatsächlich um die Welt reist (Jean Paul selbst gibt solch inneren Reisen allemal den Vorzug, verließ er doch niemals Deutschland und reiste auch innerhalb des Landes nur selten).

Die Phantasie ist nicht nur in der Lage, Zugang zur Welt-Seele und zum eigenen Inneren zu schaffen. Sie hat für das Kind auch eine wichtige Schutzfunktion. Die Vorstellungen der Phantasie stellen sich zwischen Kind und Welt, stellen „innerhalb [des] Kopfes einen Blumengarten vor die Seele“ (Fixlein, I/4, S. 195) und schirmen sie ab von unglücklichen Einflüssen. So ist dank der Phantasie jedes Kind in der Lage bis zu einem gewissen, individuell unterschiedlichen Grad auch widrige Umstände zu verkraften. Immer wenn die Wirklichkeit nicht den Bedürfnissen des Kindes entspricht, wird die Phantasie aktiv und tröstet über Mängel hinweg. Sie erfüllt Wünsche, vertreibt Einsamkeit und verklärt die Tatsachen. Sie „macht alle Teile zu Ganzen“ (Vorschule, S. 47) und lässt Hoffnungen zumindest in der Vorstellung wahr werden. So können Armut oder soziale Isolation, Traurigkeit oder Wut die Kraft der Phantasie unter Umständen sogar stärken. Auf „der Regenbogenbrücke der Phantasie“ schreitet die Seele „trocknes Fußes über die Lachen und Mauern der untern Erde“ hinweg. (Titan, S. 71)

Auch bei günstigen äußeren Bedingungen ist die Phantasie wichtig; denn ohne sie ist das Leben inhaltslos und unbefriedigend. Um Glück zu empfinden, ist der Mensch auf die Phantasie angewiesen. Denn Glück entsteht nur im eigenen Inneren. Und wie die Phantasie den Blick nach außen versperren kann, so kann sie umgekehrt – als „Sinn des Grenzenlosen“ (Fixlein, I/4, S. 200) – die Verbindung von außen und innen herstellen. Ohne Phantasie können äußere Vorteile – und seien sie noch so angenehm – nicht genossen werden. Es wird nur das Verlangen nach mehr gesteigert. Umgekehrt kann

mittels der Phantasie kleines Glück zu größter Freude und zu Zufriedenheit gesteigert werden. Das wird z. B. deutlich an der Freude, die der Mensch empfinden kann, einzig weil er zu Hause in der vertrauten Stube sitzt. Dieser Zustand ist gewohnt und löst keine weiteren Empfindungen aus – bis die Phantasie sich einschaltet und die Behaglichkeit der Situation bewusst macht. Sie kontrastiert die erlebte, angenehme Situation geistig mit einer vorgestellten, unangenehmen Situation: Dem behaglichen „Innen“, „Hell“ und „Warm“ wird gedanklich ein „Außen“, „Dunkel“ und „Kalt“ gegenübergestellt. Und über diesen Gegensatz gewinnt die vertraute Stube enorm an Gemütlichkeit und verbreitet das wohlige Gefühl, auf der schönen und guten Seite der Polarität gelandet zu sein. Jean Pauls Roman-Kinder genießen mit Hilfe ihrer angeborenen Phantasie solche Situationen der Geborgenheit, wie etwa Wutz, der sich erinnert, wie er als Kind

abends sich aufs Zuketten der Fensterläden freute, weil er nun ganz gesichert vor allem in der lichten Stube hockte, daher er nicht gern lange in die von abspiegelnden Fensterscheiben über die Läden hinausgelagerte Stube hineinsah; wie er und seine Geschwister die abendliche Kocherei der Mutter ausspionierten, unterstützten und unterbrachen, und wie er und sie mit zuge-drückten Augen und zwischen den Brustwehr-Schenkeln des Vaters auf das Blenden des kommenden Talglichts sich spitzten, und wie sie in dem aus dem unabsehbaren Gewölbe des Universums herausgeschnittenen oder hineingebauten Closet ihrer Stube so beschirmt waren, so warm, so satt, so wohl ...¹⁴⁸
(Wutz, S. 424 f.)

Wutz' Phantasie schweift kurz in die fremde Außenwelt und fühlt sich ein

¹⁴⁸In der *Selberlebensbeschreibung* hebt Jean Paul die Bedeutung dieser Geborgenheit auch für sich selbst als Kind hervor. Er beschreibt hier beinahe dieselbe Szenerie, verschärft jedoch die Schrecken der Außenwelt noch durch „verdammte Spitzbuben“ und den „Knecht Ruprecht“. „Nach dem süßen Warten auf den Mondaufgang des Talglichtes unter der Türe des Gesindestübchens, wurde die weite Wohnstube zu gleicher Zeit erleuchtet und verschanzt; nämlich die Fensterladen wurden zugeschlossen und eingeriegelt und das Kind fühlte nun hinter diesen Fensterbasteien und Brustwehren sich traulich eingehgt und hinlänglich gedeckt gegen die verdammten Spitzbuben, und auch gegen den Knecht Ruprecht, der draußen nicht hereinkam sondern nur vergeblich brummte.“ (*Selberlebensbeschreibung*, S. 1063).

in Lebewesen und Gegenstände, die von der eigenen Geborgenheit ausgeschlossen sind. Dann wendet sie sich aber schnell wieder zurück in die wohlige Wärme der lichten Stube. Entgegen der beängstigenden Vorstellung des Unbekannten, des Weiten, des „unabsehbaren Gewölbes des Universums“, des Dunkels und der Dezember-Kälte ist es Wutz in seinem Kämmerlein „so warm, so satt, so wohl“. Das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit wird zusätzlich intensiviert durch die blitzartige und erschreckende Vorstellung, die Stube liege außerhalb des Hauses, weil sie sich in den Scheiben spiegelt. Das Zuketten der Fensterläden vertieft das Gefühl von Sicherheit und Innerlichkeit. Nun kann das bedrohliche Kalte und Böse nicht mehr in die Stube hinein. Dieses kindliche Behagen, das Wutz in der „lichten Stube“ erfüllt, entspricht auch der vergnügten und beschaulichen Freude des erwachsenen Schulmeisterleins. Bei Wutz ist dieses Behagen aber so übersteigert, dass er sich dadurch zugleich von der Welt absondert.

Denn das Eintauchen in die Phantasie birgt auch Gefahren: Abgesehen davon, dass in der Phantasie auch Ängste und Unbekanntes wahr werden und dadurch z. B. „Geisterfurcht“ entstehen kann, (eine Furcht, die Jean Paul als Kind selbst sehr plagte), ist auch ihre Macht, den „Blumengarten vor die Seele“ zu stellen, nicht nur positiv zu bewerten. Zwar hilft dieser Blumengarten vor der Seele dem Kind, seine heile Welt zu bewahren und äußeren Belastungen standzuhalten. Auf der anderen Seite können die inneren Vorstellungen sich auch zwischen Kind und Welt stellen und den Blick auf die Welt verstellen. Wird der Blumengarten zu dicht, findet das Kind nicht wieder zurück in die Welt. Es bleibt gefangen in seinen Phantasien, verschollen in der „Welt-Seele“ – ein Problem, das der Pädagoge Alexander Sutherland Neill aus seiner Erfahrung an seiner Summerhill-Schule heraus in klarere Worte fasst: „Wachträume halten das Kind, wenn es sich ihnen lange hingibt, in seiner Entwicklung zurück. In jeder Schule sind die sogenannten Dummköpfe jene Kinder, die vor allem in der Phantasie leben. Wie kann ein Junge an Mathematik interessiert sein, wenn er darauf wartet, daß ihm

sein Onkel einen Rolls Royce schickt?“¹⁴⁹ Die Sorge von Gustavs Erzieher in der *Unsichtbaren Loge*, der bemerkt, dass sich sein Zögling immer mehr in vorgestellte Welten und innere Geborgenheit zurückzieht, ist daher berechtigt.

In dieser [Einsamkeit] trieb seine Phantasie ihre Wurzeln in alle Fibern seiner Natur hinein und verhing mit den Blüten, die seinen Kopf auslaubten, die Eingänge des äußern Lichts.

(Unsichtbare Loge, S. 172)

Nicht zuletzt zeigt die Figur des erwachsenen Schulmeisterleins Wutz die negativen Auswirkungen der Phantasie. Der Blumengarten seiner Phantasie ist zu dicht gewachsen, als dass er noch hinausschauen oder etwas Äußeres in seine kleine Welt eindringen könnte. Er bleibt in sein vergnügtes und beschauliches Inneres zurückgezogen und scheut jeden Kontakt mit der Außenwelt. Daher ist er froh, wenn die Fensterläden zugekettet sind, daher wohnt er sein ganzes Leben im „vertrauten Hause“. Und wenn er innerhalb des Dorfes unterwegs ist, bleibt er dennoch in sich selbst versunken. Er beschäftigt sich nicht mit Mensch und Welt, sondern beispielsweise mit dem Pfefferkuchen in seiner Tasche. (Vgl. Wutz, S. 436) Am glücklichsten fühlt er sich unter der „warmen Zudeck“, wo er „sich mit den Knien bis an den Nabel“ zusammenrollt, eine äußere Haltung, die sehr deutlich die innere Einstellung zeigt, der Welt den Rücken zu kehren und das Innere abzusichern. Jean Paul vergleicht Wutz mit einer Muschel, die zwischen den beiden möglichst „aneinandergelöteten Muschelschalen“ steckt und nicht rausschaut. (Vgl. Wutz, S. 435) Ebenso wie Wutz lebenslang jeden Kontakt mit dem Gegenpol der inneren Behaglichkeit, mit dem „Außen“, Fremden, Fernen oder Bedrohlichem scheut, ebenso stagniert seine Entwicklung und lässt ihn immer wunderlicher werden.

Die **Freudigkeit** und **Heiterkeit** (Jean Paul verwendet die beiden Begriffe synonym) sind in ihrer Ausrichtung der Phantasie entgegengesetzt, un-

¹⁴⁹Alexander Sutherland Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, S. 142.

terstützen sie aber dennoch. Im Gegensatz zu Wutz' Freudigkeit, die eine selbst geschaffene ist, ist die Freudigkeit des Kindes angeboren. Wutz' Freudigkeit gleicht daher eher einem inneren Vergnügtsein, die Freudigkeit des Kindes aber ist nach außen gerichtet.

Sie hat zwei wichtige Komponenten: Zum einen öffnet sie die „Eingänge des äußern Lichts“ wieder, sie „öffnet das Kind dem eindringenden All“ (Levana, § 47, S. 601). Es wird in der Freude frei und aktiv – eine wichtige Voraussetzung, um den Schritt in die Welt zu wagen, ins Leben zu treten, Unbekanntem zu begegnen und das Leben in sich aufzunehmen. Die Freudigkeit ermuntert das Kind zu dieser Auseinandersetzung und wappnet es auch dafür.

Sie empfängt die Natur nicht lieb-, nicht wehrlos, sondern gerüstet und liebend und lässt alle jungen Kräfte wie Morgenstrahlen aufgehen und der Welt und sich entgegenspielen, und sie gibt Stärke, wie die Trübseligkeit sie nimmt.

(Levana, § 47, S. 601)

Zum anderen begleitet die Freudigkeit die Auseinandersetzung mit den Gegenständen. Das bedeutet, dass ein Kind, wenn sein Erforschen, Untersuchen, Ausprobieren nicht behindert wird, mit fortgesetzter Freude, begeistert und glücklich lernt.¹⁵⁰ Die Erfahrungen wecken weitere innere Kräfte, die zu „Morgenstrahlen“, zu neuen Energien werden und zu neuen Abenteuern und Untersuchungen anregen. Das Kind muss daher nicht überredet, überlistet, belohnt werden, damit es lernt. Es liegt in seiner Natur, lernen zu wollen und Freude daran zu haben.

Als „wiederkehrendes liches Gestirn“ (Levana, § 46, S. 598) begleitet die Freudigkeit das ganze Leben. Dabei ist sie – ähnlich der Phantasie oder unterstützt durch die Phantasie – relativ unabhängig von den äußeren Gegebenheiten. Dafür aber ist sie in der Lage, auf diese äußeren Gegebenheiten

¹⁵⁰ Auch Maria Montessori erkennt in dieser Freudigkeit die Basis der kindlichen Entwicklung. Vgl. *Das kreative Kind*, S. 77.

ten zu wirken. Alles, was die Freudigkeit erhellt, strahlt zurück. Wer seiner Welt freudig begegnet, findet die Freudigkeit von allen Seiten erwidert, er findet „Auge und Herz“ der Mitmenschen (Levana, § 46, S. 598) und – im übertragenen Sinn – auch „Auge und Herz“ der Natur. Als Gustav erstmals aus seiner Höhle in die freie Natur tritt, nicken die Lilien, winken die Riesenbäume und spricht die Laube. (Vgl. *Unsichtbare Loge*, S. 62 f.) Daraus ergibt sich für Jean Paul ein erzieherischer Leitspruch: Der beste Schutz vor vermeintlichen Gefahren ist nicht Vorsicht und schon gar nicht Furcht, sondern Freudigkeit.

*Lachende Heiterkeit wirft auf alle Leben-Bahnen Tages-Licht;
der Mißmut weht seinen bösen Nebel in jede Ferne; der
Schmerz macht zerstreuter und verworrener als der sogenannte
Leichtsinn.* (Levana, § 99, S. 722)

Dem Freudigen steht die Welt offen. Selbst bei Schwierigkeiten bieten sich dem Freudigen eher Hilfen und Lösungen als dem Missmutigen.¹⁵¹ Ein Trost, der auch deutlich aus vielen Märchen spricht: Stets ist es der freudige und vertrauensselige Jüngste oder Dummste, der zwar in der Klemme steckt, aber immer wieder bereitwillige Helfer findet.¹⁵² Den realistischeren Brüdern wird zwar auch Hilfe angeboten, doch können sie sie nicht anneh-

¹⁵¹In der Begegnung mit dem „großen Mann“ zeigt sich auch wieder die Kraft der Offenheit: Walt findet den Dichter, ohne ihn zu suchen. Er scheint ihn förmlich anzuziehen, wie in dem Polymeter Walts offenkundig wird. „Sehet, wie sich alles schön verkehrt, die Sonne folgt der Sonnenblume.“ (*Flegeljahre*, S. 626) Walt steht hier für die Sonnenblume, die sich ausnahmsweise nicht der Sonne zuwendet, sondern erstaunt feststellt, dass seine Sonne in Gestalt des Dichters zu ihm gekommen ist. Walter Lauterwasser deutet den Polymeter umgekehrt: „Der bewunderte Mann (Sonnenblume) wendet sich als Spiegel dem Jüngling zu und begleitet seine Bewegungen, um ihn stets unverzerrt in seiner Idealgestalt wiederzugeben.“ (Vgl. *Kindheit und Jugend*, S. 87) Entsprechend dieser Deutung würde Walt sich selbst der Sonne gleichsetzen, eine Anmaßung, die in eklatantem Widerspruch zu seiner Bescheidenheit steht.

¹⁵²Im Märchen ist es meist der dritte Sohn, der jüngste Bruder, der „Dummling“, der – ähnlich wie Walt, der Held der *Flegeljahre* – nicht denkt, nicht plant, und sich freudig ins Abenteuer stürzt. Allen, auch den älteren Brüdern wird Hilfe angeboten (von einer alten Frau, einem Fuchs u. s. w.). Doch nur der Feudige kann sie annehmen. (Vgl. Grimms Märchen, z. B. *Die Bienenkönigin*, *Die drei Federn* . . .) Auch Bruder Lustig gelangt im gleichnamigen Märchen trotz erheblicher „moralischer Mängel“ allein durch seinen Witz und seine Munterkeit in den Himmel.

men. Und so bleibt ihnen die Welt verschlossen, ganz verständlich, da sie sich ja selbst der Welt verschließen.

Als weitere Kraft wirkt im Kind der **Kinderglaube**¹⁵³. Er ist für Jean Paul nicht nur als psychologisches Phänomen im Sinne des „Urvertrauens“ interessant. Auch er ist eine Kraft, die dem Kind hilft, unabhängig zu werden. Zunächst allerdings bewirkt er gerade das Gegenteil. Er bringt das Kind in absolute Abhängigkeit von seinen Eltern. Doch über diese frühe Abhängigkeit hinaus, die ja auch körperlich gegeben ist, lernt und entwickelt sich das Kind. Dazu braucht es die Nähe seiner Bezugspersonen, eine Nähe, die einen Vertrauensraum entstehen lässt. Innerhalb dieses Vertrauensraums laufen unterbewusste Prozesse ab, die bis heute Gegenstand der Forschung sind. Es ist eine Art Kommunikation durch Identifikation. Eltern fühlen mit ihrem Kind, indem sie sich in es hineinversetzen und so seine Bedürfnisse erraten. Umgekehrt fühlt sich auch das Kind in seine Eltern ein. Und solange es ohnehin noch nicht zwischen sich und den Mitmenschen unterscheiden kann, verschmilzt es mit ihnen zu einer Einheit, zu einer Einheit, die ihm Kraft und Sicherheit gibt und dadurch seine Persönlichkeit stärkt. (Vgl. *Levana*, § 73, S. 636) Die (verglichen mit dem Kind) offensichtliche Stärke, Erfahrung und Klugheit der Eltern vertiefen das Vertrauen, auch dann noch, wenn das Kind beginnt, sich von den Eltern losgelöst zu betrachten. Daher ist es gut und nicht entmutigend für ein Kind zu wissen, dass seine Eltern alles besser können, als es selbst. Sie tun ihren Kindern keinen Gefallen, wenn sie ihre Fähigkeiten unter den Scheffel stellen und sich selbst klein machen, um das Kind groß wirken zu lassen. Eines Tages wird das Kind ohnehin groß sein. Bis dahin aber genießt es das Gefühl von Kraft und Kompetenz an seiner Seite. So spielen auch in der oben dargestellten Geborgenheits-Szenerie des Wutz die Eltern mit ihren Tätigkeiten („die

¹⁵³Carl Reinhold weist auf die ursprüngliche Bedeutung des Kinderglaubens hin: „Kinderglauben (fides implicita) hieß bey den Theologen des 16ten und 17ten Jahrhunderts jener Glaube, den Gott im Kinde und im frommen Heiden in der Todesstunde (die ohne Glauben keine Seligkeit uns giebt,) selber schafft.“ (Carl Reinhold, *Wörterbuch zu Jean Paul's Levana*, S. 71).

abendliche Kocherei der Mutter“, „Brustwehr-Schenkeln des Vaters“) eine wichtige Rolle. Das Kind, das selbst weder kochen noch jagen kann, fühlt sich durch diese Erweiterung seines kindlichen Wesens selbst erstarkt.¹⁵⁴ Auf diese Weise entwickeln sich über die anfängliche Abhängigkeit letztlich Stärke und Unabhängigkeit.

Doch bewirkt der Kinderglaube noch mehr. Er ist das

einsaugende Vermögen, ohne welchen es keine Erziehung und Sprache gäbe, sondern das Kind einem jungen, zu spät aus dem Neste gehobnen Vogel gliche, der verhungern muß, weil er den Schnabel der fütternden Hand nicht öffnet.

(Levana, § 19, S. 553)

Das Kind vertraut nicht nur von Anfang an darauf, dass seine Eltern es ernähren und umsorgen. Es hält seine Eltern auch mit aller Selbstverständlichkeit für die besten Eltern der Welt. Während Rousseau meint, der Erzieher müsse sich das Vertrauen seines Zöglings erst durch sein Verhalten erwerben, schenkt nach Jean Paul das Kind seinen Eltern dieses bedingungslose Vertrauen noch ehe sie sich als vertrauenswürdig erwiesen haben, und selbst dann, wenn sie dieses Vertrauen nur unzureichend verdienen. Beispielfür den Kinderglauben ist die oft gestellte Kinderfrage an die Eltern: „Ist wahr?“ (Levana, § 73, S. 636) Die Antwort der Eltern besitzt höchste Autorität und wird ohne Beweise geglaubt. Doch Kinder übernehmen nicht nur das Wissen der Eltern, sondern saugen jede ihrer Regungen ein, ihre Einstellungen, Persönlichkeitsmerkmale, Mimik und vieles mehr – und formen daran dann ihre eigene Empfindungsfähigkeit.

Jean Paul stellt den Kinderglauben jedoch noch in allgemeinere und metaphysische Bezüge. Der Kinderglaube ist die Basis des menschlichen Vertrau-

¹⁵⁴Heinz Kohut geht in Übereinstimmung mit den Befunden der Neuropsychologie davon aus, dass das neugeborene Kind kein reflektiertes Bewusstsein seiner selbst haben kann. Es ist von Anfang an mittels gegenseitiger Empathie mit seiner Umgebung verschmolzen, einer Umgebung, die es allein durch Form und Inhalt ihrer Erwartungen, in spezielle Richtungen zu lenken beginnt. (Vgl. Heinz Kohut, *Die Heilung des Selbst*, S. 95).

ens. In dieser Funktion erklärt Jean Paul den Kinderglauben zum Ausweis für das Göttliche im Menschen. Er ist der „heilige Geist“ im Menschen, ein „vom Himmel mitgebrachter Adelsbrief der Menschheit“, ein „Nachtönen der überirdischen Sphärenmusik.“ (*Levana*, § 73 und § 74, S. 638 f.)

Große Worte. Doch sie rechtfertigen sich durch die Erkenntnis, dass der Glaube an die Menschen die Grundlage des menschlichen Zusammenlebens bildet. Jeder Schritt gründet auf fremden Erfahrungen, „folglich auf Glauben“, auf Vertrauen in oft unbekannte Menschen. Als Beispiele für solches Vertrauen führt Jean Paul die Wissenschaften an: „Arzneilehre, Sternkunde, die Naturgeschichte, die Scheidekunst“ – überall bilden fremde Erkenntnisse die Grundlage des eigenen Denkens und Handelns. Gewissheit kann der Mensch nirgends bekommen, außer im Glauben „an Menschheit, mithin an Menschen, folglich an *einen*.“ (*Levana*, § 73, S. 637) So steht hinter dem Glauben an Eltern und Mitmenschen von Anbeginn der Glaube an Gott, ist er auch nicht bewusst, sondern nur im Kinderglauben präsent. Entsprechend dem Weltbild Jean Pauls ist das Kind aus seiner Nähe zur Zweiten Welt heraus von Göttlichem noch so durchströmt, dass es dieses Göttliche in allen Wesen als selbstverständlich annimmt. Aus dieser eigenen Kraft heraus, nicht aus Schwäche, kann es jedem vertrauen. Der Glaube an sich selbst und die Menschheit bedingen einander. Weil das Kind sich selbst für vertrauenswürdig hält, hält es auch die Menschheit für vertrauenswürdig. Wer im eigenen Innern kraftlos ist, kann auch im anderen keine Kraft erkennen. Wer jedoch wie das Kind voller Vertrauen in die Welt blickt, dessen Vertrauen wird nicht enttäuscht werden. Jean Paul erinnert in diesem Zusammenhang an eine Anekdote, die von Alexander dem Großen überliefert ist. Der soll – im Vertrauen auf seinen Arzt – eine Arznei getrunken haben, obwohl er gewarnt worden war, dass sie vergiftet sei. Alexander trank und – überlebte.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Schon Rousseau berichtet von dieser Anekdote und fügt hinzu: « O que cette médecine avalée étoit une belle profession de foi ! Non jamais mortel n'en fit une si sublime. » (Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, S. 350). „Dieser medizinische Trunk war ein

Wer seinem Mitmenschen misstraut, zieht Grenzen. Angst, Zweifel und Argwohn stellen sich zwischen ihn und sein Gegenüber. Wer aber seinem Mitmenschen traut, der kann sich öffnen, dem anderen entgegenkommen oder sich auf ihn einlassen. Die Grenzen verwischen und das angestrebte Ziel der Einheit wird vorstellbar. Im Glauben an sich selbst, aneinander und an Gott lässt sich die angestrebte Einheit antizipieren und damit ein „Vorschmack des Himmels“ erleben. (*Flegeljahre*, S. 1020) Dieser Zusammenhang erklärt auch die Jean Paulsche Umschreibung von Kinderglauben als „Bundeszeichen menschlicher und höherer Einheit.“ (*Levana*, § 64, S. 619)

Auch die **Erregbarkeit** (*Levana*, § 19, S. 554) ist eine aktive Kraft, selbst wenn sie sich nur in eher passiv konnotierten Umschreibungen erklären lässt: Empfänglichkeit, Aufnahmebereitschaft, Empfindsamkeit oder Beeindruckbarkeit.¹⁵⁶ Doch ist das Kind auch zweifellos äußeren Eindrücken ausgesetzt, durchforscht es dennoch aktiv seine Umgebung. Es sucht äußere Eindrücke und nimmt sie nicht nur auf, sondern reagiert auch auf sie: Und das meint Jean Paul mit Erregbarkeit. Sie entfaltet die Anlagen und verhilft der Individualität zu festerer Gestalt. Jean Paul spricht in Bildern: Die im Kinde noch „flüssig“ liegende, noch nicht gestaltete Individualität nimmt über die Erregbarkeit jeden von außen kommenden Anreiz begierig in sich auf, um sich seiner eigenen Form bewusst zu werden und sich entsprechend zu entfalten. Zwar ist die Natur des Kindes (durch die „Brechung“) in ihren Möglichkeiten von Anfang an festgelegt, aber die konkrete Ausformung in Körper und Geist steht noch aus.

Folglich setzt der Mensch, der anfangs, gleich jedem Weltkörper und seinem eignen, im flüssigen Zustande ist, seine Hauptformen am frühesten an, und später ründet er sich nur ab.
(*Levana*, § 19, S. 554)

In einem anderen Bild vergleicht Jean Paul die Natur des Kindes mit ausge-

schönes Glaubensbekenntnis! Kein Sterblicher hat jemals ein erhabeneres abgelegt.“

¹⁵⁶Vgl. Walter Lauterwasser, *Kindheit und Jugend bei Jean Paul*, S. 61.

streuter Saat, von der nur die von der Sonne bestrahlten Keime aufgehen.

*Diese Natur ist noch eine Winter-Wüste voll Frühlingkeime; wohin ein Strahl trifft (denn alles Lehren ist mehr Wärmen als Säen), da grünt es hervor, und der ganze kindliche Tag besteht aus heißen Schöpfungstagen.*¹⁵⁷ (Levana, § 19, S. 553)

Der ganze kindliche Tag besteht aus heißen Schöpfungstagen. Gott schuf an jedem Schöpfungstag Gewaltiges. Ebenso schafft das Kind jeden Tag Gewaltiges. Mehr noch: Ein Tag für das Kind besteht aus mehreren göttlichen Schöpfungstagen. Das Kind schafft sich selbst, den ganzen Tag lang. Es hält nicht inne, sich zu entwickeln und zu lernen. Die Erregbarkeit gleicht der Kraft der Winter-Wüste voller Frühlingskeime: Wie die Winterwüste grünt, wo sie gewärmt wird, so lernt das Kind, wo es Anregung findet.

Das Bild des wärmenden Strahls weist auch auf eine sehr wichtige Komponente bei der Gefühlsentwicklung hin: So wie die Frühlingskeime ohne die Wärme der Sonne nicht grünen können, so kann das Kind sich nicht ohne Bezugsperson entwickeln. Vor allem seine Gefühle kann das Kind nur erleben, wenn es von Menschen umgeben ist, die es mit seinen Gefühlen annehmen und begleiten. Wenn solche Zuneigung fehlt, wenn das Kind befürchten muss, die Liebe der Eltern zu verlieren, kann es die natürlichsten Gefühlsreaktionen nicht erleben. Denn „für sich allein“ kann es sie nicht erleben. Es erlebt sich nicht – eine Verarmung, die später kaum auszugleichen ist, vergleichbar Keimen, die nicht mehr aufgehen werden.

Doch ebenso wie die Erregbarkeit ohne Wärme in einer anregungsarmen Umwelt verkümmert, stumpft sie auch durch frühzeitige Überreizung ab (wie Keime durch zu große Hitze austrocknen). Deshalb darf die Entwick-

¹⁵⁷Vgl. Jesu Gleichnis vom Sämann: „Ein Sämann ging aus, um seinen Samen zu säen. Und als er säte, fiel einiges auf den Weg, und es wurde zertreten und die Vögel des Himmels fraßen es auf. Und anderes fiel auf Felsenboden; und als es aufgegangen war, verdorrte es, weil es keine Feuchtigkeit hatte. Und anders fiel mitten unter die Dornen, und die Dornen wuchsen mit ihm auf und erstickten es. Und anders fiel auf gutes Erdreich, ging auf und brachte hundertfache Frucht.“ Lk 8, 4 – 8; Mt. 13, 1 – 9, Mk. 4, 1 – 9.

lung des Kindes nicht frühzeitig voran getrieben werden. Und Erziehung oder Unterrichten darf nicht – wie bisweilen empfohlen – schon im Säuglingsalter einsetzen.¹⁵⁸

Die Erregbarkeit erschlappt an der „Menge der Menschen und Jahre;“ (*Levana*, § 19, S. 554) mit der Zeit sind die Keime entweder aufgegangen oder verdorrt. Spätere Einwirkungen, seien sie auch ungleich stärker und vielfältiger, haben dann nur noch geringen Einfluss und können keine grundlegenden Änderungen mehr herbeiführen. Zuletzt ist der Mensch so gefestigt, dass ihn „nichts mehr auf der leeren Welt erregt als die künftige.“ (*Levana*, § 19, S. 554) So hat das Nachlassen der Erregbarkeit seinen Sinn in einer bewussten Abwendung und Loslösung vom Diesseits, einer Auseinandersetzung mit dem Tod und in der Hinwendung zur „Zweiten Welt“.

Auch die anderen Kräfte lassen mit der Zeit nach. Sie sind letztlich unbewusste Kräfte, und mit wachsendem Bewusstseinsgrad erzielt der Mensch ähnliche Wirkung durch bewusste Willensanstrengung. Mit den kindlichen Kräften schwinden dann auch die Möglichkeiten erzieherischer Einwirkung. Lernprozesse, die in der frühen Kindheit noch ohne diese Willensanstrengung wie von selbst ablaufen, müssen dann entweder vom Kind gewollt werden – oder eben durch äußere Mittel erzwungen werden.¹⁵⁹

¹⁵⁸ „Wer also überhaupt die Absicht hat, seine Kinder anzuleiten, sollte damit anfangen, solange sie sehr klein sind, und aufpassen, daß sie sich dem Willen der Eltern völlig unterwerfen.“ (John Locke, *Gedanken über Erziehung*, Abs. 40, S. 42). Auch Jean Pauls Zeitgenosse Johann Bernhard Basedow fordert – nicht zuletzt um das Kind schon „einige Monate früher gesellschaftlich“ zu machen – in seinem *Elementarwerk* planmäßige Erziehung und sprachliche Unterweisung schon für Säuglinge. (Johann Bernhard Basedow, *Elementarwerk*, Bd. 1, S. 4 ff. und S. 23).

¹⁵⁹ Schon in den ersten drei bis vier Lebensjahren wächst das Gehirn auf rund zwei Drittel seines endgültigen Volumens an und nimmt in seiner Komplexität schneller zu, als es je wieder der Fall sein wird. Die schon bei der Geburt im Gehirn enthaltenen Neuronen werden vor allem durch Erfahrungen entweder verstärkt oder sie gehen verloren. Dieser unablässige Prozess verläuft bisweilen innerhalb von Stunden und setzt sich das ganze Leben hindurch fort. (Vgl. Daniel Goleman, *Emotionale Intelligenz*, S. 247 und 283) Es ist also nicht der Mensch, der anfangs „im flüssigen Zustande ist“, in der Kindheit „seine Hauptformen“ annimmt und sich später „abrundet“, sondern das menschliche Gehirn – und möglicherweise wollte Jean Paul in seinem Bild genau dies ausdrücken.

Das heißt, es ist wichtig, Kindern die Freude am Lernen nicht durch zu frühe Unterweisung zu nehmen und dadurch die Macht der inneren Kräfte zu schwächen. Das heißt aber vor allem auch, dass die Zeit der frühen Kindheit die wichtigste für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen ist. Hier werden die Weichen gestellt, hier setzt der Mensch „seine Hauptformen“ an. Jedes Kind sollte zu dieser Zeit die Möglichkeit haben, sich frei und zugleich geschützt zu entwickeln. Ein positives Beispiel für Erziehung, die den Kräften im Kind vertraut und daher dem Kind selbst die Steuerung seiner Entwicklung überlässt, bietet die Montessori-Pädagogik. Auch Maria Montessori betont die Bedeutung der inneren Kräfte. Sie spricht vom „absorbierenden Geist“ des Kindes – also von den aufnehmenden und verarbeitenden Kräften „Kinderglaube“ und „Erregbarkeit“, sie spricht von der „Lebensfreude“ und der „Schöpfungskraft“ – Begriffe, die mit Jean Pauls Vorstellung von „Freudigkeit“ und „Phantasie“ gleichzusetzen sind. Im Vertrauen auf die inneren Kräfte bietet Maria Montessori dem Kind Anreize zu individueller Aktivität – und lässt der kindlichen Entwicklung freien Lauf. Das bedeutet nicht, wie viele Pädagogen unterstellen, dass Kinder sich nun zurücklehnen und nichts mehr tun würden. Im Gegenteil. Gerade weil sie nicht dazu getrieben werden, lernen die Kinder in den Montessori-Schulen und in der dort besonders vorbereiteten Umgebung ohne Unterricht zu benötigen. Maria Montessori berichtet von den erstaunlichen Fortschritten der Kinder in ihren Schulen: „Die Kinder aus den ersten Schulen stammten aus den niedrigsten Volksschichten, und ihre Eltern waren Analphabeten. Und trotzdem konnten die Kinder mit fünf Jahren lesen und schreiben, ohne daß es sie jemand direkt gelehrt hätte. Wenn Besucher der Schule fragten: ‚Von wem hast du schreiben gelernt?‘, antworteten die Kinder oft erstaunt: ‚Gelernt? Ich habe es von niemandem gelernt.‘ Damals erschien es als ein Wunder, daß Kinder mit viereinhalb Jahren schreiben konnten und daß sie das erreicht hatten, ohne daß sie je den Eindruck hatten, Unterricht erhalten zu haben.“¹⁶⁰ Das Kind selbst ist sein „Baumeister“, nicht die

¹⁶⁰Maria Montessori, *Das kreative Kind*, S. 5.

Erzieher oder Lehrer. Diese können, so Maria Montessori, der individuellen Entwicklung nur helfend beistehen, „so wie die Gehilfen ihrem Meister zur Hand gehen.“¹⁶¹

Kinder entwickeln sich auch, wenn die äußeren Umstände denkbar ungünstig sind. Bis zu einem gewissen Grad sind sie ja durch die inneren Kräfte auch geschützt. Allerdings nur bis zu einem gewissen Grad. Was in der Kindheit versäumt wurde, lässt sich später kaum aufholen und nicht nur Sigmund Freud führt viele massive Schwierigkeiten des Lebens auf Störungen in der Kindheit zurück. Schon Jean Paul weiß um die tatsächlich lebensentscheidende Bedeutung der frühen Kindheit.¹⁶² Dieses Wissen um die entscheidende Phase der Entwicklung wird bis heute nicht ausreichend berücksichtigt. Die noch heute gültige Hierarchie (in aufsteigender Linie) von Erziehern in Kindergärten, Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien läuft den erzieherischen Notwendigkeiten diametral entgegen: Die jüngsten Kinder müssen in die größten Klassen, die im Lauf der Jahre immer kleiner werden und dann eine intensivere Betreuung ermöglichen, wenn diese Betreuung bei weitem nicht mehr so nötig ist. Ideale Förderung der Kinder würde die Klassenstärke aber nicht kontinuierlich reduzieren, sondern klein anfangen und allenfalls mit der Zeit vergrößern. Das Gleiche gilt für die Erziehergehälter: Auch sie beginnen klein und werden zu vergleichsweise großen Gehältern gesteigert. Entscheidend ist jedoch die Arbeit der Kindergärtnerinnen und Grundschullehrerinnen. Hier werden die Weichen gestellt für die spätere Entwicklung. Keine spätere Erziehung kann den Zug ohne Umwege wieder auf das richtige Gleis bringen. Auf die „Lokführer“ und „Weichensteller“ der frühen Kindheit kommt es an. Um es an einem weiteren Bild zu veranschaulichen: Ein Haus, das nicht auf solidem Grund gebaut ist, wird den Stürmen der Zeit nur schwer standhalten können. Umso wichtiger sind in der Erziehung diejenigen, die die Basis für

¹⁶¹ Maria Montessori, *Das kreative Kind*, S. 7.

¹⁶² Vgl. auch Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung*, S. 158. „Wie man als kleines Kind behandelt worden ist, so behandelt man sich oft später sein ganzes Leben lang.“

das Leben des Kindes legen.

VII. Der innere Idealmensch und seine Hülle aus Stein

Wenn „Eden welkt“, vergeht die Kindheit. Das Kind beginnt erwachsen zu werden, d. h. es muss das Paradies des Kindheitsstadiums verlassen, um ein erwachsener, ein „blühender Mensch“ zu werden. Über das Alter, in welchem das Kind von einem Lebensabschnitt in den nächsten tritt, macht Jean Paul keine genauen Angaben. Die Begriffe „Kind“, „Knabe“, „Halbjüngling“, „Jüngling“, „junger Mensch“, „Unmündiger und Unbärtiger“ (vgl. vor allem *Levana*, § 110, S. 784 ff.) bleiben unbestimmt und austauschbar. Doch auch Jean Paul kennt den Einschnitt der Pubertät, mit dem die Jugendzeit beginnt, „wenn etwan das Mädchen 13 Jahre alt wäre, und der Knabe 14.“ (*Levana*, § 67, S. 629) Es ist die Zeit

wo der Halb- und Drittel-Jüngling (oder das Mädchen) seine neue Amerikas-Welt des Geschlechts entdeckt, und wo auf dem welkenden Kinde ein blühender Mensch aufschießt.

(*Levana*, § 129, S. 824)

Auch die Dauer des Jugendalters ist für Jean Paul nicht festgelegt. Im *Hesperus* allerdings vergleicht er „dreißig giftvolle Eibenbäume“, die „von Rosen umflochten“ sind, mit den „dreißig wütend-leidenschaftlichen Jahren des Menschen“, also seiner Jugendzeit (*Hesperus*, S. 657). Gustavs Genius ist noch immer ein „himmlischschöner Jüngling“ und dennoch bereits über Vierzig. (*Unsichtbare Loge*, S. 53)

Es sind weniger die zeitlichen Einschnitte, die Jean Paul interessieren. Sie variieren von Mensch zu Mensch und bilden nur den äußeren Rahmen. Ihn interessiert vor allem die Bedeutung der einzelnen Lebensabschnitte für die Entwicklung des Menschen. Jeder Lebensabschnitt wartet mit besonderen Krisen und Aufgaben, aber auch mit besonderen Kräften und Freuden auf. Während die Kindheit mit ihren besonderen Kräften die Voraussetzungen

dafür schafft, dass der junge Mensch unabhängig werden kann, ist die Jugendzeit derjenige Abschnitt, in dem das Kind erwachsen und selbstständig werden und die eigene Identität finden muss. Dieses Erwachsenwerden ist bei Jean Paul nicht wie bei Rousseau ein vom Erzieher bewirkter Reifungsschritt, sondern ein „Wachsen“ aus der Eigengesetzlichkeit der inneren Individualität heraus. So offensichtlich wie die körperlichen Veränderungen sind auch die seelischen Veränderungen: Das in jedem Menschen liegende Eigentümliche beginnt sich nun voll auszubilden.

Es ist eine schwierige Zeit, eine Zeit der Veränderung und des Umbruchs. Es ist eine Phase besonderer Sensibilität, in der alles Vertraute mit neuen Augen gesehen wird. In dieser Zeit scheint es, als ob aus dem Kind plötzlich „ein anderer Mensch“ würde. Es beginnt das

goldene, obwohl unruhige Alter der Kraft, worin der Mensch über fremde Großtaten vor Freude und Sehnsucht weint und nach dem eigenen brennt und er noch die Verbesserung der Welt glaubt und versucht, wo er die Wunder nicht leugnet und erklärt, sondern begehrt. (Nachlese, II/3, S. 849)

Es wird deutlich: Im Jugendlichen erwachen intensives Empfinden und vor allem eine große Sehnsucht nach Idealität – eine Mischung, die dazu führt, dass der Jugendliche die Welt nicht nur in scharfen Gegensätzen wahrnimmt, sondern auch in ihren Extremen erlebt.¹⁶³ Er wird „stillter und wilder zugleich, sanfter und aufbrausender.“ (Titan, S. 109) Das trifft auch auf Albano zu, als er in die Jahre tritt „wo der Gesang der Dichter und der Nachtigallen tiefer in die aufgeweichte Seele quillt.“ Er kehrt von „innern und äußern“ Irrgängen nach Hause zurück und ist „zugleich trunken und durstig“, seine Sinne sind zugleich „geschlossen und geschärft“, er träumt, „aber wie Schläfer, die das Auslöschen des Lichts herber empfinden“. Er

¹⁶³Die noch immer wirkende Kraft der Phantasie verstärkt die sinnliche Empfindungen und weckt in der Jugend die intensiven Gefühle der Begeisterung oder Empörung. Sie schafft (in den Augen des Jugendlichen) die reine Idealität, die es in der Wirklichkeit der irdischen Begrenzung nicht geben kann und bewegt den Jugendlichen dazu, die erkannten Ideale zu verfolgen.

braucht „kalte Tropfen von kalten Worten“ für seine „heiße“ Seele, indes ihm eigentlich „eine warme Form“ besser täte. (*Titan*, S. 110)

In der *Unsichtbaren Loge* erklärt Jean Paul die verstärkte Wahrnehmung dieser Gegensätze mit der Hitze dieses besonderen Alters, einer Hitze, die nichts ruhig und kalt lässt, sondern die alles zum Kochen bringt. Und wie die Tiere in sehr heißen Ländern größer, aber auch giftiger sind, „so kocht sich an der Jünglingglut zwar die Liebe reif, die Freundschaft, der *Wahrheits-Eifer*, der Dichtergeist, aber auch die Leidenschaften mit ihren Giftzähnen und Giftblasen“ (*Unsichtbare Loge*, S. 173). Und trotz ihrer Giftzähne und Giftblasen sind die Leidenschaften notwendig. „Ein Mensch ohne Leidenschaft“, so Jean Paul, „sei noch ein größerer Selbstling als einer mit heftigen; einen, den das nahe Feuer der sinnlichen Welt nicht entzünde, flamme das weite Fixsternlicht der intellektuellen noch viel weniger an“.¹⁶⁴ Ohne Leidenschaft „verfiele alle moralische Häßlichkeit und Schönheit.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 223) Ein junger Mensch, der nicht für seine Ideale kämpft und siegt, verpasst das Beste seiner Jugend. Das sind progressive Gedanken. Denn nicht nur die meisten Pädagogen, auch viele Theologen und Mystiker verpönen die Leidenschaften. Sie betrachten sie als Wurzel allen Übels und halten sie für gefährlich. Für gefährlich hält Jean Paul sie allerdings auch. Haben sie doch „Giftzähne und Giftblasen“. Aber Jean Pauls Pädagogik scheut die Gefahr nicht. Auch Gefahren sind ein wichtiger und bereichernder Bestandteil des Lebens, ja Voraussetzung für Mut und Tapferkeit, Abenteuer und Wagnis. Die Leidenschaften entfachen nicht nur die Gefahren, sie helfen auch, sie zu überwinden. Sie treiben nicht nur ins Leben, sie intensivieren es auch.

Die Leidenschaften sind die Winde, die uns durch das weite Mer des Lebens treiben; je stärker sie sind, desto geschwinder die Fart, desto leichter sind alle Hindernisse überwunden, de-

¹⁶⁴Auch dieser Gedanke geht möglicherweise auf Plato zurück: Eros, der Stachel der Sehnsucht, der Liebe, der Leidenschaft, geht als Eros zum schönen Körper über in den Eros zur schönen Seele. (Vgl. Joseph Kiermeier, *Der Weise auf den Thron!* S. 130).

sto früher neue Länder entdeckt. Allein sie können uns eben so leicht gegen Steinklippen treiben, in Mersstrudel stürzen und der größten Verirrung aussetzen. Die Vernunft bloß ist unser Steuerman; sie kann uns nicht forttreiben, allein sie kann den rechten Weg zeigen. Wer one Leidenschaft sein wil, der wil nichts sein; diesem ist dan seine Vernunft so wenig nütze als ein Wegweiser dem Lamen, der nicht gehen kan.

(Tagebuch meiner Arbeiten, II/I, S. 236)

Die kindlichen Kräfte haben nachgelassen. Nun bilden die Leidenschaften den Antrieb auf der Fahrt durchs Leben. Ohne sie müsste das Schiff ankern, und Stillstand auf dem Meer bedeutet den Tod. „Wir sind im Stande, alles zu werden, aber nicht, etwas ganz und lange zu sein; wir leben nur von der Veränderung.“ (*Etwas über den Menschen*, II/I, S. 185)¹⁶⁵ Mancher fährt gemächlich, mancher schneller, Jugendliche rasen. Die Vernunft, die als Steuermann den rechten Weg weisen soll, ist oft noch überfordert. Bisweilen erschrickt der Jugendliche ob der rasanten Fahrt, allerdings ohne deshalb zu bremsen. Die jugendliche Mischung aus Selbstüberschätzung und „innerer Uneinigkeit“ (*Levana*, § 22, S. 557), aus dem titanischen Gefühl, mit der eigenen unbegrenzten Kraft alles leisten zu können, und großer Verletzlichkeit gehört zur jugendlichen Gegensätzlichkeit. Die Haltung des Jugendlichen hat den Charakter des Unbedingten und Kompromisslosen. Diese Haltung aber ist notwendig, um den nun anstehenden Schritt in die Eigenständigkeit zu gehen, die Bequemlichkeit der umsorgten Kindheit zu verlassen, sich von seinen Eltern zu lösen, räumliche Distanz zu schaffen und zu geistiger Selbstständigkeit und zu eigenen Urteilen zu finden. Die Vorstellung der unverwechselbaren Eigenart, ja Einzigartigkeit der eigenen Person wächst. Um sie aber zu leben, bedarf es der Leidenschaften, der Leidenschaften, die jenes jugendliche Auflehnen gegen jedwede Autorität initiieren. Der Erzieher kann sich nun nicht mehr im Vertrauensvorschuss des

¹⁶⁵ Das Leben als Fortschreiten und sich Wandeln ist gleichnishaft-symbolisch in dem Märchen *Fundevogel* beschrieben. (Vgl. Eugen Drewermann, *Rapunzel, Rapunzel, laß dein Haar herunter*, S. 317 ff.).

Kinderglaubens sonnen, jetzt muss er der kritischen Auseinandersetzung des suchenden Jugendlichen standhalten. Auch Albano probt den Aufstand gegenüber seinem vermeintlichen Vater, dem Weltmann Don Gaspard, und rebelliert gegen dessen „kaltes“ Lebensprogramm. Er wendet sich „gegen das Machen einer Carrière, gegen jeden, der kein Waghals war“ und hält ihm entgegen:

Ich verschmähe den schmutzigen Weg des Ziels – ich will im Weltmeer wie ein Lebendiger durch Schwimmen aufsteigen, aber nicht wie ein Ertrunkener durch Verwesen – Ja, Vater, das Schicksal werfe einen Grabstein auf diese Brust und zermalm sie, wenn sie die Tugend und die Gottheit und ihr Herz verloren hat.
(Titan, S. 43)

Der Tod durch einen die Brust zermalmenden Grabstein schreckt den Suchenden weniger als die Vorstellung eines nicht lebendigen Lebens, selbst wenn es die gleichen oder sogar größere Erfolge zeitigt: Denn der Verwesende steigt „im Weltmeer“ schließlich auch auf, jedoch nicht aus eigenem Willen und nicht aus eigener Kraft. Lebendig ist das Leben aber nur für den, der es selbst steuert, seine Kräfte erprobt, seine eigenen Vorstellungen verwirklicht, seine eigenen Gefühle lebt und seine eigenen Ziele verfolgt.

Doch was ist dieses „Eigene“? Unbestritten ist, dass sein Ursprung nicht im Äußeren liegt.

Wie Sterbende und Ohnmächtige innere Musik hören, welche kein Außen gibt: so sind Ideen solche innere Töne.

(Levana, § 40, S. 582)

Töne, die im Außen keinen Anlass haben und auch nicht nach außen dringen. Sie erklingen nur im Innern. Doch sie stehen nicht isoliert. Sie erinnern an die Harmonie der Schöpfung, entspringen der Seele.¹⁶⁶ Ebenso verhält es sich mit Ideen oder Idealen. Auch sie haben ihren Ursprung nicht

¹⁶⁶Bei der Aufführung des *Don Giovanni* soll Jean Paul auf die Frage, wie ihm die Musik gefalle, geantwortet haben: „Das ist gerade so, als fragten Sie mich, wie mir die zweite Welt gefalle.“ (Eduard Berend (Hg.), *Jean Pauls Persönlichkeit*, S. 41).

in einem Außen, sondern im Innern des Menschen. Und auch sie stehen nicht isoliert, sondern resultieren aus der Seele und ihren Aufgaben. Jeder Mensch trägt diese Ideale in sich, die sich zu einem Ganzen zusammenfügen, zum „eigenen“, innersten Wesen des Menschen, zu seinem **Preis- oder Idealmenschen**.¹⁶⁷

Sollte man übrigens den Preis- und Ideal-Menschen in Worte übersetzen: so könnte man etwan sagen, er sei das harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengenommen.

(Levana, § 31, S. 566 f.)

Jean Paul spricht hier nicht von „Idealen“, sondern von den „individuellen Anlagen“. Das hat einen Grund: Der Begriff „Ideal“ assoziiert ausschließlich Positives. Das ist aber nicht gemeint. Es ist nicht zu erwarten, dass alle individuellen Anlagen im herkömmlichen Sinne tugendhaft sind. Und doch sind sie das höchste erstrebenswerte Ziel, das Maximum, die zu verwirklichende Idee – allerdings nur für den einzelnen. Im Gegensatz zu den vom Verstand gerechtfertigten Werten, die mitteilbar und jedem einsichtig zu machen sind, sind die inneren Ideale nur bedingt einsichtig zu machen, sie sind subjektiv gültig, nicht zu verallgemeinern und – als Anlagen – nicht übertragbar. Sie sind individuell wie der Mensch selbst, weshalb Jean Paul auch keinen Katalog bestimmter, allgemeingültiger Ideale aufstellt. (Gerade dieser „Mangel“ ermöglicht es, die *Levana* auch für eine grundsätzlich wertneutrale und pluralistische Gesellschaft nutzbar zu machen). Subjektiv gesehen lassen sich Werte niemals in „gute“ und „schlechte“ einteilen, wie das normgebende Systeme gerne tun, seien es die der Gesellschaft, der Religion oder der Erziehung. Selbst Ideale wie „Güte“, „Gerechtigkeit“, „Schönheit“, die unter allgemein anerkannten Maßstäben eindeutig zu sein scheinen, werden in dem Augenblick, in dem sie von wirklichen Menschen gelebt und erfahren werden, mehrdeutig, ja in ihrer Wirkung möglicher-

¹⁶⁷ Jean Paul verwendet die Begriffe synonym, ich werde vom „Idealmenschen“ sprechen. Reinhold definiert: „Preismensch, idealer, das innere, oft nur zu ahnende, Vorbild, welches zu erreichen dem Menschen gleichsam der höchste, obwohl sich selber ausgesetzte Preis ist.“ (Carl Reinhold, *Wörterbuch zu Jean Paul's Levana*, S. 116).

weise sogar gegensätzlich. Sie können erheben und beglücken, zugleich aber bedrohen und verletzen. Alles, was der Mensch sieht und empfindet, ist standpunktbedingt.¹⁶⁸ Niemand besitzt den „richtigen“, den allein „wahren“ Standpunkt. Eindeutigkeit gibt es in der polaren Welt nicht, schon deshalb nicht, weil in ihr jedes Eindeutige seinen eindeutigen Gegenpol mit sich bringt. Je höher das Ideal, desto stärker der Gegenpol und damit auch dessen mögliche zerstörerische Wirkung. Was diesem gut scheint, bekommt jenem schlecht, was diesem hell scheint, hält jener für dunkel, was diesem groß scheint, wirkt auf jenen gering. Gerade die höchsten Ideale sind die gefährlichsten, denn – so Plato – „alles Große ist auch bedenklich und, wie man sagt, das Schöne in der Tat schwer“.¹⁶⁹

Im Idealmenschen sind diese eigenen Ideale versammelt. Er entspricht der Idee der eigenen Vollkommenheit, der idealen Vorstellung vom eigenen Selbst. Dadurch ist er der Entelechie gleichzusetzen, sei es in Aristoteles', in Goethes oder in Leibniz' Verständnis.¹⁷⁰ Und wie die Entelechie nicht nur ein Ziel hat, sondern selbst das Ziel ist, das es noch zu verwirklichen gilt, muss auch der Idealmensch sich verwirklichen. Und die nur scheinbar widersprüchliche Aufgabe lautet: „Werde, der du bist.“ Das Problem allerdings ist:¹⁷¹

*In einem Anthropolithen (versteinerten Menschen) kommt der
Idealmensch auf der Erde an.*¹⁷² (Levana, § 26, S. 561)

Lebendiges Inneres mit versteinertem Außen.¹⁷³ Eine deutliche Gegenüber-

¹⁶⁸Vgl. schon den „Homo-mensura“-Satz des Protagoras: „Der Mensch ist das Maß aller Dinge, der seienden, dass sie sind und der nichtseienden, dass sie nicht sind.“

¹⁶⁹Politeia 497 d.

¹⁷⁰„Man könnte alle einfachen Substanzen oder geschaffenen Monaden als *Entelechien* bezeichnen. Denn sie besitzen in sich eine gewisse Vollkommenheit [...] und Selbständigkeit [...], die sie zu Quellen ihrer inneren Tätigkeit und gewissermaßen zu körperlichen Automaten machen.“ (Gottfried Wilhelm Leibniz, *Monadologie*, § 18).

¹⁷¹S. auch das vollständige Zitat S. 126.

¹⁷²Von griechisch ἀνθρωπος – Mensch und λίθος – Stein.

¹⁷³Die Plastik von Mukomberanwa (s. Titelbild) kann als Idealmensch in einem Anthro-

stellung: Auf der einen Seite der Idealmensch, der die Ideen der Zweiten Welt wie innere Töne in sich aufgenommen hat, auf der anderen Seite der Steinmensch, hart und ohne Leben. Beides gehört zum Menschen und liegt in ihm im Widerstreit. Gewinnen allerdings soll diesen Kampf der Idealmensch; denn er ist der Kern des Menschen, sein wahres Selbst, seine Idealität, „das innerste Ich selber.“ (Levana, § 110, S. 784) Er ist das Lebendige im Menschen, das aus sich selbst Lebende, während der Anthropolith das Tote ist, das Fremde.¹⁷⁴ Überall, wo Jean Paul vom Lebendigen spricht, geht es um die bestehende Verbindung des Menschen zu seinem Idealmenschen. Wenn diese Verbindung besteht, wird ein Wort zu einem „lebendigen“ Wort; ohne diese Verbindung wird es zur Phrase. Mit dieser Verbindung wird eine Tat zur „lebendigen“ Tat; ohne sie zum bedeutungslosen „Wühlen“. In Verbindung mit dem Inneren ist das Gesicht der Ort, wo „die Seele mit den Augen sich malt und mit den Lippen ausspricht“ (Nachlese, II/3, S. 991), ohne sie wird es zur (toten) Maske. Je mehr man die Verbindung zu seinem Innern verliert und sich von außen steuern lässt, desto mehr ähnelt man einem „Präparat“, einem „Leichnam“, einer „Statue“, „ausgestopften Menschenhäuten“, einer „Mumie“ etc. (Vgl. *Mixturen*, II/1, S. 1065)

Was aber hindert den Menschen daran, den Anthropolithen einfach bei Seite zu räumen?

Es ist das mangelnde Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, in die eigene Kraft, in die eigene Einzigartigkeit. Es ist die Sorge, ohne den Anthropolithen nicht bestehen zu können. Die Angst, sein „wahres“ Gesicht zu zeigen. Dankbar stellt man sich hinter den Anthropolithen und lebt nicht das Eigene, für das die Verantwortung schwer zu tragen ist, sondern das Fremde, für das dann auch Fremde die Verantwortung tragen. Man lebt nicht das Eigene, für das Bewunderung schwer zu erlangen ist, sondern das

polithen gedeutet werden.

¹⁷⁴Winnicotts Beschreibung des „wahren Selbst“ entspricht in vielen Bereichen dem Jean Paulschen Idealmenschen. (Vgl. Donald W. Winnicott, *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*, S. 193 f.).

Gewünschte, das sofort honoriert wird. Doch wie eigenverantwortliches, selbstbestimmtes Handeln geeignet ist, den Anthropolithen wegzubrechen, so unterdrückt fremdbestimmtes Handeln den Idealmenschen. Zeusel im *Hesperus* „dämpfte weil er fein sein wollte seinen gesunden Verstand, um witzig zu perlen.“ (*Hesperus*, S. 600) Um der Anerkennung willen verstellt er sich, er ver-stellt sich selbst, indem er sein wahres Wesen hinter den Anthropolithen stellt und dadurch verleugnet.

Wie aber können die Anlagen entfaltet, der Idealmensch befreit werden? Die Antwort ist schwierig, scheint sie auch für Jean Paul so einfach gewesen zu sein, dass er sie nicht explizit formuliert. Möglicherweise war das aber zu seiner Zeit auch nicht nötig. Zu allgegenwärtig war die Vorstellung menschlicher Selbstverwirklichung. Und war sie nicht von allen Großen immer wieder gefordert worden? Schon die sittliche Zielformel des Gründers der stoischen Schule, Zenon aus Kition, lautete: „In Übereinstimmung mit sich leben“. Und auch Seneca hatte unmissverständlich aufgefordert: „Et ante omnia hoc cura, ut constes tibi.“¹⁷⁵ Zeitgenosse Schiller schreibt angesichts der Französischen Revolution, auf die er große Hoffnungen gesetzt hatte, deren Verlauf ihn jedoch enttäuschte, seine *Ästhetischen Briefe*. Ihre Intention: der in sich gefestigte, seine Triebe und Kräfte ausgleichende Mensch, der keine positive Gesetzgebung mehr braucht, der Mensch, der mit dem „reinen idealischen Menschen in sich“ übereinstimmt. Diese Übereinstimmung, so Schiller, ist „die große Aufgabe“ des menschlichen Daseins.¹⁷⁶ Schiller hat diese Vorstellung vom idealischen Menschen Fichtes *Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* entnommen, die auch Jean Paul angeregt haben dürften. Der Ruf nach Entfaltung des Angelegten, Selbstverwirklichung oder Befreiung des Idealmenschen ist also weder

¹⁷⁵ „Vor allem Sorge dafür, daß du dir selbst gleich bleibst“ (Seneca, *Epistolae Morales*, II, 35).

¹⁷⁶ „Jeder individuelle Mensch, kann man sagen, trägt, der Anlage und Bestimmung nach einen reinen idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist.“ (*Briefe über die Ästhetische Erziehung des Menschen*, 4. Brief, NA, S. 316).

neu noch einzig. Im Gegensatz zu Fichte aber bleibt Jean Paul nicht auf der Ebene des Subjektiven stehen. Er erkennt im Idealmenschen den „göttlichen Funken“ und erweitert damit den Subjektivismus Fichtes um die Dimension der Religiosität. In der Befreiung des Idealmenschen vollendet sich nicht nur der Mensch, sondern reift auch die Seele ihrer Vollkommenheit entgegen. So lässt sich die „große Aufgabe des Daseins“ mit Schillers bekannten Distichon zusammenfassen:

*Keiner sey gleich dem andern, doch gleich sey jeder dem höchsten!
Wie das zu machen? Es sey jeder vollendet in sich.*¹⁷⁷

Um sich „in sich“ zu vollenden, um zu werden, wer man ist, muss man wissen, wer man ist. Doch wer kennt sich schon? „Ich bin mir ein unerforschlich Ding. Ich bin mir unbekannter, als alles, was mich umgiebt“ (*Übungen im Denken*, II/I, S. 84) grübelt Jean Paul. Die Ursache mangelnder Selbsterkenntnis sieht Jean Paul darin, dass die meisten Menschen ihr Augenmerk vor allem auf Äußeres richten. Sie kennen oder erforschen alles, was sie umgibt. Aber ins eigene Herz führt kein Weg mehr. Dabei ist auch der Aufruf zur Selbsterkenntnis nicht neu. Die Worte „Erkenne dich selbst“¹⁷⁸ standen schon über dem Eingang zum Tempel des Apoll in Delphi. Und auch in Platos Werk findet sich dieser Appell.¹⁷⁹ Der Mensch soll sich seiner selbst bewusst werden – allerdings diesmal nicht wie in dem Moment der Kindheit, in dem das „Selberbewusstsein“ wie ein Blitzstrahl in die Seele des Menschen herein gebrochen ist. Sondern ganz allmählich soll eine lebenslange Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich beginnen, ein sich selbst Anschauen mit dem Ziel, sich letztlich zu akzeptieren, auch mit seinen Fehlern, Schwächen und mangelnden Begabungen.¹⁸⁰ Eine Aufgabe, die natürlich auch unangenehme Überraschungen bereit hält. Viel einfa-

¹⁷⁷Schillers Werke, Nationalausgabe, Bd. 2, S. 315.

¹⁷⁸Griechisch „γνώθι σεαυτόν“. Die Inschrift soll auf einen der „sieben Weisen“ zurückgehen (zu denen insbesondere Thales, Bias, Pittakos und Solon gezählt werden).

¹⁷⁹Protagoras 343 a.

¹⁸⁰Vgl. Romano Guardini, *Die Annahme seiner selbst*, S. 13 f.

cher scheint es, sich mit dem vorgeschobenen Anthropolithen zu identifizieren. Carl Gustav Jung beschreibt die Begegnung mit dem Ich: „Wer zu sich selbst geht, riskiert die Begegnung mit sich selbst. Der Spiegel schmeichelt nicht, er zeigt getreu, was in ihn hineinschaut, nämlich jenes Gesicht, das wir der Welt nie zeigen, weil wir es durch die Persona, die Maske des Schauspielers, verhüllen. Der Spiegel aber liegt hinter der Maske und zeigt das wahre Gesicht,¹⁸¹ den Idealmenschen, der jedoch keineswegs immer „ideal“ in dem Sinne ist, in dem man sich gerne sehen würde. Man hat sich längst mit der „Maske des Schauspielers“, dem „Anthropolithen“ identifiziert. Oft kann man selbst kaum mehr unterscheiden, wo das eigene Wesen aufhört und die Maske anfängt. Das deutet auch die Szene an, in der Schoppe seine Maske abnimmt, „aber eine Unterzieh-Maske saß darunter – er zog diese aus – eine Unterzieh-Maske der Unterzieh-Maske erschien – er trieb fort bis zur fünften Potenz – endlich fuhr sein eignes höckeriges Gesicht hervor“, das eben auch nur eine Maske ist. (*Titan*, S. 245)

Doch die Suche nach dem eigenen Ich, den eigenen Wünschen und Bedürfnissen zahlt sich aus. Sie ist Voraussetzung dafür, sich nicht mehr an allgemein anerkannten Werten orientieren zu müssen, sondern dem eigenen, inneren Muster gerecht zu werden. Sie ist Voraussetzung dafür, nicht „das Gute“ oder „das Schlechte“, sondern das Eigene tun zu können, auch wenn es schwierig ist, weil es der Kritik von außen standhalten muss und immer wieder in die Irre führt. Diesem Anspruch gemäß lebt auch Jean Paul selbst, der seinen Traum Schriftsteller zu werden, trotz aller Misserfolge und Not wahrmacht und der trotz aller Kritik seinem blumig-sentimentalen Stil treu bleibt und nicht wie andere „Taschenbüchermacher“ „kleine niedliche artige Liebegeschichten“ schreibt. (*Nachlese*, II/3, S. 936) Das bedeutet nicht, dass er sich als Autor nicht verändert und entwickelt. Doch mit ihm verändert und entwickelt sich sein Werk, so dass er bei aller Veränderung sich dennoch selbst „gleichartig genug“ schreibt, „wiewohl sogar wieder diese

¹⁸¹ Carl Gustav Jung, *Archetypen*, S. 23.

Selbst-Ähnlichkeit einigen nicht gefallen will.“ (*Blumine*, II/3, S. 117)

Nicht nur seine Schreibmanier ist unangepasst. In Gesellschaft fällt Jean Paul – nicht zuletzt wegen seiner ausgeprägten Neigung zum kräftigen Bayreuther Bier – immer wieder unangenehm auf: So wird berichtet, dass er auf Empfangen „im Eifer des Gesprächs [seinen] Tee so stark mit Rum zu versetzen pflegte, daß er am Ende reinen Rum trank und so für die Gesellschaft fast untauglich wurde. Dies war die Ursache, daß er von vielen Bayreuther Gesellschaften, welche die Gegenwart des herrlichen Mannes mit dieser Unannehmlichkeit nicht erkaufen wollten, ausgeschlossen blieb.“¹⁸² Ganz im Gegensatz dazu Wielands Einschätzung: „Man fühlt sich bei ihm auf angenehme und unangenehme Art überrascht, und nichts ist schwerer als ihm beizukommen. Er ist zu sehr er selbst, jedoch ein sehr interessantes Original.“¹⁸³

Jean Paul ist ein „Original“ und lebt den eigenen Standpunkt, mag der sich auch immer wieder ändern. Das Leben selbst trägt offenbar seinen Sinn nur in dieser unendlichen Wanderung der Seele durch die unendliche Vielzahl möglicher Standpunkte. Wichtig ist nicht das Ankommen – Alexander soll geweint haben, als er die ganze Welt „erobert und unter sich hatte“, weil er nun kein Ziel mehr hatte. Und auch Homer sollen auf dem Gipfel die „verdrüßlichsten Stunden“ geplagt haben. (Vgl. *Titan*, S. 691) Wichtig ist, diese Wanderung anzutreten und die eigene Wahrheit zu ergründen. Diese Suche kann durchaus höchst individuelle Züge annehmen, ebenso individuell, wie der „Idealmensch“ selbst ist.

An Jean Pauls Schriften, insbesondere an den 1780 begonnenen *Übungen im Denken* kann man seine Suche nach Wahrheit verfolgen. Jean Paul nimmt hier verschiedene Positionen ein, vertritt sie und widerlegt sie, spielt gewissermaßen mit „Wahrheiten“, um schließlich die eigene Wahrheit zu finden. So zeigen diese heuristischen „Übungen“ ein Stück seines Bildungs-

¹⁸² Eduard Berend (Hg.), *Jean Pauls Persönlichkeit*, S. 144.

¹⁸³ Eduard Berend (Hg.), *Jean Pauls Persönlichkeit*, S. 42.

prozesses, sein Werden und sein poetisches Reifen. Er setzt diesen Übungen als „Anzeige“ voran:

[Diese Versuche] sind nicht Endzweck, sondern Mittel – nicht neue Wahrheiten selbst, sondern der Weg, sie zu erfinden.

(Übungen im Denken, II/I, S. 36)

Und Gleiches gilt für das Leben: Auch das Leben ist nicht Endzweck, sondern Mittel. Auch das Leben offenbart keine Wahrheiten, sondern ist der Weg, sie zu erfinden. Daher ruft Jean Paul den Jugendlichen zu: Fürchtet keine Steinklippen, keine Meeresstrudel und keine Verirrung! Fahrt so durch das Meer des Lebens, wie ihr es für richtig haltet! Nur so wird es letztlich gelingen, den eigenen Weg zu finden. Irrtümer lassen sich auf einem solchen Weg nicht vermeiden. Tatsächlich ruft Jean Paul daher einem „Mitgeschöpf“ zu:

Glaube mir, Mitgeschöpf! ieder Irrtum, der in der Welt hervorgebracht wird, entsteht nicht one den Willen des Schöpfers – er hat mannigfaltigen Nuzzen. [...] Eure Glückseligkeit, Sterbliche, besteht in der Erweiterung eurer Kräfte. Ein Irrtum schränkt sie nicht ein – er befördert ihren Wachstum.

(Übungen im Denken, II/I, S. 99 f.)

Fehler und möglicherweise auch ein Kentern erweitern die Kräfte und bedingen die Entwicklung. Jeder Fehler führt – ins Bewusstsein integriert – näher zur Wahrheit. Wer gegen eine Klippe gestoßen ist, weiß, wie Klippen aussehen und dass es sich lohnt, sie zu umschiffen. Jede Klippe kann ein tödliches Hindernis sein, aber – wenn sie erst als solche erkannt ist – auch ein Wegweiser und Orientierungspunkt. So verstanden ist der „Irrtum weniger das Gegenstück als das Seitenstück der Wahrheit“ (*Levana*, § 130, S. 826). Zwar sind die Menschen der Unwissenheit und dem Irrtum preisgegeben, doch können sie aus ihren Irrtümern lernen und dadurch ihre Unwissenheit nach und nach überwinden – eine Erkenntnis, die sich auch in Goethes *Maximen und Reflexionen* findet. „Der Irrtum ist recht gut, solange wir jung sind; man muß ihn nur nicht mit ins Alter schleppen.“ Den gleichen Gedanken hat Goethe auch seinem Bildungsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* eingeschrieben: Die Turmgesellschaft lässt den jugendlichen

Wilhelm durchaus Irrwege gehen, getreu der Maxime Abbés, „der Irrtum könne nur durch das Irren geheilt werden.“¹⁸⁴ Es sind gerade die Irrenden und Suchenden, die die Hülle der Unwissenheit aufsprengen. Irrtümer, Erschütterungen und Gefährdungen sind notwendig für die individuelle Entwicklung. Sie – und nicht selbstgefälliges Verharren – sind der Antrieb und die Energie zur Weiterentwicklung.

Wie sehr die Fehler auch zur Entwicklung beitragen zeigt sich wieder ganz konkret an Jean Paul selbst. Er gestattet sich in seinen Werken Fehler, die er später, auch nachdem er sie als Fehler erkannt hat, nicht korrigieren will. Denn, so urteilt er ein halbes Jahr nach Abschluss der Niederschrift über *Abelard und Heloise*:

Endlich für mich hat dieses Büchelgen die Schönheit, daß es einen meiner besondern Zustände meines Herzens zu einer gewissen Zeit darstellt, den ich jetzt für Torheit halte, weil ich das Glück nicht habe, noch derselbe Tor zu sein.

(Abelard und Heloise, II/I, S. 172)

Er erkennt die Mängel, freilich auch die Vorzüge. Die Einschätzung des Werks ist aber nicht davon abhängig. Sie ist allein abhängig von der persönlichen, der individuellen Bedeutung. Individuell wertvoll ist auch das Leben mit all seinen Mängeln und Vorzügen. Jean Paul hätte zu der „gewissen Zeit“ nicht anders schreiben können, aber möglicherweise hätte er sich über die „Torheit“ nie hinaus entwickelt, hätte er diese „besondern Zustände“ des Herzens unterdrückt anstatt sie auszudrücken. Mit seinen „Fehlern“ und „Irrtümern“ befindet Jean Paul sich übrigens in guter Gesellschaft: Es sind immer die „grossen Geister“, die am meisten irren, weil sie die meisten Wahrheiten einsehen.

Ich les' einen Zeno, Epikur, Moses, Spinoza, Paullus, Lamettrie, Leibniz, Baile, Luter, Voltaire und noch hunderte – und verirre mich in ein Labyrinth on' Ausgang. Lauter Widersprüche – und Widersprüche zwischen grossen Geistern! [...] Wenn du eine

¹⁸⁴Hamburger Ausgabe, Bd. 12, S. 541 und Bd. 7, S. 550.

Vorsehung glaubst, wenn du zugiebst, daß alles gut ist, und daß man nichts bessers an die Stelle des iezigen seetzen könne – so wirst du keinen Augenblick zweifeln, daß es gut sei, wenn gerade soviele Irrtümer in der Welt sind.

(Übungen im Denken, II/I, S. 95 ff.)

Jedes geistige Wachsen basiert auch auf Irrtum. Des Menschen „Bemühen sich von den Irrtümern loszureissen, ist vergeblich, er wälzt den Stein des Sisiphus.“ (*Etwas über den Menschen*, II/I, S. 187) Im *Titan* befürwortet Jean Paul es, eher „am Gift der Ideale“, an der Suche und dem damit verbundenen Irren zugrunde zu gehen als das Leben zu „verschnarchen“ und sich überhaupt nicht auf den Weg zu machen. (Vgl. *Titan*, S. 221) Wer nicht wagt zu irren, verurteilt sich selbst zu Unbelehrbarkeit und Geistesstillstand. Es geht nicht darum, endgültige Wahrheiten zu finden. Es geht darum, sie zu suchen. Die Wahrheit, was soll sie in einem Leben, das ein Traum ist, anderes sein, als auch – ein Traum?

Wer den Irrtum vermeiden will und stattdessen auf dem vermeintlich sicheren Weg des „Guten“ und „Richtigen“ bleibt, wird schwerlich seinen Idealmenschen finden. Denn der wird entdeckt durch „lebendige Tat“ (*Levana*, § 8, S. 540) – führe sie, wohin sie wolle, wenn sie nur „lebendig“ ist.¹⁸⁵ Das menschliche Sein muss in all seiner Konflikthaftigkeit durchschritten werden, oder, um wieder im Bild zu sprechen: Ein guter Seefahrer wird nur, wer vor Klippen und Strudeln keine Angst mehr zu haben braucht und sich selbstständig orientieren kann. Nicht meiden, sondern erlösen durch Erleben heißt die Forderung – getreu dem Grundsatz:

Last uns Menschen sein, ehe wir Engel werden wollen.

(Übungen im Denken, II/I, S. 89)

Der Mensch ist kein Engel und daher kann seine Aufgabe auch nicht sein, sich wie ein Engel zu benehmen. Selbst Plato, dem Wahrheitsstreben ober-

¹⁸⁵Vgl. auch die Überlegungen Fausts zum Prolog des Johannes-Evangeliums, die ihn letztlich übersetzen lassen: „Im Anfang war die Tat.“ (Faust, V. 1237).

ste Richtschnur des Handelns ist, erkennt an, dass wir es in der Ethik nicht mit Göttern, sondern mit Menschen zu tun haben. Zwar ist auch für ihn „Verähnlichung mit Gott, soweit als möglich, d. h. heilig zu werden und gerecht auf Grund von Einsicht und Weisheit“¹⁸⁶ das Hochziel für den Menschen, doch er weiß: „Das natürlich Menschliche [...] besteht vor allem in Lust, Schmerz und Begierde, und jedes sterbliche Geschöpf ist an sie mit unvermeidlichen Banden gefesselt und hängt an ihnen mit allen Fasern des Herzens.“¹⁸⁷ Daher befürwortet er im *Philebos* ein aus Lust und Tugend, Einsicht und Leidenschaft gemischtes Leben.

Wie herausragend Jean Pauls Gedanken für die Pädagogik sind, wird deutlich, wenn man z. B. die Ausführungen Johann Bernhard Basedows zum „Irrtum“ dagegen hält. Basedow verurteilt den Irrtum nicht nur als Zeitverschwendung, er setzt ihn gleich mit „ruchlosem“ Verhalten und hält es daher auch für möglich, dass er im Jenseits bestraft wird. „Jeder Fehltritt, jede Verirrung verlängert unseren Weg zu einem gewissen Grade der Glückseligkeit oder bringt uns sogar auf dornige und gefährliche Abwege. Und wer weiß, wie viel diejenigen, die hier ruchlos gelebt haben, in dem künftigen Zustande dafür aushalten müssen?“¹⁸⁸

Für Jean Paul dagegen wird der Gewinn nicht in gradliniger Lebensentwicklung erworben, sondern immer mit Erschütterung und Gefährdung bezahlt. Wer immer auf dem Weg seiner Vorfahren nach Indien fährt, der wird niemals neue Länder entdecken. Er wird auch keine Steinklippen und Meeresstrudel sehen, weil auf diesem Weg keine sind. Er wird sich auch nie verirren, weil links und rechts Schiffe sind, die auch auf diesem Weg nach Indien fahren. So wird er aber weder das „weite Meer des Lebens“ kennen lernen, noch die Gelegenheit haben, Hindernisse zu überwinden und dadurch seine eigenen Kräfte und Fähigkeiten kennen zu lernen und

¹⁸⁶ *Theaitetos* 176 b.

¹⁸⁷ *Nomoi* 732 e.

¹⁸⁸ Johann Bernhard Basedow, *Elementarwerk*, Bd. 1, S. 344.

zu stärken. Gerade Erzieher sollten sich das für ihre Kinder nicht wünschen und sie daher auch nicht dazu anhalten, immer wieder den gleichen Weg zu fahren. Vor allem sollten sie ihnen auch keine Angst vor dem Meer einreden. Dem Freudigen und Beherzten wird weniger passieren als dem Verzagten und Ängstlichen.

Was ist aller Gewinn, den die junge Seele aus der Vermeidung einiger Fehltritte und Fehlblicke zieht, gegen den entsetzlichen Verlust, daß sie ohne das heilige Feuer der Jugend, ohne Flügel, ohne große Plane, kurz so nackt in das kalte enge Leben hineinkriecht als die meisten aus demselben heraus?

(Levana, § 110, S. 787)

Einer der Grundsätze, der bis heute nicht genügend Beachtung gefunden hat, möglicherweise nicht finden kann: Denn den Mut, die Schüler fehlen und irren zu lassen, haben die wenigsten. Die Erzieher wurden ja selbst erzogen und haben daher Feuer und Flügel der Jugend nur selten entfalten können. „Nackt“ stehen sie also vor den Schülern und wagen es nicht, sich an ihrem eigenen, inneren Ideal zu orientieren. Statt den Idealmenschen aus dem Anthropoliten-Gehäuse zu befreien, wählen sie den vermeintlich bequemeren Weg mit ihm umzugehen.

Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt.

(Levana, § 26, S. 560)

Sie streben danach, ihren Idealmenschen „ruhig zu machen“, orientieren sich nicht an ihrem Inneren, sondern an der Meinung anderer. Sie verinnerlichen – um mit Francis Bacon zu sprechen – die „Idolatria“. Das bedeutet: Die „äußern Herrscher“ lassen sie ihre „angeborenen innern“ vergessen. (Nachlese, II/3, S. 896) Eltern, Religion, Gesellschaft oder soziale Gruppe und Konventionen werden die entscheidenden Instanzen. An die Stelle des eigenen Idealmenschen treten die kollektiven Bedürfnisse. Nun richtet der Mensch sich im Leben ein, so wie *man* sich einrichtet; er lebt, so wie *man* lebt, er denkt, so wie *man* denkt, er fühlt, so wie *man* fühlt. Der inne-

re Idealmensch wird auf diese Weise endgültig „eingemauert“, das Dasein „jämmerlich.“ (Vgl. *Unsichtbare Loge*, S. 404) Und dennoch investieren die Menschen viel Kraft, um dieses fremdbestimmte Selbstbild aufrecht zu erhalten. Jean Paul vergleicht dieses Streben mit dem hektisch-gezwungenen Gebaren mancher Gastwirte.¹⁸⁹

Diese stellen uns alle – und dadurch auch sich selber mit – am besten dar, wenn sie unaufhörlich umherrennen zum Empfangen, zum Entlassen und zum Vorbereiten; wenn sie umherstürzen für den fremden Mittag und für den fremden Abend, selber nur Fluggenuß haschend und von Eilqualen abgemattet, doch voll Verdruß bei jeder geldlosen Ruhe neuen Tumult, ja den vollsten Wirrwarr herwünschend und dann fortwünschend – immer im Sehnen nach Ruhen und Rennen abwechselnd – sich aber recht fest vornehmend, nach den nötigen durchgejagten Jahrzehenden im Hafen des Großvaterstuhles einzulaufen und, wie es die Leute nennen, sich zu setzen, was meistens einerlei ist mit dem, wenn sie sich legen auf ewig. (Nachlese, II/3, S. 949)

Ein sehr eindringlicher Vergleich. Wie der Gastwirt suchen viele ruhelos nach dem äußeren Glück, statt sich auf ihr Inneres zu besinnen. Ihr Leben wird nicht von ihrem Innern, sondern von der Sorge um den Fremden, den Gast bestimmt. Letztlich sind sie fremdbestimmt. Sie werden selbst äußerlich, zu Masken ihrer selbst. Sie rennen und stürzen unaufhörlich umher, sehnen sich nach Ruhe, können aber auch die Ruhe nicht ertragen. Denn in der Ruhe lassen sich die oft unbequemen Forderungen des eigenen Idealmenschen nicht länger überhören. Deshalb stürzen sie sich eilig wieder in neue Aufregungen. Statt innerlich befriedigenden Tätigkeiten nachzugehen, lassen sie sich zu bloßer Geschäftigkeit hinreißen. Statt aktiv ihre Aufgaben zu bewältigen, bleiben sie innerlich möglichst unbeteiligt und suchen sich mittels fremder Aufgaben zu verwirklichen oder sich durch sie abzulenken. Dadurch laufen sie Gefahr, „fallend und überwältigt lauter Gegenwart“ zu werden, und sich später vom Leben betrogen zu fühlen. Denn

¹⁸⁹ Jean Paul hat den Gastwirt in Lessings *Minna von Barnhelm* vor Augen.

auch wer „wühlt“ und sich von der Gegenwart überwältigen lässt, spürt, dass er etwas versäumt, dass in seinem Inneren noch etwas nach Verwirklichung schreit und klagt: „Was hätt' ich nicht werden können!“ – für Jean Paul ein Indiz für „das Dasein oder Dagewesensein eines ältesten paradiesischen Adams neben und vor dem alten Adam“. (*Levana*, § 26, S. 561) Die Rastlosigkeit erzeugt Sinnlosigkeit und diese Sinnlosigkeit ist – nach Jung – „ein seelisches Leiden, das unsere Zeit noch nicht in seinem ganzen Umfang und in seiner ganzen Tragweite erkannt hat.“¹⁹⁰

Nicht nur hastige Geschäftigkeit behindert die Befreiung des Idealmenschen. Jean Paul wendet sich auch gegen das entgegengesetzte Extrem, gegen Passivität und Weltflucht. Der Idealmensch wird nicht durch Weltabwendung und Rückzug ins eigene Innere gefunden. Das hieße, den Anthropoliten unberührt lassen. Nein: Nur das am eigenen Leib Erfahrene, nur das Eintauchen in die dramatische Sphäre von Schuld und Sühne macht das Selbst spürbar. Welt und Idealmensch hängen zusammen. Wie der Idealmensch im Innern des Menschen, so ist auch die Welt im Äußern darauf ausgerichtet, den Menschen bei seiner Aufgabe, das „harmonische Maximum“ zu entfalten, zu unterstützen. Die bewusste Auseinandersetzung mit der Welt ist zugleich die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Idealmenschen und vice versa. Selbstfindung bedingt nicht Rückzug ins eigene Innere, sondern lediglich eine bewusstere Sicht von Innen und Außen.

Es sei an das Schulmeisterlein Wutz erinnert. Auch er befreit seinen Idealmenschen nicht. Aber eifrige Dienstbeflissenheit und Streben nach Anerkennung kann ihm niemand unterstellen. Sein Problem wurzelt im entgegengesetzten Pol. Er lebt ohne innere Anteilnahme. Er weigert sich, der Welt und ihren Herausforderungen zu begegnen. So hat sein Leben von Anfang an eine einfache, aber beruhigend fest umrissene Gestalt. Er wird Schulmeister, wie zuvor schon sein Vater und sein Großvater, ja wie alle Wutze „seit der Schwedenzeit.“ (*Wutz*, S. 422) Er genießt das Behagen sei-

¹⁹⁰ Carl Gustav Jung, *Wirklichkeit der Seele*, S. 127.

ner guten alten Stube und mit diesem Ort verbunden die einfache, aber eingeschränkte Beschaulichkeit seines Lebens. Über die Grenzen des Vertrauten hinwegzuschauen vermeidet er tunlichst. Schwierigen Situationen weicht er aus, indem er sie gar nicht erst in sein Bewusstsein vordringen lässt – lieber eilt er in Gedanken schon voraus ins warme Bett – nur einer seiner Tricks, sich selbst zu überlisten und von seinem Inneren abzulenken. Der Erzähler quittiert Wutz' Leben mit der sarkastischen Bemerkung:

Und schon außer dem Grabe schliefst du sanft! (Wutz, S. 422)

Wutz ist nicht der einzige: Bei den meisten Menschen, so Jean Paul, „verwelkt der Idealmensch von Tage zu Tage – und der Mensch wird, fallend und überwältigt, lauter Gegenwart, Geburt der Not und Nachbarschaft.“ Die Rückbesinnung auf das Innere, Eigene, *Eigen-tliche* wird immer schwieriger, je länger der Mensch sich den Anforderungen und Wandlungen des Lebens entzieht und je tiefer er sich in der Gegenwart verstrickt.

„In der Vollblüte des Jugendalters“ aber lässt sich der Idealmensch nicht verleugnen. In diesem Alter erahnt man den Idealmenschen am deutlichsten und schaut ihn „am hellsten.“ (*Levana*, § 26, S. 561) Überdeutlich ruft er sich immer wieder ins Bewusstsein, macht sich immer wieder bemerkbar, drängt den jungen Menschen, sich von der Herde zu emanzipieren und die ausgetretenen Wege zu verlassen. Dies liegt aber nicht daran, dass der Idealmensch sich im Laufe eines Lebens verändert, sondern vielmehr daran, dass sich der Mensch in der Jugend seines Idealmenschen in besonderer Weise bewusst wird. In diesem Alter erwachen die Leidenschaften und die Sehnsucht nach Liebe sowie ein Verlangen nach Erkenntnis. Im Kreuzfeuer dieser verschiedenen Einwirkungen und Kräfte ist der Jugendliche nicht nur empfänglich für Vorstellungen vom eigenen idealen Sein, sondern auch bereit, diesen Vorstellungen Glauben zu schenken und sich für ihre Verwirklichung einzusetzen. Er ist auch besonders sensibel und achtet auf jede Empfindung. Jede Empfindung aber ist Ausdruck des Inneren. In dieser Funktion ernennt Jean Paul sie – und nicht etwa den Verstand oder

die Vernunft – zur „Stellvertreterin der Wahrheiten in unserer dunkeln und verdunkelnden Welt“. ¹⁹¹ (*Levana*, § 138, S. 846) Die eigenen Gefühle geben Auskunft über die inneren Ideale und darüber, ob jemand dabei ist, sie zu befreien oder zu vergraben. Glück und Zufriedenheit entstehen nur dann, wenn ersteres der Fall ist, so wie umgekehrt Unzufriedenheit ein untrügliches Zeichen dafür ist, dass der Mensch an seinen eigentlichen Bedürfnissen vorbeilebt. Geleitet von den eigenen Gefühlen kann der Mensch zu sich selbst finden und sich selbst verwirklichen. So erklärt sich, dass Klothilde „sich selbst erzogen“ hat, (*Hesperus*, S. 674) und dass Liane durch eine innere Stimme geleitet wird. (Vgl. *Titan*, S. 211) Im Idealmenschen hat jeder Mensch eine *Be-stimmung* und damit auch eine *Stimme* in seinem Inneren, die ihn leiten kann, wenn er denn bereit ist, auf sie zu hören. ¹⁹²

Doch nicht nur über die Gefühle weiß sich der Idealmensch in Erinnerung zu rufen. Er findet verschiedene Wege, sich aus dem Unterbewusstsein heraus bemerkbar zu machen und auf Befreiung zu drängen. So ist er es, der als „eigentümlicher Trieb nach *Komplettierung*“ (*Titan*, S. 182) in Erscheinung tritt und das Streben nach Erkenntnis und Verwirklichung vorantreibt. In der Sehnsucht nach Idealität zeigt der Jugendliche die Fähigkeit und die Bereitschaft, seinen Idealmenschen zu befreien, nach der eigenen Identität zu suchen und diese Identität möglichst ideal zu gestalten. Wird der Jugendliche wie Albano in seinem Tatendrang aufgehalten, dann wird ihm selbst eine kurze Zeitspanne zur „Ewigkeit und das Dorf ein Kerker“. Zu sehr drängt der ins „Gehirn geschriebene Plan des Lebens“ nach Verwirklichung, auch wenn er bei Albano, „wie bei allen solchen Jünglingen“ noch wenig konkret ist. Sein Plan des Lebens ist nämlich

*der, nichts Größeres zu werden und zu tun als – alles, nämlich
zugleich sich und ein Land zu beglücken, zu verherrlichen, zu
erleuchten.*
(*Titan*, S. 137)

¹⁹¹ Vgl. zur Bedeutung der Gefühle auch Erich Fromm, *Märchen, Mythen Träume*, S. 121.

¹⁹² Vgl. zur „Bestimmung“: Carl Gustav Jung, *Wirklichkeit der Seele*, S. 105.

Auch „hinter Wünschen und Träumen“ (*Levana*, § 26, S. 561) steht der eigene Idealmensch. Daraus wird die lebenswichtige Bedeutung, die Jean Paul den Träumen zuschreibt, erklärlich.

Manche Menschen würden eher ohne Häuser als ohne Bauern leben; Viktor lieber ohne Lebens-Luft als ohne Luftschlösser.
(*Hesperus*, S. 807)

„Luftschlösser“ sind Tagträume. Von der inneren Sehnsucht motiviert malt sich der Jüngling in diesen Träumen den Freund oder die Geliebte aus und spielt die Empfindungen von Liebe und Freundschaft erstmals durch. Albano findet seinen Freund Roquairol zunächst „in seiner – Brust.“ (*Titan*, S. 107) Auch von Liane, die später über sich sagen wird: „Je ne suis qu'un songe“ (*Titan*, S. 434) träumt er, lange ehe er sie gesehen hat.

Er blickte nach dem glänzenden Garten und malte es sich, wie es wäre, wenn er einmal mit Ihr jede Insel dieses Edens beträte – wenn die heilige Natur seine und Ihre Hände auf diesen Altarstufen ineinanderlegte – wenn er Ihr unterwegs das Hesperien des Lebens, das Hirtenland der ersten Liebe zeichnete und ihr frommes Jauchzen und ihr süßes Weinen und wenn er sich dann nicht umsehen könnte nach den Augen des weichsten Herzens, weil er schon wüsste, dass sie überfließen vor Seligkeit.
(*Titan*, S. 125)

Die Träume sind kostbar. Denn in ihnen wirkt die Phantasie und lässt Unbewusstes ins Bewusstsein treten. Vom Bewusstsein aus aber entzünden die Ideale das Herz und das Herz treibt zu Taten. So sind die Träume der Impuls zu „lebendiger Tat“, sie eilen der Wirklichkeit voraus. (Vgl. *Titan*, S. 109 f.) Dabei ist der Mensch durch das Ideal im Herzen gegen „Gifte und Schmerzen der Zeit“ ebenso geschützt wie eine Schwangere durch ihr Kind gegen ansteckende Krankheiten. (Vgl. *Blumine*, II/3, S. 131) Zwar fehlt den jungen Menschen noch die Erfahrung und das Wissen darum, wie sich die Träume verwirklichen lassen und wie das Leben in der Realität aussieht (gerade Jean Pauls Romanhelden zeichnen sich durch ein beachtliches Maß an Ahnungslosigkeit und Naivität aus), doch ist es genau diese idealistische

Haltung – das Wort im positiven wie im negativen Sinne genommen –, die den Idealmenschen offenbart.

Die Jünglinge der Romane Jean Pauls sind auf dem Höhepunkt ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung. Haben sie diesen Punkt erreicht, ist für Jean Paul auch das Ende der Erziehung erreicht: Die Kräfte des Herzens sind entfaltet. Eine Erwachsenenbildung kennt Jean Paul nicht. Das bedeutet aber nicht, dass der Erwachsene sich nicht weiterentwickelt. Selbst der weise Emanuel im *Hesperus* sammelt noch eindrucksvolle Erfahrungen. Für die Jünglinge der Romane ist anzunehmen, dass die nun folgenden Jahre eine Zeit der Bewährung sein werden, in der sie ihre Kräfte anwenden können. Tragen die Kräfte, dann wird der Erwachsene ein „hoher Mensch“ bleiben und sich weiter vervollkommen. Das nur erahnbare Ende der *Un-sichtbaren Loge* weist ebenso auf den Thron wie das Ende des *Hesperus*, das „die Helden gleich massenweise auf den Thron kommen“ sieht.¹⁹³ Im *Titan* ist die Bestimmung zum Thron ausdrücklich formuliert. So klingt in Jean Pauls Romanen ein aus den Märchen bekanntes Motiv an: die Verheiratung und die Krönung des Helden. Krönung und Heirat haben die tiefere und höhere Bedeutung einer wahren Eigenständigkeit und Freiheit. So mag (die nach oben offene) Krone unbegrenztes Denken und Empfinden symbolisieren und die Hochzeit über die Vereinigung der Gegensätze von Mann und Frau hinaus die Vereinigung mit allem, was ist.

¹⁹³ Joseph Kiermeier, *Der Weise auf den Thron!* S. 154.

B. Erziehung bei Jean Paul

Deine Kinder sind nicht deine Kinder.

Sie sind die Söhne und Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selbst.

Sie kommen durch dich, aber nicht von dir, und obwohl sie bei dir sind, gehören sie dir nicht.

Du kannst ihnen deine Liebe geben, aber nicht deine Gedanken.

Du kannst ihrem Körper ein Heim geben, aber nicht ihrer Seele, denn ihre Seele wohnt im Haus von morgen, das du nicht besuchen kannst, nicht einmal in deinen Träumen.

Du kannst versuchen, ihnen gleich zu sein, aber versuche nicht, sie dir gleich zu machen.

Denn das Leben geht vorwärts und verweilt nicht beim Gestern.

Du bist der Bogen, von dem deine Kinder als lebende Pfeile abgeschickt werden.

Kahlil Gibran

I. Erziehungsziel: Die Befreiung des Idealmenschen

Vor dem Hintergrund eines vorherbestimmten Schicksals lässt sich über Sinn und Einfluss der Erziehung streiten. In einer imaginären Schule, dem „Johanneum-Paulinum“, hält Jean Paul als neu angestellter Lehrer eine Antrittsrede, in der er von den mangelnden Einflussmöglichkeiten der Erziehung spricht. Aber er wäre nicht Jean Paul, wenn er nicht in der Ironie, die diese Rede kennzeichnet, seine eigenen Vorstellungen von Erziehung durchscheinen ließe. Zwar provoziert er seine Zuhörer – und die Leser der *Levana* – mit der Behauptung, Erziehung sei unwirksam, das Kind entwickle trotz ständiger Überwachung und Beeinflussung nichts anderes als seine eigene Individualität. Doch ist dieses erzieherische Scheitern im Blick auf

Jean Pauls Weltanschauung und im Blick auf seine Anthropologie ein Gewinn. Es ist anmaßend von den Erziehern, ihren eigenen „Schulplan“ dem „Weltplan“ Gottes voran stellen zu wollen! Sie brauchen „mit ihren kleinen Ansichten“ dem göttlichen Wirken nicht nachzuhelfen. (*Levana*, § 12, S. 545 f.)

Dennoch ist das Kind auf Erziehung angewiesen. Als der Lehrer wegen seiner Antrittsrede aus dem Schuldienst entlassen wird, besteigt er „zum zweiten und letzten Male“ das Katheder und beschreibt in seiner „Abtrittsrede“ die entscheidende und lebensnotwendige Bedeutung der Erziehung: Das Kind kann, um Mensch im vollen Sinn zu werden, nicht in seiner vorbewussten Unschuld verbleiben. Nicht ungestörtes „Wachsenlassen“, in Ruhe oder gar von äußeren Einflüssen abgeschirmt, ist gefordert. Im Gegensatz zu der Macht der kindlichen Kräfte, des vorherbestimmten Schicksals und des Angelegten hat die Erziehung zwar nicht formende, aber unentbehrliche weckende und dienende Funktion.

Das Entwicklungsziel steckt als „Idealmensch“ bereits im Kind, kann sich aber ohne eine liebende Bezugsperson nicht entwickeln. Aufgabe der Erziehung ist es, dem Kind bei der Verwirklichung des in ihm angelegten Lebensplans zu helfen, das heißt seine Seele zu „heilen und belehren.“ (*Levana*, Vorrede zur 2. Aufl., S. 522) Damit ist eine wichtige Unterscheidung getroffen: Es geht in Jean Pauls Erziehlehre um die Seele, also mehr um das Herz als um Körper und Verstand. Das schließt aber Körper und Verstand nicht aus, schließlich sind sie mit der Seele „verschmolzen“. Es ist daher eine Umgewichtung, die Jean Paul vornimmt. Vielleicht lässt sich auch sagen: Jean Paul blickt tiefer. Oberflächlich betrachtet behandelt Jean Pauls *Levana* ähnliche und gleiche Themen wie andere Erziehlehren auch: Physische Erziehung, geistige Bildung, Wert und Unwert von Regeln, Strafen, Belohnungen etc. Doch sind diese Themen bei Jean Paul anders motiviert. Sein Ziel ist nicht, das Kind zu „Reichtum, Ruhm und Ehre“ gelangen zu lassen. Sein Ziel ist die Entfaltung der angelegten Idealität, oder, um mit Sokrates

zu sprechen, die „Besserung der Seele“. Dieser Blick hinter die Oberfläche auf die Seele ist der „Geist der Erziehung“, der hinter all den einzelnen Regeln steht. Wie eine medizinische Heillehre nichts taugt, „welche nur gegen die einzelnen Zeichen einer Krankheit stritte“ (Levana, Vorrede zur 1. Aufl., S. 528), so ist auch eine „pädagogische Heillehre“ verfehlt, die nur einzelne Ziele und Regeln setzt. Solche einzelnen Ziele können der „Unendlichkeit der Einzelwesen und der Verhältnisse“ nicht gerecht werden. Denn:

*Jedes Ding in der Welt entwickelt sich anders, als das andre –
weil jedes von jedem verschieden ist.*

(Übungen im Denken, II/I, S. 47)

Eine Behandlung, die dem einen Kind gut tut, schadet dem anderen. Daher steht bei Jean Paul hinter den einzelnen, veränderbaren und nur als Möglichkeiten zu verstehenden Regeln die Aufforderung:

Ungleich dem gewöhnlichen Erzieher begieße nicht die einzelnen Zweige, sondern die Wurzel, die jene schon wässern und entfalten wird.
(Levana, Vorrede zur 1. Aufl., S. 528)

Diese Wurzel, die es zu begießen gilt, lässt sich mit dem Idealmenschen gleichsetzen. Er ist die treibende Kraft, er lenkt die Entwicklung. Schon dadurch, dass der Erzieher sich darauf beschränkt, diese Kraft zu stärken, ohne selbst die Entwicklung steuern zu wollen, unterscheidet er sich vom „gewöhnlichen Erzieher“ und dient der Entfaltung des Kindes.

Doch wie lässt sich diese Wurzel wässern? Brauchen alle Kinder das gleiche Wasser? Jean Paul sagt: Ja. Alle Kinder brauchen Liebe. Diese Liebe wird dem Kind ein „Zauber- und Edelstein“, der es das ganze Leben begleitet, „bewahrt und unversehrt durchführt.“ (Levana, § 2, S. 535) Das Kind zu lieben, nicht es zu brauchen und nicht es zu verwöhnen, sondern es bedingungslos zu lieben, ist die wichtigste Aufgabe der Eltern und auch der Erzieher. Wird durch die Liebe die „Wurzel gewässert“, so wird diese die Zweige „wässern und entfalten“ – eine Vorstellung, in der ein weiteres Erziehungsziel mitschwingt: die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit. Jean

Pauls Erzieher erziehen die Kinder nicht für sich, sondern für das Kind. Sie stärken es soweit, dass es sich als Jugendlicher traut und in der Lage ist, seine eigenen Ideale zu erkennen und zu leben. Das wird auch deutlich in einem anderen, vielleicht dem aufschlussreichsten Bild Jean Pauls zur Erziehung.¹⁹⁴

Aber in einem Anthropolithen (versteinerten Menschen) kommt der Idealmensch auf der Erde an; ihm nun von so vielen Gliedern die Steinrinde wegzubrechen, dass sich die übrigen selber befreien können, dies ist oder sei Erziehung.

(Levana, § 26, S. 561)

Das Kind soll sich *selber* befreien können.¹⁹⁵ Die Befreiung ist eine Aufgabe, die nur jeder Mensch selbst leisten kann. Das wird ihm aber nur gelingen, wenn er in seiner Kindheit entsprechend gestärkt wurde. Es fordert viel Kraft und Mut, den Idealmenschen zu befreien, gegen alles zu kämpfen, was einen im Alltag unzufrieden sein lässt. Im Idealmenschen selbst haben die Erzieher einen natürlichen Verbündeten. Denn auch der drängt darauf, den Anthropolithen zu sprengen. Jedes Kind will eigenständig und unabhängig werden, jedes Kind will seine Kräfte erproben und stärken.

Doch dieses Bild geht über die erzieherische Aufgabe des Stärkens hinaus. Dem Kind soll „die Steinrinde von den Gliedern“ gebrochen werden. Das darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass dem Kind eine „angeborene Boshaftigkeit“ – seit Augustinus bis ins 18. Jahrhundert eine *opinio communis* der Pädagogik – ausgetrieben werden müsste.¹⁹⁶ Denn da-

¹⁹⁴Vgl. zum folgenden Zitat schon oben S. 106.

¹⁹⁵Ganz ähnlich Johann Michael Sailer: „Bilde den Knaben nicht nach deinen, sondern nach seinen Anlagen [...] Du sollst nie Ich werden, spricht der weise Erzieher, werde nur ein komplettes Du!“ (*Über Erziehung für Erzieher*, S. 78 f.).

¹⁹⁶Vgl. Johann Michael Sailer: „Wird das Animalische im Menschen nicht in Zucht genommen, so wird daraus ein wildes Tier, ein Wildling, ein Wilder, ein Wildfang, so wild, daß man ihn fangen muß, wenn man seiner mächtig und er unschädlich werden soll.“ (*Über Erziehung für Erzieher*, S. 19).

„Wer seinen Zögling gut bilden will, muß voraussetzen daß in der sich selbst gelassenen Menschennatur ein fürchterliches Übergewicht der sinnlichen über die verständige Natur

hinter steckt die Sorge, dass schlechte Eigenschaften sich verfestigen und verstärken, wenn sie nicht mit allen Mitteln, die der Erziehung zur Verfügung stehen, ausgetrieben werden. Diese Angst kennt Jean Paul nicht. Er möchte zwar die Steinrinde wegbrechen, also unangepasstes Verhalten zum Verschwinden bringen; jedoch will er nicht das Kind ändern, sondern nur dessen schlechtes Benehmen. Hierauf zielen Jean Pauls verschiedene Erzieheregeln und Ratschläge. Gleichzeitig aber bemühen sie sich, den Idealmenschen im Kind unangetastet zu lassen. Den Idealmenschen, der eben nicht nur „vollender“, „lieb“ und „gefällig“ ist, sondern auch unbequeme, unangepasste Seiten hat, die aber zu seiner „Ganzheit“ dazugehören. Hilflosigkeit, Scham, Neid, Verwirrung, Trauer, Trägheit, Wut u. s. w. lassen das Kind lebendig sein und intensivieren sein Dasein. Die Erziehung hat auch diese Gefühle zu achten und nicht zu unterdrücken, sondern allenfalls durch Stärkung des Gegenpols auszugleichen. So soll beispielsweise das „überweich liebende“ Kind nicht „ausgehärtet“ werden, sondern sein Ehrgefühl gestärkt werden.

Jean Paul ist also kein „antiautoritärer“ oder „permissiver“ Erzieher. Er will das Kind nicht sich selbst überlassen. Es bedarf der Erziehung, braucht kla-

obwalte, daß also *Anlagen zum Bösen* im Zögling existieren – welche, wenn sie gepflegt werden, bald eine Ernte des Lasters darstellen werden, daß also nicht nur Schwäche, Gebrechlichkeit, Unmündigkeit, sondern auch Neid, Schadenfreude, Tücke, Lügenhaftigkeit, Kränkung anderer und Kränkungslust, Herrschsucht u. s. w. in kurzem sichtbar werden müssen, wenn nicht der Entwicklung des Bösen mit unablässigem und unnachgiebigem Ernst entgegengearbeitet wird.“ [...] Das Christentum macht also dadurch, daß es ein angeborenes Verderbnis, den Abfall der ursprünglichen Menschheit von Gott, voraussetzt, die wahre Erziehung erst möglich. [...] Wer seinen Zögling gut bilden will, muß von dem Grundsatz ausgehen, daß die moralische Erziehung

- a) weiter nichts ist, als ein *Defensiv- und Offensivkrieg wider alles Böse und für alles Gute*; ein Offensivkrieg wider den Keim des Bösen und wider alles, was seine Entwicklung begünstigt, ein Defensivkrieg für den Keim des Guten und für alles, was die Entwicklung dieses Keims fördert; daß
- b) dieser Krieg, so wie er wohl nicht zu früh angefangen werden kann, so auch nie beendet, nie durch Waffenstillstand unterbrochen werden darf, also gleichsam ein ewiger Krieg sein soll; (Johann Michael Sailer, *Über Erziehung für Erzieher*, S. 115 f.).

re Regeln und jemanden, der konsequent auf deren Einhaltung achtet, der es zu Anstand und Höflichkeit anhält. Es braucht aber auch Anregung und Förderung. Daraus ergibt sich eine Mischung aus Anspruch und Anteilnahme, wie sie sich in den einzelnen Erzieheregeln der *Levana* äußert. Es ist eine Erziehung, die heute als „autoritativ“ bezeichnet wird. Moderne Forschung belegt, dass ein solcher autoritativer Erziehungsstil am ehesten geeignet ist, Kinder gesund und ausgeglichen heranwachsen zu lassen.¹⁹⁷ Im Gegensatz zur autoritären Erziehung, die Kinder oft ihres Selbstbewusstseins beraubt, und auch im Gegensatz zu allzu permissiver oder gar vernachlässigender Erziehung, die Kinder oft orientierungslos und unter Umständen sogar asozial werden lässt, setzt die autoritative Erziehung zwar klare Grenzen und fordert Gehorsam, fördert und stärkt das Kind aber zugleich.

Niemals zielt Jean Pauls Erziehung darauf ab, die Individualität des Kindes den Erziehungszielen der Erwachsenen unterzuordnen. Das Kind ist nicht ihr Besitz und soll auch nicht ihre Bedürfnisse erfüllen. Was heute selbstverständlich klingt (nur klingt, nicht ist!), war zu Jean Pauls Zeiten neu. Zwei Beispiele: Herbart folgert aus der scheinbaren Willenlosigkeit des Kindes, dass die Eltern „sich seiner, wie einer Sache, bemächtigen“ können.¹⁹⁸ Basedow meint, der elterliche Einfluss würde bis zur „Wahl der Lebensart und Beschäftigung“ reichen. „Wider den Rat seiner Eltern und Vormünder kann ein Knabe sich keine Lebensart wählen und müsste es auch nicht tun, wenn er könnte. Denn diese kennen seine Kräfte und Umstände und die Geschäfte in den verschiedenen Lebensarten besser, als er selbst.“¹⁹⁹

Für Jean Paul aber ist das Kind letztlich unverfügbar. Die Eltern haben kein Recht, sich „anders fortzupflanzen als körperlich“. Die „Fürsorge für den

¹⁹⁷Vgl. Christoph Kucklick, *Die hohe Kunst des Helfens*, GEO April 2002, S. 127 – 154. Kucklick beschreibt die rundweg positiven Auswirkungen eines Erziehungskurses zu autoritativem Erzieherverhalten, Triple P („Positive Parenting Programm“), sowie die Forschungsergebnisse der Wissenschaftler Gerald Patterson und Marion Forgatch am „Social Learning Center“ in Eugene, im US-Bundesstaat Oregon.

¹⁹⁸Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, S. 133.

¹⁹⁹Johann Bernhard Basedow, *Elementarwerk*, Bd. 1, S. 508.

Körper“ gibt ihnen kein „Recht auf geistige Einklemmung.“ (Levana, § 22, S. 558) Sie dürfen ihre eigenen Erwartungen, Ängste und Pläne nicht dem Kind überantworten, dürfen es nicht als ihr Eigentum betrachten und nicht versuchen, mit seiner Hilfe eigene Ziele zu verwirklichen. Selbst wenn die Eltern meinen, nur das Beste für ihr Kind zu wollen, sind es stets ihre eigenen Ziele, die sie verwirklichen wollen. Daseinszweck des Kindes ist es, sein eigenes Leben zu leben – nicht das Leben, das es nach Ansicht des Erziehers führen sollte.²⁰⁰

Dürft ihr aus Liebe Kinder zu ihrem Glück, so dürfen sie später ebensogut aus Dankbarkeit euch zu eurem zwingen. Aber was ist denn das Glück, wofür sie ihr ganzes Herz mit allen seinen Träumen wegwerfen sollen? – Meistens eures; eure Beleuchtung und Bereicherung, eure Feind- und Freundschaften sollen sie mit dem Opfer des Innersten büßen und kaufen.

(Titan, S. 300)

Herbart war mit seiner Ansicht, das Kind sei der bestehenden Ordnung anzupassen, durchaus meinungsbildend. In schillernden Farben stellt er in seiner *Allgemeinen Pädagogik* dar, welche „Karikaturen“ und welch ein „Haufen von Bucklichten und Krüppeln aller Gattung sich wild durch einander tummeln“ würden, wenn jeder Mensch sich mit „seiner Individualität groß thut“. In Herbarts Augen eine schlimme Vorstellung, weil sie zu seinem Wunschbild „vieler wohl- und gleichgewachsener Menschen, die in Reih und Glied sich zu bewegen taugen.“ in Widerspruch steht.²⁰¹

Ganz anders Jean Paul. Vermutlich ist ihm gerade die Vorstellung der

²⁰⁰Vgl. Alexander Sutherland Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, S. 126: „Ich muß noch einmal wiederholen, daß Eltern das Leben ihrer Kinder verderben, wenn sie ihnen überholte Moralbegriffe aufzwingen. Sie opfern das Kind für die Vergangenheit.“

²⁰¹Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, S. 172.
Nach Katarina Rutschky projiziert Herbart hier die Beschädigung auf diejenigen, die sich der pädagogischen Amputation entzogen haben. In der Ent-Individualisierung der Schüler erkennt sie einen Schutz- und Abwehrmechanismus des Erziehers. (Katharina Rutschky (Hg.), *Schwarze Pädagogik*, S. LIX).

gleichgewachsenen Menschen „in Reih und Glied“ ein Gräuel. Seine Erziehung will nicht unterwerfen, regieren und züchtigen,²⁰² wie Herbart fordert, sie will nicht „gießen und schleifen“ (Levana, § 5, S. 537) und das Kind dadurch gefangen und klein halten. Jean Paul findet harte Vergleiche, wenn er wittert, dass Erziehung dazu dienen soll, die Individualität des Kindes zu „Schönheit-Schnörkseln“ zu verbiegen. So müssen sich Erzieher beispielsweise den Vorwurf gefallen lassen, sie würden ihre Schüler mit dem gleichen Ziel seelisch verstümmeln wie Bettler bisweilen ihre Kinder körperlich verstümmeln, nämlich „um sich zu beköstigen“. (Vgl. Levana, Komischer Anhang, S. 664)²⁰³ Die Individualität brechen zu wollen und das Kind den eigenen Vorstellungen anpassen zu wollen, bedeutet alle Seelen auf den gleichen Ton stimmen zu wollen, dem Kind mit der Individualität „die Urkraft“ zu brechen.

*Was kann da kommen und bleiben als ewiges Irren in sich selber umher – halbe Nachahmung wider sich, nicht aus sich, ein schmarotzend auf einem fremden Wesen lebender Wurm, das Nachspiel jedes neuen Vorspiels, der Knecht jedes nahen Befehls?*²⁰⁴
(Levana, § 31, S. 565)

Jean Pauls Erziehung will nicht Äußeres an das Kind herantragen und dadurch den Anthropoliten verstärken. Zwar würde das Kind dadurch möglicherweise größer erscheinen, es bliebe aber dennoch gefangen und klein. Jean Paul will befreien und entwickeln, was schon da ist.

²⁰²Vgl. z. B. Johann Friedrich Herbart, „Dieser Ungezügelter muß unterworfen werden; [...] Unterwerfung geschieht durch Gewalt“ (Allgemeine Pädagogik, S. 133.).

²⁰³Auch Pestalozzis Glühpi, der zwar durchaus konkrete eigene Vorstellungen davon hat, wie seine Schüler später einmal sein sollen, will sie doch nicht fremdbestimmt erziehen. Er vertraut auf das „unverstellte Innere und sagte hundertmal zu seinen Kindern: Ich verzeihe euch alle Fehler, aber wenn ihr anfangt euch zu verstellen, so seid ihr im Grunde verloren, und es gibt für immer nichts als elende, verdrehte Krüppel“ – eine Belehrung, die Jean Paul allerdings wegen der enthaltenen Drohung niemals an Kinder richten würden. Johann Heinrich Pestalozzi, Lienhard und Gertrud, Bd. 2, S. 276.

²⁰⁴Die entindividualisierende Erziehung im 3. Reich zeigte in weiten Bereichen die von Jean Paul hier beschriebenen Folgen: Mißläufertum, Antisemitismus und Führergläubigkeit.

Das birgt freilich in den Augen mancher Erzieher ein gewisses Risiko. Wer kann wissen, was „schon da ist“? Sicherer scheint es allemal, das Kind entsprechend den eigenen Vorstellungen zu prägen und unerwünschte Verhaltensweisen auszutilgen. Die Sorgen des Erziehers sind nachvollziehbar, „da er weder wissen, ob er nicht einen künftigen Höllengott der Menschheit, oder einen Schutz- und Lichtengel derselben vor sich habe und entwickeln oder verwickeln, noch voraussehen kann, an welchen gefährlichen Stellen der Zukunft der Zauberer, der, in ein kleines Kind verwandelt, vor ihm spielt, sich aufrichte als Riese.“ (*Levana*, § 1, S. 533 f.) Erzieher haben es mit Unabsehbarem zu tun, sie wissen nicht, wie und wohin sich die werdende Persönlichkeit entwickelt. Jeder hat genug von Menschen und der Weltwirklichkeit gelernt, um misstrauisch zu sein. Selbst wer sich von der christlichen Lehre des ursprünglich Bösen in der menschlichen Natur unbeeinflusst wähnt, begegnet bei aufgeklärten und materialistischen Psychologen wie z. B. bei Freud sehr unangenehmen Vorstellungen von den schlummernden seelischen Abgründen der menschlichen Natur. Es bedeutet daher fast ein Wagnis, sich für die Entfaltung der Persönlichkeit auszusprechen. Der menschliche Geist steckt voller Widersprüche und die Gegenüberstellung von „Höllengott“ und „Schutz- und Lichtengel“ scheint nicht übertrieben. Doch wo liegen die Weichen? Möglicherweise gibt es keine Weichen und das nur scheinbar unschuldige Kind wird, was in ihm steckt. Ein solcher Fatalismus entspräche allerdings nicht den Vorstellungen Jean Pauls von Schicksal und stetiger Entwicklung. Hielte er Erziehung tatsächlich für sinnlos, eine These, die übrigens bis heute engagiert verteidigt wird²⁰⁵, hätte er keine Erziehlehre zu schreiben brauchen. Vielmehr liegen die Weichen in der erzieherischen Einwirkung: „Entwickelt oder verwickelt“ sie? Sät sie

²⁰⁵In den vergangenen Jahrzehnten behaupteten Verhaltensgenetiker immer wieder, die Erziehung hätte kaum Einfluss auf die Entwicklung der Kinder; allein die Gene seien die entscheidenden Faktoren. Bisweilen wird auch anderen äußeren Einflüssen etwa durch die gleichaltrigen Spielgefährten die entscheidend prägende Instanz zugeschrieben, etwa in dem (weltweit erfolgreichen) Buch der Amerikanerin Judith Rich Harris, *Ist Erziehung sinnlos?*

„Gift- oder Honigkelche“, zieht sie die Kinder „groß oder – klein“? Diese Gegenüberstellung ist mehr als nur ein Wortspiel. Das Potential der Anlagen kann unterschiedlich genutzt werden. Ist die Erziehung eine entwickelnde, wird das Kind zum „Schutz- und Lichtengel“, ist die Erziehung eine verwickelnde, also eher verwirrend und/oder einengend, kann aus dem gleichen Kind der „Höllengott“ werden. Fest steht: Eines Tages wird das Kind sich aufrichten zum Riesen, und was klein und harmlos war, hat nun die Macht zu beglücken oder zu zerstören.²⁰⁶ Hat sich das Kind erst einmal zum Riesen aufgerichtet, ist es für erzieherische Beeinflussung zu spät. Dann sind die Weichen gestellt und der Zug ist in voller Fahrt.

Nun gilt für die Erzieher, den Zug auch fahren zu lassen. Sie müssen loslassen und den jungen Menschen seinen eigenen Weg gehen lassen, ob dieser Weg in ihrem Sinne ist oder nicht. Der Weg wird in eine Zukunft führen, die den Erziehern ohnehin unerreichbar ist.

In der Kinderwelt steht die ganze Nachwelt vor uns, in die wir, wie Moses ins gelobte Land, nur schauen, nicht kommen.

(*Levana*, § 1, S. 533)

Wie schwierig dieses Loslassen ist, spürt der Erzieher in der *Unsichtbaren Loge* – der Erzähler selbst. Er entlässt Gustav aus seiner Obhut, als dieser als Kadett nach Scherau geht. Obwohl beide dem Abschied mit Trauer entgegensehen, hat der Erzieher doch den Trost, seinen Teil zu Gustavs Selbstständigkeit beigetragen zu haben.

²⁰⁶ Um die Kinder für eine unbekannte Zukunft zu wappnen, muss der Erzieher sich über den Zeitgeist (etwa Mode- und Zeitinteressen) erheben. Verstehen lässt sich das Leben nur rückblickend, während es aber vorausschauend gelebt werden muss. „Und geht nicht der Strom, der euch führt, in einem Meere, worin ihr, aus Mangel an Ufer, seine Bewegung nicht messen könnt?“ (*Levana*, § 33, S. 568).

Selbst in seiner Zeit gefangen, die ihre Einseitigkeit, ihre Voreingenommenheit und ihr seelisches Leiden hat, ist der Mensch an vieles gewöhnt und unfähig, zeitliche Besonderheiten als solche zu erkennen. Hinzu kommt: „Der Mensch gewöhnt sich an wiederholte Liebe, nicht an wiederholte Ungerechtigkeit. Daher erscheint jedem seine Zeit moralisch schlechter, so wie die intellektuelle besser, als sie ist; denn in der Wissenschaft ist das Neue ein Fortschritt, in der Moral ist das Neue, als ein Widerspruch mit unsern innern Idealen und mit den historischen Idolen, stets der Rückschritt.“ (*Levana*, § 36, S. 573 f.).

„Hier, Gustav,“ (sagt' ich) „hier vor dem Himmel und der Erde und vor allem Unsichtbaren um den Menschen, hier übergeb' ich dir aus meinen bewahrenden Händen fünf große Dinge in deine: – ich übergebe dir dein unschuldiges Herz – ich übergebe dir deine Ehre – den Gedanken an das Unendliche – dein Schicksal – und deine Gestalt. (Unsichtbare Loge, S. 176)

In diesen mysteriösen Abschiedsworten wird das Erziehungsziel noch einmal deutlich. Der Erzieher übergibt dem Jüngling „fünf große Dinge“, die allerdings ohnehin dem Jüngling gehören: sein Herz, seine Ehre, seine Religion, sein Schicksal und seine Gestalt. „Übergeben“ kann hier nur heißen: überlassen, in die eigene Verantwortung geben. Dem Erzieher ist es gelungen, diese „fünf großen Dinge“ während des Kindheitsstadiums zu bewahren und zu schützen, damit sie Gustav nicht verloren gehen. Indem er sie geschützt und bewahrt hat, hat er Gustav geholfen, seine inneren Kräfte, die den „fünf großen Dingen“ entsprechen, zu entfalten. Es sind **sittliche Schönheit** (unschuldiges Herz), **sittliche Stärke** (Ehre), **Religion** (der Gedanke an das Unendliche), **Schicksal** und **Gestalt**. Weil der Erzieher seine Beschützer- und Bewahrer-Funktion erfüllt hat, sind diese Kräfte nicht nur erhalten, sondern erstarkt und Gustav ist nun in der Lage, allein in sein Leben aufzubrechen.

II. Erzieherpersönlichkeit: Der Feige bildet einen Feigen

1. Vertrauensraum

Jean Paul hat die Bedeutung der Erzieherpersönlichkeit erkannt. Also beginnt Erziehung hier, bei den Erziehern und nicht bei den Kindern – eine weitere Erkenntnis, die Jean Paul nicht nur seinen Zeitgenossen voraus hat. Gemeinhin erkennen Erzieher zwar ihre Persönlichkeitsmängel, sehen darin aber keinen Grund, sich zu entwickeln, sondern erklären ihre Defizite damit, dass in der eigenen Erziehung und kindlichen Entwicklung

etwas schiefgegangen sein müsse, das bei der nächsten Generation ausgemerzt werden könne. Nicht nur Carl Gustav Jung kritisiert an dieser zwar löblichen Absicht die mangelnde Durchschlagkraft: Die Kinder zu besseren Menschen zu erziehen scheitert an der psychologischen Tatsache, „dass ich am Kinde keinen Fehler korrigieren kann, den ich selber immer noch begehe.“²⁰⁷ Das gilt auch dann, wenn jemand, um einen Fehler zu vermeiden, in das entgegengesetzte Extrem verfällt, wenn er also z. B. selbst zu streng erzogen wurde und nun die eigenen Kinder mit einer „ans Geschmacklose streifenden Toleranz“ erzieht, oder wenn ihm in der Kindheit gewisse Lebensgebiete peinlich verhüllt wurden und er sie nun den eigenen Kindern „ebenso peinlich und aufklärerisch“ eröffnet.

Nachdem mit Rousseaus *Émile* eine Flut pädagogischer Schriften die Bedeutung der Kindheit für Leben und Schicksal hervorhob, geriet die Tatsache in Vergessenheit, dass auch das Erwachsenenalter schöpferische Möglichkeiten und die Chance zu innerem Wandel und Wachstum birgt. Die Entwicklung ist nicht abgeschlossen, nur weil der Körper ausgewachsen ist. Und zur Persönlichkeit erziehen kann nur, wer eine Persönlichkeit ist, wer seinen Idealmensch bestmöglich entfaltet. Und gerade dazu will die *Levana* anregen.

Entscheidend ist das Wesen der Erzieherpersönlichkeit, das sich über die Erziehung der Kinder noch weiter entwickeln soll. Es sei erinnert an die höchste Bestimmung, die Bestimmung „zu sein“, die den anderen Bestimmungen, also auch der Bestimmung, „Kinder zu erziehen“, übergeordnet ist. Ein Erzieher, der sich für seine oder fremde Kinder „aufopfert“, ist außerstande, anregend auf ihre Entwicklung einzuwirken.

Das bedeutet: Auch hinsichtlich der Erzieher-Persönlichkeiten dreht sich bei genauerer Betrachtung alles um den Idealmenschen. Erzieher sollten ihren Idealmenschen möglichst weit entwickelt haben und nach weiterer

²⁰⁷ Carl Gustav Jung, *Wirklichkeit der Seele*, S. 99.

Entwicklung streben. Wenn das Gesetz „Leben zündet sich nur an Leben an“ (Levana, § 110, S. 784) gilt, ist der Einfluss der Eltern entscheidend für die Entwicklung des Kindes. Das Kind braucht ihre Gegenwart und Lebendigkeit. Je reifer und freier die Persönlichkeit der Eltern ist, desto anregender und befreiender wirkt sie auf das Kind. Je individueller – je „lebendiger“ – Erzieher sind, desto größer ist ihre sittlich bildende Kraft.

Jean Paul schafft hier eine Vorstellung von Erziehung, die mit Herrschaft über das Kind und mit Zucht wenig gemein hat. Auch Lernen aufgrund von Vorbild und Nachahmung ist nicht gemeint. Es sind vielmehr unbewusste Prozesse, die Jean Paul beschreibt. Zwischen Kind und Erzieher entsteht – nicht zuletzt durch den Kinderglauben – ein **Vertrauensraum**. Innerhalb dieses Vertrauensraumes stellen sich Kind und Erzieher aufeinander ein und es entsteht eine größere Nähe, eine „Resonanz“. Sie schwingen im Einklang, ohne deswegen identisch zu sein.

Es gibt eine größere Nähe der Herzen, so wie des Schalles, als die des Echos; die höchste Nähe schmilzt Ton und Echo in die Resonanz zusammen.
(Fixlein, II/4, S. 75)

Resonanz ist nur ein anderer Ausdruck für Verständnis und für „Miteinanderschwingen“. Im Mutterleib ist diese Resonanz für das Kind schon körperlich gegeben. Durch den Kinderglauben bleibt sie erhalten, bis das Kind sich seiner selbst bewusst wird. Selbst wenn die vertrauten Personen Kinder lieblos behandeln, können die Kinder aus ihrem Kinderglauben heraus diese Resonanz entstehen lassen, indem sie die Erzieher verklären, „ins beste Licht rücken“. So glorifiziert z. B. Walt seine Eltern, die – aus Vults Erinnerungen zu schließen – keineswegs so „heilig“ sind, wie sie Walt scheinen.

Ich und du folgten ihnen in die Kirche; und ich weiß, wie darin die Heiligkeit meiner Eltern gleichsam in mich herüberzog unter der ganzen Predigt.
(Flegeljahre, S. 1026)

Auch später kann in einer liebevollen Eltern-Kind-Beziehung dieser „Vertrauensraum“ bestehen bleiben oder sich doch immer wieder bilden.

Bis heute noch nicht ausreichend untersucht ist das Phänomen der „Empfindungsübertragung“, das Jean Paul innerhalb dieses Vertrauensraums vermutet. Er geht davon aus, dass die bereits fest umrissene Persönlichkeit des Erwachsenen die noch weiche und unausgeformte Seele des Kindes zur Gestaltung herausfordert. Gerade in den ersten Lebensjahren wirkt die Erzieherpersönlichkeit ganz unmittelbar auf das Kind. Es eignet sich nicht nur viel Wissen und Können an. Es nimmt auch Wesensmerkmale seiner Vertrauenspersonen in sich auf und es übernimmt nicht nur äußeren Gestus, Mimik und Einstellungen, sondern auch Lebensstimmung, Wesenszüge, Denkart. Die Person des Erziehers in ihrer unmittelbaren, spontanen Reaktion hat somit wichtigen erzieherischen Einfluss. Jede Handlung und die Art und Weise, wie sie ausgeführt wird, jede Empfindung und die Art und Weise, wie sie ausgedrückt wird, jedes Wort und die Art und Weise, wie es ausgesprochen wird, stimuliert das Kind und formt in weiten Bereichen seine Persönlichkeit. Ein Gedanke, den Carl Gustav Jung in relativ einfache Worte fasst: „Kinder werden durch das erzogen, was der Erwachsene ist, und nicht durch das, was er schwatzt.“²⁰⁸

Wir neigen heute eher dazu, diese Ähnlichkeit den Genen und der Vererbung zuzuschreiben. Dass diese Faktoren eine nicht geringe Rolle spielen ist nicht von der Hand zu weisen. (Man geht heute von einer Gewichtung: 50 % Gene, 50 % äußere Einflüsse aus). Das spricht allerdings nicht gegen die Jean Paulsche Theorie der Übertragung. Zwar prädisponieren die Gene in unterschiedlichem Maße die Fähigkeiten von Kindern, ihre Probleme und Talente. Aber erst unter entsprechenden Erziehungsbedingungen wirken sich diese Risiken und Chancen aus. Und eine der wichtigsten Erziehungsbedingungen ist die Persönlichkeit der Erzieher. Es konnte mittlerweile mittels hochempfindlicher Zeitlupenaufnahmen auch festgestellt werden, dass Kinder – unbewusst – den äußeren Gestus wie in die innere Haltung der Eltern nachahmen und so Reichtum oder Armut der Empfin-

²⁰⁸ Carl Gustav Jung, Archetypen, S. 130.

dungen, auch der Sprache und der Gedanken übernehmen.²⁰⁹ Es handelt sich dabei nicht um Reaktionen auf das Gehörte, sondern um ein gleichzeitiges Mitschwingen, das lediglich bei autistischen Kindern nicht festgestellt werden konnte, sonst aber bei allen Menschen auftritt.

Entscheidend ist das Ergebnis: Das Kind wird seinem Erzieher ähneln – und das auch dann, wenn es sich später entschließt, alles anders zu machen: „Der Feige bildet einen Feigen, wie ein Einsiedler einen Einsiedler.“ (Levana, *Geträumtes Schreiben*, S. 667)

Das bedeutet, nicht Fachwissen ist entscheidend für erzieherische Kompetenz, sondern Persönlichkeit.

Ob denselben festen Genius entweder ein Engel oder ein Teufel ausbilde, ist weit weniger einerlei, als ob ihm entweder ein gelehrter Fakultist oder ein Karl der Einfältige vorlehre.

(Levana, § 2, S. 534)

Engel und Teufel gegen Gelehrten und Einfältigen. Das Herz ist wichtiger als Verstand und Wissen. Am Beispiel des Genius, der bei Gustav die Elternstelle vertritt, wird die Wirkung der Erzieherpersönlichkeit noch einmal deutlich. Wie ein Kind die Muttermilch als körperliche Nahrung einsaugt, nimmt es Wesenszüge und Haltungen der Persönlichkeit als geistige Nahrung auf.

O tausendmal glücklicher als ich neben meinem Tertius und Konrektor lagst du, Gustav, auf dem Schoße, in den Armen und

²⁰⁹In diesem Vertrauensraum spüren Eltern unmittelbar die Bedürfnisse ihres Säuglings oder Kleinkinds, weil sie sich – unbewusst – mit ihm identifizieren. Winnicott kommt in seinen Untersuchungen zu gleichem Ergebnis, spricht aber nicht vom „Vertrauensraum“. „Man könnte hier, auf die Gefahr hin, sentimental zu klingen, das Wort ‚Liebe‘ verwenden“ (Donald W. Winnicott, *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*, S. 92).

Die Empfindungsübertragung innerhalb des Vertrauensraums läuft unbewusst ab – auch zwischen Lehrern und Schülern. Die Schüler imitieren die Emotionen des Erziehers durch eine nicht wahrnehmbare motorische Mimikry des Gesichtsausdrucks, der Gebärden, des Tonfalls der Stimme und anderer nonverbaler Anzeichen. Durch diese Imitation erzeugen sie in sich die Stimmung des anderen. (Vgl. Daniel Goleman, *Emotionale Intelligenz*, S. 150).

unter den Lippen deines teuern Genius, wie eine trinkende Alpenblume an der rinnenden Wolke, und sogest dein Herz an den Erzählungen von guten Menschen groß.

(Unsichtbare Loge, S. 55)

Der physische Vorgang des Stillens ist in den geistigen übersetzt. Der Genius wird als „Wolke“ dem Himmel zugeordnet, dem Kind wird durch das Bild der „Alpenblume“ innere Höhe zuerkannt.²¹⁰ Das körperliche Vertrauen („auf dem Schoße, in den Armen“) steht in Wechselbeziehung zu dem geistigen.

Sehr aufschlussreich ist auch die Begegnung von Walt mit dem „großen Mann“. Sie zeigt nicht nur, wie schnell die inneren Kräfte einen Vertrauensraum entstehen lassen. Das Bild der hin- und herfliegenden Bienen, mit dem Walt die Begegnung veranschaulicht, zeigt auch die Ideenübertragung zwischen ihm und Plato-Herder innerhalb des Vertrauensraums.

Worte, wie süße Bienen, flogen dann von seinen Blumen-Lippen, sie stachen mein Herz mit Amors Pfeilen wund, sie füllten wieder die Wunden mit Honig aus. (Flegeljahre, S. 625)

Walts kindliches Vertrauen und die Verzückung öffnen sein ganzes Wesen, so dass Vorstellungen und Ideen wie Bienen in sein Herz dringen, es wund stechen und mit Honig wieder heilen. Der Flug der Bienen von den „Blumen-Lippen“ des großen Mannes in das Herz des Jünglings erinnert an die Übertragung des Blütenstaubes und weist damit auf die befruchtende und entwicklungsfördernde Wirkung dieser Begegnung hin.

In der *Levana* verbindet Jean Paul diese beiden Bilder zu einem einzigen, das den Einfluss des Lehrers auf seine Schüler veranschaulicht.

Und wie hängt nicht die trunkne Jugend trinkend – wie Bienen am blühenden Lindenbaum – am Geiste eines berühmten Lehrers!

(Levana, § 73, S. 637)

²¹⁰Vgl. Beatrice Mall-Grob, *Fiktion des Anfangs*, S. 90.

Wegen ihres unmittelbaren Einflusses steht die Persönlichkeit des Erziehers aller Methodik voran, auch den Erziehungs-Inhalten.²¹¹ Für sie gilt, wie Humboldt es formulierte: Der „wahren Moral erstes Gesetz ist: bilde dich selbst, und nur ihr zweites: wirke auf andere durch das, was du bist.“²¹² Alles, was Erzieher am Kind verändern wollen, sollten sie zunächst dahingehend überprüfen, ob sie es nicht an sich selbst verändern sollten. Dazu gehört schon der pädagogische Enthusiasmus. Gilt er nicht in Wirklichkeit der eigenen Person? Wurzelt der Wunsch nach einem erfolgreichen Kind nicht im eigenen Misserfolg?

Konkrete Eigenschaften, die eine Lehrerpersönlichkeit auszeichnen, benennt Jean Paul nicht. Das kann er auch nicht, weil es keine allgemein verbindlichen Eigenschaften gibt. Jeder Mensch wirkt vor allem dadurch, dass er „authentisch“ ist, das heißt, dass er sich nicht verstellen muss, sondern so weit möglich er selbst ist – sicherlich oft eine Gratwanderung, schließlich ist der Lehrerberuf mit einer gehörigen Portion Schauspielerei verbunden. Doch nicht ein bestimmtes Verhalten gibt Aufschluss über die Authentizität, sondern die eigenen Gefühle. Sie reflektieren die Sinnhaftigkeit des Verhaltens. Negative Gefühle, Erschöpfung, Hilflosigkeit oder gar Verzweiflung, sind immer ein Warnsignal. Denn ein ängstlicher und schwacher Lehrer

²¹¹ Daher können auch Menschen anderer Berufsgruppen hervorragende Lehrer sein, wie sich z. B. an Waldorfschulen schon bestätigt hat. (Vgl. Christoph Lindenberg, *Waldorfschulen*, S. 43 f.).

Neill, der Gründer und Schulleiter von „Summerhill“, verdankt den Erfolg seiner Schule nicht zuletzt der Kraft seiner eigenen Persönlichkeit. In einem Bericht der Schulinspektoren von 1949 wird seine Person folgendermaßen beschrieben: „Der Schulleiter ist ein Mann von festen Überzeugungen und tiefer Aufrichtigkeit. Sein Vertrauen und seine Geduld sind offensichtlich unerschöpflich. Er besitzt die seltene Gabe, eine starke Persönlichkeit zu sein, ohne beherrschen zu wollen. Wer ihn in seiner Schule sieht, muß auch dann Achtung vor ihm haben, wenn er mit manchen seiner Ideen nicht übereinstimmt oder sie sogar völlig ablehnt. Er besitzt Humor, menschliche Wärme und einen gut entwickelten gesunden Menschenverstand. Mit diesen Eigenschaften könnte er an jeder Anstalt ein guter Schulleiter sein. Die Schüler, die wie alle Kinder durch gutes Beispiel lernen können, nehmen am glücklichen Familienleben des Schulleiters teil.“ (Alexander Sutherland Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, S. 96).

²¹² Zitiert nach Albert Reble, *Geschichte der Pädagogik*, S. 186.

muss die Kräfte im Kind als bedrohlich empfinden. Bedrohlich aus zwei Gründen: Zum einen weiß er sich nicht zur Wehr zu setzen, zum anderen fürchtet er seine eigenen rohe Kräfte, die das Kind ihm spiegelt, und versucht daher, sie zu unterdrücken. Freiheit und Kraft bilden die Basis aus der heraus der Lehrer wirksam agieren und den Schüler angemessen behandeln kann.

Er wird – da Liberalität überall unschätzbar ist, folglich warum nicht in der Erziehung zuerst – ihn mit gewandter Freiheit und Kraft behandeln und ihm die eigene lassen. (Levana, S. 667)

So kann der Erzieher dem Kind Widerstand leisten – auch wenn es viel Kraft kostet, führt es doch mitunter zu heftigen Konflikten – und ihm dennoch seine Freiheit lassen. So kann er das Kind erziehen und seine Individualität auch dann respektieren, wenn sie nicht den eigenen Wünschen und Zielen entspricht.

2. Der gewöhnliche Erzieher

Wenn Jean Paul ausschließlich von Männern als Erziehern spricht, ist das zeitspezifisch zu nehmen. Wenn ich von Lehrern und nicht von Lehrerinnen spreche, so spricht sich hier unterschwellig eine Wunschvorstellung aus. Heute ist die Erziehung vor allem der jüngeren Kinder beinahe ausschließlich in die Hände von Frauen gelegt (Kindergärtnerinnen, Grundschullehrerinnen). Besser wäre eine Mischung aus Männern und Frauen – „denn nur beide Geschlechter vollenden das Menschengeschlecht“ (Levana, § 71, S. 679) und „der Mangel oder gar das vollständige Fehlen der Männer bei der Erziehung wirkt sich natürlich auf die Kinder aus, besonders auf die Jungen“, wie heute beklagt wird.²¹³

Was Jean Paul seinerzeit über die männlichen Vertreter dieser Berufssparte

²¹³Vgl. hierzu: Petra Gerster und Christian Nürnberger, *Der Erziehungsnotstand*, S. 86 – 90.

sagt, gilt allerdings in gleicher Weise für die weiblichen. Sein besonderes Augenmerk richtet er, da er die große Bedeutung der Erzieherpersönlichkeit erkannt hat, ihrer Entfaltung im Lehrberuf. Das Gegenteil, nämlich ihren Verfall, hat er bereits als Kind aus nächster Nähe miterlebt. Über seinen Großvater schreibt er:

Die Abenddämmerung war eine tägliche Herbstzeit für ihn, worin er einige Stunden in der ärmlichen Schulstube auf- und abgehend, die Ernte des Tages und die Aussaat für den Morgen unter Gebeten überschlug. Sein Schulhaus war ein Gefängnis.
(Selberlebensbeschreibung, I/6, S. 1041)

Auch das „väterliche gedrückte Leben“ ist gezeichnet von den Plagen des Lehrerdaseins. Der offensichtlich sensible und künstlerische Mann ist im Beruf des Lehrers zum harten „Gesetzesprediger“ und „strengsten Geistlichen“ erstarrt. (Vgl. *Selberlebensbeschreibung*, I/6, S. 1043)

Nicht zuletzt die ständige Überbeanspruchung der Lehrer (oft verbunden mit gesellschaftlicher Missachtung) verhindert, dass sie ihren Blick über den Alltag hinaus heben und sich selbst entwickeln. Höchstens in den Ferien richten sich „tausend gekrümmte Schulleute empor, und der harte Ranz liegt abgeschnallet zu ihren Füßen, und sie können doch suchen, was ihre Seele lieb hat.“ (*Fixlein*, II/4, S. 65) Noch im *Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer* von 1874 ist allerdings zu lesen, dass es gar nicht darum geht, dass der Lehrer suchen soll, was seine „Seele lieb hat“. Selbstverleugnung und Unterdrückung der eigenen Wünsche und Bedürfnisse zeichnen die Lehrerpersönlichkeit aus.

Es gibt verschiedene Geschäfte und ganze Berufsarten, welche die Hintansetzung eigener Wohlfahrt, die Unterdrückung eigener Neigungen und Ansichten verlangen, um auf diese Weise gewisse, höhere Ziele zu erreichen, welche namentlich auf das Wohl anderer Personen gerichtet sind. Unter diese Berufsarten gehört unstreitig der Erzieherberuf. Der erste Akt der Selbstverleugnung eines Erziehers von Fach liegt schon in der Wahl des Berufes. Er kann durch ihn weder zu hoher Ehre und zu äußerem Ansehen, noch zu Geld und Gut, noch auch

zu einem gemächlichen, mühelosen Leben gelangen, er muß also von vornherein sofort alle Neigungen hintansetzen, die für so viele bei der Wahl des Berufs entscheidenden Einfluß haben. Diese Selbstverleugnung zieht sich nun weiter durch das ganze Leben hindurch. [...] Er gleicht einem Rad, das in seinem Beruf fortdauernd gehemmt wird. Sowie nun dieses durch die anhaltende Hemmung bald abgeschliffen und unbrauchbar gemacht wird, also ergeht es dem Erzieher. Seine Tätigkeit ist eine der aufreibendsten und zerstörerischsten, das ist eine ausgemachte Tatsache. Damit nun der Erzieher sich dessen ungeachtet mit der Hingabe, von welcher einzig und allein der Erfolg abhängt, seinem schwerem Beruf widmet, muß er das nötige Maß von Selbstverleugnung besitzen. Ohne dieses – kein Erzieher.²¹⁴

Auch Jean Paul hält den Lehrerberuf für schwierig. Doch zieht er den gegenteiligen Schluss. Eine starke Persönlichkeit kann Schwierigkeiten begegnen und an ihnen wachsen. Wer aber innerlich kraftlos ist, muss zu äußeren Mitteln greifen. Wieder zeigt sich eine Verlagerung vom Inneren ins Äußere. Und diese zeigt sich wieder als unzulänglich. Äußere Mittel können inneres Wachstum nicht ersetzen. Und aus heutiger Sicht grausame Erziehungsmethoden, die zum Teil in der *Schwarzen Pädagogik* gesammelt sind, lassen sich oft auf diese vermeintliche Kompensation eines unterdrückten Selbst zurückführen. Die Pädagogen, die ihr Inneres verleugnen mussten, konnten auch anderen, explizit den Kindern, keines zugestehen. Das veranschaulichen beispielsweise einige Erziehungsziele von Jean Pauls Zeitgenossen Johann Michael Sailer: „Selbstverleugnung wird dem Erzogenen süße *Gewohnheit*, Dulden, Entbehren, Wahrhaftigkeit, Gehorsam, Ordnungsliebe, Arbeitsamkeit, stilles Aufblicken zum Heiligen und reines Wandeln vor dem reinsten Auge wird dem Geübten zur Natur geworden sein.“²¹⁵

²¹⁴E. Petzold (Hg.), *Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer*, Dresden 1874, Bd. 2, S. 209 f.

²¹⁵Johann Michael Sailer, *Über Erziehung für Erzieher*, S. 146.
Selbstverleugnung ist als Bestandteil der Tugend auch ein wichtiges Erziehungsziel bei John Locke: „Der Wesensgrund aller Tugend und allen Wertes besteht darin: daß ein Mensch imstande ist, sich selbst seine eigenen Wünsche zu versagen, seine eigenen Neigungen entgegenzutreten und lediglich dem zu folgen, was die Vernunft ihm als das beste anweist, mag auch die Begierde in andere Richtung zeigen.“ „Der Hauptzweck des Gan-

Wer selbst angepasst und innerlich abgestorben ist, fürchtet die Lebendigkeit und Besonderheit des Anderen und setzt sich stattdessen für eine gleichmachende Ordnung ein, die bisweilen in der Illusion eines vollkommen affektlosen Zustandes, frei von Träumen und Phantasien, gipfelt.²¹⁶ Eine solche Erziehung herrschte vor allem in Adelskreisen, in denen John Lockes *Gedanken über Erziehung* prägend waren. Locke sieht den Wesensgrund aller Tugend und allen Wertes darin, „daß ein Mensch imstande ist, sich selbst seine eigenen Wünsche zu versagen, seinen eigenen Neigungen entgegenzutreten und lediglich dem zu folgen, was die Vernunft ihm als das beste anweist, mag auch die Begierde in andere Richtung gehen.“ Kinder sind daher daran zu gewöhnen, „ihre Begierden zu unterdrücken und auf ihre Wünsche zu verzichten, schon von der Wiege an.“²¹⁷

Wer selbst nicht lebendig sein kann, duldet auch um sich herum nichts Lebendiges. Jean Paul hat diesen Mechanismus durchschaut.

Der Lehrer, der nicht leben kann, läßt den Schüler ebenso wenig leben.
(Levana, Komischer Anhang, S. 664)

Der „Geist der Erziehung“, der mehr im Schüler sieht als seine „vergängliche Hülle“, kann hier nicht wirken. Die „gewöhnlichen Erzieher“ – und es ist traurig, dass es nicht wenige Ausnahmen sind, sondern die Normalität – können oder wollen das Selbstentfaltende, Lebendige im Kind nicht sehen. Würden sie eingestehen, dass sich im Kind etwas von innen her, aus der Wurzel heraus, entfalten könnte, müssten sie ja auch das eigene Handeln in Frage stellen. Aber gerade diesem sich selbst in Frage-Stellen

zen sind aber Tugend und Weisheit: *Nullum numen abest si sit prudentia*. Lehre ihn, seiner Neigungen Herr zu werden und seine Begierden der Vernunft zu unterwerfen. Wenn das erreicht und durch ständiges Tun zur Gewohnheit geworden ist, ist der schwerste Teil der Aufgabe getan. (*Gedanken über Erziehung*, Abs. 33, S. 34 und Abs. 200, S. 253).

²¹⁶Z. B. Johann Georg Sulzer, der Übungen mit dem Ziel der „völligen Unterdrückung der Affekte“ beschreibt. (Johann Georg Sulzer, *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*, S. 137 ff.). Johann Michael Sailer erwartet, dass dem Zögling die „Selbstverleugnung [...] süße Gewohnheit wird.“ (*Über Erziehung für Erzieher*, S. 146).

²¹⁷John Locke, *Gedanken über Erziehung*, Abs. 33, S. 34 und Abs. 38, S. 41.

wollen sie ja ausweichen. Daher wählen sie den vermeintlich einfacheren Weg und unterdrücken das Lebendige im Kind. So sind die „gewöhnlichen Erzieher“ keine Persönlichkeiten, sondern „Maschinenmeister“ und sie machen die Schüler zu „toten Spinnmaschinen, Rechenmaschinen.“ (Levana, § 22, S. 557 f.) Eine solch verfehlte Erziehung karikiert Jean Paul in der *Unsichtbaren Loge* :

Ich konnte jetzt die ganze Woche ernsthaft aussehen und meinen Zögling auch dazu nötigen – alle meine Worte konnten Wochenpredigten, alle meine Gesichter Gesetztafeln sein – ich hatte sogar zwei Wege vor mir, ein Narr zu sein: ich konnte eine unsterbliche Seele sich halbtot deklinieren, konjugieren, memorieren und analysieren lassen im Lateinischen – ich konnte aber auch seine junge Zirbeldrüse in höhere Wissenschaften eintunken und versenken, so sehr, dass sie ganz aufschwölle und sich groß anschluckte von Logik, Politik und Statistik – ich konnte mithin (wer wehrte es) die Beinwände seines Kopfes zu einem dünnen Bücherbrett aushobeln, den lebendigen Kopf zu einem Silhouettenbrett, woran sich gelehrte Köpfe abschatten, entzwei drücken; sein Herz hingegen ließ sich verarbeiten aus einem Hochaltar der Natur zu einem Drahtgestell des alten Testaments, aus einer Himmelkugel zu einem engen Paternosterkugelchen der Frömmerei, oder gar zu einer Schwimmblase der Weltklugheit – wahrhaftig, ich könnte ein Tropf sein und ihn zu einem noch größeren machen (Unsichtbare Loge, S. 124)

Die bildlichen Gegenüberstellungen verdeutlichen nicht nur den Mord an allem Lebendigen:

Lebendiger Kopf	→	Silhouettenbrett
Hochaltar	→	Drahtgestell
Himmelkugel	→	Paternosterkugelchen

Das Lebendige wird zum Toten, das Erhabene wird zum Belanglosen, das Große zum Kleinen. Ist das Lebendige im Kind erst unterdrückt, scheint das Lehrerdasein angenehmer zu werden. Ist das natürliche Interesse des Kindes an seiner Entwicklung erstickt, gewinnen die Lehrer an Bedeutung,

denn nun sind sie für diese Entwicklung verantwortlich. Sie werden nun zu jenen „süßlichen, honigtauigen, bleizuckernen Immer-Lehrern“, welche sich für das U halten, „ohne welches das Q des Kindes gar nicht auszusprechen ist.“ (Levana, Komischer Anhang, S. 662 f.) Das Kind mutiert zum „Quind“, damit das lebens- und entwicklungsnotwendige „U“ einen angemessenen Platz darin erhalten kann.

Das „U“ nimmt seine Aufgabe ernst und versucht, den „Quindern“ möglichst viel beizubringen. Doch auch das ist nicht im Sinne Jean Pauls. Und wieder aus dem gleichen Grund. Das Wissen, das den Kindern „eingeschüttet“ werden soll, ist „totes“ Wissen. Kenntnisse gewinnen ihren Wert erst im unmittelbaren Bezug zum Lernenden. Wenn dieser Bezug nicht gegeben ist, bleiben sie für den Lernenden eine Sammlung wertloser Worthülsen, die auch durch ihre Menge nicht wertvoller werden. Daher ist das, was die „Us“ sich zur Hauptaufgabe gemacht haben, nämlich „recht viele Kenntnisse aller Art einzuschütten“, verlorene Liebesmüh. (Levana, § 130, S. 825)

Die Schüler sind – als seelenlose Wesen betrachtet und behandelt – in keiner beneidenswerten Situation.

*Durch wie viel Kot unsere Lehrer unsern innern Menschen wie
einen Missetäter schleifen, eh' er sich aufrichten darf!*

(Unsichtbare Loge, S. 61)

Um im Bild zu bleiben: Jemanden durch den Kot zu ziehen, erfordert einiges an Anstrengung, nicht zuletzt deshalb, weil derjenige, der durch den Kot gezogen werden soll, sich wehren wird. Auf diese Weise arbeitet der Lehrer bis zur Erschöpfung, ohne positiv wirken zu können. Die Konsequenz: „Bei uns werden die Schullehrer Invaliden“. (Fixlein, II/4, S. 123)²¹⁸ Und die Schüler, deren „innerer Mensch“ von Anfang an unterdrückt und gezeugnet wird, kann sich nicht mehr „hoch und breit“ entwickeln, ja er

²¹⁸Das vollständige Zitat: „Im Brandenburgischen werden die Invaliden Schullehrer; bei uns werden die Schullehrer Invaliden.“

kann sich nicht einmal mehr aufrichten. So werden die Kinder in ihrem Wesen zu „Krümmlingen“ (*Hesperus*, S. 1120). Sie bleiben, wie Jean Paul im *Hesperus* seinem Hund erklärt, „gekrümmt und niedergebückt [...] bloß um recht zu fressen“ (*Hesperus*, S. 965) – eine Entwicklung, die den „Us“ schlussrichtig nicht unerwünscht ist: „Früh krümmt sich, was ein Haken werden soll – im Kind wie im Gartengerät“, erklärt Johann Michael Sailer.²¹⁹ Und er meint das nicht einmal ironisch.

Wie glücklich sind dagegen Kinder, die sich nicht verstellen müssen, die „aufgerichtet erzogen werden, zu keinem Niederfallen vor dem Range gebeugt und von innen gegen den äußern Glanz gestärkt!“ (*Selberlebensbeschreibung*, I/6, S. 1075)

Jean Paul warnt vor einem weiteren Fehler: Die Erziehung zum „Stief- und Kebs-Ich.“ (*Levana*, § 28, S. 562) Eltern entwerfen – durchaus in gut gemeinter Absicht – einen in ihren Augen idealen Charakter und versuchen, ihn im Kind zu verwirklichen. Sie versuchen, die Individualität des Kindes „auszutilgen“ und ihm an dessen Stelle die eigene oder ideale Individualität „einzupflanzen“.²²⁰ Gelingt dies nicht – und es gelingt nie – so geben sie die Schuld dafür dem Kind. Somit stürzen sie das Kind in einen mehrfachen Konflikt. Zum einen wird es sich bemühen, die Wünsche der Eltern zu erfüllen und seine eigenen Gefühle und Träume unterdrücken, zum anderen wird es, weil es die Wünsche der Eltern letztlich nicht erfüllen kann, ein geringes Selbstwertgefühl entwickeln. Wem soll eine solche Erziehung dienen?

Viele Eltern erziehen die Kinder nur für die Eltern.

(*Levana*, § 22, S. 557)

Jean Paul fasst die Erziehung zum „Kebs-Ich“ wieder in ein Bild. Kindern,

²¹⁹ Johann Michael Sailer, *Über Erziehung für Erzieher*, S. 55.

²²⁰ Winnicott beschreibt das Konzept vom „falschen Selbst“ – und beweist dadurch, dass diese Problematik des „Kebs-Ich“ noch immer aktuell ist, Donald W. Winnicott, *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*, S. 173.

„deren gute kleine Augen und kleine Lippen und kleine Hände noch keine Masken sind“ (*Unsichtbare Loge*, S. 95), wird eine äußere, nur scheinbare Individualität – wie eine Maske – aufgesetzt. Diese Maske verschmilzt bald mit der eigenen Persönlichkeit, wird ein untrennbarer Teil von ihr. Dieses Gemisch entspricht weder den Vorstellungen der Eltern, noch macht es das Kind und späteren Erwachsenen glücklich. Es kann nicht mehr ohne die Maske sein und weiß selbst nicht, welche Teile seines Wesens zu ihm gehören und was Maske ist. Wie Schoppe im *Titan* wird es versuchen, seine Maske abzunehmen, nur um eine „Unterzieh-Maske“ darunter zu entdecken, wird dann auch diese ausziehen, um eine „Unterzieh-Maske der Unterzieh-Maske“ zu entdecken, wird dies möglicherweise fortreiben, bis endlich sein Gesicht hervorscheint, wenn es nicht, wie bei Schoppe, auch wieder nur Maske ist. (Vgl. *Titan*, S. 245)

Ebenso schädlich ist eine Erziehung, die nur auf den späteren „Nutzen“ der Kinder ausgerichtet ist, eine Erziehung, die das Kind als bloßen „Fruchtacker“ niederhalten und düngen will, eine Erziehung „nach außen und zu Staatbrauchbarkeit“ (*Levana*, § 22, S. 557), eine Erziehung, die darauf angewiesen ist, dass Säuglinge oder Zöglingen vor allem „allfolgsam, knochenlos, abgerichtet, alltragend“ sind. (*Levana*, § 22, S. 557) Nicht innere Freiheit, sondern Anpassung und Unterordnung sind das Ziel einer solchen Erziehung. Es ist nicht unbedingt böse Absicht, wenn jemand statt zu „freien Geistern“ zu „knechtische Maschinen“ erzieht. Dahinter mag eine gewisse Weitsicht liegen, schließlich scheint in vielen Bereichen tatsächlich derjenige weiter zu kommen, der gelernt hat, sich unterzuordnen. Denn die eigene „Herrschaft und Schaffkraft“ wirkt desto herrlicher, wenn sie viele „Zwischenmaschinen“ regieren kann. (Vgl. *Selberlebensbeschreibung*, I/6, S. 1094)²²¹

²²¹ „Aber so sind die Menschen durch alle Ämter hinauf; sie haben keine Lust, knechtische Maschinen zu freien Geistern zu machen und dadurch ihre Schöpf-, Herrschaft und Schaffkraft zu zeigen, sondern sie glauben diese umgekehrt zu erweisen, wenn sie an ihre nächste oder Obermaschine aus Geist wieder eine Zwischenmaschine und an die Zwischenmaschinen endlich die letzte anzuschließen und einzuhäkeln vermögen, so daß zuletzt eine

Alice Miller weist nach, wie zerstörerisch solche Erziehung lebenslang im Menschen fortwirkt: Wer schon als Kind das Gefühl hat, nur geliebt und respektiert zu werden, wenn er äußeren Ansprüchen genügt, kann sein Selbstwertgefühl nicht auf der Basis der eigenen Gefühle und Bedürfnisse aufbauen. Stattdessen muss er es aus dem Erwerb bestimmter Qualitäten, aus Leistungen und Erfolgen schöpfen, von denen er dann abhängig wird, weil er sich über sie definiert. Schwerste seelische Konflikte sind vorprogrammiert. Denn, um wieder mit Jean Paul zu sprechen, der Ideal-mensch wird weiter nach Verwirklichung drängen – und irgendwann wird dem Menschen schmerzlich bewusst, dass er nicht das eigene Leben gelebt hat, sondern das fremde.²²² Nun den eigenen Schwerpunkt noch zu finden, ist nicht ganz leicht.

Ist der Mensch einmal aus seiner Individualität herausgeworfen in eine fremde: so ist der zusammenhaltende Schwerpunkt seiner innern Welt beweglich gemacht und irret darin umher, und eine Schwankung gehet in die andere über.

(Levana, § 31, S. 565)

Alice Miller erklärt auch die unbewusste Sehnsucht der Eltern, die Gefühle ihrer Kinder zu manipulieren. Eltern, die selbst als Kinder bei ihren Eltern keine liebevolle Aufmerksamkeit gefunden haben, suchen sie nun bei ihrem Kind. Hier endlich können sie sich Respekt verschaffen, sich stark fühlen und zugleich geliebt und bewundert werden. Verhält das Kind sich jedoch nicht so, wie sie es erwarten, sind sie gekränkt und enttäuscht. Das Kind spürt diese Enttäuschung und hört auf, seine eigene Not zum Ausdruck zu bringen. Nicht als eigenständiges Wesen respektiert, sondern als „ein Teil der Eltern“ betrachtet, „narzisstisch besetzt“, entwickelt es Mechanismen, um Schmerz und Verzweiflung abzuwehren. Hat es in der Kindheit nur die bewussten oder unbewussten Wünsche der Eltern erfüllt, kann es später

Mutter Marionette erscheint, welche eine Marionettentochter führt, die wieder ihrerseits imstande ist, ein Hündchen in die Höhe zu heben – – Alles nur eine Zusammenhäkelung desselben Maschinenmeisters.“ (*Selbsterlebensbeschreibung*, I/6, S. 1094).

²²²Vgl. Alice Miller, *Das Drama des begabten Kindes*, S. 96.

seine eigenen Bedürfnisse kaum mehr wahrnehmen. Ganze Gefühlsbereiche werden unterdrückt und blockieren dann den Zugang zum eigenen, inneren Selbst.²²³

Wenn auch Jean Paul die psychologischen Hintergründe nicht in dieser Klarheit gesehen hat, erkennt er doch sehr genau die inneren Zusammenhänge. Er weiß, dass sich der Erwachsene Kindern gegenüber oft so verhält, wie er selbst als Kind behandelt wurde, dass er dem Kind genau das verbietet, was er unterbewusst an sich selbst vermisst, dass jeder Erzieher „ja selbst erzogen wurde“ und „aus der Jugend austreiben will [was er selbst] ohne sein Wissen früher besessen.“ (*Levana*, § 6, S. 538)

Hinsichtlich heutiger Erzieher und Lehrer sind die verschiedenen Lehrerfiguren interessant, die Jean Paul erfunden hat. Besonders aufschlussreich ist wieder das Schulmeisterlein Wutz. Es wird in der Literatur stets als zwar naiv, etwas eitel und selbstbezogen, aber letztlich doch als „liebenswürdiger Narr“ geschildert. Doch nur auf den ersten Blick wirkt Wutz zurückhaltend und gutmütig. Eine genauere Betrachtung enthüllt erhebliche Persönlichkeitsmängel, die gerade für einen Lehrer prekär sind. Denn die Lehrerrolle rückt die Eigentümlichkeiten in ein anderes Licht und Jean Pauls Beschreibung wirkt dann weniger „liebvoll“, sondern oft ironisch und satirisch-kritisch. Unter der idyllischen Oberfläche versteckt Jean Paul die typischen Lehrer-Züge, die er in der *Levana* dem „gewöhnlichen Erzieher“ zur Last legt.²²⁴

Wutz fehlt (möglicherweise weil er in Gedanken ohnehin nicht in der Schule zu sein scheint) jeder Ehrgeiz, seine Schüler zu manipulieren. Das ist insofern positiv, als er dadurch die Individualität seiner Schüler nicht gefährdet. Andererseits ist dieser mangelnde Ehrgeiz auch ein Zeichen dafür, dass

²²³Vgl. Alice Miller, *Das Drama des begabten Kindes und Am Anfang war Erziehung*.

²²⁴Nicht zu Unrecht spricht Ralph-Rainer Wuthenow von den „realistischen Idyllen“ Jean Pauls. (Ralph-Rainer Wuthenow, *Gefährdete Idylle*. In: Uwe Schweikert (Hg.), *Jean Paul*, S. 328).

Wutz mit seinem Beruf keine Ideale oder Träume verbindet. Vom ersten Tag an erledigt er seine schulischen Aufgaben ohne Begeisterung und Engagement. Sein Beruf ist ihm nicht Berufung, sondern eine notwendige Pflicht – und diese erledigt er gehorsam und widerspruchlos. Schon auf der ersten Seite erfährt der Leser, dass sich nie ein Pfarrer oder ein Gemeindemitglied über ihn beschwert hat. Auflehnen wird sich nur derjenige, der spürt, dass seine Idealität und seine Realität zu weit auseinander klaffen. Wer jedoch ohne Ideale an eine Sache herangeht, erleidet auch keinen Realitätsschock.

Warum Wutz mit der Schule keine Ideale verbindet, ist aus seiner „Biografie“ ersichtlich. Er durchläuft eine solche nur auf Äußeres ausgerichtete Schulausbildung, wie Jean Paul sie in der *Levana* anprangert. Dem Kind Wutz sollte ein idealer Charakter übergestülpt und totes Wissen eingetrichtert werden. Entsprechend „verpuppte“ er sich in einen Alumnus und lern-te auswendig – bis „er die ganze Geschlecht-Ausnahme thorax caudex pullexque vor der Quinta wie ein Wecker abrollte – bloß die Regel wußt' er nicht.“²²⁵ (Wutz, S. 429) Der Schulbesuch ist für Wutz „herkulische Arbeit“, die Schule selbst ein „Präservations-Zuchthaus“. Seine schulischen Erfolge bleiben trotz aller Anstrengungen gering. In Wutzens „Kreuzschule“ herrschen Gehorsam, Armut und Keuschheit. Es erstaunt nicht, dass Wutz schon als Kind verschiedene Sonderlichkeiten entwickelt, z. B. übersteigerte Ordnungsliebe.

Er schlichtete seine Schreibbücher so lange, bis ihre Rücken [...] bleirecht aufeinander lagen [...], und er ging bei Mond-schein aus dem Bette und visierte so lange um seine Schuhe herum, bis sie parallel nebeneinander standen. (Wutz, S. 429)

Seine närrischen Eigentümlichkeiten ermöglichen es ihm, die eigenen, beschränkten und nirgends erprobten Vorstellungen der Welt für allumfassend richtig und für verbindlich zu halten. In dieser sehr kleinen, aber be-

²²⁵ Thorax, caudex und pullex sind – abweichend vom grammatikalischen Geschlecht – Maskulina.

schaulichen und sicheren Welt braucht er keine neuen Wege zu suchen. Er kann mit aller Selbstverständlichkeit den durch seine Vorfahren vorgeebneten Weg gehen und direkt „von der Sekundanerbank auf den Lehrstuhl“ rutschen. (Wutz, S. 437) Die Arbeit allerdings macht ihm oft schwer zu schaffen. Deshalb beginnt Wutz aber nicht über sich und sein Dasein nachzudenken. Er verfällt auf einen Trick, der bezeichnend für sein Wesen ist. Er heitert sich mit kleinen Freuden auf, z. B. mit der Erinnerung an seine Kindheit. Statt sich mit der Gegenwart auseinander zu setzen, blickt er zurück zum „Frühling“ seines Lebens, selbst wenn der „längst vermodert“ ist. Solange Wutz in der Vergangenheit lebt, kann er die Gegenwart vergessen. Ebenso ablenkend wirkt der Gedanke an kleine Freuden, die er sich stets für die nahe Zukunft in Aussicht stellt, darunter vor allem der Gedanke ans Essen.

„Vor dem Aufstehen“, sagt’ er, „freu’ ich mich auf das Frühstück, den ganzen Vormittag auf das Mittagessen, zur Vesperzeit aufs Vesperbrot und abends auf Nachtbrot.“ (Wutz, S. 430)

So lebt Wutz nicht in der Gegenwart, sondern in der Zukunft oder der Vergangenheit. Der Trost, dass der Tag vorüber geht, und er sich abends wieder ins „warme Bett“ flüchten kann, lässt ihn die „Leidentage“ überstehen.

„Abends“, dacht’ er, „lieg’ ich auf alle Fälle, sie mögen mich den ganzen Tag zwicken und hetzen, wie sie wollen, unter meiner warmen Zudeck und drücke die Nase ruhig ans Kopfkissen, acht Stunden lang.“ – Und kroch er endlich in der letzten Stunde eines solchen Leidentages unter sein Oberbett: so schüttelte er sich darin, krempte sich mit den Knien bis an den Nabel zusammen und sagte zu sich: „Siehst du, Wutz, es ist doch vorbei.“ (Wutz, S. 431)

Die Gedanken an die Kindheit sowie an die vorgestellten Freuden der absehbaren Zukunft lenken Wutz nicht nur von den alltäglichen Ärgernissen ab. Er ist nicht unglücklich, sondern vergnügt, weil er alles Unerquickliche verdrängt. Allerdings ist die Jean Paulsche Ironie im Blick auf seinen „vergnügten“ Schulmeister nicht zu übersehen. Da Wutz sich nicht mit dem

„Unerquicklichen“ auseinandersetzt, kann er es auch nicht überwinden. Zwar vermeidet Wutz auf diese Art jeden Konflikt, jede Entscheidung und jede Grenzüberschreitung, aber auch jede Entwicklung. Somit wird Wutz zu einem der „gewöhnlichen Erzieher“, dessen eigene unreife Persönlichkeit die Persönlichkeit der Schüler unterdrückt statt inspiriert.

Ein weiteres Problem wird in Jean Pauls *Wutz* deutlich: Die schlechte Bezahlung der Lehrer, die auch in der *Levana* beanstandet wird. (Vgl. *Levana*, § 156, S. 870 ff.) Wutz verdient „sich sein bißchen Brot sauer im Schweiß seines – Schulhauses.“ (*Wutz*, S. 438) Schulrektor Seemaus und seine Familien sind vor Hunger so abgemagert, dass sie im Marktflecken nur die „lange Familie“ genannt werden. (*Blumine*, II/3, S. 519) „Die einzige Schulkrankheit, welche Lehrer haben, ist Heißhunger“ (*Levana*, § 14, S. 548), meint auch der Antrittredner in der *Levana* und fordert eine bessere Bezahlung der Lehrer. Nicht zuletzt führt die Not des Lehrers dazu, dass das Schulhaus sich verwandelt in „Pandorens Büchse, aus welcher gerade der Bodensatz, die Hoffnung, ausgeflogen, indes die Übel im Nest geblieben.“ (*Blumine*, II/3, S. 523).

3. Der Lehrer, ein „Freigewordener“

„Das Bestreben, den Idealmenschen, der in jedem Kinde umhüllt liegt, frei zu machen“, verlangt nach einem „Freigewordenen“. Solche „Freigewordenen“ erziehen in Jean Pauls Romanen die Protagonisten und an ihnen soll der idealtypische Fall einer Lehrerpersönlichkeit veranschaulicht werden. Sie sind „große Männer“, „sittliche Genies“ – Männer mit stark ausgeprägter Individualität, die ihren Idealmenschen schon sehr weit befreit haben. Das wird sehr deutlich an der Beschreibung von Albanos Lehrer Dian, „dessen innerer Mensch ein ganzer war, dem kein Glied ausgerissen ist, keines aufgeblasen und alle großgewachsen.“ (*Titan*, S. 131) Mit ihrem ungewöhnlichen Geist entfachen die „Freigewordenen“ auch ohne besondere Absicht schon im sehr jungen Schüler geistiges Leben. Ihre Person vereint in

sich entwickelte Kräfte und Kinderliebe – und so akzeptieren sie das Kind, ohne es mit ihrer Liebe zu gängeln und ohne es mit ihrer Fürsorge unfrei zu machen. Sie lehren, allein indem sie durch ihre Person eine Entwicklungsmöglichkeit zeigen; dem Schüler bleibt es überlassen, seine eigenen Möglichkeiten auszuloten. Die Erzieher haben sich im Lebenskampf bereits bewährt und versuchen daher nicht mehr dem Unreifen etwas aufzudrängen. Sie wissen: Lernen kann der Schüler nur selbst. Zugleich wirken sie aber durch ihre Anwesenheit, Gemütsart und Grundstimmung entfaltend, da in ihnen selbst etwas entfaltet ist. Gustavs Erzieher besitzt „das größte Arkanum, ihn gut zu machen – er wars selbst.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 55) Die Entfaltung der Persönlichkeit, die diese „großen Männer“ kennzeichnet, ist nie abgeschlossen, weshalb auch sie weiter nach Vervollkommenung streben – ein Streben, aufgrund dessen Jean Paul sich selbst den großen Männern zugesellen kann (und es in der *Unsichtbare Loge* als Gustavs Erzieher auch tut).

*Nach dem Ruhm-Verschmerzen hab' ich nie gefragt, wenn bei mir
vom inneren Ruhm-Verdienen die Rede war.“*

(*Wahrheit*, 2. Heftlein, S. 62)

Die eigene Persönlichkeit zu vervollkommen meint auch immer, die eigene Persönlichkeit kennen zu lernen. Es lässt sich dies auch mit den Worten Maria Montessoris sagen: „Die Ausbildung zur Erziehung ist ein Studium seiner selbst. Die Ausbildung eines Lehrers, der dem Leben helfen soll, verlangt weit mehr als eine einfache intellektuelle Ausbildung; es handelt sich um eine Bildung des Charakters, eine geistige Bildung.“²²⁶

Doch trotz oder gerade wegen des Strebens nach Vollkommenheit der Erzieher gilt nicht, dass unfehlbare Erwachsene ein unerfahrenes Kind lenken; beide, Schüler und Lehrer, lernen voneinander. Während das Kind sich stärkt für die aktive Lebensbewältigung, bilden Erzieher ihr „höheres Ich“ weiter, wobei ihnen das Kind einen Spiegel zur Selbsterkenntnis vorhält.

²²⁶ Maria Montessori, *Das kreative Kind*, S. 121.

Ein Gedanke, der nicht nur innerhalb von Jean Pauls mythischem Weltbild Bestand hat. Denn auch unvoreingenommene Betrachter stellen fest, dass nicht selten ein Kind ein Problemkind wird, weil die Eltern die Ursachen für das Problem nie bei sich und ihrer Erziehung sehen, sondern sich beispielsweise lieber über die Rüpeleien seiner Spielgefährten beschweren. Sie sehen die Schuld für seine Aggressivität bei anderen Kindern, bei den Erzieherinnen oder in anderen äußeren Bedingungen.²²⁷ Viele Fehler und Schwächen des Kindes wurzeln aber in den Fehlern und Schwächen ihrer Erzieher, weshalb auch Christian Gotthilf Salzmann als Grundsatz pädagogischer Arbeit fordert: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“²²⁸ Ähnlich Jean Paul:

Das Kind fehle; erscheint aber nur ihr selber ihm rein, so wird ihm die eigne Sünde zur Bußpredigt, denn euer Beispiel ist sein zweites Gewissen.
(Nachlese, II/3, S. 988)

Noch eine andere Auswirkung hat die Nähe zum Kind auf den Erzieher: Sie hat die Macht, in ihm die erhabensten Gefühle zu wecken und auch dadurch zu seiner Vervollkommenung beizutragen. Wie „rein“ die Lehrer in Jean Pauls Phantasie sind, wird schon deutlich an der Bezeichnung von Gustavs Lehrer in der *Unsichtbare Loge* als „Genius“. Denn auch Gott bezeichnet Jean Paul als „Genius“, als „Genius des Universums“ (*Unsichtbare Loge*, S. 59), als „großen Genius“ (*Unsichtbare Loge*, S. 63) oder als „Ur-Genius.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 240) Die Genius-Figur des Lehrers ist somit eine Art Mittler zwischen Gott und Mensch²²⁹ – eine Vorstellung, die, so wenig sie sich mit heutigem Lehrer-Selbstverständnis vereinen lässt, innerhalb des Jean Paulschen Weltbildes schlüssig ist: Der Lehrer, der dem Kind bei der Befreiung seines inneren Idealmenschen hilft, hilft das Göttliche im Kind zu befreien und wird somit zum Mittler nicht nur zwischen Kind und

²²⁷Vgl. Petra Gerster und Christian Nürnberger, *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*, S. 58 f.

²²⁸Zitiert nach Albert Reble, *Geschichte der Pädagogik*, S. 159 f.

²²⁹Vgl. Beatrice Mall-Grob, *Fiktion des Anfangs*, S. 92 f.

Welt sondern auch Mittler zwischen Kind und Gott.

Die großen Männer haben es nicht nötig, sich, wie Herbart fordert, durch die Autorität ihres Verstandes Respekt zu verschaffen.²³⁰ Ihre Autorität basiert nicht auf ihrem Verstand oder auf bestimmten Fähigkeiten, auch nicht nur darauf, was sie tun oder sagen, sondern tatsächlich auf dem, was sie sind.

Ein Beispiel für eine solche Lehrerpersönlichkeit, die nicht zu „brausen und zu zürnen“ braucht, ist Viktors Lehrer Emanuel-Dahore.

*Dahore hatte das Herz aller Kinder in seiner weichen Hand, bloß weil seines niemals brausete und zürnte, und weil auf seiner jungen Gestalt eine ideale Schönheit und in seiner reinen Brust eine ideale Liebe wohnte. Die drei Kinder liebten und umarmten sich unter seinen Augen wärmer, wie vor der Venus Urania die Grazien einander umschlingen: sie trugen sogar alle einen Namen, wie die Otaheiter aus Liebe ihre Namen tauschten.*²³¹

(Hesperus, S. 519)

Die Lehrerpersönlichkeit selbst strahlt Autorität aus. Die Schüler reagieren deshalb mit Einverständnis, weil sie solche Autorität brauchen. Das spricht die Kraft des „Kinderglaubens“ ja deutlich genug aus: Das Kind will an den Mitmenschen glauben und seine Entwicklung ist darauf angewiesen, dass es an seine Mitmenschen glauben kann. Gerade wenn es noch klein ist, kann es gar nicht anders, als seinen Lehrer ernst zu nehmen. Es liebt Eltern und Lehrer noch unabhängig von deren Persönlichkeit. Erst später, wenn die inneren Kräfte im Kind nachlassen, ist es in der Lage, seinen

²³⁰ „Aber erworben wird die Autorität nur durch Überlegenheit des Geistes“ (Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, S. 136).

Jean Paul lehnt sich hier an Pestalozzi an. Der hebt in *Lienhard und Gertrud* hervor, dass Armer seine Größe nicht dadurch beweist, dass er auf Respekt pocht, sondern dadurch, dass er die Dorfkinder auf den Schoß nimmt, mit ihnen spielt und so von ihrer schüchternen Befangenheit befreit. (Vgl. Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*, Bd. 2, S. 160 ff.).

²³¹ Die Otaheiter sind nach Johann Georg Forster Bewohner einer der Gesellschaftsinseln. Jean Paul sieht in der Insel Otaheiti ein rousseausches Paradies.

Erziehern kritisch gegenüber zu treten. Nun hängt es von der Persönlichkeit des Erziehers ab, ob das Kind oder der Jugendliche gegen sie aufbegehren wird.

Aber in jedem edeln Herzen brennt ein ewiger Durst nach einem edlern, im schönen nach einem schönern; es will sein Ideal außer sich in körperlicher Gegenwart, mit verklärtem oder angenommenem Leibe erblicken, um es leichter zu erstreben, weil der hohe Mensch nur an einem hohen reift, wie man Diamanten nur an Diamanten glänzend macht. (Titan, S. 17)

Doch es ist nicht nur wichtig, dass die Kinder ihrem Erzieher Respekt entgegenbringen. Ebenso wichtig – und gleichsam Voraussetzung dafür – ist, dass umgekehrt der Erzieher dem Kind Respekt entgegen bringt.²³²

Es ist vor allem die „Herzensbildung“, die durch die Individualität des Erziehers beeinflusst wird. Hier kann ein Erzieher am meisten erreichen und auch am meisten zerstören. Dennoch wird auch die Wissensvermittlung, die „besser“ machende Lehre, vom „großen Mann“ nicht vernachlässigt. Auch hier hat die Persönlichkeit eine wichtige Funktion. Zwar schadet eine schwache Erzieherpersönlichkeit dem Intellekt eines Schülers nicht, doch umgekehrt regt eine starke Erzieherpersönlichkeit den Schüler auch zum Lernen an. Wissen vermittelt sich wesentlich leichter personal als instrumental.

O was sind die Stunden der seelenverwandtesten Lektüre, selbst die Stunden der einsamen Emporhebung, gegen eine Stunde, wo eine große Seele lebendig auf dich wirkt und durch ihre Gegenwart deine Seele und deine Ideale verdoppelt und deine Gedanken verkörpert? (Unsichtbare Loge, S. 318)

Nicht durch lange Reden und Erklärungen begeistert der Lehrer, sondern eben durch diese Verdoppelung und Verkörperung der eigenen Ideale. Mehr

²³²Vgl. auch Jean Pauls „ruhige Darlegung der Gründe, warum die jungen Leute jetzo mit Recht von dem Alter die Ehrfurcht erwarten, welche sonst selber von diesen gefordert“ (Blumine, II/3, S. 438).

als „durch breite *Thesesbilder*, rationes decidendi und sententiae magistrales“ lehrt er „bloß durch die Verklärung in seinem Angesicht, durch den leisen Echoton seiner Stimme, durch den Glanz in seinem Blick und durch die Andacht in seiner Brust, wenn er Wahrheiten, die der Sprache alt und dem Herzen neu waren, feierlich sagte.“ (*Hesperus*, S. 685) Klothilde schätzt an ihrem Lehrer Emanuel, „daß seine Gestalt so gut besser mache wie seine Lehre.“ (*Hesperus*, S. 546) Es ist keine erzieherische Technik, keine Methode, sondern die Persönlichkeit, die sich in Worten, Taten, Stimme und Gestalt ausdrückt und die auch Herbart meint, wenn er vom „Licht“ des Erziehers spricht: Das aber „ist das Unglück der Erziehung, daß so manches schwache Licht, was in der zarten Jugend glimmt, bei den Erwachsenen längst völlig verloschen ist; daher sie nicht taugen, es zur Flamme anzufachen.“²³³ Auch Pestalozzi führt den Erfolg des neuen Lehrmeisters von Bonnal auf dessen Persönlichkeit zurück: „Kurz, er lehrte sie als ein Mann, der etwas ist, wo man ihn hinstellt, und machen will, daß auch sie etwas seien, wo man sie hinstellt. Und das heißt freilich, er lehrte sie ganz anders, als Leute lehren, die nur mit dem Maul etwas sind und auf dem Papier etwas können.“²³⁴

Persönlichkeit des Erziehers auf der einen Seite, die Individualität des Kindes auf der anderen Seite. Es sind diese beiden Pole, die in der Erziehung in Übereinstimmung gebracht werden müssen, um so zu einem beiden Beteiligten angemessenen Erzieher-Kind-Verhältnis zu gelangen. Doch die oft rasanten Entwicklungsschritte des Kindes beeinträchtigen oft die Harmonie der beiden Pole. Sie bringen stets neue Wandlung und damit auch veränderte Anforderungen mit sich. Der Erzieher muss lernen, diese Wandlungen positiv zu sehen und sie zuzulassen. Er muss lernen, auch angesichts kindlicher und jugendlicher Fehltritte Gelassenheit zu zeigen. Weigert er sich, diese Gelassenheit zu zeigen, wird er – wegen des ihn zur Not „schleppen-

²³³ Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, S. 173.

²³⁴ Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*, Bd. 2, S. 277.

den Schicksals“ – die möglicherweise bittere Erfahrung machen, dass er dem Kind keinen Schmerz und keinen Irrweg ersparen kann.²³⁵

Wird der Schüler erwachsen, erfährt das Lehrer-Schüler-Verhältnis vielleicht die einschneidendste Veränderung. Will der Lehrer das Erwachsen- und Selbstständig-Werden des Schülers nicht verhindern, darf er auch nicht in seiner autoritären Anführer-Position verharren. Er muss vielmehr erkennen, dass der Jugendliche ihm nun in vielem gleichgestellt ist. Die latente Ambivalenz des Lehrer-Schüler-Verhältnisses verstärkt sich und der Lehrer wird von der führenden Autorität zum leitenden Freund, d. h. jeder „ist des andern Sonne und Sonnenblume zugleich, er zieht, und er folgt.“ (*Nachlese*, II/3, S. 818) Der Übergang von einem Erzieher-Schüler-Verhältnis in ein anderes ist zu diesem Zeitpunkt unproblematisch – eine Erkenntnis, der heute zwar nicht die staatlichen, wohl aber einige private Schulen Rechnung tragen. In den Steiner-Schulen führt ein Klassenlehrer die Kinder bis zur Pubertät, wodurch der Vertrauensraum bestehen bleibt, solange der Lehrer für die Schüler wichtiger Orientierungspunkt ist und der Lernwille personal

²³⁵Der Aufstand in diesem Alter ist wichtig für die Kinder auf dem Weg zum Erwachsen-Werden. Leider berücksichtigen die meisten Schulen die veränderte innere Situation der Schüler nicht und versuchen, sie gegen ihren Willen zu erziehen und zu unterrichten. Die Überlegungen Hartmut von Hentigs zeigen eine Möglichkeit, wie die Schule den Schritt ins Erwachsenenleben sinnvoll begleiten könnte: „Der formalisierte Unterricht kann in diesen zwei Jahren auf zwei Stunden am Tag beschränkt werden – auf ein straffes, sportliches Exerzitium des Geistes –, damit man das Gelernte nicht gänzlich vergisst. Wichtiger ist jetzt etwas anderes: Selbsterprobung, die Beziehung zu anderen Personen, die Emanzipation von denen, die einen bisher bestimmt, erzogen, bevormundet haben. Jetzt brauchen die jungen Menschen Erlebnis, Abenteuer, Aufgaben: einen Kotten ausbauen, um gemeinsam darin zu wohnen; Elektrizität verlegen, ein Dach decken, Balken einziehen und dabei lernen, was Statik ist; gemeinsam kochen und haushalten; die Dinge so einrichten, wie man das will und nicht wie die Erwachsenen es für praktisch oder anständig oder gemächlich halten; Theaterspielen; Streitgespräche führen, sehr lange aufbleiben und stolz sein, dass man trotzdem das Frühstück, wie versprochen, um 8 Uhr auf dem ordentlich gedeckten Tisch hat.

Die zwei entschulten Jahre sind schnell gefüllt durch solche Unternehmen, durch Auslandsreisen, wenigstens drei Praktika (erst in einem Dienstleistungsbetrieb, dann in einem Produktionsbetrieb und schließlich im letzten Jahr in einer Arbeit, die in der Nähe des eigenen Berufswunschs liegt), anspruchsvolle Aufführungen, die Ableistung des Mofa-Führerscheins, des Rettungsschwimmers, des Erste-Hilfe-Kurses.“ (Hartmut von Hentig, *Schule neu denken*, S. 242 f.).

gebunden ist. Dann aber wird der Klassenlehrer durch ein Fachlehrersystem abgelöst, das den nun erwachsen werdenden Schülern Verantwortung und Selbständigkeit überträgt. In den (an der Waldorf-Pädagogik orientierten) Hibernia-Schulen begegnen die Schüler in diesem Alter den „Meistern“ der Betriebe, also den Lehrern in den Schulwerkstätten, die spürbar „handfester“ sind als die Lehrer, die im Klassenzimmer unterrichten, und deren Meisterschaft im Umgang mit den Dingen offensichtlich ist.²³⁶ Auch Jean Pauls Helden Gustav und Albano erleben einen Erzieherwechsel: Gustav wird von seinem Genius den Händen eines neuen Erziehers übergeben. Albano, in dem viel „aufgewacht“ war und der in sich „überschwellende Kräfte, die keinen Lehrer fanden“ fühlt (Titan, S. 130), wendet sich ab von Wehmeier und den Pflegeeltern und sucht einen neuen Lehrer, der seinen Bedürfnissen gerecht wird. Er findet ihn in Dian, den vor allem seine innere Freiheit auszeichnet.

Er machte ihm – indes Wehmeier und die Pflegeeltern ihm überall mit einer Kanzel und einem Kirchenstuhle nachliefen [...] mit schöner liberaler Freiheit Raum, sich breit und hoch zu entwickeln.
(Titan, S. 131 f.)

Man beachte die Tautologie: liberale Freiheit. Weil Dian sich selbst frei fühlt, kann er auch Albano Raum geben, sich in alle Richtungen, „breit und hoch“ zu entwickeln. Dank der eigenen Ausgewogenheit gleicht Dian auch Albanos inneres Ungleichgewicht aus. Mit der Freundschaft zu Dian setzt eine neue Etappe in Albanos Entwicklung ein – vom schönheitsliebenden zum philosophischen Eros. Die „begeisterte Ehrfurcht“, mit der Dian seinen Schützling „in die heilige Welt des Homers und des Sophokles“ einführt, überträgt sich auf Albano.

So ist es natürlich, daß der begeisterte Jüngling jeden Tag in den Staub- und Moder-Wolken des fallenden Kirchengemäuers steht und darauf wartet, ob sein Heerführer hinter der Wolkensäule

²³⁶Vgl. Christoph Lindenberg, *Waldorfschulen*, S. 51 ff. und S. 75 f. und vgl. Klaus J. Finzelmann, *Hibernia*, S. 180 f.

hervortrete.

(Titan, S. 131)

Weil Dian selbst begeistert ist, wird auch Albano zum „begeisterten Jüngling“.

4. Die Sprache der Erzieher

Wie die Lehrerpersönlichkeit sein soll, kann Jean Paul freilich nicht festlegen – dafür sind die Menschen zu verschieden. Eindeutig wird er allerdings in der Beschreibung dessen, wie Lehrer mit Kindern sprechen und nicht sprechen sollen. Für Jean Paul ist die Sprache nicht etwas Äußeres, das der Mensch sich anziehen kann wie ein Kleidungsstück, sondern sie ist Ausdruck des Inneren. Erst durch den Bezug zum Herzen des Sprechenden werden Worte „lebendig“ – im Gegensatz zu denjenigen Worten, die nichts als „tote Repräsentanten einer toten Wirklichkeit“ sind. Solche „toten Repräsentanten“ sind für Jean Paul vor allem wortreiche Belehrungen. In ihnen scheint Quantität mangelnde Qualität ausgleichen zu sollen. Verstreut über die ganze *Levana* und ihre verschiedenen *Zusätze* findet sich teils ernsthafte, teils satirisch-witzig vorgetragene Kritik am unaufhörlichen Reden der Erzieher.

Begießet nicht so mit euerem Redeflusse, daß ihr Samen und Erde wegpült, die ihr bloß befruchten wolltet.

(*Blumine*, II/3, S. 550)

Selbst begründete und einsichtige Belehrungen verlieren an Wert, wenn es ihrer zu viele sind. Ein Lehrer, der zu viel spricht, verhindert, dass die Schüler lernen. Daher plädiert Jean Paul hinsichtlich der Belehrungen für eine „karge Sprache“, die „bereichert und spannt wie ein Rätsel“, oder gar für das Schweigen. Selbst rhetorisch versiertes Tadeln, Appelle an die Einsicht, Wiederholungen nützen selten. Wird vergeblich getadelt, verlieren die ohnehin oft einflusslosen Worte des Erziehers vollends an Bedeutung.

Vergeblich tadeln ist schlimmer als gar nicht tadeln.

(Unsichtbare Loge, S. 126)

Tadel sind Appelle an die Kinder, aus Liebe zum Erzieher das gewünschte Verhalten zu zeigen (oder aus Einsicht, falls die Kinder schon in der Lage sind, den Sinn einer Regel zu verstehen). Tun sie es nicht bei der ersten Aufforderung, werden sie es bei der nächsten auch nicht tun.

Beim Verboten dagegen sind eher Worte als Taten gefordert. Das Kind soll nicht gezwungen werden, schon gar nicht durch körperliche Gewalt. Die verbotenden Worte des Erziehers sollen an die Willenskraft appellieren. Sie sollen auf den Charakter gerichtet sein, der zu moralischer Autonomie fähig ist.

Verbietet seltener durch Tat als durch Worte; reiet dem Kinde das Messer nicht weg, sondern lasset es selber auf Worte es weglegen; im ersten Falle folgt es dem Drucke fremder Kraft, im zweiten dem Zuge eigner.

(Levana, § 64, S. 619 f.)

Allerdings erfordert auch das Verboten nicht *viele* Worte, meist nicht einmal eine Begründung. „Predigten“ vor Kindern haben keinen Sinn, ja überhaupt warnt Jean Paul unermüdlich vor der „pädagogischen Unmacht der Worte.“ (Levana, § 8, S. 541) Die wenigen Worte der Regeln, Gebote und Verbote sollten allerdings genauestens überlegt sein und nicht nach Gusto verdreht und verändert werden.

Erwachsene, zumal Weiber, haben sich ordentlich angewöhnt, den Kindern immerfort zu verbieten – wenigstens vorher, eh sie es ihnen erlauben – und alle ihre kleinen Unternehmungen zu schelten, zumal ihre Freuden.

(Fixlein, II/4, S. 242)

Doch nicht nur die Zahl der Worte muss dem sprachlichen Inhalt angemessen sein. Bedeutsam ist auch, wie der Erzieher den Inhalt übermittelt. Gebietet der Erzieher, so soll er das nicht heftig, barsch, herrisch tun, sondern in Ruhe, mit leiser Stimme und möglichst nur ein einzige Mal. Die Befehle seien kurz. Jean Paul denkt sogar an die „Kommandowörter des Militärs“

– eine Aufforderung vor allem an die redseligen Frauen, von denen Jean Paul annimmt, sie würden einem marschierenden Heer nicht etwa „Halt!“ zurufen, sondern wie Schriftsteller (er schließt sich selbst ein) unaufhörlich weitersprechen.

„Ihr Leute insgesamt, sobald ich ausgeredet habe, so befehl' ich euch allen, daß ihr auf der Stelle stille stehen bleibt; halt, sag' ich euch!“
(Levana, § 64, S. 620)

Wenn ein Erzieher oder Lehrer aber erzählt, berichtet oder vorliest, soll er dies nicht in nüchternem Ton tun, „sondern sinnlich, und [...] ausführlich.“ (Unsichtbare Loge, S. 127)

Der Lehrer, der vorlieset, muß erbärmlich sein, wenn er nicht weit nachdrücklicher spricht. (Unsichtbare Loge, S. 126)

„Nachdrücklich“ meint eindrücklich in dem Sinn, dass der Eindruck auch nach Beendigung der Geschichte erhalten bleibt. Das passiert vor allem dann, wenn die Worte des Lehrers, gerade in Märchen, Geschichten und Erzählungen nicht nur das Bewusstsein, sondern auch die Phantasie ansprechen und Zugang zum Herzen finden. Während der Verstand allein durch Fakten zu beeindrucken ist, wird das Herz des Kindes durch die inneren Vorstellungen beeindruckt, die die Worte des Lehrers entstehen lassen können und beflügeln. Diese Vorstellungen sind es, die das Kind ins Herz schließen kann, von wo aus sie dann oft eine nachhaltige Wirkung auf das ganze Leben ausüben, wie beispielsweise an Jean Pauls Erzählungen über das Christkind deutlich wird.

Verf. dieses trieb es z. B. mit dem Christkindchen oft weit (denn von einem Ruprecht sprach er nie), er setzte es auf den Mond und dahin unzählige, lauter beste Kinder, und das Abendrot des Dezembers konnt' er für nichts erklären als für den Widerglanz der aufgetürmten Wagen voll Christgeschenke u. s. w. In späten Jahren, wenn die Kinder in Mond- und Abendglanz schauen, wird ein wunderbares Entzücken in ihnen weich aufwallen, und sie werden nicht wissen, welcher fremde Äther sie anwehe und hebe – es flattert die Morgenluft eurer Kindheit, meine Kin-

der!

(Levana, § 125, S. 815 f.)

Jean Paul muss – zur Freude seiner Kinder – ein begnadeter Geschichten-erzähler gewesen sein. Seine Tochter Emma berichtet:

In der Dämmerstunde erzählte er uns früher Märchen oder sprach von Got, von der Welt, dem Großvater und vielen herrlichen Dingen. Wir liefen um die Wette hinüber, ein jedes wollte das erste neben ihm auf dem langen Kanapee sein; der alte Geldkoffer mit Eisenreifen und einem Loch oben im Deckel, dass ein Paar Mäuse nebeneinander ohne Drücken hindurch konnten, wurde in ängstlicher Eile die Treppe, von der man über die Kanapeelehne stieg. Denn vorn zwischen dem Tisch und Repositorium sich durchwinden, war mühselig. Wir drängten uns alle drei zwischen die Sofawand und des liegenden Vaters Beine; oben über ihm lag der schlafende Hund. Hatten wir endlich unsre Glieder zusammengeschoben und in die unbequemste Stellung gebracht, so ging das Erzählen an.²³⁷

Jean Paul weiß sehr genau um die Wirkung der Sprache. Sie hebt ins Bewusstsein, was nur unbewusst erkannt ist. Das hat eine positive und eine negative Seite. Die negative: Alles, was ins Bewusstsein gehoben wird, hat seinen Anteil an der „Vertreibung des Paradieses“. Eine unbewusste Eigenschaft verliert, wird sie ins Bewusstsein gehoben, ihre „Natürlichkeit“, ihre Unschuld. Unüberlegtes Lob einer unbewussten „Grazie des Seelen-Tons, der Mine, der Empfindung“ bringt diese zum Verschwinden.

In dem genauen Bewusstsein dieser die Unschuld zerstörenden Sprachfähigkeit wendet sich Jean Paul auch gegen das „Predigen“ von Schamhaftigkeit. Denn diese Predigten erreichen das Gegenteil von dem, was sie beabsichtigen. Durch ihre Worte lenken die Erzieher die Aufmerksamkeit des Kindes unmittelbar auf den Gegenstand, den sie bezeichnen. Dieser Effekt tritt auch dann ein, wenn sie ausdrücklich fordern, *nicht* an den be-

²³⁷ Eduard Berend (Hg.), *Jean Pauls Persönlichkeit*, S. 381. (Emma Richter an Ernst Förster, 1826).

Im gleichen Brief berichtet Emma von dem tiefen Eindruck, den des Vaters Christkind-Geschichten in ihr hinterlassen haben.

zeichneten Gegenstand zu denken. Umgekehrt allerdings wird durch Geheimhaltung die Neugierde des Kindes geweckt. Jean Paul empfiehlt daher, dem Kind seine Fragen etwa zu Schwangerschaft und Geburt „mit so viel Wahrheit, als es begehrt“ zu beantworten.²³⁸

Die positive Seite: Werden die Dinge beim Namen genannt, verlieren sie zwar den Nimbus des Geheimnisvollen, Reizvollen, aber in anderem Zusammenhang auch den des Bedrohlichen. Erzieherisch relevant ist das vor allem bei Vorstellungen, die dem Kind Angst bereiten. Werden sie benannt, dann werden sie ihm zugänglich, vertraut; sie verlieren ihr Beängstigendes. Mit dieser Funktion der Sprache begründet Bruno Bettelheim seine These *Kinder brauchen Märchen*. Durch Märchen können Kinder tiefe und ungreifbare Ängste vor einem unheimlichen „Bösen“ überwinden, weil das „Böse“ im Märchen einen Körper und einen Namen erhält. Es wird zur Hexe, zum Wolf oder zum Drachen und dadurch besiegt.

III. Heiterkeit

1. Wie herrlich ist's, daß man ist

Viele Verhaltensweisen verändern sich – im richtigen Klima – von selbst, wenn das Kind älter wird. Fehlverhalten rührt oft daher, dass Kinder, ebenso wie Erwachsene, verschiedenen Stimmungen unterworfen sind. Aufgabe der Erzieher ist es allerdings nicht, auf jede dieser Stimmungen einzuge-

²³⁸Es spricht für Jean Paul, dass seine Erziehung nicht auf „Schamhaftigkeit“ zielt. Zwar ist auch er von einer positiven Bewertung der Sexualität noch weit entfernt, doch meint er wertneutral, das Kind würde in der Pubertät „die neue Amerikas-Welt des Geschlechts“ entdecken. Auch verdammt er kindliche und jugendliche Sexualität nicht. Das erstaunt gerade im Umfeld seiner Zeit, wo viele seine Zeitgenossen in der kindlichen Sexualität eine große Gefahr zu erkennen glauben und einen regelrechten Kampf gegen sie führen. Bis in unser Jahrhundert hinein ist die Vorstellung von „sexueller Unschuld“ nicht selbstverständlich. Alexander Sutherland Neill führt die Tatsache, dass die Summerhill-Kinder so glücklich sind, hauptsächlich darauf zurück, dass Furcht und Selbsthass, die durch Sexualverbote erzeugt werden, beseitigt sind. (Vgl. Alexander Sutherland Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, S. 197 – S. 225).

hen; ein Kind muss auch einmal mürrisch und übellaunig sein dürfen.

Folglich werdet nicht irre, wenn das Kind auch seine Satans-Terzien hat, so wie seine Engelminuten. (Levana, § 123, S. 811)

Dieses richtige Klima ist für Jean Paul ein Klima von „Freudigkeit“ und „Heiterkeit“. Das bedeutet für ihn nicht nur, wie noch für Rousseau, die Kinder von Druck und Zwang zu befreien, ihnen die Unlust an der „gewöhnlichen“ Erziehung zu ersparen. Vielmehr denkt er an gelebte Fröhlichkeit, an Lachen, Spielen, Leichtigkeit und Sorglosigkeit. Diese Freudigkeit lässt sich in ihrer Bedeutung nicht zu hoch einschätzen. Sie ist eine „Universaltinktur“, die zur „Brand- und Frost-Salbe zugleich“ dient. (*Titan*, S. 164)²³⁹ Die Freudigkeit wappnet jeden Menschen in allen denkbaren misslichen Lagen. Für das Kind ist sie notwendig, um Vertrauen in sich und in sein Leben zu gewinnen.

Heiterkeit oder Freudigkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen. (Levana, § 46, S. 598)

In heiterer Atmosphäre können sich alle Anlagen entfalten. Zugleich schließt die Heiterkeit „Gift“ aus. Ein glückliches Kind wird nicht „giftig“ sein; Gift ist, setzt man das Bild um, lebenszerstörender Hass. Das gleiche gilt auch für Erwachsene. Sind sie glücklich, so säen sie nicht Hass und Unzufriedenheit.

Die Freudigkeit vermittelt Optimismus gegenüber der eigenen Leistungsfähigkeit und ist daher ausschlaggebend für Durchhaltevermögen und Erfolg. Ebenso aber hilft die Freudigkeit auch, Misserfolge zu verkraften: Wer über seine Fehler lachen kann, wird durch sie nicht daran gehindert, weiter nach dem richtigen Weg zu suchen. Zwar wird ein solches Verhalten

²³⁹Die Freudigkeit ist für Jean Paul vor allem auch religiös begründet. Sie ist wie das Blatt, das die Taube zu Noah trug, Hinweis auf das Paradies. „Ist nicht die innigere Wonne nur ein Ölblatt, das uns eine Taube über unsere um uns brausende ausgedehnte Sündflut hereinträgt und das sie aus dem fernen hoch über die Fluten steigenden sonnenhellen Paradiese abgenommen?“ (*Siebenkäs*, S. 229).

von Außenstehenden bisweilen als Leichtsinn verurteilt. Doch der „sogenannte Leichtsinn“ verwirrt den Menschen weniger als der Schmerz. (Vgl. *Levana*, § 99, S. 722) Humor ist zwar nicht mit Freudigkeit gleichzusetzen, weil er auch spöttisch, sarkastisch und vernichtend sein kann. Gleichwohl ist seine befreiende und beglückende Wirkung ein wichtiger Bestandteil der Freudigkeit. Er ermöglicht es, Dinge auszusprechen und bewusst zu machen, die der Schmerz verschweigt – und dadurch in den Schattenbereich verdrängt. Auch im Klassenzimmer verhindert der Humor Langeweile oder jenen scheinheiligen Ernst, der z. B. den Religionsunterricht bisweilen sauer werden lässt wie „geronnene Katechismus-Milch.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 137)

Nicht zuletzt ist die Freudigkeit auch Voraussetzung für die Entwicklung von Tugenden, ja sie ist selbst Tugend und – als Zugang zum Göttlichen – ein „Schmuck“, der dem „hohen Menschen“ zukommt.

*Hingegen Heiterkeit – der Gegensatz des Verdrusses und Trüb-
sinns – ist zugleich Boden und Blume der Tugend und ihr Kranz.
(Levana, § 46, S. 598)*

In dieser Einschätzung stimmt Jean Paul mit Spinoza überein, der in seinem anthropologisch-ethischen System ebenfalls der Freude einen beherrschenden Platz einräumt. „Laetitia“ so Spinoza, „est hominis transitio a minore ad maiorem perfectionem.“ Das Gegenteil: „Tristitia est hominis transitio a maiore ad minorem perfectionem.“²⁴⁰ Der Mensch soll versuchen, sich dem „Musterbild der menschlichen Natur“ zu nähern, d. h. ein freier, rationaler, aktiver Mensch zu werden; er muss werden, was er sein kann, muss die seiner Natur inhärenten Möglichkeiten ausschöpfen. „Per bonum itaque in seqq. intelligam id, quod certo scimus medium esse, ut ad exemplar humanae naturae, quod nobis proponimus, magis magisque accedamus. Per malum autem id, quod certo scimus impedire, quominus idem exemplar re-

²⁴⁰Ethik III, 59. Lehrsatz, Definitionen der Affekte. („Freude ist der Übergang des Menschen von geringerer zu größerer Vollkommenheit. – Unlust ist der Übergang des Menschen von größerer zu geringerer Vollkommenheit.“).

feramus. Deinde homines perfectiores, aut imperfectiores dicemus, quatenus ad hoc idem exemplar magis, aut minus accedunt.“²⁴¹ Bezeichnend ist, dass Spinoza die *laetitia* mit der Selbstverwirklichung des Menschen in Verbindung bringt und mit den ethischen Kategorien von Gut und Böse, wobei er – wie Jean Paul – dieses Gegensatzpaar weniger im ethisch-moralischen Sinne versteht, als vielmehr im Hinblick auf die menschliche Übereinstimmung mit seinem Muster oder Idealbild. Freude ist Tugend und zugleich das, was der Mensch auf dem Weg zu seiner Selbstverwirklichung braucht. Glücklich ist der Mensch dann, wenn er mit sich selbst in Übereinstimmung lebt und seinen Idealmenschen befreit. Dieses Lebendigsein, diese Tätigkeit ist es, die „heiter und selig macht und erhält.“ (*Levana*, § 48, S. 602) Dazu angetan ist jede bewusste und freudige, bei Kindern vor allem die spielerische Tätigkeit.

Grundlegend ist die Einsicht, dass die Freudigkeit im Inneren des Menschen angelegt ist. Der Mensch ist zum Glücklichsein geboren. Daher entzündet sich die Freudigkeit nicht an Äußerem und kann durch Äußeres auch nicht dauerhaft geschwächt werden. „Nicht die Dinge selbst beunruhigen die Menschen, sondern ihre Meinungen und Urteile über die Dinge“, sagt schon Epiktet.²⁴² Letztlich ist der Mensch also in seiner Einschätzung der Dinge selbst für sein Glück verantwortlich. Er muss sich nur – ein Gedanke, den Jean Paul vermutlich von dem Jesuiten Alfons Anton de Sarasa übernommen hat – heiter in den feststehenden Plan Gottes schicken und die Dinge hinnehmen, ohne den Gleichmut zu verlieren.²⁴³ Dazu gehört auch freiwilliges Bescheiden. Nicht alles, was der Mensch kann, muss er auch tun – im Gegenteil: Wer sich alles erfüllen will, kann schließlich nichts werden. Zwar mag ihm das Leben manchen „Genuss“ bieten, doch der ist

²⁴¹ Ethik IV, praefatio. („Unter gut werde ich also in der Folge das verstehen, wovon wir gewiss wissen, dass es ein Mittel sei, uns dem Musterbilde der menschlichen Natur, das wir uns vorsetzen, mehr und mehr anzunähern; unter böse aber das, wovon wir gewiss wissen, dass es uns hindere, eben dieses Musterbild darzustellen. Ferner werden wir die Menschen vollkommener oder unvollkommener nennen, inwiefern sie sich eben diesem Musterbilde mehr oder weniger annähern.“)

²⁴² Enchiridion 5.

²⁴³ Vgl. Götz Müller, *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*, S. 203 ff.

– im Gegensatz zur Heiterkeit – nur ein vorübergehendes und an Äußerem entzündetes Glücksgefühl. Mögen wir heute den Genuss auch positiver bewerten, Jean Paul trennt ihn strikt von der Heiterkeit und verurteilt ihn vor allem wegen seiner Passivität. Während die Freudigkeit nach Tätigkeit verlangt und aus ihr entsteht, zeichnet den „Genießer“ aus, dass er eben nichts tut. Jean Paul denkt hier allerdings nicht an denjenigen, der ein gutes Essen genießt. Er denkt an den Freudlosen, der durch materielle Freuden wenigstens ein vorübergehendes Glücksgefühl in sein Leben zaubern möchte und der jedes Mal resignierend feststellen wird, dass er, nachdem das Glücksgefühl abgeklungen ist, ebenso unglücklich ist wie zuvor. Denn die Erregung wurde ausgekostet, ohne wirklich bereichert zu haben, ohne dass die inneren Kräfte zugenommen haben. Ist der Höhepunkt eines Genusses erst einmal überschritten, bleibt Niedergeschlagenheit und Leere zurück. Jean Paul nennt den Genuss deshalb auch eine „sich selber verzehrende Rakete.“ (Levana, § 46, S. 598) Um wenigstens das kurze Glücksgefühl wieder auflodern zu lassen, genügt die gleiche „Rakete“ nicht mehr. Man muss die Genüsse von Mal zu Mal steigern, um in der Wiederholung das gleiche Glücksgefühl zu empfinden. Eine Erfahrung, die schon Goethes Faust macht: „So tauml’ ich von Begierde zu Genuß, / Und im Genuß verschmacht ich nach Begierde.“²⁴⁴

Die Phantasie, die jeden Augenblick zu etwas Besonderem machen kann, belebt die Heiterkeit. Ganz in diesem Sinne erlebt Albano einen Moment, in dem ihm bewusst wird, dass nicht nur er ihn erlebt, sondern alle Wesen des Universums.

Erhebend faßte der Gedanke den Jüngling an, daß nun dieselbe Minute Millionen kleine und lange Leben messe und den Gang der Minierraupe und den Flug der Sonne und daß jetzt dieselbe Zeit durchlebet werde vom Wurm und von Gott, von Welten zu Welten – überall. – „O Gott,“ rief er, „wie herrlich ists, daß man ist!“
(Titan, S. 273)

²⁴⁴Vgl. Goethes Faust, V. 3249 f.

Jean Paul tritt für eine freudige Lebenseinstellung ein, obwohl er die Bitterkeit des Lebens oft genug erfahren hat. Das ist aber kein Widerspruch. Denn gerade eine freudige Lebenseinstellung erlaubt es, auch die Bitterkeit des Lebens zu erkennen und Trauer oder Angst zuzulassen. Das Leben umschließt die verschiedensten Gefühle in allen Facetten. Jede Empfindung und jede Stimmung hat ihre Berechtigung und soll nicht verdrängt, sondern erlebt werden. Dann kann der Mensch auch wieder zur heiteren Gemütsverfassung zurückkehren.

Jede anhaltende Verstimmung dagegen ist ein Warnsignal. Pessimismus kann nicht zum Positiven führen. Vor Rousseaus „Welt-Pessimismus“ warnt Jean Paul ausdrücklich. Vor allem bei der Erziehung der Kinder kann solcher Pessimismus nur von Schaden sein. Auch warnt er davor, Kindern fremde Not (etwa die eines Bettlers) auszumalen, um ihr Mitgefühl zu wecken.

Um durch die Tränen-Kelter des Mitleidens einige Groschen und Gefühle für einen Bettler abzupressen, zerquetscht ihr lieber eine Kraft, die sich sogar auf dem Bettler-Lager erhielt. Was gewinnt ihr, als daß der Gescheuchte künftig gern ein paar hundert Bettler macht, um nur keiner zu werden und etwa einem zu geben.
(Levana, § 108, S. 780)

Statt die Not zu beklagen, fordert Jean Paul, ihr entgegen zu treten. So gibt er trotz des gesetzlichen Verbots den Bettlern Geld, „erstlich weil der unvermeidliche Schein der Härte durch keine Gründe der Polizeianstalten, die jene ja nicht fassen, zu umgehen ist, und zweitens weil sie nicht ein vom Mitschmerz bewegtes Kinderherz erkälten sollen.“ (Levana, § 121, S. 808) An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass es Jean Paul nicht darum geht, die Kinder in einem „Schonraum“ aufwachsen zu lassen und vor den Unannehmlichkeiten des Lebens zu schützen. Es ist auch nicht Weltabwendung oder gar Weltverachtung, die Jean Paul anstrebt. Ihm geht es um tätige Auseinandersetzung. Tätigkeit wird aber nie durch Pessimismus und Schwarzmalerei, sondern nur durch Freudigkeit ausgelöst. Pessimis-

mus mag – führt er nicht direkt in die Resignation – allenfalls zu einem Aktionismus führen, zu blinder Geschäftigkeit, sei es, um sich abzulenken, sei es, um das Gewissen zu beruhigen. Freudigkeit dagegen entsteht dann, wenn der Mensch nach der Maxime lebt:

Jede Minute, Mensch, sei dir ein volles Leben!

(*Fixlein*, II/4, S. 185)

Für Jean Paul ist die Erziehung auf die Zukunft ausgerichtet. Erst in der Zukunft liegt – bei aller Wertschätzung der Kindheit – das Ziel der Erziehung, und erst der Erwachsene kann zur Persönlichkeit reifen. Diese Zukunftsgerichtetheit der Erziehung gilt aber nicht uneingeschränkt. Mit der Aufforderung, in jeder Minute ein „volles Leben“ zu sehen,²⁴⁵ nimmt Jean Paul eine wichtige Ergänzung vor. Wer diese Maxime respektiert, wiederholt nicht den über Jahrhunderte hinweg immer wieder begangenen Fehler, die Kindheit zum bloßen Durchgangsstadium herabzuwürdigen. Es geht nicht darum, den vermeintlich unfertigen Zustand baldmöglichst zu überwinden und das Kind zu einem Erwachsenen zu machen. Ebenso wenig darf dieser Zustand als bloße Vorbereitungszeit der Zukunft betrachtet werden. „Du wirst es einst verdanken!“, kann demzufolge kein Erzieher mehr zum weinenden Kind sagen. Die Hoffnung auf ein gutes zukünftiges Leben kann die Tränen der Gegenwart, die dem „vollen Leben“ gleichgesetzt ist, nicht entschuldigen – ganz entgegen der Annahme Herbarts.²⁴⁶

Jean Paul verurteilt jegliche Kindererziehung, die nicht schon auf dem Weg selbst glücklich machen will, sondern nur auf den späteren Nutzen des Gelernten weist.

²⁴⁵Vgl. zu der Maxime schon Horaz in seiner Ode „Tu ne quaesieris“ (allerdings noch ohne den Bezug auf Kindheit und Erziehung): „Carpe diem quam minimum credula postero“, zu deutsch etwa: Schenk dem kommenden Tag nimmer Vertrauen, genieße den Augenblick!

²⁴⁶„Du wirst es einst verdanken!“ spricht der Erzieher zum weinenden Knaben; und in der That, nur diese Hoffnung entschuldigt die Thränen, die er ihm auspresst.“ (*Allgemeine Pädagogik*, S. 142).

Überhaupt: ist denn die Kindheit nur der mühselige Rüsttag zum genießenden Sonntag des spätern Alters, oder ist sie nicht vielmehr selber eine Vigilie dazu, die ihre eigenen Freuden bringt?
(Unsichtbare Loge, S. 126)

Die Achtung der Gegenwart ist nicht nur Basis der Entwicklung, die Achtung vor der Gegenwart ist ein elementares Moment der Jean Paulschen Glückseligkeitslehre.

Mache deine Gegenwart zu keinem Mittel der Zukunft, denn diese ist ja nichts als eine kommende Gegenwart, und jede verachtete Gegenwart war ja eine begehrte Zukunft!
(Fixlein, S. 185)

2. Gebieten und Verbieten

Die besten erzieherischen Intentionen jedoch haben wenig Wert an sich. Sie gewinnen ihren Wert erst in ihrer Umsetzung. Und diese Umsetzung ist – in der Praxis noch mehr als in der Theorie – das Beschwerliche der Erziehung. Selbst wenn die erzieherische Intention schon klar vor Augen steht, die Umsetzung lässt noch viele Wege offen und stolpert tagtäglich über neue Finessen von Kind und Leben. „Wie soll man ein Kind erziehen, wenn es anscheinend keine verbindlichen, allgemein anerkannten Werte, Normen und Vorbilder gibt? Wie soll man sich in den tausend Konflikten, in die man als Erzieher gerät, verhalten?“, fragen Petra Gerster und Christian Nürnberger in ihrem Zukunft-der-Kinder-Rettungs-Buch *Der Erziehungsnotstand*. Sie fahren fort: „Auf jede dieser Fragen hören wir Dutzende von einander widersprechenden Antworten. Wir haben also nichts Gesichertes, nichts, worauf wir uns verlassen könnten. Darum beschränken viele Lehrer wie Eltern ihre erzieherischen Bemühungen auf ein Minimum oder stellen sie gleich ganz ein. Wenn es aber schon mit der Erziehung nicht mehr klappt, dann klappt es mit der Bildung erst recht nicht mehr, denn lehren und unterrichten kann man nur Menschen, die zuvor erzogen worden sind.“

Lernen in großen Gruppen funktioniert nur, wenn die einzelnen Gruppenmitglieder die Mindeststandards des menschlichen Zusammenlebens beherrschen. Bildung setzt Erziehung voraus. Unsere Bildungsmisere ist eine Folge unseres Erziehungsnotstands. Wer eine bessere Bildung will, muss daher zuerst die Erziehung verbessern.“²⁴⁷

Dass Erziehung notwendig ist, weiß schon Jean Paul. Er stellt ein Gerüst auf, an dem Erzieher sich orientieren können – ohne sie jedoch in ihrer Freiheit einzuschränken. Im Groben besteht das Gerüst aus folgenden Teilen:

1. Regeln sind unverzichtbarer Bestandteil der Erziehung.
2. Erzieher müssen – mittels der natürlichen Autorität ihrer Persönlichkeit – konsequent für deren Einhaltung sorgen.
3. Furcht vor Strafe, Beschämung und Appelle an die Einsicht sind keine tauglichen Erziehungsmittel.
4. Lob und Belohnung sind, wenn auch bedingt, erzieherische Notwendigkeit.

Notwendigkeit von Regeln

Regeln sind notwendig, nicht nur um dem Kind Orientierung zu bieten, sondern auch um das Zusammenleben von Kindern und Erziehern für beide Seiten angenehm zu gestalten. Im Gegensatz zu Rousseau will Jean Paul das Wohl der Erzieher dem des Kindes nicht unterordnen – schließlich sollen auch sie sich entwickeln. Ohne Regeln können sie aber kaum die Grenzen ziehen, die sie brauchen, um ihre eigenen Rechte und den Raum für ihre eigene Lebensgestaltung zu wahren. Ein Kind hat nicht das Recht,

²⁴⁷ Petra Gerster und Christian Nürnberger, *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*, S. 27 f.

einen Erwachsenen zu belästigen oder ihn unter Druck zu setzen, nur weil es ein Kind ist. Umgekehrt darf aber auch das Schicksal des Kindes nicht den Idealen oder Bedürfnissen der Erzieher untergeordnet werden. Das bedeutet, die Erziehung muss sowohl die Autonomie der Erzieher als auch die der Kinder wahren. Jeder muss sein eigenes Leben führen können, wobei die Auseinandersetzung für beide gleichermaßen erfreulich und anregend sein soll. Das Fundament dieser Regeln aber bilden die Liebe der Eltern und ihre Persönlichkeit. Sie stehen über den Regeln und nicht umgekehrt. Aber sie können die Regeln nicht ersetzen, das stellt schon Pestalozzis Gertrud fest, wenn sie seufzt: „Daß ihr euch nicht mit Liebe leiten lassen wollt, Kinder!“²⁴⁸ Kinder brauchen Führung und müssen als die Kinder behandelt werden, die sie sind, nicht als Erwachsene. Dem Kind uneingeschränkte Freiheit zuzugestehen nützt weder dem Kind noch dem Erzieher.

Eine rein negative Erziehung, wie die Rousseausche nur zu sein scheint, widerspräche sich und der Wirklichkeit zugleich so sehr als ein organisches Leben voll Wachstum ohne Reizmittel; sogar die wenigen eingegangenen wilden Waldkinder genossen positive Erziehung von den reißenden und fliegenden Tieren um sich her. Nur der Kinder-Sarg könnte eine negative Winkel- und Fürstenschule und Schulpforte vorstellen. (Levana, §25, S. 559)

Nicht nur die Unmöglichkeit der praktischen Umsetzung wird hier bemängelt, sondern auch, dass Rousseau falsch ausgelegt wurde. Freiheit ist nicht Hemmungslosigkeit. Der Mensch bedarf der Erziehung und der Auseinandersetzung mit vertrauten Menschen, um nicht geistig und körperlich zu verwahrlosen. Die Offenheit des Erziehers für alles kann alles belanglos machen, vorzeitige Freiheit überfordert die Kinder.²⁴⁹ Zwar sind Kinder nicht von Geburt an „böse“ oder „halsstarrig“²⁵⁰, allerdings auch nicht rück-

²⁴⁸ Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*, Bd. 1, S. 133.

²⁴⁹ Ebenso wie ein einengender Rahmen schürt ein haltloser oder fehlender Rahmen das Bedürfnis nach Ausbruch. Hier dürfte die Erklärung dafür liegen, dass die beiden am stärksten suchtfährdeten Gruppen die von „Overprotection“-Liebe eingeengten Bürgerkinder und die aus chaotischen Verhältnissen stammenden Unterschichtkinder sind.

²⁵⁰ Eine Einstellung, die vor allem auf Augustinus zurückgeht, der die seiner Meinung

sichtsvoll und Schwächeren gegenüber verträglich. Das Kind braucht auch Grenzen, um sich zu erfahren. Wenn ihnen niemand signalisiert: „Jetzt reicht's“, wie sollen sie dann wissen, wann es reicht? Wenn Erzieher ihnen keine Schranken setzen, woher sollen sie dann wissen, dass es Schranken gibt? Kinder wollen wissen, wie weit sie gehen dürfen, deshalb testen sie die Schranken ja aus.²⁵¹ Das Kind braucht die Schranken folglich, um sich zu entwickeln. Schranken zu spüren, gibt Halt. Außerdem lehren diese Schranken, auch die Bedürfnisse anderer Menschen zu akzeptieren.²⁵² Im gleichen Maße, wie das Kind lernt, andere Menschen mit ihren Gefühlen und Grenzen zu respektieren, lernt es auch seine eigenen Grenzen kennen, lernt „nein“ zu sagen und sich und seine Gefühle zu verteidigen. Geregelter Verhältnisse gerade in Klassenzimmern sind auch den Schülern selbst lieber als chaotische. Denn in den geregelten Verhältnissen finden sie Sicherheit und Geborgenheit, während das Chaos, das jeden Moment über ihnen zusammenbrechen könnte, Angst und Unzufriedenheit auslöst. Doch nicht nur das Gefühl von Sicherheit wird durch Regeln vermittelt. In vielen Fällen dienen Regeln auch dazu, die körperliche Sicherheit der Kinder zu gewährleisten. Sicherlich ist es eine Gratwanderung, die hier beschritten

nach jedem Menschen innewohnende Sündhaftigkeit mit der angeborenen Boshaftigkeit des Kindes begründet. (Vgl. *Confessiones*, 1. Buch).

²⁵¹ Vgl. Petra Gerster und Christian Nürnberger, *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*, S. 51.

²⁵² Nach Rousseau weist schon das Äußere des Kindes darauf hin, dass es nicht zum Befehlen geschaffen ist.

« La nature a fait les enfans pour être aimés et secourus, mais les a-t-elle faits pour être obéis et crains ? Leur a-t-elle donné un air imposant, un œil sévère, une voix rude et menaçante pour se faire redouter ? [...] Qu'y a-t-il donc de plus choquant, de plus contraire à l'ordre que de voir un enfant impérieux et mutin commander à tout ce qui l'entoure, et prendre impudemment le ton de maître avec ceux qui n'ont qu'à l'abandonner pour faire périr ? » (Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, S. 315 f.) („Die Natur hat die Kinder gemacht, daß wir sie lieben und ihnen helfen. Hat sie sie etwa gemacht, daß wir ihnen gehorchen oder sie fürchten? Hat sie ihnen ein gebieterisches Wesen, ein strenges Auge, eine raue und drohende Stimme gegeben? [...] Gibt es etwas Widerwärtigeres und Naturwidrigeres als ein herrschsüchtiges und eigensinniges Kind, das alle herumkommandiert und denen schamlos gebietet, die es nur allein zu lassen brauchten, damit es zugrunde geht?“).

wird.

Die verbündete Pflege kindlicher Festigkeit und Freiheit zugleich gehört unter die schweren Aufgaben der Erziehung: der elterliche Atem soll nur die Zweige zum Frucht-Stäuben bewegen, aber nicht den Stamm beugen und krümmen.

(Levana, § 128, S. 819)

Gustavs Genius greift aktiv in die Entwicklung seines Zöglings ein und biegt „jeden knospenden Zweig desselben zur hohen Menschengestalt empor.“ (Unsichtbare Loge, S. 54) Erziehung darf nur „die Zweige bewegen, aber nicht den Stamm beugen und krümmen“. So klar diese erzieherischen Eingriffe im Bild sind, so schwierig ist es, sie konkret umzusetzen. Freilich, die Regeln und Verordnungen dürfen den Idealmenschen nicht einschränken. Sie dürfen nicht am Stamm sägen und keine „Wurzelbehandlung“ sein. (Blumine, II/3, S. 548) Aber welches kindliche Verhalten entspringt dem Stamm, welches ist nur eine Bewegung der Zweige? Und welches erzieherische Eingreifen betrifft die Zweige, welches den Stamm? Fest steht: Jean Paul will keine repressive Erziehung – das Kind soll sich entwickeln können. Genauso wenig aber will er eine Erziehung, die Disziplinlosigkeit, Unhöflichkeit und Aggressivität bis zur Gewalt zulässt. Er geht davon aus, dass ein Kind lernen kann, sich rücksichtsvoll zu verhalten, ohne dass der Idealmensch angetastet wird.

Die Regeln müssen den Bedürfnissen des Kindes entsprechen. Doch sie müssen den Kindern nicht erklärt werden.

Manche von uns Lehrern geben ferner sittlichen Ver- und Geboten Gründe auf den Weg zum Herzen mit, welche eben Ungründlichkeit sind, da den allerstärksten Beweis schon das Gewissen des Kindes selber führt.

(Levana, § 64, S. 621)

Das Vertrauen in das Gewissen des Kindes erspart dem Erzieher manch überflüssigen Hinweis. Die wenigsten Gebote müssen begründet werden, liefert den Kindern doch ihr eigenes Gewissen den Grund für die Angemessenheit des Gebotes. Die Angabe eines Grundes ist nur dann nützlich, wenn

Unwissenheit zu überwinden ist. Das gilt vor allem für die „medizinischen, gymnastischen und ähnlichen Befehle“, also z. B. für den Befehl, beim Turnen den Daumen von unten um die Stange zu legen, weil dadurch der Halt verbessert wird.

Wird ein Gebot ausgesprochen, ist unbedingt darauf zu achten, dass es auch eingehalten wird. Geben Erwachsene nach, um eine vermeintliche Krise zu verhindern, ist die nächste Krise programmiert – und oft auch einiger Zündstoff in die Beziehung der Eltern gebracht. „Bestimmteste Anwendung“ ist gefordert und gerade die Bestimmtheit der Eltern gibt dem Kind Sicherheit. Zwar fordert Erziehung vom Kind Gehorsam und Unterordnung. Doch liegt der Sinn der Unterordnung nicht in der Unterordnung selbst, sondern im Erhalt der zwischenmenschlichen Ordnung (z. B. Ruhe im Theater) oder in der Sicherheit des Kindes (z. B. kein Spielen auf dünnem Eis). Mit der überkommenen Regel, dass Gehorsam, auch Gehorsam gegenüber ganz willkürlichen Anordnungen, stark mache, räumt Jean Paul auf: Unterordnung unter Willkür schwächt, Unterordnung unter Notwendigkeit stärkt. (Vgl. *Levana*, § 108, S. 780) Dieses Erkenntnis war – aus heutiger Sicht – bitter nötig, liest man beispielsweise erzieherische Ratschläge von Christian Gotthilf Salzmann: „Lasse er sich Stiefeln, Schuhe, die Tabakspfeife beiholen und wieder wegtragen; lasse er ihn die Steine im Hofe von einem Platz zum andern legen. Er wird alles tun und sich zum Gehorsam gewöhnen.“²⁵³ Hier herrscht reine Willkür und weder sein Gewissen noch sein Herz noch sein Verstand können dem Kind einen Grund für seine Mühen liefern.²⁵⁴ Jean Paul karikiert ein solches Erziehungsverhalten, das Gehorsam um des Gehorsam willen fordert, indem er Erwachsene an Stelle

²⁵³ Christian Gotthilf Salzmann, *Konrad Kiefer*, Bd. 2, S. 123.

²⁵⁴ Psychologisch lässt sich dieses Erzieherverhalten damit erklären, dass die Eltern bei ihrem Kind um die Macht kämpfen, die sie selbst bei ihren eigenen Eltern eingeübt haben. Die Bedrohung der ersten Lebensjahre, an die sie sich nicht erinnern können, erleben sie bei den eigenen Kindern zum ersten Mal, und hier erst, gegenüber dem Schwächeren, wehren sie sich oft ganz massiv. (Vgl. Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung*, S. 19 und S. 31).

der Kinder imaginiert.

Sogar ein Erwachsener, welchem ein anderer tagelange mit tragbaren Kanzeln und Beichtstühlen nachsetzte und dem er daraus Predigten und Verdammungen nachspritzte, würde zu keiner echten Tätigkeit und sittlichen Freiheit gelangen, geschweige aber ein schwaches Kind, das mit jedem Lebensschritte sich in ein: „Halt – Lauf – Laß – Mach!“ verstricken muß. [...] Was heißt aber dies anders als in einem fort einen Acker mit Samen auf Samen voll säen? Daraus kann wohl ein toter Kornspeicher, aber kein lebendiges Erntefeld werden. Oder – in einer andern Gleichung – euere Uhr steht so lange, als ihr sie aufzieht; und ihr zieht Kinder ewig auf und laßt sie nicht gehen.
(Levana, § 64, S. 622)

Feste Regeln stiften Ordnung. Sie sind notwendig, allerdings im rechten Maß.

Habt keine Freude am Ge- und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln.
(Levana, § 64, S. 619)

Zu häufiges Befehlen ist eher auf den elterlichen Vorteil als auf den des Kindes bedacht – und auch in dieser Hinsicht kurzsichtig. Denn auch wenn Kinder sich in den ersten Lebensjahren noch den Wünschen der Eltern entsprechend verhalten, so lehnen sich doch viele in der Trotz-Phase heftig auf, zu der Zeit also, in der auch das „Selberbewusstseins“ erwacht. Wurde die Individualität des Kindes bisher durch zu starke Reglementierung unterdrückt, erkämpft es sich nun die Freiräume, die es braucht.

Doch nicht nur die Ineffektivität des engmaschigen Regelnetzes kritisiert Jean Paul. Die unzulängliche Methode weist wieder auf Unzulänglichkeiten der Erzieherpersönlichkeit zurück. Wer sein Kind in ein Regelnetz einwickelt, will es nicht freilassen, er will es gefangen halten, weil er selbst gefangen ist in Übersorge und Kleinmütigkeit.

Ebenso wie Grenzen braucht das Kind auch Freiräume, um seine Kräfte zu erproben und Erfahrungen zu sammeln. Da der „Kampf“ um Widerstand

und Freiheit nicht nur die Kindererziehung beherrscht, mag auch die Art und Weise, wie Jean Paul die Liebesbeziehung zwischen Albano und Liane gestaltet und kommentiert, beispielhaft für ein mögliches Gleichgewicht sein.

Er hatte bisher von allen seinen Geliebten zu wenig Widerstand erfahren, wie Liane zu viel; beides schadet dem Menschen. Der geistige wie der physische wird ohne Widerstand der äußern Luft von der innern aufgeblasen und zersprengt, und ohne Widerstand der innern von der äußern zusammengequetscht; nur das Gleichgewicht zwischen innerer Wehr und äußerem Druck hält einen schönen Spielraum für das Leben und sein Bilden frei.
(Titan, S. 375)

Das Gleichgewicht zwischen Freiheit und Widerstand wird auch dadurch gefährdet, dass Erwachsene oft kindliche Fehler für größer als die eigenen halten und von den Kindern Verhaltensänderungen verlangen, die sie selbst überfordern würden. Zur Veranschaulichung halte man sich vor Augen, wie viele „treffliche Männer sich mehre Jahrzehende hindurch vorsetzten, morgens früher aufzustehen, ohne daß [...] viel daraus geworden.“ (Levana, § 9, S. 542) Würden solch „treffliche Männer“ aber beschließen, dass Kinder morgens früher aufstehen sollten, würden sie sich – falls sich jemanden fände, der das beaufsichtigt – vehement für die Einhaltung dieser Regel einsetzen.

Im Gegensatz zu den willkürlichen Regeln und Geboten sind die notwendigen glücklicherweise geringer an der Zahl. Soll eine dieser „notwendigen“ Regeln erlassen werden, ist vor allem Konsequenz gefordert – ein Schwachpunkt vieler Frauen, wie Jean Paul meint. Die weibliche Natur sei nachgiebiger und flatterhafter als die männliche, weshalb seiner Meinung nach die Kinder eher dem Vater als der Mutter gehorchen. Nichtsdestotrotz gilt die Forderung nach Konsequenz für Erzieher beiderlei Geschlechts, wobei Konsequenz nicht nur das meint, was es in der Übersetzung bedeutet, nämlich „sich selber gleichen“, sondern eben auch seiner eigenen Erziehungsvorstellung gleich zu bleiben. Ist eine Regel tatsächlich in der eigenen Weltan-

schauung verankert, wie z. B. die „Regel“, das Leben als heilig zu erachten, kann sie ohnehin kaum revidiert werden.

Will man sich das unglücklichste, verschobenste und verschiebbarste Kind vorstellen: so denke man sich eines ohne Regel, nur vom Wechsel erzogen, hin und her ohne Grund erbittert und besänftigt – ohne Bestand der Zukunft – jeder Augenblick ihm ein treibender Sturm – nichts wollend als die Begierde der Terzie – ein Ballspiel zwischen Liebe und Haß – mit Schmerzen, die nicht kräftiger, mit Freuden, die nicht liebender machen.
(Levana, § 127, S. 818)

Durchsetzung von Regeln

Doch was tut der konsequente Erzieher, wenn das Kind gegen eine seiner sinnvollen Regeln verstößt?

Jean Paul hat sich intensiv mit der Rousseauschen „negativen Erziehung“²⁵⁵

²⁵⁵Rousseau geht es nicht nur darum geht, alles am Kind so „gut“ zu belassen, wie es „aus den Händen des Schöpfers kommt“ („Tout est bien, sortant des mains de l'auteur des choses : tout dégénère entre les mains de l'homme. », S. 245). Émile erfährt eine sehr sorgfältige und durchdachte Erziehung. Gegen Strafen wendet Rousseau sich vor allem deshalb, weil sie die dem Kind geschenkte Zeit der Kindheit zugunsten einer nur möglichen zukünftigen Zeit verderben. Außerdem bezweifelt er – zu Recht – die positive Wirkung von Strafe: « Mais qui vous dit que tout cet arrangement est à votre disposition, et que toutes ces belles instructions dont vous accablez le foible esprit d'un enfant ne lui seront pas un jour plus pernicieuses qu'utiles ? Qui vous assure que vous épargnez quelque chose par les chagrins que vous lui prodiguez ? » (S. 303) („Aber wer sagt euch denn, daß diese ganze Ausrichtung in eurem Belieben steht, und daß diese ganzen schönen Lehren, mit denen ihr den schwachen Geist eures Kindes erdrückt, nicht eines Tages schädlicher sein wird als nützlich? Wer versichert euch, daß ihr ihm irgend etwas erspart durch den Kummer, den ihr ihm jetzt so reichlich bereitet?“).

Auch davon, sich mit Kindern argumentativ über deren Fehlverhalten auseinander zu setzen, hält Rousseau (im Unterschied zu John Locke) nichts: « Raisonner avec les enfans étoit la grande maxime de Locke ; c'est la plus en vogue aujourd'hui ; son succès ne me paroit pourtant pas pourtant pas fort propre à la mettre en crédit, et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfans avec qui l'on a tant raisonné. De toutes les facultés de l'homme la raison, qui n'est pour ainsi dire qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard, et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières ! Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable, et l'on prétend élever un enfant par la raison ! C'est commencer par la fin, c'est

auseinandergesetzt, ohne sich jedoch überzeugen zu lassen. Es missfällt ihm, dass Rousseau „Strafen“ nur aus dem Fehlverhalten selbst resultieren lassen will. Im Idealfall soll die Strafe für zerstörtes Spielzeug der Schmerz des Verlustes, die Strafe für eine zerbrochene Fensterscheibe die Erkältung sein etc. Tatsächlich aber steht Emiles Erzieher seinem Zögling rund um die Uhr zur Seite und arrangiert in sorgfältiger Stufenfolge Erziehungssituationen, die der Schüler durchläuft ohne zu merken, dass die natürlich scheinenden Situationen durch den Erzieher vorbereitet werden, was den Erzieher ein Unmaß an Zeit kostet.²⁵⁶ Jean Paul wendet ein, dass auf diese Weise der elterliche Wille, der letztlich hinter der Erziehung steckt, „den Schein eines bloßen Geschicks“ annimmt, also getarnt und dadurch unaufrecht wird. Ebenso missfällt ihm, dass Eltern nach Rousseau ihre Gefühle verbergen sollen. Doch erst die emotionale Reaktion des Erziehers auf das Verhalten des Kindes ermöglicht es dem Kind, seine eigene emotionale Kompetenz auszubilden. Es ist das Persönlichkeitsprinzip, das auch hier wirkt.

Und zuletzt, wie soll im Kinde der Glaube an Menschen – dieses herrliche Bundeszeichen menschlicher und höherer Einheit – zum Leben kommen ohne Gegenstand, ohne elterliche Worte, denen es zu vertrauen hat?
(Levana, § 63, S. 619)

vouloir faire l'instrument de l'ouvrage » (S. 317) („Mit Kindern zu rasonieren war Lockes Leitsatz. Heute ist das große Mode. Der Erfolg aber scheint mir nicht für seine Empfehlung zu sprechen. Ich kenne nichts Dümmeres als altkluge Kinder. Von allen Fähigkeiten entwickelt sich die Vernunft, die gewissermaßen nur aus allen anderen zusammengesetzt ist, am schwersten und am spätesten. Und gerade ihrer will man sich bedienen, um die anderen zu entwickeln! Das Meisterstück einer guten Erziehung ist, einen vernünftigen Menschen zu bilden. Und das will man durch die Vernunft selber erreichen! Das heißt am Ende beginnen und das Werk zum Werkzeug machen!“).

²⁵⁶Vgl. Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, S. 333 f.

Auch dieser übermäßige Zeitaufwand widerstrebt Jean Paul. „Die ganze Erziehung Rousseaus würde einen erwachsenen Menschen für einen wachsenden Menschen verbrauchen; aber zu bloßem Erziehen wieder zum Erziehen ist das Leben nicht geschaffen.“ (Levana, § 63, S. 618).

Das kritisiert auch Johann Friedrich Herbart. Er verfällt jedoch ins gegenteilige Extrem: Rousseau „opfert in Gedanken das ganze eigentümliche Leben des Erziehers auf, den er zum beständigen Begleiter dem Knaben dahingiebt! Diese Erziehung ist zu teuer. Das Leben des Begleiters ist auf allen Fall mehr wert als das des Knaben“ (Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, S. 117).

Letztlich ist das Ziel der Rousseauschen Erziehung – bei aller Fortschrittlichkeit – die Unterwerfung und nicht das Freilassen des Kindes.

*Qu'il croye toujours être le maitre et que ce soit toujours vous qui le soyez. In n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté; on captive ainsi la volonté même.*²⁵⁷

Der Rousseauschen Auffassung kann Jean Paul sich nicht anschließen.

Noch weniger vorstellbar aber ist für Jean Paul eine Erziehung aufgrund von „Furcht und Ehrfurcht“²⁵⁸ – sei es Furcht vor Strafe der Erzieher, sei es Furcht vor einem allmächtigen Gott.²⁵⁹ Angst und Furcht sind ebenso wie Verdruss und Trübsinn der Heiterkeit entgegengerichtet und können daher keine Erziehung fundieren. Gehorchen Kinder nur aus Furcht, werden sie nicht stark und frei, sondern sie werden zu Heuchlern und Schmeichlern. „Das Eis der kalten Furcht sperrt sich gegen alles Lebendige“ (*Levana*, § 144, S. 854) und der Idealmensch versteckt sich hinter einer Maske. Und wie sieht es mit der körperlichen Züchtigung aus? Zwar fordert Jean Paul nicht völligen Verzicht auf körperliche Strafen,²⁶⁰ doch andererseits darf körperliche Züchtigung auch nicht als selbstverständlich gelten.²⁶¹ Es sind

²⁵⁷ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, S. 362. („Mag er doch glauben, er sei der Herr, während in Wirklichkeit ihr es seid. Es gibt keine vollkommenere Unterwerfung als die, die den Schein der Freiheit wahrt: so nimmt man den Willen selbst gefangen.“).

²⁵⁸ John Locke, *Gedanken über Erziehung*, Abs. 42, S. 44.

²⁵⁹ Neben der Angst, die man Kindern durch die unterschiedlichsten Strafen einflößt, leiden sie oft unter starken Schuldgefühlen religiöser Art. Selbst Pestalozzi, der ja doch ein liebevoller und für seine Zeit fortschrittlicher Erzieher genannt werden darf, beschreibt wie eine sterbende Mutter ihr Kind nach einem Diebstahl unter doppelten Druck setzt. Sie ruft ihm ins Gedächtnis: „Der Vater im Himmel, zu dem ich jetzt bald kommen werde, sieht und hört alles, was wir tun, und was wir versprechen!“ Nicht nur die ständige Anwesenheit des allmächtigen Gottes, sondern auch das letzte Versprechen, das das Kind seiner Mutter vor ihrem Tod machte, wird es nun zeitlebens begleiten und bei jedem Fehltritt quälen. Auch Drohungen dienen der Einschüchterung der Kinder, wie z. B.: „du weißt jetzt noch nicht, wie elend und unglücklich alle Diebe werden.“ (Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*, Bd. 1, S. 71 und S. 79).

²⁶⁰ Er denkt an Schläge mit einer Rute, die aber „nur einige Male als Paradigma und Thema der Zukunft gebraucht werden“ sollte (*Levana*, § 67, S. 627). Anschließend soll die bloße Drohung für Disziplinierung sorgen.

²⁶¹ Nach Alice Miller sind es oft unterbewusste Bedürfnisse, die sich in den verschiedenen Erziehungsmaßnahmen niederschlagen. Dies gilt auch für Fälle, in denen der Erwachsene

die unfähigen Erzieher, die immer wieder zur Rute greifen und gerade dann für sehr fähig gehalten werden. Ironisch spottet Jean Paul im *Fixlein*:

Ich tadle es, daß die Oberexaminationskommission keinen Schulmann vor ihren Augen einige oder mehrere junge Leute aus seiner Klasse zur Probe prügeln lässet, um zu sehen, was an ihm ist.
(*Fixlein*, II/4, S. 96)

Rektor Seemaus berichtet über seine und des Kantors schulische Tätigkeit:

Wir schlagen oft lustig genug, wie das Doppelklavier einer Orgel, zu gleicher Zeit an zwei Pfeifen. Da niemand weiter in der Schule solche gymnastischen Übungen treibt als ich und er: so sind wir im alten Sinne die einzigen Gymnasiasten darin.
(*Blumine*, II/3, S. 521)

In seiner Zeit als Lehrer hatte Jean Paul in den *Schulgesetzen* durchaus strenge Regeln und Strafen festgelegt. „Wenn die Kleinen einen Fehler begehen, so kommen sie in die Kammer.“ (*Hist.-Krit.* Ausgabe, II/6, S. 610) In der *Levana* jedoch ist zum Glück von solchem Druck nicht mehr die Rede. Jean Paul hat wohl die Auswirkungen körperlicher Strafen noch einmal überdacht und festgestellt, dass sie weit mehr anrichten, als nur den körperlichen Schmerz. Er erkennt ihre Wirkung auf die Seele und warnt nun eindringlich davor. Zu Recht, wie die Psychologie heute weiß.²⁶² Denn in

ehrlich davon überzeugt ist, im Interesse des Kindes zu handeln. Zu diesen Bedürfnissen zählen: „erstens, das unbewußte Bedürfnis, die einst erlittenen Demütigungen anderen weiterzugeben; zweitens ein Ventil für die abgewehrten Affekte zu finden; drittens, ein verfügbares und manipulierbares lebendiges Objekt zu besitzen; viertens, die eigene Abwehr, d. h. die Idealisierung der eigenen Kindheit und der eigenen Eltern zu erhalten, indem durch die Richtigkeit der eigenen Erziehungsprinzipien diejenige der elterlichen bestätigt werden soll; fünftens, die Angst vor der Freiheit; sechstens, die Angst vor der Wiederkehr des Verdrängten, dem man im eigenen Kind nochmals begegnet und das man dort nochmals bekämpfen muß, nachdem man es vorher bei sich abgetötet hat, und schließlich siebtens, die Rache für die erlittenen Schmerzen.“ (Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung*, S. 119). Heute sind körperliche Strafen gesetzlich verboten: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“ (§ 1631 Absatz 2 BGB i. d. F. vom 6. Juli 2000, BGBl. I S. 42).

²⁶²Vgl. Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung*, S. 31 ff. Einige Pädagogen wie Christian Gotthilf Salzmann empfehlen regelmäßiges Schlagen gar zu Abhärtung: „Giebt man dem

der Kindheit erlittene Qualen wirken oft lebenslang aus dem Unterbewusstsein heraus fort. Jean Paul beschreibt, wie Kinder unter den Strafen leiden, weil sie die körperlichen Schmerzen noch nicht mit dem Verstand relativieren können.

Einen traurigen Mann erduldet' ich, aber kein trauriges Kind; denn jener kann, in welchen Sumpf er auch einsinke, die Augen entweder in das Reich der Vernunft, oder in das der Hoffnung erheben; das kleine Kind aber wird von einem schwarzen Gift-tropfen der Gegenwart ganz umzogen und erdrückt. Denkt euch ein Kind, das zum Blutgerüste geführt würde – denkt euch Amor in einem deutschen Särglein – oder seht einen Schmetterling nach dem Ausreißen seiner Vierflügel kriechen als Raupe: so fühlt ihr, was ich meine.

Aber warum? Die erste Ursache ist schon angegeben: das Kind, wie das Tier, kennt nur reinsten Schmerz, obwohl kürzesten, nämlich einen ohne Vergangenheit und Zukunft; ferner einen, wie ihn der Kranke von außen, und der Träumer von sich empfängt, ins asthenische Gehirn hinein; endlich einen mit Bewußtsein nicht der Schuld, sondern der Unschuld.

(Levana, § 45, S. 597)

Jean Paul findet ein Bild, um den Zusammenhang von kindlichem Leiden und späterem Kummer aufzuzeigen.

Aber wer hat noch berechnet, welche Spuren und Flecken die heißen Tränen in den zarten Kinderseelen nachlassen; ob nicht vielleicht ähnliche wie die Tautropfen, welche sich nach einem dicken Nebel auf den Pflanzenblüten bilden, und die unter den Sonnenstrahlen als kleine Brenngläser schwarze Sengpunkte darauf erzeugen?

(Nachlese, II/3, S. 987)

Schläge sind für das Kind immer erniedrigend, weil es sich nicht dagegen wehren kann, ja den Eltern dafür noch Dank und Respekt schulden soll. Da die Kinder es nicht riskieren können, die Liebe der Eltern zu verlieren,

Kinde heute ein Kläpschen und übermorgen ein Kläpschen und schlägt immer stärker zu, so wird das Kind am Ende so hart, daß es sich aus einer derben Portion Prügel so wenig macht als vorhin aus dem Kläpschen.“ (Christian Gotthilf Salzmann, *Konrad Kiefer*, Bd. 2, S. 123).

werden sie versuchen, die ihnen zugefügte Behandlung zu rechtfertigen und nicht ihren Eltern, sondern sich selbst die Schuld für die Bestrafung zu geben – und dadurch noch mehr leiden.

Doch nicht nur das Leben des solcherart Gestraften wird empfindlich gestört. In einer scheinbar unendlichen Kette setzt sich das Leid fort. „Ein hassender oder liebender Vater [pflanz] kindliches Hassen oder Lieben fort.“ (Levana, § 121, S. 806) Das kindliche Hassen wird später wieder zu erwachsenem Hassen und so gibt jeder das Erziehverhalten weiter, das er selbst erlebt hat. Die in der Kindheit erlittene Härte und Schmach wird im Erwachsenenalter wieder an Kinder weitergegeben. Was innerlich nicht verarbeitet ist, wird nach außen projiziert und wer selbst misshandelt wurde, wird wieder misshandeln. Doch es sind nicht nur die angestauten Gefühle von Hass und Wut, die den Wiederholungszwang auslösen, es ist auch das Bedürfnis, das Verhalten der eigenen Eltern durch Nachahmung zu rechtfertigen.

Zwar scheinen Kinder die erlittenen Schmerzen schnell wieder zu vergessen, doch müssen sie ihren Idealmenschen zum Schutz noch tiefer in den „Anthropolithen“ einmauern, statt ihn zu befreien.²⁶³ Sie verlieren den Zugang zu ihrer inneren Gefühlsweit; sie verlieren ihre Lebendigkeit. Die verstörende Wirkung bleibt in ihrem Unbewussten haften und wirkt von hier aus lebenslang auf ihr Gemüt.

*Freilich sind alle Schmerzen der Kinder nur kürzeste Nächte,
wie ihre Freuden nur heißeste Tage; und zwar beides so sehr,
daß in der spätern, oft wolken- und sternlosen Lebenszeit sich
der aufgerichtete Mensch nur alter Kinderfreuden sehnsüchtig*

²⁶³ Dass die in der frühen Kindheit erlittenen Schmerzen scheinbar wieder vergessen werden, bot Erziehern eine Möglichkeit, frühkindliche Misshandlungen zu rechtfertigen: „Diese ersten Jahre haben unter andern auch diesen Vortheil, daß man da Gewalt und Zwang brauchen kan. Die Kinder vergessen mit den Jahren alles, was ihnen in der ersten Kindheit begegnet ist. Kan man da den Kindern den Willen benennen, so erinnern sie sich hernach niemals mehr, daß sie einen Willen gehabt haben; und die Schärffe die man wird brauchen müssen, hat auch eben deswegen keine schlimmen Folgen.“ (Johann Georg Sulzer, Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder, S. 189).

erinnert, indes er der Kinderschmerzen ganz vergessen zu haben scheint. Sonderbar sticht gegen die wache Erinnerung die entgegengesetzte in Traum und Fieber dadurch ab, dass in letzteren beiden immer nur der graue Schmerz der Kindheit umkehrt; der Traum – diese Nebensonne der Kindheit – und das Fieber – dieser Verzerrspiegel derselben –, beide ziehen gerade die Schrecken der unbewehrten Kindheit aus düstern Eulenwinkeln hervor, welche mit Eisenschnäbeln auf die liegende Seele dringen und hacken. (Levana, § 45, S. 597)

Vult in den *Flegeljahren* erinnert sich allerdings sehr deutlich der Schläge und Schmerzen seiner Kindheit. So erfüllen ihn die Kindheitserinnerungen auch nicht mit Kraft und Glück wie seinen die Kindheit idealisierenden Zwillingbruder Walt, sondern mit Wut, Angst und Traurigkeit. Als Walt begeistert zurückblickt auf die abendliche Heimkehr des Vaters, desillusioniert ihn Vult:

Wer bezweifelt seine Entzückung weniger als ich, den er darin allemal ausprügelte, bloß weil ich auch mit entzückt sein wollte und dadurch, springend und tanzend, den Lärm erregte, den er in stiller Lust am meisten verfluchte. (Flegeljahre, S. 1023)

Gerade die Freudigkeit, nach der Vult sich sehnt und die er unbedingt braucht, wird durch die Schläge des Vaters zunichte gemacht.

„Und nahm mich nicht,“ fuhr Vult fort, „der gute Vater, als er mich in dieser Freude als Teilhaber fand, leise bei den Haaren mit nach Hause und prügelte mich so verflucht?“ (Flegeljahre, S. 1030)

Die Grausamkeit des Vaters verhindert, dass Vult seine inneren Kräfte – als Gegengewicht zu seinem Verstand – entwickelt. Vult findet daher auch später keinen Zugang zu den Mitmenschen oder zu Gott. Ungefestigt und isoliert streunt er durchs Leben.

Seelische Verletzungen resultieren nicht nur aus körperlichen Strafen. Jean Paul wendet sich auch gegen jede Art der Beschämung des Kindes. Während John Locke noch meinte, es sei besser, ein Kind zu beschämen als es zu

schlagen (und damit für seine Zeit schon als fortschrittlich zu gelten hat), erkennt Jean Paul auch hier die Auswirkungen auf die Seele.

Schande ist der kalte Orkus des innern Menschen, eine geistige Hölle ohne Erlösung, worin der Verdammte nichts mehr werden kann als höchstens ein Teufel mehr. (Levana, § 67, S. 630)

Die Erziehung Gustavs, die der Erzähler selbst in die Hand genommen hat, vermeidet jede Äußerung, die das Ehrgefühl des Kindes kränken könnte.

Wo der Tadel das Ehrgefühl des Kindes versehrte, da unterdrückte ich ihn, um meine Kollegen in der Runde durch das Beispiel zu lehren, daß das Ehrgefühl, das unsere Tage nicht genug erziehen, das Beste im Menschen sei – daß alle andre Gefühle, selbst die edelsten, ihn in Stunden aus ihren Armen fallen lassen, wo ihn das Ehrgefühl in seinen emporhält – daß unter den Menschen, deren Grundsätze schweigen und deren Leidenenschaften ineinanderschreien, bloß ihr Ehrgefühl dem Freunde, dem Gläubiger und der Geliebten eine eiserne Sicherheit verleihe. (Unsichtbare Loge, S. 137)

Selbstachtung und Ehrgefühl leiten das Kind, wenn es der Erziehung schon längst entwachsen ist. Das Gefühl des eigenen Wertes und der eigenen Ehre erhalten den Menschen aufrecht. Werden diese Ideale aber durch eine entwürdigende und entehrende Erziehung vernichtet, gibt es für den jungen Erwachsenen wenig, woran er sich orientieren kann. Er wird zum „Krümmeling“. Daher darf das natürliche Ehrgefühl eines Kindes nicht verletzt werden. Energisch wendet Jean Paul sich gegen alle Methoden, die das Ehrgefühl mindern, wie Isolieren, Auslachen, Demütigen, Quälen durch Angst und Drohung mit Scheckgestalten wie Teufeln und oder bösen Geistern. Die Ehrlosigkeit vernichtet die Menschenwürde. Der mitfühlende Gustav fällt sogar in Ohnmacht, als ein Offizier für „ehrlos erklärt“ wird. (Vgl. *Unsichtbare Loge*, S. 213)

Nicht wegen der Schmerzen, sondern wegen des Angriffs auf Ehre und Seele wendet Jean Paul sich daher gegen Schläge ins Gesicht. Das Gesicht ist „der eigentliche Mensch“, das „Sprachgitter des Ich oder das unbedeckte Al-

lernerheiligste des Menschen, weil hier die Seele mit den Augen sich malt und mit den Lippen ausspricht“. Schläge auf dieses „unbewaffnete Heiligtum, voll lauter Inschriften des Geistes“, fügen dem Kind innere Wunden zu, deren Eiter „die künftige Gesundheit des Kindes durchdringen und vergiften und ihm entweder als Kälte und Galle gegen die Menschen ausbrechen oder in Verhärtung des Ehrgefühls und in Unfähigkeit zur schamhaften Wangenröte übergehen.“ (*Nachlese*, II/3, S. 991 f.)

Auch richtende Worte der Erzieher greifen oft die Ehre an. Jean Paul fordert daher als „Klugheit-, ja Gerechtigkeit-Regel“,

daß man niemals richtend ausspreche, z. B.: du bist ein Lügner, oder (gar) ein böser Mensch, anstatt zu sagen: du hast gelogen, oder böse gehandelt.“
(*Levana*, § 67, S. 629)

Nur die Tat, nicht das Kind werde getadelt. Denn so behält es sein Ehrgefühl und kann sein Verhalten modifizieren.²⁶⁴ Einen Menschen zu beurteilen und zu tadeln steht dem Mitmenschen ohnehin nicht zu. Ist er doch aus seiner eingeschränkten Warte heraus gar nicht in der Lage, jemanden zu beurteilen, sieht er doch überall nur sich selbst und auch das nur zum Teil. *Jeder Mensch ist sich selbst Maßstab, wonach er alles Äußere abmisst*, so nennt Jean Paul einen Aufsatz, in dem er die individuell unterschiedliche Wahrnehmung und Begrifflichkeit beschreibt. „Diese Täuschung, alles nach uns zu schätzen, begleitet uns überall.“ (*Übungen im Denken*, II/I, S. 74) Hinzu kommt, dass ja jeder Mensch „selbst erzogen“ ist (*Levana*, § 6, S. 538) und auch von daher geprägt ist. Jean Paul demonstriert die Undurchsichtigkeit und damit die Unbeurteilbarkeit fremder Charaktere am Beispiel seines Gustav. Denn selbst Gustav, der hohe Mensch, den Jean Paul durchgängig positiv beschreibt und der sich immer geradezu vorbildlich verhält, stößt auf die Missachtung seiner Mitfiguren. Und damit Gustav nicht auch

²⁶⁴Pestalozzi dagegen meint noch, der neue Schulmeister Glühpi wäre ein guter Erzieher, da das einzige, was er „zu seinen Kindern sagte, wenn sie fehlten, war: ‚Du bist ein schlechter Kerl!‘ oder ‚aus dir gibt’s nichts‘“. (Johann Heinrich Pestalozzi: *Lienhard und Gertrud*, Bd. 2, S. 225).

von den Lesern verurteilt wird, merkt Jean Paul vorsichtig an: „Niemand war leichter zu verkennen als er.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 259) Wenn schon der hohe Mensch Gustav Gefahr läuft, verkannt zu werden, wie dann erst der vielschichtige reale Mensch. Das sollte auch im schulischen Kontext beachtet werden. Äußere Umstände, Furcht, Schrecken, Freude oder auch eine bedrückende Atmosphäre, wie sie bei Gustavs Komödienprobe herrscht, können dazu führen, dass ein Schüler sich nicht seinen Fähigkeiten entsprechend verhält.

Die Probe war im alten Schlosse – Oefel machte seine Sache gut genug – Beata noch besser – und Gustav am aller – schlechtesten. Denn die Gesichter des Fürsten und der Ohnmächtigen setzten wie Salpetersäure und Salz sein Herz fast zu einem Eiskegel um; vor manchen Menschen ist man schlaff und unfähig, begeisterte Gefühle zu haben. (*Unsichtbare Loge*, S. 335)

Jean Paul lehnt es ab, zur Durchsetzung von Regeln an die Einsicht eines Kindes zu appellieren. Bevor das Kind nicht sein Gewissen entwickelt hat, kann es nicht zwischen Schuld und Unschuld unterscheiden.²⁶⁵ Doch selbst dann ist seine Einsicht ein Erziehungsziel und darf nicht vorausgesetzt werden. Die Erziehung kann nicht auf eine Einsicht bauen, die sie erst anbahnen will.

Wie stellt Jean Paul sich das erzieherische Eingreifen vor?

Die Erzieherpersönlichkeit agiert durchaus autoritär, oder autoritativ – sie setzt Regeln und erwartet, dass sie eingehalten werden. Das Kind ist an das Wort seiner Erzieher gebunden. Es gehorcht der Autorität des Erziehers – auch wenn es nicht einsieht, warum – schließlich braucht der Lehrer seinen Ver- und Geboten keine Gründe mit auf den Weg zu geben. Dennoch knickt dieser Gehorsam nicht den „Stamm“ des Kindes. Das Kind ist dankbar für

²⁶⁵ John Locke dagegen ist der Ansicht, Erziehung müsse so bald beginnen, dass das Kind sich später der Anfänge nicht mehr erinnern kann: „Willfähigkeit und Fügsamkeit des Willens werden Kindern natürlich erscheinen, wenn sie von den Eltern mit stetiger Hand eingeführt worden sind, bevor das Gedächtnis des Kindes so weit entwickelt ist, daß es die Anfänge bewahrt.“ (John Locke, *Gedanken über Erziehung*, Abs. 44, S. 45).

die Orientierung, die es durch das Wort der Eltern erhält, in anderen Fällen erspart die konsequente Autorität der Eltern ihm viele zermürbende Kämpfe und Querelen.

An euer Wort sei zwar das Kind unzerreißlich gebunden, aber nicht ihr selber; ihr braucht keine edicta perpetua zu geben, sondern eure gesetzgebende Macht kann jeden Tag neue Dekretal- und Hirtenbriefe erlassen. (Levana, § 64, S. 619)

Lob und Belohnung

Gesünder als ein Fehlverhalten zu strafen ist es, ein erwünschtes Verhalten zu verstärken.

Hoffnung des Lobs ist es, das Kindern (das Lob äußerer Vorzüge ausgenommen) weit weniger schadet als Tadel und gegen welches sich keines, am wenigsten das beste, verstocken kann.
(Unsichtbare Loge, S. 127)

Und da der Mensch einen anderen nicht unvoreingenommen beurteilen kann, gilt die Regel:

Ebenso werde nur die Tat, nicht das Kind gelobt.
(Levana, § 118, S. 799)

Doch dass das Lob seine Tücken haben kann, weiß Jean Paul schon in jungen Jahren: Das „Lob schadet mehr als Tadel.“ (Übungen im Denken II/I, S. 103 f.) – eine Feststellung, die Jean Paul später zwar revidiert, deren Begründung aber dennoch zu denken gibt. Lob ist stets subjektiv. In der Untersuchung *Jeder Mensch ist sich selbst Masstab, wonach er alles äussere abmisst* meint Jean Paul:

Einen bessern – heist, ihn nach uns zu formen, und einen loben, heist, unsre Vollkommenheiten am andern bemerken und sie schätzen. (Übungen im Denken, II/I, S. 72)

Es ist also zumeist nicht die Entwicklung des Idealmenschen, die durch ein

Lob gefördert werden soll, sondern die Anpassung des Kindes an die Vorstellungen der Erzieher. Durch ständige Bewertung des Verhaltens gelingt es, das Kind zu einem Verhalten zu erziehen, das den Erwartungen entspricht. Jedes Lob und jeder Tadel fordert das Kind auf, sein Verhalten den Vorstellungen des Erziehers anzupassen. Durch diese Technik gelingt eine (fein abstufbare) Dressur. Der einzelne fügt sich den Bewertungen und versucht, der jeweils verlangten Norm zu entsprechen, einen guten Eindruck zu machen und die Eigenschaften, die gewünscht werden, zu entwickeln und vorzuzeigen. Das Bewertungsdenken wird verinnerlicht. Der Mensch beginnt nicht nur sich selbst nach allgemeinen Maßstäben zu bewerten, sondern auch die Außenwelt. Zusätzlich wird er möglicherweise versuchen, den eigenen Wert zu steigern, indem er den Wert des anderen mindert.

Trotz dieser negativen Seiten bildet das Lob für Jean Paul eines der wichtigsten Erziehungsmittel. Zum einen ist ja schon die Freude, die der Erzieher über das Verhalten eines Kindes zeigen mag, ein Lob, zum anderen soll ja erzogen werden. Solange das Lob nur maßvoll angewendet wird und den Stamm nicht beugt, sondern die Zweige emporbiegt, ist es ein geeignetes Erziehungsmittel.

Ähnliche manipulative Absichten wie hinter dem Lob können auch hinter Belohnungen stehen. Auch hier können „Nebenwirkungen“ auftreten. Schon Rousseau weist auf die Tücken hin:

*Il est bien étrange que depuis qu'on se mêle d'élever des enfans on n'ait imaginé d'autre instrument pour les conduire que l'émulation, la jalousie, l'envie, la vanité, l'avidité, la vile crainte, toutes les passions les plus dangereuses, les plus promptes à fermenter et les plus propres à corrompre l'ame, même avant que le corps soit formé.*²⁶⁶

Jean Paul übernimmt die Rousseausche Überzeugung.

Behängt ihr für das Kind den Gegenstand der Aufmerksamkeit

²⁶⁶ Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*, S. 321. („Es ist doch seltsam, dass man, seitdem man Kinder erzieht, keine anderen Erziehungsmittel gefunden hat, als sie durch Wettstreit, Eifersucht, Neid, Eitelkeit, Habgier, Feigheit zu leiten, durch die gefährlichsten Leidenschaften also, die sich am raschesten aufblähen und die Seele verderben, ehe noch der Körper entwickelt ist.“).

*mit Lohn [...], so habt ihr mehr einen andern, den des Eigen-
nutzes, an die Stelle gesetzt als dem geistigen ein Gewicht oder
dem Bildungstribe einen Reiz gegeben. (Levana, § 133, S. 834)*

An die Stelle des Interesses für den Gegenstand tritt das Interesse für den Lohn. Der Gegenstand selbst verliert seinen Reiz und seine Bedeutung für das Kind. An die Stelle der geistigen Weiterentwicklung aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand treten Eigennutz, Gier und Neid.

Doch hat eine Belohnung ähnlich positive Auswirkungen wie das Lob und muss daher nicht aus der Erziehung verbannt werden. In der *Unsichtbaren Loge* erklärt Jean Paul anhand eines Beispiels, wie Kinder mit möglichst geringen Nebenwirkungen belohnt werden können: Ein Hofmeister trägt in ein „Zifferbuch“ für erledigte Arbeiten große oder kleine Zahlen ein. Ergeben die Ziffern eine bestimmte Summe, erhält der Schüler einen „Adel- und Fleißbrief, worauf man sein Lob mit nach Hause nahm“.

Da Belohnungen kraftlos werden, die zu oft oder erst von weitem kommen: so setzte er auf diese geschickte Art den Weg zur entfernten Belohnung aus täglichen kleinen zusammen. Wir konnten ferner unsere Zahlen zusammensparen; und Kinder heftet nichts so sehr an Fleiß als ein wachsendes Eigentum (von Ziffern oder von Schreibbüchern). Solche Zahlen wegstreichen war Strafe.
(*Unsichtbare Loge*, S. 127)

Die zu sammelnden Belohnungen sind nicht von materiellem, sondern eher von symbolischem Wert. Daher verführen sie nicht zur Habgier, sondern signalisieren dem Kind lediglich: „Gut gemacht!“ Wettkampf und Neid bleiben zwar möglich, sind aber der Belohnung nicht immanent. Denn nicht, wer zuerst eine bestimmte Menge Zahlen angesammelt hat, bekommt die „entfernte“ Belohnung, sondern jeder. Die Freude des Kindes über die Anerkennung der erbrachten Leistung verstärkt das erwünschte Verhalten. Die Menge der gesammelten Zahlen zeigt an, wie oft sich ein Kind positiv hervorgetan hat. Das Strafen durch Wegstreichen der Zahlen ist wirkungsvoll und verzichtet auf viele Worte. Solch positive Verstärkung steigert, mit Be-

dacht angewandt²⁶⁷, das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und weckt die Freude am Arbeiten.

Ziel des Gebietens und Verbietens, des Lobens und des Tadelns ist letztlich, das Kind soweit zu stärken, dass es sich selbst erziehen kann. Das Kind strebt ohnehin danach, sich ihm selbst gemäß und damit richtig zu verhalten. Daher haben äußere Ge- und Verbote auch nur so lange ihre Berechtigung, bis der Mensch in seinem Bewusstsein erwachsen geworden ist und seine Verantwortung für sich selbst erkennen kann. Wenn der Mensch sein inneres, eigenes Gesetz gefunden hat, sind in diesem inneren Gesetz alle anderen aufgehoben (in dreifacher Bedeutung des Wortes²⁶⁸).

3. Spiel

Oft und vielseitig hat sich Jean Paul zum Spiel, insbesondere zum Spiel des Kindes geäußert. Einige Bemerkungen aber sind zugleich so knapp und umfassend wie die folgende aus der *Levana*, in der alle wichtigen Merkmale des Spiels benannt werden:

Was heiter und selig macht und erhält, ist bloß Tätigkeit. Die gewöhnlichen Spiele der Kinder sind – ungleich den unsrigen – nichts als die Äußerung ernster Tätigkeit, aber in leichtesten Flügelkleidern.
(*Levana*, § 48, S. 602)

Es handelt sich um eine Tätigkeit; das Spiel ist aktives Tun. Dieses Tun scheint der Realität entrückt: „in leichtesten Flügelkleidern“. Der Phantasie zugehörig ist das Spiel dennoch eine „ernste“ Tätigkeit. Es ist ebenso wichtig wie ein auf Zwecke oder Nutzen gerichtetes Handeln. Der scheinbare Gegensatz von ernster und leichter Tätigkeit, von zweckgebundenem und zweckfreiem Handeln trifft aber nur bedingt zu. Denn das Spiel ist ernste

²⁶⁷Die Verstärker können ihre Wirkung verlieren, z. B. wenn ein Verhalten belohnt wird, das keine Mühe mehr bereitet.

²⁶⁸Nämlich im Sinn von Löschen, von Bewahren und von Erheben.

Tätigkeit in leichten Flügelkleidern. Der Gegensatz von ernst und heiter ist im Spiel aufgehoben. Diese ernst-heitere Tätigkeit dient keinem äußeren Zweck, sondern einem weitaus wichtigeren: der inneren Befriedigung. Der heitere und in sich ruhende Mensch ist in der Lage, die „ernsten“ Tätigkeiten des Lebens wie im Spiel zu meistern. Wichtig ist: wie im Spiel, nicht als Spiel. Erst wenn das Spiel, wie es Jean Paul offensichtlich will, als ernste Tätigkeit verstanden wird, kann man seine propädeutische Bedeutung für das Leben erkennen.

Schon Pestalozzi und Fröbel²⁶⁹ haben das Spiel, das bis zur Aufklärung als ein eher sinnloser oder gar lasterhafter Zeitvertreib galt, aufgewertet. Mit ihnen wird das Spielen als notwendiger und wertvoller Bestandteil der Kindheit, auch des schulischen Lernens, anerkannt und geschätzt – allerdings wird es auch instrumentalisiert. Instrumentalisiertes Spiel kann aber dem Spiel, wie Jean Paul es versteht, nicht gleichgesetzt werden. Er wendet sich ab von utilitaristischer Spielauffassung. Das Spiel hat seinen Sinn in sich selbst. Für ihn liegt die Bedeutung des Spiels nicht darin, dass es das Lernen vereinfachen kann (wovon er ohnehin nicht ausgeht), sondern in seiner Unmittelbarkeit. Das Spiel entsteht im Inneren des Kindes und ist Ausdruck und zugleich Übung der inneren Kräfte. Insofern ist das Spiel nicht nur ein äußeres Geschehen, sondern hat deutlichen Bezug zum Idealmenschen, zur Seele und damit zum „Ganzen des Lebens“.

*Ein Ganzes des Lebens ist also entweder nirgends, oder überall.
Himmel! wo ein Mensch ist, da fängt ja die Ewigkeit an, nicht
einmal die Zeit. Folglich ist das Spielen und Treiben der Kin-
der so ernst- und gehaltvoll an sich und in Beziehung auf ihre
Zukunft als unseres auf unsere.* (Levana, § 55, S. 609)

Dem Duktus ist anzumerken, dass Jean Paul voraussieht, nur von weni-

²⁶⁹Friedrich Fröbel fertigte die vielseitig verwendbaren „Spielgaben“ an, einfache Holzklotzchen in verschiedenen Formen (Kugel, Würfel, Walze, flache Klötzchen usw.) als Symbole für das Wesen des Universums. Doch blieb das Spiel auch hier angeleitetes Spiel, wenn auch mit dem Ziel der Selbsttätigkeit.

gen verstanden zu werden. Umso eindringlicher seine fast beschwörende „Himmel!“-Geste. Die Beschwörung ist schon vonnöten. Denn der Leser fragt sich, wie das „folglich“ zu erklären ist. Was hat das „Spielen und Treiben der Kinder“ damit zu tun, dass dort, wo ein Mensch ist, die Ewigkeit beginnt? Und beginnt sie da auch tatsächlich? Sie beginnt deshalb dort, wo ein Mensch ist, weil in jedem Menschen in Form seiner Seele die Ewigkeit angelegt ist. Außerdem aber ist Ewigkeit immer dort, wo ein Mensch – wie im Spiel – in seine Tätigkeit versinkt und dadurch die Zeitlichkeit aufhebt. Ewigkeit ist nicht, wie oft fälschlich angenommen wird, die ins Unendliche verlängerte Zeit, sondern sie ist – ebenso wie das Hier und Jetzt – zeitlos. Beide, die Ewigkeit und das Hier und Jetzt stehen neben der Zeit und sind dadurch weder messbar noch endlich. Zwar vollzieht sich das Spiel in einer abmessbaren Zeit, diese aber wird vom Spielenden nicht als solche empfunden. Das Erlebnis des Spiels liegt nur im Hier und Jetzt und damit außerhalb der Zeit.

Jean Paul befindet sich mit solchen Vorstellungen in kaum zu erwartender Seelenverwandtschaft mit Schiller. Dieser hatte in seinen *Ästhetischen Briefen* von der Zeit als Abfolge (Zeitlichkeit) und der Zeit als Ewigkeit gesprochen. Die Möglichkeit der Aufhebung der Zeitlichkeit in der Zeit erkennt auch Schiller im Spiel. Aber nicht nur dies. Im zweckfreien Spiel findet der Mensch zu sich, weil Zuständlichkeit (Zeitlichkeit) und Persönlichkeit (Ewigkeit) zusammenfallen. „Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“²⁷⁰

Wer als Kind viel frei spielen durfte, wird dasselbe Glücksgefühl bei anderen Tätigkeiten empfinden, in die er spielerisch versinkt, sei es in der Freizeit, sei es im Beruf. Wer stets zielorientiert denkt, verliert diese Fähigkeit, sich zu versenken. Viele Psychotherapeuten bringen heute Erwachsenen wieder

²⁷⁰Über die Ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen, 12. und 15. Brief, Schillers Werke, Nationalausgabe, Bd. 20, S. 344 ff., S. 359.

bei, zu phantasieren, zu träumen, spielerische Elemente in ihr Leben zurückzuholen und das lange unterdrückte Kind wieder zu erwecken, ja zu entdecken, dass Leben mehr ist als Konzentration und Leistung.²⁷¹ Dennoch wird damals wie heute das Spiel um seiner selbst willen kritisch beurteilt. Spiele, die einen bestimmten Zweck haben, Lernspiele, Übungsspiele, Interaktions-Spiele scheinen sinnvoll und sind gerne gesehen. Aber freies Spiel, Tändeln, Träumen wird noch immer als Zeitverschwendung abgetan. Die unberechtigte Sorge um die Zukunft des Kindes, verleitet die Erwachsenen dazu, Kinder ihres Rechtes auf Spiel zu berauben. Sie sehen nur das zeitlich Begrenzte, das, was Schiller mit „Zuständlichkeit“ beschreibt. Dem stellt Schiller die „Persönlichkeit“ gegenüber, Jean Paul das „Ganze des Lebens“. Und doch ist es schwierig, Erzieher davon abzuhalten, eingreifen und beeinflussen zu wollen.

Wir glauben oft den äußern, aber breiten Zufall durch Mittel zu regeln, die bloß ein innerer, aber enger, in uns selber zusammenwürfelte.
(Levana, § 49, S. 603)

Die Jean Paulsche Überzeugung, dass alles, was äußerer Zufall zu sein scheint, tatsächlich im Inneren des Menschen entsteht, trifft im Spiel in besonders offenkundiger Weise zu: Die innere Welt des Kindes wird zur äußeren Scheinwelt, in der das Spiel abläuft.²⁷² In dieser selbstgeschaffenen Welt verarbeitet das Kind die Eindrücke und Konflikte, die ihm in diesem Moment wichtig sind – eine Tätigkeit, die oft den Einsatz aller Kräfte, der körperlichen, geistigen und seelischen, fordert.

Folglich bildet das Spiel alle Kräfte, ohne einer eine siegende Richtung anzuweisen.
(Levana, § 49, S. 603)

Die positiven Auswirkungen des Spiels ließen sich fortsetzen. Doch geht es Jean Paul eben nicht um diese Auswirkungen.

²⁷¹Rüdiger Dahlke, *Lebenskrisen als Entwicklungschance*, S. 171.

²⁷²In gewisser Weise nimmt Jean Paul damit Freuds Spieltheorie vorweg, die im Spiel eine bedeutsame Vermittlungsinstanz zwischen Unbewusstem und Bewusstem erkennt.

Das Spiel ist die erste Poesie des Menschen.

(Levana, § 49, S. 603)

Poesie ist der zweckfreie, d. h. spielerische Umgang mit der Sprache. Poesie, das meint losgelöst von aller Zielgerichtetheit, befreit vom Gedanken der Nützlichkeit.²⁷³ Das bedeutet aber nicht, dass es nutzlos wäre. Je mehr das Kind in einer anregenden, vielgestaltigen Umwelt spielen kann, je weniger man versucht, dem Spiel eine Richtung zu geben, desto mehr eigene Erfahrungen wird das Kind machen, desto mehr praktisches Verstehen bringt es mit, um auch theoretisches Wissen aufnehmen zu können.

Das Spiel fördert die Entwicklung der inneren Kräfte und fördert damit auch die Entwicklung des Kindes selbst. Wie zielgerichtet dieser Prozess die Entwicklung des Kindes zur selbstständigen und umfassend gebildeten Persönlichkeit vorantreibt, wenn er nicht durch die Eingriffe der Erwachsenen gestört wird, wird deutlich, wenn man beobachtet, wie Entwicklungsstand und Charakter der Spiele miteinander korrelieren. Diese Beobachtungen Jean Pauls ähneln den späteren Erkenntnissen des Entwicklungspsychologen Jean Piaget, der sich mit dem Zusammenhang von Entwicklungsstand (vor allem der kognitiven Entwicklung) und Spielverhalten befasste. Innerhalb seines Stufenschemas beobachtete er bei Kindern in der sensumotorische Phase (Geburt bis etwa zum 2. Lebensjahr) vor allem Übungsspiele. Das Kind verfügt noch über kein inneres Vorstellungsvermögen. Doch im Spiel lernt es, zwar mit äußerer Anregung, aber ohne Anleitung, sich selbst und die Welt wahrzunehmen und zu verstehen. Zunächst reagiert es vor allem auf Licht und Geräusche. Interessante Erfahrungen versucht es auszudehnen. Durch „blicken, horchen, greifen, tappen“ koordiniert es Sensorik und Motorik, also seine Wahrnehmungs- und Bewegungsmöglichkeiten,

²⁷³Die Romantiker beziehen das nicht allein auf die Sprache, sondern sie weisen hin auf die Verbindung des Spielerischen mit allen Bereichen des Lebens oder mit dem „Ganzen des Lebens“. So erst wird verständlich, was Novalis meint, wenn er die „Poetik der Natur“ damit erklärt, dass „der Philosoph am Ende auch nur der innere Dichter [wäre] – und so alles Wirkliche durchaus poetisch.“ (Novalis Schriften, hg. von Richard Samuel, Philosophisches Werk II, Stuttgart 1968, Bd. 3, S. 351).

vorwiegend die Auge-Hand- und die Mund-Hand-Koordination. Jean Paul beschreibt diese Zusammenhänge nicht wissenschaftlich erklärend, doch wird deutlich, dass er die entsprechenden Beobachtungen machte und zu deuten wusste.

In den allerersten Monaten kennt das Kind noch kein schaffendes Spielen oder Anstrengen, sondern ein empfindendes. In dem schleunigst wachsenden Körper und unter der einströmenden Sinnenwelt richtet sich die überschüttete Seele noch nicht zu den selbsttätigen Spielen auf, in welchen sich später die überschießende Kraft bewegt. Sie will nur blicken, horchen, greifen, tappen.
(Levana, § 50, S. 604)

Das Sprech-Spiel

Später, wenn diese erste, sinnliche „Erkennung der Welt geschehen ist und allmählich ein Wort um das andere den Geist freispricht, hebt die größere Freiheit des Selbstspiels an.“ (Levana, § 50, S. 604) Der Geist wird freigesprochen – ein wichtiger Hinweis: Denn ein „freier Geist“ ist unabhängig. Wer sprechen kann, befreit „den Geist“ aus der Sprachlosigkeit und kann sich nun verständlich machen. So wird das Sprechen-Lernen als ein weiterer Schritt auf dem Weg zur Unabhängigkeit gekennzeichnet. Gleichzeitig wird der schwierige und komplexe Vorgang des Sprechen-Lernens als ein Spiel charakterisiert, ja es ist sogar „das erste und reichste Spiel des Kindes.“ (Levana, § 56, S. 612) Der Lernprozess ist also kein ermüdender und belastender Vorgang, sondern ein innerlich befriedigender. Noch etwas wird deutlich: Wie jedes Spiel intrinsisch motiviert ist, so auch das Spiel des Sprechen-Lernens. Im Gegensatz zu Hamann, der vom göttlichen Ursprung der Sprache ausgeht, weiß Jean Paul mit Herder den Ursprung der Sprache in der Natur des Menschen angelegt.²⁷⁴ Zwar lernt kein Kind ohne andere

²⁷⁴Vgl. dazu Herders Theorie der Sprachentstehung, die auf der natürlichen Verfassung des Menschen beruht. Der Instinkt führt zur Personifikation und zum Anthropomorphismus und damit in einer begeisterten Natur zur Sprachempfindung. (Johann Gottfried

Menschen sprechen. Doch könnte es nicht sprechen lernen, wäre nicht die Fähigkeit dazu in ihm angelegt. Klothilde und Viktor unterhalten sich im *Hesperus* über den Spracherwerb von Kindern.

„Aber wie lernt das Kind unsere Sprache, wenn es nicht schon eine kann?“ [...] „Also muss“, antwortete [Viktor], „die pantomimische Sprache gerade so viel bezeichnen wie die Ohrensprache. [...] Die Kinderseele ist ihr eigener Zeichenmeister, der Sprachlehrer der Kolorist derselben.“ (*Hesperus*, S. 578)

Hinzu kommt eine noch ungezügeltere Sprachphantasie. Die Kinder vermehren ihren Wörter-Schatz und gehen dabei noch ganz naiv und schöpferisch mit der Sprache um. Im Gegensatz zum abgeklärten Betrachter, der einem Gegenstand auf Anhieb etwa die Farbe „blau“ zuordnet, unterscheidet das Kind noch zwischen tausenderlei Blau. Vergleichbares findet sich in lyrischer Dichtung.²⁷⁵

In Vorwegnahme moderner sprach- und entwicklungspsychologischer Einzelerkenntnisse zeigt Jean Paul, wie das Kind sich durch die Sprache vom unmittelbaren Eindruck distanziert und wie es bei diesem Prozess allmählich Begriffe und Bedeutung miteinander verbindet.²⁷⁶ Indem das Kind die äußeren Eindrücke benennt, gelangt es über ein sich langsam vergrößern des Vokabular zu komplexen Verhaltensbegriffen. Sprache hilft ihm, die

Herder, *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. In: Herders Sämtliche Werke, Bd. 5, S. 53 f.).

²⁷⁵ Ein schönes Beispiel für diese Art „Poetisierung“ ist Rainer Maria Rilkes *Blaue Hortensie*: So wie das letzte Grün in Farbentiegeln / sind diese Blätter, trocken, stumpf und rauh, / hinter den Blütendolden, die ein Blau / nicht auf sich tragen, nur von ferne spiegeln. / Sie spiegeln es verweint und ungenau, / als wollten sie es wiederum verlieren, / und wie in alten blauen Briefpapieren / ist Gelb in ihnen, Violett und Grau; / Verwaschenes wie an einer Kinderschürze, / Nichtmehrgetragenes, dem nichts mehr geschieht: / wie fühlt man eines kleinen Lebens Kürze. / Doch plötzlich scheint das Blau sich zu erneuen / in einer von den Dolden, und man sieht / ein rührend Blaues sich vor Grünem freuen.

²⁷⁶ Jean Paul zieht hier eine Parallele zwischen Gedanken und Seele: wie die Seele, so kleidet sich auch der Gedanke in einen Körper, nämlich in das Wort. „Jedes Wort ist nur Kleid, nur sinnlicher Ausdruck, nur Körper des Gedankens“ (*Übungen im Denken*, II/I, S. 70).

Welt um es herum nicht nur zu „begreifen“, sondern auch zu verstehen.

*Durch Benennung wird das Äußere wie eine Insel erobert und
vorher dazu gemacht, wie durch Namengeben Tiere bezähmt.
(Levana, § 131, S. 828)*

Die Sprache ordnet das Chaos: Der Gesamteindruck der Welt wird durch Worte zergliedert, geordnet und erklärt, es werden Inseln geschaffen und erobert.²⁷⁷

*Der Mensch würde [...] sich in den vollgestirnten Himmel der
äußeren Anschauungen dumpf verlieren, wenn er das verwor-
rene Leuchten nicht durch Sprache in Sternbilder abteilte [...] Die
Sprache ist der feinste Linienteiler der Unendlichkeit, das
Scheidewasser des Chaos [...]. Dem stummen Tiere ist die Welt
ein Eindruck, und es zählt aus Mangel der Zwei nicht bis zur
Eins.
(Levana, § 131, S. 828 ff.)*

Das Verständnis der Welt beruht darauf, dass die Sprache die Wirklichkeit unterscheidbar macht. Sie führt die Differenz in die Welt ein, zerteilt die ursprüngliche Einheit, sei es in Inseln oder Sternbilder, und analysiert das Chaos. Damit ist die Sprache ein wichtiges Mittel des Menschen, sich selbst und die Welt zu verstehen. Während den Tieren die Welt nur ein einziger Eindruck ist, lernt das Kind durch die Sprache verschiedene Eindrücke zu unterscheiden. Mit steigendem Differenzierungsgrad verliert es daher die ursprüngliche, paradiesische Einheit. Gleichzeitig aber dient die Sprache der Bewusstwerdung und der Erweiterung der inneren Welt. In der Sprache findet die Seele ihren Ausdruck.²⁷⁸ Die Leistung der Sprache ist somit ei-

²⁷⁷Diese Vorstellung ist antiken Ursprungs. Schon Isokrates vertrat die Auffassung, dass gute Sprachbeherrschung das Denken bilde. Heute wird nahezu jede Kompetenz auf die Fähigkeit, kritisch zu denken und kritisch zuzuhören, zurückgeführt. (Vgl. dazu beispielsweise das Interview mit dem Computerwissenschaftler Josef Weizenbaum in der *taz* vom 9. Januar 2001, S. 4).

²⁷⁸Von vergleichbaren Vorstellungen handelt auch Walter Benjamins philosophiegeschichtliche Studie *Über Sprache überhaupt und über die Sprache des Menschen*. Nach Benjamin teilt die Sprache das „ihr entsprechende geistige Wesen mit.“ Benjamin führt diesen Gedanken weiter in der Unterscheidung zwischen sich „in der Sprache“ mitteilen und sich „durch die Sprache“ mitteilen. „Das geistige Wesen teilt sich in einer Sprache und

ne doppelte: Zum einen wird durch sie die Einheit zerteilt und der Mensch dem Paradies entrissen, zum anderen dient sie der Selbst- und Weiterkenntnis und ebnet dadurch auch wieder den Weg zurück ins Paradies – aber auf einer höheren Ebene. Diese Leistung der Sprache ist es, die für Jean Paul besonders wichtig ist. Je größer die Sprachbeherrschung, je höher der Differenzierungsgrad, desto genauer kann ein Ding oder Sachverhalt benannt und dadurch die Vorstellung davon konturiert werden. Weil dies vor allem in der Muttersprache der Fall ist, legt Jean Paul, wie Rousseau, mehr Wert auf Beherrschung und klare Artikulation der eigenen Sprache, als auf die frühzeitige Handhabung mehrerer Sprachen zugleich.²⁷⁹ Die Muttersprache ist für ihn die „Sprach-Mutter“ aller übrigen.

Die Hilfen, die Jean Paul den Eltern gibt, um den Spracherwerb ihrer Kinder zu unterstützen, sind vor allem ermutigend gemeint. Die Sprache schafft Verbindungen zwischen Eltern und Kind. Eltern sollen ihren Kindern die Welt zeigen und die Dinge benennen, die Bezeichnung der Sache zuordnen, was durch den „Zeigefinger“ bzw. die „Rand-Hand“ (die in älteren Büchern zur Kennzeichnung wichtiger Stellen verwendet wurde) erleichtert wird. „Sprecht recht viel und recht bestimmt“, rät Jean Paul und fügt hinzu, dass Eltern keine Unverständlichkeit zu fürchten haben. „Wenn das achtjährige Kind mit seiner ausgebildeten Sprache vom dreijährigen verstanden wird: warum wollt ihr eure zu seinem Lallen einengen?“ Im Gegensatz zu Basedow, der sich für einfache und klare Sprache im Umgang mit Kleinkindern einsetzt²⁸⁰, geht Jean Paul davon aus, dass das Kind seine Eltern auch ohne eine solche, scheinbar auf die Bedürfnisse des Kindes eingehende Sprache

nicht durch eine Sprache mit – das heißt: es ist nicht von außen gleich dem sprachlichen Wesen. Das geistige Wesen ist mit dem sprachlichen identisch“. (Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften*, hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser, Frankfurt am Main, 1977, II/1, S. 142).

²⁷⁹Vgl. Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, S. 346 f.

²⁸⁰Vgl. Johann Bernhard Basedow, *Elementarwerk*, Bd. 1, S. 9: „In der Lehrzeit spricht ganz langsam und deutlich, und dieses bleibe beständige Gewohnheit. Befördert die Deutlichkeit durch alle euch dienlichen Gebärden.“

versteht; denn „eure Miene und euer Akzent und der ahnende Drang zu verstehen, hellet die eine Hälfte, und mit dieser und der Zeit die andere auf.“ (Levana, § 131, S. 829) Maria Montessori ist gleicher Meinung: „Im allgemeinen helfen wir dem Kind nicht und wiederholen nur sein Stammelnen. Wenn es keinen inneren Lehrmeister hätte, würde es nichts lernen. Dieser Lehrmeister treibt es zu den Erwachsenen, die unter sich sprechen und sich nicht an das Kind wenden. Er treibt es an, sich der Sprache zu bemächtigen, mit derselben Genauigkeit, wie wir sie ihm bieten.“²⁸¹

Besonders anregend wirkt Sprache dann auf das Kind, wenn sie seine Phantasie beflügelt. Deshalb Jean Pauls konkreter Ratschlag, den Kindern viel zu erzählen oder vorzulesen. Weil diese Geschichten weniger den Verstand als das Herz anregen sollen, warnt Jean Paul davor, Märchen und Geschichten zu rationalisieren:

Kinder sind kleine Morgenländer. Blendet sie mit einem weiten Morgenlande, mit Taublitzen und Blumen-Farben. Setzt ihnen wenigstens im Erzählen die Schwingen an, die sie über unsere Nord-Klippen und Nord-Kaps hinwegführen in warme Gärten hinein. Euer erstes Wunder sei bei euch, wie bei Christus das erste, die Verwandlung des Wassers in Wein, der Wirklichkeit in Dichtung. Daher sargt nicht jedes Wesen, das ihr auftreten laßt, in eine Kanzel ein, aus welcher dasselbe die Kinder anpredigt, eine abmattende Sucht nach Moralien, mit welcher die meisten gedruckten Kindergeschichten anstecken und plagen, und wodurch sie gerade auf dem Weg nach dem Höchsten dieses verfehlen. [...] Jede gute Erzählung, so wie gute Dichtung, umgibt sich von selber mit Lehren. Aber die Hauptsache ist, daß wir ein romantisches Morgenrot in diesen erdnahen Himmel malen, welches einmal um das Alter sich als tiefe Abendröte lagert.
(Levana, § 125, S. 815)

²⁸¹ Maria Montessori, *Das kreative Kind*, S. 114.

Spiel mit Gegenständen

Ein anderes Gebiet, ein weitaus konkreteres und – wenn man so will – praktischeres, ist das Spiel mit unterschiedlichen Gegenständen.

Zuerst spielt der Kindergeist mit Sachen, folglich mit sich.
(Levana, § 51, S. 604)

Ein seltsames „folglich“. Denn man würde doch eher einen Gegensatz erwarten. Doch während für den Erwachsenen Gegenstände „tot“ sind, und sie daher tatsächlich mit einem Gegenstand spielen würden, sofern sie es denn täten, gibt es für das Kind nichts Totes. Kraft ihrer Phantasie lassen Kinder alle toten Gegenstände lebendig werden und treten mit ihnen in Kommunikation. Jeder Stock kann durch die Phantasie zum blühenden Baum werden.

*Vor der wunderkräftigen Phantasie treibt jeder Aaronstecken
Blüten* (Levana, § 51, S. 604)

Der Vergleich ist aufschlussreich. Der Aaronstab war im Alten Testament das Zeichen hohepriesterlicher Würde.²⁸² Auf typologischen Darstellungen, wie z. B. Synagoge und Ekklesia, ist der Aaronstab verdorrt oder zerbrochen dargestellt. Die ikonografische Exegese nimmt diese Art der Darstellung als Zeichen dafür, dass das Alte Testament durch das Neue überwunden ist. Die Phantasie des Menschen aber ist so „wunderkräftig“, dass sie diese Ikonografie noch einmal erhöhen kann: Die Phantasie lässt den Stecken nicht nur zum Aaronstab werden, sondern sogar Blüten treiben. Zugleich setzt dieses biblische Bild die Phantasie in Bezug zu den biblischen Wundern und verleiht ihr dadurch eine besondere Würde. Auch in diesem Bild wird deutlich, wie aus dem vermeintlich Toten, dem Stecken, etwas Lebendiges wird, etwas, das sogar blüht, ja das „blühende Leben“ selbst.

Vergeßt es doch nie, daß Spiele der Kinder mit toten Spielsa-

²⁸²Vgl. zum biblischen Stab des Aaron vor allem 2. Buch Moses, Kapitel 7 und 8.

chen darum so wichtig sind, weil es für sie nur lebendige gibt.
(Levana, § 51, S. 605)

Das Kind spielt mit einem Gegenstand und lässt ihn durch seine Phantasie lebendig werden. Deshalb ist der Gegenstand aber nicht wirklich lebendig. Es ist das Kind, das in ihm lebendig ist. Es fühlt sich in ihn ein und überträgt seine eigenen Eigenarten und Vorlieben und die ihm bekannten und geläufigen Lebensvorstellung auf den Gegenstand. Daher spielt es mit sich, wenn es mit dem Gegenstand spielt. Es ist selbst Subjekt und Objekt des Spiels. In der Fachsprache Piagets handelt es sich bei diesem Phänomen um „unangemessene Generalisierungen“: Die Kinder übertragen Verhalten, das sie kennen, auf Dinge, die sie umgeben, wodurch unbelebte Gegenstände als belebt wahrgenommen werden (Animismus). Jean Paul spricht in diesem Zusammenhang von der „Beseelung“.

Insofern findet das Kind außer sich so wenig etwas Lebloses als an sich; es verlegt seine Seele als Weltseele in alles.
(Levana, § 117, S. 797)

Und dies nicht erst nachträglich, sondern grundsätzlich. Die Beseelung ist als eine besondere Ausprägung der Phantasie zu verstehen. Wie die Phantasie überwindet die Beseelung die Grenzen zwischen dem Ich des Kindes und seiner Umwelt.

Daher umringt sich das frohe Wesen belebend nur mit Leben und sagt z. B. „die Lichter haben sich zugedeckt und sind zu Bett gegangen – der Frühling hat sich angezogen – das Wasser kriecht am Glase herab – da wohnt sein Haus – der Wind tanzt.“
(Levana, § 51, S. 605)

Das Haus also hat nicht nur das Bedürfnis zu stehen, sondern zu „wohnen“, der Wind zeigt ein freundliches Gemüt, da er nicht stürmt, sondern tanzt und Bienen und Bäume leiden in menschlicher Weise unter der Kälte und müssen daher geschützt werden.²⁸³ Indem das Kind Gegenstände beseelt, nimmt es an ihrem Dasein teil. Die mit dem Empfinden des Kin-

²⁸³ Vgl. *Flegeljahre*, S. 1022.

des ausgestatteten Wesen und Dinge können nun zu ihm sprechen, und die Puppe ist dem Kind so lebendig wie das Tier. Umgekehrt aber geht es oft mit Tieren in einer Weise um, als ob diese Spielzeuge wären und keine eigene Initiative hätten. Solange das Kind im Umgang mit Gegenständen „mit sich“ spielt, ist es noch geprägt vom Egozentrismus und der Unfähigkeit, bei der Wahrnehmung der Umwelt den Standpunkt eines anderen Wesens einzunehmen, oder anders ausgedrückt: Das Kind lebt noch im Zustand der Einheit, wo es ganz selbstverständlich nichts anderes gibt, als es selbst in unterschiedlichsten Körpern. Doch das Spiel „mit sich“, das Ausdruck dieses Egozentrismus ist, ist zugleich der Weg des Kindes, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen und dadurch nach und nach zu lernen, die eigene aktuelle Sichtweise nur als eine Möglichkeit unter vielen zu erkennen. So bahnt das Spiel wichtige Kompetenzen zur Perspektiven- und Rollenübernahme an.

Die Fähigkeit, die Dinge zu beseelen, steht noch in weiterer Hinsicht in Bezug zur Jean Paulschen Gleichsetzung von Spiel und Poesie: Beseelung der „toten“, der funktionalisierten Wirklichkeit ist genuines Anliegen der Poesie, nicht nur der kindlichen. Zumindest sah es Thomas Mann so in seiner Selbstverteidigung *Bilse und ich*: „Die Beseelung ... da ist es, das schöne Wort. Es ist nicht die Gabe der Erfindung, – die der Beseelung ist es, welche den Dichter macht.“²⁸⁴ So zeigt sich auch hier nicht nur eine Übereinstimmung von Spiel und Poesie, sondern darüber hinaus wieder die Verbindung des Spiels mit dem „Ganzen des Lebens“.

Die Gegenstände, mit denen das Kind spielt, sollen der Phantasie möglichst weiten Raum lassen, also so beschaffen sein, dass jedem Spielzeug verschiedene Rollen zugeteilt werden können, gerade so, wie die Phantasie des Kindes es fordert.

Daher komme kein Spielzeug schon durch Anschauen vollendet an, sondern jedes taue zu einem Arbeitszeuge. Z. B. wenn

²⁸⁴ Thomas Mann, *Gesammelte Werke*, Bd. 10, S. 15.

ein fertiges (kleines) Bergwerk nach wenigen Stunden vor den Augen des Kindes befahren ist und jede Erzgrube erschöpft: so wird es hingegen durch einen Baukasten (eine Sammlung von losen Häuserchen, Bögen, Bäumchen) im ewigen Umgestalten so glücklich und reich wie ein Erbprinz seine geistigen Anlagen durch das Umbauen der väterlichen im Parke kundtut.
(Levana, § 52, S. 607)

Nur das unfertige, vielseitig einsetzbare Material regt die Phantasie des Kindes an, während fertiges Spielzeug, mit dem nach Vorgaben gespielt wird, die Phantasie einengt. „Fertiges“ Spielzeug erschöpft sich im Genuss. Doch der Umgang mit „vieldeutigem“ Spielzeug fordert zur Tätigkeit heraus und verstärkt die Freude des Kindes. Neben selbstgefertigtem Spielzeug und dem klassischen Baukasten gibt es ein weiteres Spielzeug, das Jean Paul ausdrücklich empfiehlt:

Ich kenne nämlich für Kinder in den ersten Jahren kein wohlfeileres, mehr nachhaltendes, beiden Geschlechtern angemessenes, reines Spielzeug als das, welches jeder in der Zirbeldrüse (einige in der Blase) und die Vögel im Magen haben – Sand. Stundenlang sah ich oft spiel-ekle Kinder ihn als Bausteine – als Wurfmaschine – als Kaskade – Waschwasser – Saat – Mehl – Finger-Kitzel – als eingelegte Arbeit und erhobnes Füllwerk – als Schreib- und Malergrund verwenden. (Levana, § 53, S. 607 f.)

Das Spiel mit Sand lässt der Phantasie freien Lauf. Dass auch das Werfen mit Sand erlaubt ist, und dass die Kinder sich schmutzig machen können und mit Sand in Haaren, Schuhen, Kleidung, Mund und Ohren nach Hause kommen, ist eine Erweiterung gegenüber den „artigen“ Spielen, die man bisher von den Kindern erwartete. „Nur eines ist dabei zu verhüten: daß sie ihr Spielzeug nicht fressen!“

Das Spiel mit Baukästen, Sand und Selbstgefertigtem bietet gerade wegen der Unfertigkeit des Materials unzählige Gestaltungs- und Spielmöglichkeiten.

Folglich umringt eure Kinder nicht, wie Fürsten-Kinder, mit ei-

ner Klein-Welt des Drechslers; reicht ihnen nicht die Eier bunt und mit Gestalten übermalt, sondern weiß; sie werden sich aus dem Innern das bunte Gefieder schon ausbrüten.

(Levana, § 51, S. 606)

Hier lässt sich leicht eine Parallele vom Spielzeug zu Kinderbüchern und Bildern ziehen. Ebenso wenig wie meisterhaft gefertigtes Spielzeug geeignet ist, die Phantasie zu beflügeln, sind es Bilder, die der Phantasie keinen Raum mehr lassen. Es gilt nicht, je mehr und je bunter und ausgeschmückter die Bilder, desto phantasievoller empfindet sie auch das Kind – im Gegenteil:

Kinder haben – ausgenommen ein- und zweijährige, welche noch den Farben-Stachel bedürfen – nur Zeichnungen, nicht Gemälde vonnöten; Farben gleichen den obigen Reichtümern des Spielzeugs und erschöpfen durch Wirklichkeit die Schöpfungskraft.

(Levana, § 52, S. 607)

Nicht nur die Beschaffenheit eines Bildes oder Spiels kann die kindliche Phantasie hemmen, sondern auch deren Anzahl. Je mehr Zerstreuung den Kindern durch Spiel und Bild geboten wird, desto weniger Zeit verbringen sie mit dem einzelnen. Weder freuen sie sich lange auf ein Spielzeug, ehe sie es bekommen, noch verbringen sie viel Zeit damit, wenn sie es haben. Denn schon ist der nächste Wunsch entstanden – und will befriedigt werden. Statt durch die eigene Phantasie eine enge Beziehung zu dem Spiel-Gegenstand herzustellen, erschöpft sich der Umgang in flüchtiger Betrachtung und Imitation.

Aber an reicher Wirklichkeit verwelkt und verarmt die Phantasie.

(Levana, § 51, S. 605)

Man denke auch an das Geheimnis, das der Fuchs dem kleinen Prinzen von Antoine de Saint-Exupéry zum Abschied schenkt: „Die Zeit, die du für deine Rose verloren hast, sie macht deine Rose so wichtig.“²⁸⁵ Was für zwischen-

²⁸⁵ Antoine de Saint-Exupéry, *Der kleine Prinz*, S. 72.

menschliche Beziehungen gilt, lässt sich hier auf das Verhältnis des Kindes zu seinem Spielzeug übertragen: Erst mit der Zeit entsteht eine innere Verbindung zwischen dem Kind und seinem Spielzeug und lässt dadurch das Spielzeug an Bedeutung gewinnen.

Dennoch verliert auch das liebste Spielzeug bei ausgiebiger Beschäftigung seinen Reiz.²⁸⁶ Jean Paul erklärt diese Entwicklung bezeichnenderweise mit der gleichen Kraft, die den Gegenstand einst reizvoll gemacht hat: mit der Phantasie.

Aber von derselben Phantasie, welche, gleich der Sonne, den Blättern die Farbe aufträgt, wird sie ihnen auch ausgezogen. Dieselbe Putzjungfer kleidet an, aber auch aus; folglich gibts für Kinder kein ewiges Spiel und Spielzeug. (Levana, § 52, S. 606)

Jean Paul rät, ein Spiel, das nicht mehr gefällt, vorübergehend dem Kind zu entziehen. So wird das Kind des Spiels nicht durch dessen ständige Verfügbarkeit überdrüssig. Der Vergleich der Phantasie mit der Sonne weist auf die Möglichkeit hin, dass die Phantasie des Kindes auf einer höheren Entwicklungsstufe wie die Sonne im nächsten Jahr das Spiel neu beleuchtet

²⁸⁶ Neben den bunten Bildern in den Büchern und an der Tafel gestalten viele Lehrer auch die Klassenzimmer einschließlich der Fenster so bunt wie möglich. Meist verbringen sie Stunden, um die jeweils neuesten, selten schönen und einander sehr ähnlichen Bilder der Kinder aus dem Kunstunterricht aufzuhängen. In einem durchschnittlichen Klassenzimmer der Grundschule stehen außerdem wichtige Benimm-Regeln auf bunten Kartons in Form von Luftballons, die ein Clown hält, die Aufsatz-Regeln in einem ebenso bunten Zug und einige mathematische Gesetze auf einem großen Achtung-Schild. Über der Tafel baumeln die Lernwörter der neuesten Nachschrift, rechts davon schwebt der Geburtstagskalender in Form einer bunten Schlange. An der Seitentafel hängt ein riesiges Haus mit den verschiedenen Klassendiensten, unter der Decke schaukelt ein Mobile mit Fischen, auf denen die Neujahrswünsche der Kinder stehen. An der Tür hängt ein von den Kindern erstelltes Plakat zum letzten HSK-Thema und darüber ein Medi&Zini-Poster, das ein engagierter Schüler mitgebracht hat. Daneben prangt eine Fotodokumentation des letzten Wandertags. Die Fenster sind mit jahreszeitenabhängigen, meist nach Schablonen gefertigte Bildchen (im Herbst Obst, im Winter Schneemänner und im Frühling Küken und Tulpen) zugeklebt. In mehreren Regalen stehen – absichtlich gut sichtbar – Spiele, Bücher, Freiarbeitsmaterialien und einige Instrumente, daneben ist eine Spielecke mit verschiedenen Kissen, einem kleinen Tischchen und einigen Stühlen eingerichtet, auf den hinteren Bänken ist eine wohlbestückte Ausstellung zum neuesten HSK-Thema. In diesem Chaos aus Formen und Farben sollen die Kinder dann spielend lernen.

und somit neue Entwicklungsmöglichkeiten und neue Freude darin entdeckt.

Spiel mit anderen Kindern

Die zweite Spielgattung ist Spielen der Kinder mit Kindern.

(Levana, § 54, S. 608)

Während kleinere Kinder zunächst nur nebeneinander spielen, beginnen etwas ältere Kinder miteinander zu spielen. Für sie ist der Kinderspielplatz nicht nur ein kleiner Teil der Welt, sondern die „große Welt“ selbst. Hier lernen sie die Grundregeln des Zusammenlebens, der Kommunikation und der Interaktion. Nicht nur individuelle und soziale Kompetenzen müssen entwickelt werden, sondern zugleich die Befähigung, diese beiden Pole personaler Entfaltung in fruchtbaren Wechselbezug zu bringen. Die Kinder üben eine Fertigkeit, die sie ihr Leben lang brauchen werden, ja die oft entscheidend ist für Erfolg und Glück im Leben: den Umgang mit anderen Menschen.

Auch Sachwissen übernehmen Kinder im Spiel von anderen, vor allem älteren Kindern.

Schulet Kinder durch Kinder!

(Levana, § 54, S. 608)

Wenn Kinder von Kindern lernen, besteht nicht die Gefahr, dass sie unverstandenes Faktenwissen auswendig lernen. Hier lernen sie unmittelbar, situationsbezogen und kindgerecht – eine weitere Erkenntnis, die leider bis heute an staatlichen Schulen kaum genutzt wird (während in Montessori-Schulen die gegenseitige Unterstützung der Schüler wichtiges Unterrichtsprinzip ist).²⁸⁷

²⁸⁷Selbst Herbart, der dem Spiel kritisch gegenüber steht, befürwortet es, wenn Kinder „in der Mitte der Generation heranwachsen, mit der sie künftig leben werden.“ Er hofft jedoch, dass durch das Interesse am Unterricht die „Knabenspiele selbst dem Knaben kleinlich werden und verschwinden“ (Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, S. 118).

Die Erfahrungen, die Kinder in der Auseinandersetzung mit Altersgenossen sammeln, kann ihnen kein Erzieher bieten. Erwachsenen scheinen die Spiele der Kinder oft sinnlos und albern. Selbst wenn sie bereit sind, sich auf die Spiele der Kinder einzulassen, trennt ihr Verstand sie von der Welt der Kinder. Denn

nur Kinder sind kindisch genug für Kinder.

(Levana, § 54, S. 608)

Erwachsene können die einmal als „tot“ erkannten Gegenstände nicht mehr in gleicher Weise beseelen wie Kinder, auch können sie die inneren Gründe, die Kinder zu einem bestimmten Spiel und einer bestimmten Spielweise bewegen, nicht mehr nachvollziehen. Kinder brauchen das Spiel mit anderen Kindern. Diese wichtige Erfahrung ist Rousseaus Emile verwehrt, da er allein mit seinem Erzieher aufwächst. Doch war sich Rousseau dieses Mangels bewusst, schließlich fordert er, « que le Gouverneur d'un enfant doit être jeune, et même aussi jeune que peut l'être un homme sage. »²⁸⁸ Jean Paul ist da realistischer. Selbst der jüngste Erzieher ist zu alt für kindliche Spiele. Seine Erzieher sind nicht im Rousseauschen Sinne jung, höchstens junggeblieben, wie die Gesichtszüge des vierzigjährigen „Jünglings“ Genius verraten. Ihre vornehmliche Aufgabe ist aber auch nicht, mit den Kindern zu spielen. Vielmehr ergänzen sich der Umgang der Kinder mit ihren Erziehern und ihr Umgang mit anderen Kindern, wobei sich durch die wachsende Vertrautheit zwischen den Kindern die Bindung an den Erzieher lockert und der Erzieher entlastet wird. Die kindliche Abhängigkeit weicht langsam einer wachsenden Selbstständigkeit.

²⁸⁸ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, S. 265. (Er fordert, „daß der Erzieher jung sein muß, so jung, wie ein weiser Mann eben jung sein kann.“).

Spiel und Lernen

Trotz anregendem Spielmaterial und guten Freunden kann im Spiel immer wieder Langeweile auftreten. Das erschreckt viele Erzieher und sie versuchen, das Kind zu beschäftigen oder gar zu unterhalten. Jean Paul sieht das Phänomen der Langeweile anders. Langeweile gehört zum Leben und hat sogar positive Auswirkungen²⁸⁹. Auch hier ist Jean Paul erstaunlich modern. Denn heute ist bekannt, dass Langeweile eine notwendige innere Dimension für das Erleben des Kindes ist, ja, dass auch sie dem Kind die Möglichkeit schafft, zu sich zu finden. Das gleiche gilt für Tagträumereien, die ja häufig aus der Langeweile entstehen. Gerade Kinder langweilen sich schnell und Jean Paul findet dafür wieder eine Erklärung, gemäß seiner Maxime „Wie körperlich, so geistig“. (*Levana*, § 37, S. 574): Wie auf körperlicher Ebene dem kleinen Kind der Raum groß erscheint, so dehnt sich auf seelischer Ebene die Zeit aus. Betrachtet der Erwachsene nach längerer Zeit die Gegenstände seiner Kindheit wieder, erscheint ihm bekanntlich alles kleiner und kürzer, weil er selbst gewachsen ist, nicht aber die Sachen. Das Kind entwickelt sich so stürmisch, ist so „eilig-reifend“ in „schnellen Entfalt-Reihen“, dass, gemessen an dem Tempo seines Erlebens, alle Ereignisse ringsum wie verlangsamt wirken und ihm die Zeit viel eher lang wird als seinen Eltern. Daher müssen sich dem Kinde „Spielstunden zu Spieljahren auswachsen.“ Es sei ihnen daher, so Jean Paul, „der Wunsch und Wechsel neuer Spiele nachzusehen. Die einstündige Beständigkeit eines Kindes gilt der einmonatlichen seiner Eltern gleich, ja vor.“ Es ist jedoch nicht Aufgabe der Erwachsenen, diese Langeweile zu vertreiben. Ebenso wenig sinnvoll ist es, den Kindern zu viele Vergnügungen, Spiel-Genüsse und Feste aneinander zu reihen. Kinder springen gerne von Höhepunkt zu Höhepunkt, „von der Zuckerinsel wollen sie sogleich nach einer zweiten überschiffen.“ (*Levana*, § 56, S. 611) Eine Übersteigerung des Vergnügens

²⁸⁹Kein Geringerer als Martin Heidegger misst der Langeweile eine ganz zentrale Bedeutung zu, da sie „das Seiende im Ganzen“ offenbart, vgl. Was ist Metaphysik? S. 31

bekommt weder Erwachsenen noch Kindern. Die Natur ist daher so eingerichtet, dass sie die Freuden-Steigerung des immer nach mehr begehrenden Menschen unterbricht: Die Nacht beendet den Freudentag, kühlt das Freudenfeuer und entspannt Körper und Geist. Diesem Vorbild der Natur entsprechend gilt es in der Kindererziehung zu vermeiden, dass „das kleine Wesen schon in den Honig jetziger Lust-Überfülle eintaucht, womit die Zeit den Bienenflügeln der Psyche jeden Flug verklebt“. Weder müssen Kinder ununterbrochen beschäftigt werden, noch muss jede Beschäftigung Spiel und Unterhaltung sein. Wie Tag und Nacht einander ablösen, sollten auch Arbeit und Spiel oder Langeweile und Vergnügen abwechseln.

Hier ist Jean Paul durchaus Aufklärer. Auch Kant fordert, nicht zu vermischen, was nicht vermischt werden sollte. Lernen und Spielen sollten wie Arbeit und Erholung aufeinander folgen.²⁹⁰

Das bedeutet aber nicht, dass Lernen ohne spielerische Elemente freudlos wäre. Auch Lernen und Arbeiten können Freude machen. Es ist dann nicht die Freude am äußeren Aufwand, sondern aktive Freude am Lernen und am Arbeiten selbst. Denn auch beim Lernen und Arbeiten kann man in einen Zustand selbstvergessener Konzentration geraten, der dem des Spiels nicht unähnlich ist: Ort und Zeit werden vergessen, die Tätigkeit erfüllt und erfreut und motiviert.²⁹¹

Spielschulen und spielender Unterricht richtig verstanden

Jean Paul spricht von „Spielschulen“ und selbst von „spielendem Unterricht“. Es ist daher besonders wichtig, noch einmal deutlich zu machen, was Jean Paul damit *nicht* meint. Er meint nicht, dass das kindliche Spiel von Erwachsenen geleitet, organisiert, präpariert u. s. w. werden sollte.

²⁹⁰Über Pädagogik, Kant's Werke, Akademie-Ausgabe, Bd. 9, S. 470.

²⁹¹Vgl. hierzu den Zustand des „Flow“ bei Daniel Goleman, *Emotionale Intelligenz*, S. 124 f.

Es regle und ordne der Lehrer nur nicht nach den Arbeiten wieder auch die Spiele! – Überhaupt ists besser, gar keine Spielordnung zu kennen und zu machen – nicht einmal die meinige –, als sie ängstlich zu halten und die Zephyretten der Freude durch künstliches Gebläse und durch Luftpumpen den kleinen Blumen zuzuschicken.
(Levana, § 56, S. 613)

Das Spiel der Kinder verliert seinen ursprünglichen Charakter und seine Freudigkeit, wenn Erzieher versuchen, es zu beherrschen, wenn sie etwas regeln wollen, das sich nicht regeln lässt. Das lenkende Eingreifen der Erwachsenen lenkt immer von den Bedürfnissen des Kindes ab. Der Charakter des Kinderspiels wird in sein Gegenteil verkehrt, wenn es den Zielen der Erwachsenen dienen soll. Erzieher, die das Spiel organisieren möchten, machen sich vergebliche Mühe.

Ich fürchte mich aber vor jeder erwachsenen, behaarten Hand und Faust, welche in dieses zarte Befruchtstäuben der Kinderblumen hineintappt und bald hier eine Farbe abschüttelt, bald dort, damit sich die rechte vielgefleckte Nelke erzeuge.
(Levana, § 49, S. 603)

Nicht mehr, sondern weniger Einsatz der Erzieher ist gefordert. Doch auch Maria Montessori konstatiert, „es ist so schwierig, Erwachsene zu finden, die sich nicht in eine Tätigkeit des Kindes einmischen, daß alle Psychologen auf der Zweckmäßigkeit bestehen, den Kindern Plätze einzuräumen, wo sie ungestört arbeiten können.“²⁹² Das Spiel sollte ureigener Bereich der Kinder sein.

Dass Erzieher immer wieder versuchen, diesen Bereich zu stören, geschieht nicht in böser Absicht. Im Gegenteil. Sie investieren viel Zeit und Energie, um den Kindern in spielerischer Weise den Stoff zu vermitteln. Es ist wesentlich mehr Arbeit damit verbunden, den Unterricht so zu präsentieren und die Kinder von Anfang bis Ende gut zu unterhalten, als sie mit dem verpönten Ruf: „Buch raus!“ zu erschrecken und dann rechnen zu lassen.

²⁹²Maria Montessori, *Das kreative Kind*, S. 144.

Jean Paul hält von einem solchen wohlmeinenden und aufwendigen Unterricht wenig. Wenn er von „spielendem Unterricht“ spricht, meint er nicht, dass der Lehrer das Lernen in Spielen verpackt.

Spielender Unterricht heißt nicht, dem Kinde Anstrengungen ersparen und abnehmen, sondern eine Leidenschaft erwecken, welche ihm die stärksten aufnötigt und erleichtert. Nun taugen dazu durchaus keine unlustigen Leidenschaften – z. B. Furcht vor Tadel, vor Strafe etc. –, sondern freudige; spielend würden alle Mädchen von Scheerau das Arabische erlernen, wenn ihre Liebhaber in keiner anderen Sprache an sie schrieben als in dieser synonymischen. (Unsichtbare Loge, S. 127)

Dieser spielende Unterricht besteht also aus einem – am besten von den Kindern selbst gesteckten – Ziel und aus der Arbeit, dieses Ziel zu erreichen. Zur Veranschaulichung: Spielender Unterricht im heutigen Sinne würde den Arabisch-Unterricht derart gestalten, dass neue Wörter in Form von Kreuzworträtseln geübt würden, mit Bildern und Wörtern Memory gespielt würde, ein arabischer Kanon gelernt würde etc. So vergnüglich das klingt, so wenig ist es angetan, um schnell die arabische Sprache zu lernen. Die Initiative dieser Spiele geht immer vom Lehrer aus. Er geht davon aus, dass die Kinder kein Arabisch lernen wollen und versucht es ihnen daher so angenehm wie möglich zu machen. Er erstellt (oder kopiert) das Kreuzworträtsel, er bastelt das Memory, er besorgt einen arabischen Kanon u. s. w. Für die „Mädchen von Scheerau“ braucht niemand Kreuzworträtsel zu erstellen oder Memorys zu basteln. Selbst wenn sie die fremde Sprache nach dem Wörterbuch Wort für Wort lernen müssten, würden sie schneller und freudiger lernen, als die Kinder, die das Kreuzworträtsel lösen. Sie lernen Arabisch, weil sie es lernen wollen. Antoine de Saint-Exupéry empfiehlt:

*Wenn du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.*²⁹³

²⁹³ Antoine de Saint-Exupéry, Citadelle.

Spüren die Schüler selbst den Wunsch, etwas zu können und zu wissen, weil sie sich z.B. mit ihren Liebsten auf arabisch unterhalten wollen, so lernen sie gerne, freudig und intensiv. Solch spielenden Unterricht meint Jean Paul. Solch spielender Unterricht lässt die Kinder frei, statt sie durch Unterweisung, Belehrung und Prüfung einzuengen. Das spielerische und selbstständige Verfolgen eines Ziels hält die Verbindung der Kinder zu ihrem Inneren aktiv. So werden alle positiven Merkmale des Spiels erhalten. Schule und Lernen sind nicht länger „Vorhölle des Lebens“, sondern „Vorhimmel“ – wie das Leben selbst ja als „Vorhimmel“ betrachtet werden kann.

Kindertänze und Musik

Nicht nur die Spiele erregen die Freudigkeit. Zur Freudigkeit gehören auch Tanz und Musik. „Kindertänze“ lobt Jean Paul, doch wie das Spiel sollen auch diese Tänze nicht genormt werden, etwa in Form der zu Jean Pauls Zeit üblichen Kinderbälle.²⁹⁴

Im Kinde leben noch Leib und Seele in den Flitterwochen einträchtig, und der freudigen Seele hüpfet noch der lustige Körper nach.
(Levana, § 57, S. 614)

Körper und Seele bilden beim Kind noch viel offensichtlicher eine Einheit als bei Erwachsenen. Sie haben noch nicht gelernt, ihre Gefühle zu beherrschen, und drücken sie noch unmittelbar mit dem ganzen Körper aus. So entspringt auch der Tanz des Kindes unmittelbar seiner Seele, ist Ausdruck der inneren Freude und verstärkt diese Freude.

Im Kind tanzt noch die Freude. (Levana, § 57, S. 613)

Auch die Musik kann Ausdruck der Freude sein und Jean Paul schätzt sie

²⁹⁴Möglicherweise entspricht diese freie, rhythmische Bewegung den Zielen des Eurythmie-Unterrichts an den Waldorf- und Hiberniaschulen.

als die eigentlich „fröhliche Kunst“. Zugleich aber ist die Musik bei Kummer, Traurigkeit, Verdruss, Starrsinn oder Zorn das beste „Seelenheilmitel“. Daher soll auch viel gesungen werden; Vater und Mutter sollen singen und „gibt es etwas Schöneres als ein frohsingendes Kind?“ (*Levana*, § 60, S. 617)

IV. Sittliche Erziehung

Sünde und Tugend: Sie haben ihren Ursprung in der biblischen Vorstellung vom Sündenfall. Dadurch, dass Adam und Eva sich über das göttliche Verbot, vom Baum der Erkenntnis zu essen, hinwegsetzen, erlangen sie ein Wissen, das ursprünglich nur Gott vorbehalten war: die Erkenntnis von Gut und Böse. So verlieren sie den paradiesischen Zustand der Unschuld, in dem sie mit ihrer Natur eins und mit sich selbst identisch waren. Ihre Ganzheitlichkeit spaltet sich nun auf in Wissen und Handeln.

Die solcherart ab- und aufgespaltete Menschheit überlegt seit alters, welches Wissen und welche Handlungen wirklich „gut“ sind. Plato stellt die Kardinaltugenden auf, die das sittliche Leben des Menschen tragen und alle weiteren Tugenden umschließen sollen: Weisheit, Gerechtigkeit, Starkmut und Besonnenheit.²⁹⁵ Paulus ergänzt die Kardinaltugenden später durch die unmittelbar auf Gott bezogenen Tugenden Glaube, Hoffnung und Liebe, wobei von diesen die Liebe die wichtigste ist.²⁹⁶

Ethik und Pädagogik der Aufklärungszeit betrachten Wissen und Tugend als unmittelbar aufeinander bezogen und meinen, den Menschen allein mit Wissen und Aufklärung zur Tugend führen zu können. Doch Wissen als solches ist sittlich indifferent. Jean Paul erkennt die Kardinaltugenden sowie

²⁹⁵ Zur „faktisch unerschöpften Aktualität“ der Kardinaltugenden vgl. Josef Pieper, *Das Viergespann*.

²⁹⁶ „Nun aber bleibet Glaube, Hoffnung, Liebe, diese drei; aber die Liebe ist die größte von ihnen.“ (1. Kor. 13, 13).

die christlichen Tugenden an, jedoch nur als Wegweiser auf dem Weg zum Idealmenschen. Er geht davon aus, dass Wissen und Können ihren Wert erst durch die sittlichen Kräfte bekommen. Diese Kräfte sind entscheidend, im Guten wie im Bösen. Sie sind aber keine Verstandes-, sondern Herzenskräfte.

Nicht die Vernunft (d. h. das Gewissen) macht uns gut, sie ist der ausgestreckte hölzerne Arm am Wege der Tugend; aber dieser Arm kann uns weder hintragen noch hindrängen – die Vernunft hat gesetzgebende, nicht die ausübende Gewalt. Die Kraft, diese Befehle zu lieben, die noch größere, sich ihnen zu ergeben, ist ein zweites Gewissen neben dem ersten. (Hesperus, S. 970)

Die „ausübende Gewalt“, die überhaupt den Anstoß dazu gibt, den Arm auszustrecken, entspringt dem „zweiten Gewissen“, nämlich dem Herzen, das mit seinem gesünderen und mutigeren Bezug gegenüber den Herausforderungen des Lebens das Zentrum des Wesens bildet. Davon wissen auch die Märchen, zum Beispiel das vom *Fundevogel*. Erkennt man in den (Stief-)Geschwistern Fundevogel und Lenchen den männlich-analytischen und den weiblich-emotionalen Teil der menschlichen Psyche, so ist es das Herz (Lenchen), das intuitiv die Gefahr erkennt, die Entscheidungen trifft und die jeweils optimale Verwandlung angesichts der Bedrohung des Todes findet. In bezeichnender Übereinstimmung mit der ersten Verwandlung der Kinder in einen Rosenstrauch (Fundevogel) und eine Knospe (Lenchen), fordert Jean Paul „daß das Herz die Knospe des Kopfes sei“. (Hesperus, S. 682) Die beiden Kinder im Märchen aber sind nur gemeinsam stark, weshalb sie sich immer wieder unverbrüchliche Treue schwören. Weder das Herz noch der Verstand kann allein stark sein.²⁹⁷ Um die Bedeutung der Gefühle zu veranschaulichen, stellt Jean Paul eine Analogie her zwischen den Gefühlen, also dem „geistigen Herzen“, und dem tatsächlichen, körperlichen Herzen: „Das körperliche Herz“ soll „das Muster des geistigen“ sein. (Levana, § 37, S. 575) Das körperliche Herz ist „verletzbar, empfindlich, re-

²⁹⁷Vgl. Eugen Drewermann, *Rapunzel, Rapunzel, laß dein Haar herunter*, S. 317 ff.

ge und warm“, es ist aber auch ein „derber freifortschlagender Muskel“, die Energiepumpe oder der Motor des Menschen. Wie der Mensch körperlich auf ein „gutes Herz“ angewiesen ist, so auch moralisch. Denn nur wenn das Herz „gut“ ist, dann sind es auch Gesinnung, Wissen und Können.²⁹⁸ „Moralität“, sagt Jacobi im Sinne Jean Pauls, „ist nicht Wirkung einer kalten Maxime.“ Die kalte Maxime ist Sache des Verstandes, während die „Moralität“ Sache des Herzens ist. Da das Herz die Entscheidungen trifft, kann der Mensch vieles verstehen und einsehen, ohne sich entsprechend zu verhalten. Daher ist Tugend nicht nur über den Verstand zu vermitteln.

Diese Idealität ist von keiner Erziehung zu lehren – denn sie ist das innerste Ich selber –, aber von jeder vorauszusetzen und folglich zu beleben.
(Levana, § 110, S. 784)

„Lehren“ meint die Position eines, der etwas weiß, der – durchaus im positiven Sinne – Ratschläge erteilen kann, der Wissen vermitteln kann; eine Bewegung von A nach B. Idealität oder ein Gefühl für die Tugend kann auf solche Weise nicht vermittelt werden. Denn sie ist (noch unentwickelt) in jedem Kind vorhanden. Es kommt nicht darauf an, sie zu vermitteln, sondern sie zu respektieren, d. h. ihrer Entwicklung den Weg frei zu halten.

Die „Kräfte des Herzens“ reagieren sehr sensibel auf äußere Einflüsse – gerade in den ersten Lebensjahren. Letztlich aber sollen sie dem Kind Halt im eigenen Selbst bieten, es soll wissen, was es will und seinen eigenen Lebensweg gehen können, ohne zum Spielball verschiedener Interessen und Ideologien zu werden. Wie ein guter Schriftsteller dem Kritiker entgegenhalten muss: „Sage, was du willst, denn ich schreibe, was ich will“ (Fixlein, II/4, S. 28), muss auch der Mensch sein Leben selbstständig und eigenverantwortlich leben, d. h. so wie er es will. Die Entwicklung der individuellen Idealität ist die Krönung dieses Prozesses. Das Kind soll gestärkt werden, die Krone eines Tages tragen zu können, doch der Tag der Krönung liegt

²⁹⁸Darauf weist schon Aristoteles wiederholt hin, beispielsweise in der *Nikomachischen Ethik* und in der *Metaphysik*.

nicht in der Kindheit und Jugend, und die Krone wird ihm auch nicht sein Erzieher aufsetzen.

Jean Paul spricht von *sittlicher Stärke*, *sittlicher Schönheit* und *Religion*. Diese Bereiche umfassen die Kräfte der Persönlichkeit, des Herzens, denen die Vernunft nur verdeutlichend und richtungsweisend beisteht. Die physische Erziehung hängt bei Jean Paul untrennbar mit der sittlichen Erziehung zusammen. Sie wird deshalb von Anfang an in die folgende Darstellung einbezogen. So werden nicht nur Wiederholungen vermieden, sondern auch die Zusammenhänge verdeutlicht.

Die *sittliche Stärke* umfasst vorwiegend die auf die eigene Person gerichteten Kräfte,²⁹⁹ die das Kind mutig machen, zu tun, was ihm sein Inneres rät und gegenüber Vorgaben von außen kritisch zu sein. Dazu gehören z. B.

Ehre, Redlichkeit, festes Wollen, Wahrhaftigkeit, Angehen wider drohende Wunden, Ertragen der geschlagenen, Offenheit, Selberachtung, Selbergleichheit, Verachtung der Meinung, Gerechtigkeit und Fortdringen – alles dies und ähnliche Worte.

(Levana, § 103, S. 769)

Die Kräfte der *sittlichen Schönheit* beziehen sich auf den Mitmenschen: Liebe, Milde, Wohltätigkeit. Beide Pole – *sittliche Stärke* und *sittliche Schönheit* – sind gekennzeichnet durch eine „Erhabenheit über das Ich“ (Levana, § 103, S. 769), erheben sie doch das menschliche Bewusstsein über die unmittelbare Sichtweise des „Ich“, seine Begierden, seine Selbstsucht, seine Intoleranz etc. Die *sittliche Stärke* entspringt dem göttlichen Wirken im Menschen selbst, die *sittliche Schönheit* dem Erkennen des göttlichen Wirken im anderen – und damit auch wieder in sich selbst; denn

²⁹⁹Die Schwierigkeiten, sei es die steigende Jugendkriminalität, der Drogen-, Alkohol-, Nahrungsmittel- und Fernsehkonsum, mit denen die Jugendlichen heute zu kämpfen haben, liegen vor allem im Bereich der *sittlichen Stärke*. Sie zeigen an, welche Leistungen die Schule vordringlich erfüllen müsste, weil Familie und Öffentlichkeit dies offensichtlich nicht mehr können.

sonst wäre das Erkennen im anderen nicht möglich.³⁰⁰

Wir finden Gott zweimal, einmal in, einmal außer uns.
(Levana, § 103, S. 770)

Da es im geistigen Bereich „kein Außen und kein Innen“ gibt, ist Gott sowohl innen als auch außen. Diese unserer normalen Weltsicht unzugängliche Erkenntnis verlangt nach einer dritten, gleichzeitig erzeugenden und verbindenden Kraft: nach der Religion oder der reinen Liebe. Die Liebe erstreckt sich auf alles; sie ist die stärkste Kraft.

Ebenso vermag reine Liebe nicht nur alles, sondern sie ist alles.
(Levana, § 103, S. 770)

1. Sittliche Stärke

Physische Erziehung

Die sittliche Erziehung basiert in weiten Bereichen auf dem, was Jean Paul über das Verhältnis von Körper und Seele sagt: „Die Seele ist der Tanzmeister, der Körper der Schuh.“ (Hesperus, S. 1104) Mag der Tanzmeister noch so geübt und geschickt sein, drückt ihn der Schuh, fällt ihm das Tanzen schwer. Umgekehrt erleichtert ein guter Schuh auch einem schwachen Tänzer die Bewegung. Körper und Seele hängen voneinander ab und beeinflussen einander, weshalb sich die Seele – und auch hier ist Jean Paul ganz Platoniker – nur gemeinsam mit dem Körper entwickeln kann. Umgekehrt stärkt ein gesunder, verlässlicher Körper die gesunde Entwicklung der Seele.

Gesundheit des Körpers läuft nur gleichgerichtet mit Gesundheit der Seele.
(Siebenkäs, S. 305)

³⁰⁰Vgl. auch das bekannte Goethezitat, oben S. 32.

Diese klassische Erkenntnis³⁰¹ nutzt Jean Paul für die sittliche Erziehung. Doch wie in den meisten Bereichen gilt auch hier, dass der Erzieher nicht nur unterstützend eingreifen soll. Er soll zunächst vor allem erkennen und anerkennen, wie weit das Kind seine Entwicklung selbst vorantreibt. Jean Paul spielt in diesem Zusammenhang auf einen Lehrsatz der älteren Naturlehre an: „Natura non facit saltus“. Anders als in der übrigen organischen Natur gibt es aber in der menschlichen Entwicklung doch Sprünge.³⁰² Auf körperlicher Ebene sind solche Entwicklungssprünge hinlänglich bekannt. Sie werden durch Situationen ausgelöst, die der Mensch meist als Krisen erlebt (z. B. in Form von Krankheiten). Eine überwundene Krise stärkt den Körper. (Gerade Kinderkrankheiten zeichnen sich ja dadurch aus, dass sie das Kind gegen die Erreger immunisieren.) Entscheidend für die sittliche Entwicklung ist aber, dass die körperlichen Entwicklungssprünge stets von seelischen Sprüngen begleitet werden. (Tatsächlich fällt vielen Eltern auf, dass ihr Kind durch die Krankheit auch seelisch „reifer“ geworden ist.) Jede dieser körperlichen Herausforderungen löst auch auf seelischer Ebene einen Entwicklungssprung aus. Denn „dem Körper kann nie die Begleitung des Geistes fehlen.“ (*Levana*, § 124, S. 813) Gelingt es dem Menschen, eine Krise körperlich zu bewältigen, gelingt ihm zugleich ein seelischer Entwicklungsschritt. Veranschaulichen lässt sich dieser wechselseitige Reifungssprung am Beispiel des Zahnens: So kann durchaus das Zahnen auf körperlicher Ebene als Eintritt der Aggressivität in das Leben des Kindes auf seelischer Ebene verstanden werden. Das Kind muss den Schmerz, wenn der Zahn durch das Zahnfleisch bricht, weitgehend auf sich gestellt aushalten. Doch nun wird es auch seelisch besser in der Lage sein, schwierige Situationen durchzustehen, wie ja auch an der Metapher „sich durchbeißen“ deutlich wird. Der Zeitpunkt, in dem das Kind sich seiner selbst bewusst wird und sein Gewissen entwickelt, stimmt bezeichnenderweise in

³⁰¹Vgl. „mens sana in corpore sano.“

³⁰²*Levana*, S. 650 und S. 813, aber auch *Über die Fortdauer der Seele*, II/2, S. 776 oder *Museum*, II/2, S. 920.

etwa mit dem Moment überein, in dem es nicht mehr auf allen vieren krabbeln, sondern sich aufrichtet – aufrichtig wird. Auch hier zeigt gerade der metaphorische Sprachgebrauch die enge Verbindung von Körper und Seele.

Jede Lebensphase birgt ihre eigenen Krisen und Anforderungen, die bewältigt werden müssen. Dies beginnt schon bei der Empfängnis (der „Sprung vom Graafischen Bläschen in den Uterus“). Es folgt die richtige Stellung im Mutterleib („das Stellen auf den Kopf vor der Geburt“), die Geburt selbst („das Eintreten in die Erden-Luft“), die Ernährung außerhalb des Mutterleibes („die erste Milch“), das Zahnen, die Wachstum-Fieber usw. (Vgl. *Levana*, § 124, S. 813)

Solche Entwicklungssprünge bestehen oft aus „vielen kleinen Schritten“, die nicht immer alle zielstrebig in die gleiche Richtung gehen.

Das Gesetz der Stetigkeit wird ewig vom Gesetze des Ab- und Aufsprungs beseelt. Wir finden das letzte Gesetz am stärksten im Sprunge zur Geschlecht-Kraft ausgedrückt.

(*Levana*, § 124, S. 813)

Dieser Sprung zur Geschlecht-Kraft ist deshalb so schwierig, weil er viel des Alten aufgeben muss. Wer erwachsen wird, ist kein Kind mehr und sollte sich auch von kindlichen Verhaltensmustern lösen. Dieser Prozess ist beherrscht von vielen Ab- und Auf-, ja auch von Links- und Rechtssprüngen, was ihn in verschiedener Hinsicht gefährlich macht.³⁰³ Doch die Gefahren (ausgelöst durch das, was Jean Paul die „Leidenschaften mit ihren Giftzähnen und Giftblasen“ oder die „geistigen Frühlingstürme“ nennt) sind wichtig auf dem Weg zum Erwachsenwerden und in die Selbstverantwortung. Dem stehen seltener die Kinder im Weg, in denen der Idealmensch mit aller Macht zur Entfaltung drängt, sondern eher die Erzieher, die Eltern, die ihre Kinder nicht hergeben wollen, die nicht wollen, dass plötzlich Erwachsene aus ihnen werden. Der Sprung vom Kind zum Erwachsenen bedeutet da-

³⁰³Man denke an Mutproben, die Suchtproblematik, die Jugendkriminalität, die Gefahr früher Schwangerschaft etc.

her nicht nur für das Kind einen Sprung, sondern auch für die Erzieher: Sie müssen loslassen. Wie schwierig diese Umstellung für viele Eltern ist, beschreibt Jean Paul – dem möglicherweise bei der Vorstellung, dass auch seine (damals noch sehr kleinen) Kinder erwachsen werden würden, selbst das Herz stockte – sehr einfühlsam.

Dann aber steht der Erzieher erstarrt vor einer neuen feindlichen (eigentlich freundlichen) Division des Wesens und glaubt seine vorige Welt verloren, bloß weil eine neue aufgetreten – er, ans Alte verwöhnt, will das kindliche Wachsen lieber nur als ein Altern sehen, kurz, immer dasselbe haben, nur höchstens den Kupferstich zum Gemälde gefärbt – das Kind soll die alten Herzblätter am Strahle der schärfer treffenden Welt nicht fallen lassen, und doch immer neue Blätter vorstoßen.

(Levana, § 124, S. 813)

Jedes Kind hat den Willen und die Fähigkeit die Sprünge, die in seinem Leben anstehen, zu bewältigen. Das menschliche Leben ist gemäß der Jean Paulschen Weltansicht ja genau auf solche Bewältigung und die damit verbundene Entwicklung ausgerichtet. Der Idealmensch will befreit werden und drängt den Menschen dazu, sich den Krisen zu stellen und sie zu bewältigen. Äußere Unterstützung ist notwendig, aber springen muss das Kind selbst.

Doch wie sieht die äußere Unterstützung aus? Schon das Wissen um die verschiedenen Krisen, die das Kind zu bewältigen hat und die damit verbundenen seelischen Entwicklungssprünge helfen den Erziehern, die Veränderungen zu begreifen und auch ihre Rolle in diesem Prozess besser zu verstehen. Ein Erwachsener, der die Bedeutung der ersten Zähne für das Kind erkannt hat, wird sein Kind eher unterstützen können, als einer, der am liebsten mitweinen würde. Über die Pubertät lernt der Erzieher aus der *Levana* beispielsweise, dass der Jugendliche nicht „feindlich“, sondern „eigentlich freundlich“ ist, dass er als Erzieher auf diese Veränderung gelassen reagieren sollte und dem heranwachsenden Kind immer mehr Freiheiten zugestehen muss. Leben ist Wandlung. Wer „immer dasselbe haben“ will,

verhindert jeden Wandel und damit das Leben selbst. Wo „neue Blätter vorstoßen“ sollen, müssen alte Blätter fallen – ein Gesetz der Natur, das sich analog auf alle Veränderungen und Neuerungen übertragen lässt.

Die sittliche Erziehung unterstützt das Kind bei der Bewältigung seiner „natürlichen“ Krisen. Zusätzlich aber kann sie durch die **physische Stärkung** des Kindes die Bildung der sittlichen Kraft auch aktiv fördern.³⁰⁴

Körperliche Abhärtung ist, da der Körper der Ankerplatz des Mutes ist, schon geistig nötig. Ihr Zweck und Erfolg ist nicht sowohl Gesundheit-Anstalt und Verlängerung des Lebens – denn Weichlinge und Wollüstlinge wurden öfters alt, so wie Nonnen und Hofdamen noch öfter – als die Aus- und Zurüstung desselben wider das Ungemach und für Heiterkeit und Tätigkeit.
(Levana, Anhang zum 3. Bruchstücke, S. 652 f.)

Der Körper soll gestärkt werden, nicht allein um des Körpers selbst willen, sondern „für Heiterkeit und Tätigkeit“, zwei der wichtigsten Komponenten der Entwicklung. Er soll auch gestärkt werden, weil seine Kraft dem Kind Selbstbewusstsein und Mut gibt. Die Methode, die Jean Paul zur körperlichen Ertüchtigung propagiert, ist ebenso einfach wie wirkungsvoll: Bewegung im Freien.³⁰⁵

Jeder Vater erbaue, so gut er kann, um sein Haus ein kleines gymnastisches Schnepfenthal! (Levana, § 106, S. 771)

Das Kind soll im Freien toben, rennen, stürzen, klettern und viel, viel spie-

³⁰⁴Auch Plato spricht sich nachdrücklich für die körperliche Ertüchtigung aus, ebenso wie er ärztliche Körperpflege und ängstliche Sorge ablehnt. Allerdings zielt er nicht nur auf sittliche Stärke, sondern vor allem auf kriegerische Aktivitäten. Daher auch das Gebot, missgestaltete Kinder auszusetzen, dem Jean Paul entschieden entgegentritt. Vgl. dazu näher unten S. 231

³⁰⁵Vgl. DIE ZEIT, Nr. 15, 4. April 2002, S. 55. Renate Zimmer, *Toben macht schlau*. Diese Eindrücke untermauert der „Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder“. Der sogenannte MOT 4-6 ist ein Messverfahren, standardisiert wie ein Intelligenztest, mit dem in Kinderarztpraxen und Schuleingangsuntersuchungen häufig die motorische Entwicklung erfasst wird. Der Test enthält Bewegungsaufgaben zum Gleichgewicht, zur Koordinationsfähigkeit, zur Raumorientierung, zur Geschicklichkeit. Er wurde vor 15 Jahren normiert – heute schon liegen die Leistungen in den geprüften Bereichen etwa zehn Prozent unter den ersten Werten.

len. Daneben empfiehlt Jean Paul ausdrücklich den Tanz. Damit meint er nicht den Tanz mit vorgegebenen Schrittfolgen und Figuren, sondern freie Bewegung zur Musik:

Welcher Vater ein altes Klavier oder eine alte Geige oder Flöte hätte, oder eine improvisierende Singstimme: der sollte seine und fremde Kinder zusammenrufen und sie täglich stundenlange nach seinem Orchester hüpfen und wirbeln lassen – paarweise – in Ketten – in Ringen – recht oft einzeln – sie selber mitsingend, als Selbst-Drehorgeln – und wie sie nur wollten.
(Levana, § 57, S. 613)

Von Sportunterricht spricht Jean Paul nicht, obwohl der zu seiner Zeit nicht mehr unbekannt war. Doch boten die damaligen Lebensumstände noch mehr Anlass als heute, sich zu bewegen. So berichtet Jean Paul in der *Selberlebensbeschreibung* von seinen „wöchentlichen Turnläufen“ und deren (im Nachhinein konstatierten) positiven Auswirkungen: Als Kind musste er nämlich dem Vater auch „im kältesten Wetter“ in die nahen Gastpfarreien folgen und zudem, wenn der Familie das Geld knapp wurde, „auch im Schneewinter“ zum Großvater laufen und „Hülfelder“ erbitten. „Diesen wöchentlichen Turnläufen verdankt er manche später nachhaltende Kräfte.“ (*Selberlebensbeschreibung*, I/6, S. 1077) Entsprechend dieser eigenen, abhärtenden Erfahrung empfiehlt er für Kinder Barfußgehen und Sonnen- und Regenbäder. Bis auf die Haut dürfen die Kinder durchnässt werden und die Kleider am Leib wieder trocknen – lauter Ratschläge, die von Zeitgenossen nicht unbedingt gebilligt wurden. Friedrich Meier, der Jean Paul und seine Familie besucht hat, schreibt über die Jean Paulsche Kindererziehung: „Seine Kinder erzieht er wie's Vieh [...]; sie müssten barfuß gehen, zwischen Brot und Wasser – das klingt ungeheuer lächerlich – dürfen in die Stube spucken etc.“³⁰⁶ Friedrich Meier war offensichtlich bei schlechtem Wetter zu Besuch, sonst hätte er noch mehr gestaunt, denn bei schönem

³⁰⁶Brief an Wilhelm von Gerlach vom 17. März 1809, Eduard Berend (Hg.), *Jean Pauls Persönlichkeit*, S. 108.

Wetter lässt Jean Paul die Kinder gänzlich unbekleidet spielen.³⁰⁷

Ich meine: warum macht man sich und noch mehr den Kindern nicht das Vergnügen, daß sie halbe Tage bei milder Luft und Sonnenschein, wie Adam, nackt in ihrem Paradiese der Unschuld spielen dürfen?

(Levana, Anhang zum 3. Bruchstücke, S. 653)

Wie revolutionär diese Idee war, wird deutlich, wenn man sich erinnert, dass Jean Pauls Zeitgenossen noch der Meinung waren, dass Kinder „die Schamteile verbergen [müssen], deren Anblick einen Ekel verursacht.“³⁰⁸ Jean Paul geht es hierbei auch um Abhärtung. Selbst wenn Kinder krank werden, vertraut er auf ihre Selbstheilungskräfte. Jean Paul ist skeptisch gegenüber der Anwendung von Medikamenten und den üblichen ärztlichen Heilmethoden. Sein Rat ist

bei der Krankheit eines Kindes gar nichts zu tun – besonders nichts Neues – die mäßige Temperatur nicht zu ändern – ihm zu geben, wornach es hungert und dürstet – nichts darnach zu fragen, wenn es einige Tage fastet – und selber die Hausmittel zu scheuen. (Levana, Anhang zum 3. Bruchstücke, S. 658)

Sinnvoll wäre es für das Kind, die Krankheiten soweit wie möglich selbst zu überwinden, um gestärkt und wirklich heiler daraus hervorzugehen.³⁰⁹

³⁰⁷ Jean Paul meint mit diesen Vorschlägen jedoch nicht, Kinder frieren zu lassen. Auch das gab es, vgl. hierzu das Kapitel *Katastrophentraining* in: Katharina Rutschky (Hg.), *Schwarze Pädagogik*, S. 248 – 293. Zu Unrecht ist hier auch Jean Paul aufgeführt, der empfiehlt, Kinder durch Mutproben zu stärken. Doch denke ich, dass solche Kraft- und Mutproben nicht nur den Bedürfnissen der Kinder entsprechen, sondern auch wichtige Etappen auf ihrem Weg zum Erwachsen-Werden markieren können.

³⁰⁸ Vgl. Johann Bernhard Basedow, *Elementarwerk*, Bd. 1, S. 81.

³⁰⁹ Der junge Jean Paul lernte bei Platner eingehend die physiologische Literatur und den Stand der Medizin kennen; er hat davon im Bereich der Ärzte-Satire, im Dr. Fenk in der *Unsichtbaren Loge*, im Dr. Sphenx des *Titan* und in der Darstellung der Titelfigur von *Dr. Katzenbergers Badereise* ausgiebig Gebrauch gemacht. Überall kommt Jean Pauls Skepsis gegenüber der ärztlichen Kunst zum Vorschein. „Die Gifte der Ärzte sind noch wirksamer als ihre Arzneien; wenn nicht beide – Synonymen sind. Sie retten vom Tod nur durch Zufall, und das beste, was sie noch tun, ist, daß sie geschwinder sterben machen.“ (*Erwas über den Menschen*, II/1, S. 181).

In der Ernährungsfrage allerdings macht Jean Paul äußerst fragwürdige Vorschläge: Er

Wenn keine Zuspitzung oder Ausweitung der Krankheit droht, reicht es daher, dem Kind „zu geben, wornach es hungert und dürstet“ – ein weiterer Hinweis darauf, dass das Kind selbst am besten weiß, was ihm gut tut.

Der Himmel bewahre aber jede vor jener bangen Übersorge, welche der Natur mißtrauet und jeden Zahn eines Kindes von Arzt und Apotheker heben läßt. Wagt man nichts an Kindern, so wagt man sie selber, den Leib wahrscheinlich, den Geist gewiß.

(Levana, Anhang zum 3. Bruchstücke, S. 643 f.)

Dies bezieht sich nicht nur auf die körperliche Pflege. Auch ständige Überwachung setzt den Geist der Kinder aufs Spiel.³¹⁰ Viele Pädagogen fordern, wie z. B. August Hermann Francke, eine kontinuierliche Beaufsichtigung des Kindes. „Die Kinder müssen allezeit unter sorgfältiger Inspection gehalten werden, es sei auf der Stube, auf dem Hofe, auf dem Speise- oder Bett-Saal, beim Kleiderwechseln oder bei der Reinigung, oder wo es auch sein mag, und sind ohne Noth auch nicht auf eine kurze Zeit allein zu lassen.“³¹¹ Immerhin wendet sich auch Herbart – teilweise mit denselben Wor-

empfiehlt Bier und Wein auch schon für Kinder, ebenso Fleischgenuss sogar bis zur Übersättigung. Obst steht er dagegen misstrauisch gegenüber. Seine Frau Karoline aber berichtet ihrem Vater in einem Brief vom 18. Mai 1804: „Mein Mann versteht sehr viel von der [medizinischen] Kunst [...] Glauben Sie aber deshalb nicht, daß er ein Geschäft daraus macht zu kurieren; nur kürzlich rettete er ein sterbendes Kind von Wangenheim, das einem halbjährigen Keichhusten erlag – die Ärzte hatten ihm die letzten Reizmittel, Moschus, China, gereicht und sein Ziel auf noch höchstens 16 Stunden gesetzt – da riet mein Mann den sich weigernden Ärzten und Eltern, dem 1½-jährigen Kinde 1 bis 2 Teetassen des ältesten, stärksten Weines auf einmal zu geben – dann wieder, wann es Durst äußerte – und das Kind lebt, isst, schläft seit drei Wochen!“ (Eduard Berend (Hg.), *Jean Pauls Persönlichkeit*, S. 85).

Dennoch scheint Karoline die Meinung ihres Mann bezüglich der Behandlung ihrer kranken Kinder nicht immer geteilt zu haben. So schreibt Jean Paul am 14. Januar 1805 an Thierot: „Mein Leben ist jetzt ein miserables und horribles; Odilie [...] ist immer so krank, daß ich ewig mit meiner Frau entweder zanke oder verzweifle.“ (Hist.-Krit. Ausgabe, III/5, S. 19).

³¹⁰ Jerome Kagan hat nachgewiesen, dass ängstliche und überbehütende Mütter, die ihr Kind vor Frustration und Angst bewahren wollen, die Unsicherheit des Kindes vergrößern und somit das Gegenteil von dem bewirken, was sie bewirken wollen. (Jerome Kagan, *Galen's Prophecy*, New York 1994, S. 194 f.).

³¹¹ A. H. Francke's *Pädagogische Schriften, Instruktion für die Praeceptores der Waisenkin-* der, S. 251. Auch Sailer hält die Aufsicht für die erste und schwerste Pflicht des „Informa-

ten wie Jean Paul – gegen die Überbehütung der Eltern: „Vielleicht hänge ich, in Rücksicht auf Sicherung des Lebens und der gesunden Glieder, zu sehr an dem Gedanken: daß Knaben und Jünglinge *gewagt* werden müssen, um Männer zu werden. Es sei also genug, nur ganz kurz zu erinnern: daß genaue und stetige Aufsicht für den Aufseher und für den Beobachter gleich lästig ist, und daher von beiden mit aller List pflegt umgangen und bei jeder Gelegenheit abgeworfen zu werden.“³¹²

Freilich kann es passieren, dass ein Kind, das nicht beaufsichtigt wird, auf einen Baum klettert und tatsächlich herunter fällt. Dennoch: Jean Paul ist der Meinung, dass „ein Beinbruch doch besser ist als die Angst davor“. Die Angst vor dem Unbekannten ist meist größer als die Angst vor dem schon einmal Erlebten. Aus überstandenen Gefahren erwächst neuer Mut.

*Gassenwunden sind heilbarer und gesünder als Schulwunden
und lehren schöner verschmerzen.* (Levana, § 106, S. 771)

Die „Schulwunden“ fügt der Lehrer dem Kind durch körperliche Strafen zu und verletzt dadurch nicht nur den Körper, sondern vor allem das Herz. Die „Gassenwunden“ dagegen – und dazu gehört im Fall des Falles auch der Beinbruch – stärken das Herz. Es schadet nicht, wenn das Kind sich manchmal weh tut. Das Ertragen-Können eines Schmerzes lässt auch kommende Schmerzen erträglich erscheinen und den Mut wachsen. Die Erfahrung des erlittenen Schmerzes hilft dem Kind, spätere Gefahren besser einzuschätzen.

*Mut besteht nicht darin, daß man die Gefahr blind übersieht,
sondern daß man sie sehend überwindet.*

(Levana, § 107, S. 776)

tors“: „Nie darf er seinen Anvertrauten aus dem Auge lassen, wenn ihn nicht ein ebenso treuer Wächter, als er selber ist, der Schlaf oder der weise Vater oder die verständige Mutter oder ein anderer bewährter Freund der Jugend hütet. Was das Auge dem Körper, das sei die Aufsicht dem Kinde, nur bewahrend vor Schaden, leitend auf ebener Bahn, warnend durch Winke.“ (Johann Michael Sailer, *Über Erziehung für Erzieher*, S. 145).

³¹²Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, S. 135.

Dieser Mut ist entscheidend für die Lebensbewältigung des Kindes, für seine Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, Krisen zu bewältigen, Abenteuer zu bestehen. Sich nicht getraut zu haben, eine Entscheidung verweigert zu haben, eine Krise nicht angegangen zu sein, verzeihen sich die meisten Menschen schwerer als einen gescheiterten Versuch. Und so ruft Karlson in der *Selina* trotz der Gefahr von Irrtümern und ihren Folgen: „Und doch ließ ich es darauf ankommen und wagte; – was wäre das Leben ohne Wagen?“ (*Selina*, I/6, S. 1160) Das Leben zu wagen, lautet die Aufgabe und es sei noch einmal an das Schiff erinnert, das „durch das weite Mer des Lebens“ fährt.³¹³ Wie soll das Kind manövrierfähig werden, wenn es das Meer nicht kennt? Freilich wäre es im Hafen am sichersten. Aber nicht für den Hafen werden Schiffe gebaut.³¹⁴ Wie wichtig es ist, das Leben zu wagen, lehren auch die Aussagen vieler Sterbender. Angesichts des Todes bereuen sie nicht das, was sie falsch gemacht haben. Sie bereuen, was sie *nicht* gemacht haben. Sie bereuen, den Mut nicht aufgebraucht zu haben, um dies oder jenes, wonach ihnen verlangte, zu tun. So erklärt sich auch die Binsenweisheit, dass Angst vor dem Sterben meist Angst vor dem Leben ist: Nur wer Angst vor dem Leben hat, wer nicht wagt, sich seinen Herausforderungen zu stellen, der hat auch Angst vor dem Tod. Denn mit dem Tod schwindet die Möglichkeit, noch zu erleben, was man bisher versäumt hat. Wer genug erlebt hat, kann dem Tod meist gelassener entgegen sehen. Daher aber auch der Appell an die Erzieher: Jagt dem Kind keine Angst vor dem Leben ein, sondern stärkt und ermutigt es, sich ins Leben zu wagen und den Herausforderungen zu stellen.

Die Übersorge der Eltern hat oft den Nebeneffekt, dass das Kind nicht lernt, seine Sinne zu gebrauchen und dass diese nicht genutzten Sinne mit der Zeit abstumpfen. Diese Sinne sind aber nicht überflüssig, sondern würden das Kind vor und in den gefürchteten Gefahren besser schützen, als die El-

³¹³Vgl. oben S. 102.

³¹⁴Vgl. hierzu die Gleichnisrede Jesu vom verlorenen Sohn (Lukas 15, 11-32).

tern es jemals vermögen. Das mag aus heutiger Sicht erklären, was Jean Paul intuitiv wusste: Wer sich fürchtet, zieht die Gefahren eher an als der Unerschrockene. Wer sich fürchtet, ist immer in Gefahr, denn jeder Bordstein kann zum Risikofaktor werden, wenn jemand nicht gelernt hat, das Gleichgewicht zu halten. Wir halten Eltern, die sich viel um ihre Kinder sorgen, für „fürsorglich“. Jean Paul zieht aus ihrer Sorge einen weniger positiven Schluss: „Wer im Namen des andern so viel fürchtet, ist selber der Furcht verdächtig“. (Levana, Komischer Anhang, S. 667) Ängstliche Eltern sind Väter und Mütter, die nicht geben können – keine Liebe, keine Achtung, kein Vertrauen. Sie können ihr Kind nicht vor allen Gefahren schützen, doch in ihrer Sorge behindern und beengen sie seine Entwicklung. Mehr noch, die Angst überträgt sich auf die Kinder. „Der Feige bildet einen Feigen“. Ein feiges Kind kann aber nicht das Ziel der Erziehung sein, schon gar nicht einer Erziehung, die auf Freiheit und Befreiung zielt. Noch dazu ist die Furcht derjenige Affekt, „der am meisten zur Ausschließung der Vernunft gewöhnt“ (Levana, § 90, S. 697) – und es dadurch zusätzlich erschwert, Gefahren zu bewältigen.

Der richtige Weg ist aber nicht, die Kinder auf Bäume zu jagen, sondern – und hier wird wieder deutlich, für wen die *Levana* eigentlich geschrieben ist – die eigene Angst zu überwinden. Wenn Kinder nicht auf Schritt und Tritt von elterlicher Furcht und Sorge begleitet werden, versuchen sie ihre Kräfte zu erproben. Das Erstaunliche: Es wird ihnen in der Regel nichts passieren.

*Um den Kühnsten zu bilden, bilde kühn! Nur kühne Maler, sagt
Lavater, treffen ein kühnes Gesicht.*

(Levana, Brief an den Prinzenhofmeister, S. 762)

Furchtlosigkeit und Gelassenheit, „Ruhe und am besten Lustigkeit der Erwachsenen“ (Levana, § 107, S. 779), das sind die Voraussetzungen der inneren Freiheit und zugleich die wichtigsten Voraussetzungen für den Mut der Kinder.

Wer irgend etwas noch fürchtet im Universum, und wär' es die Hölle, der ist noch ein Sklave.
(Titan, S. 699)

Auch die zahlreichen Schrammen, Kratzer und Wunden des Kindes müssen nicht die elterliche Ruhe erschüttern. Es ist nicht grausam, wenn sie angesichts der kindlichen Tränen gelassen blieben. Es ist viel eher grausam, wenn sie angesichts einer Schramme zu Tode erschrecken und das Kind von Herzen bedauern. Denn ihr Erschrecken und ihre Mitleidsbezeugungen gehen auf das Kind über. Es erschrickt mit der bestürzten Reaktion der Eltern und reagiert auf Mitleid mit Selbstmitleid.

Den Kindern fließen die Tränen stärker, wenn man ihnen Mitleid bezeigt.
(Hesperus, S. 943)

Zwar sollen die körperlichen Schmerzen des Kindes nicht ignoriert werden, es soll ihnen aber auch nicht verstärkende Bedeutung zukommen. Sie sollen in einer heiteren Grundstimmung aufgehoben sein. Jean Paul gibt hier ganz praktische Hinweise. Er empfiehlt, ein Kind, das Schmerz empfindet, zu stärken, aber nicht durch die den Schmerz ignorierenden Worte: „Es tut nicht weh“, sondern durch die den Schmerz akzeptierenden und die Situation erleichternden Worte: „Was tuts? Nur weh.“

Wie die Freudigkeit der Eltern unmittelbar auf das Kind wirkt, so auch ihr Schmerz und Kummer. Das Kind nimmt ihr Leid auf und leidet mit. Erzieherisch wesentlich bedeutsamer als jede Regel und Methode ist daher, dass die Eltern glücklich sind. Sind sie aber von Sorgen geplagt, sollten sie es sich wenigstens vor den Kindern nicht allzu deutlich anmerken lassen.

Besonders verbergt euer eignes Gewimmer, es sei über fremde oder eigne Nöten. Nichts steckt leichter an als Furcht und Mut; nur daß elterliche Furcht sich im Kinde gar verdoppelt; denn wo schon der Riese zittert, da muß ja der Zwerg niederfallen.
(Levana, § 106, S. 775)

Ideale

Die sittliche Kraft lässt sich nicht nur über den Körper stärken. Sie muss auch über Geist und Herz gefördert werden. Das gewinnt im Umgang mit kranken, schwachen und behinderten Kindern besondere Bedeutung. Im augenfälligen Gegensatz zu Plato, der missgestaltete Kinder aussetzen will,³¹⁵ und zu Rousseau, der sich „mit einem kränklichen und siechen Kind nicht belasten“ würde,³¹⁶ hebt Jean Paul die Erziehungspflichten gerade gegenüber dem kranken Kind hervor. Der kranke Körper bringt nicht nur für das Kind, sondern auch für die Eltern besondere Entwicklungsaufgaben. Die Betreuung des kranken Kindes darf sich keineswegs bloß in der Körperpflege erschöpfen. Statt übermäßiger Sorge um das körperliche Wohlbefinden des Kindes soll das Herz gestärkt werden. Das kranke Kind bedarf der geistigen Anregung noch mehr als das gesunde.

Kein krankes Kind starb noch an guter Erziehung.

(Levana, § 70, S. 634)

Wie kann der Erzieher das Herz der Kinder, also der kranken und der gesunden, zusätzlich stärken? Durch Bilder, Märchen und religiöse Geschichten, durch Heldensagen, Epen und Abenteuer Geschichten. Denn hier finden jene Abenteuer statt, in denen sich der Held mit der dunklen Unterwelt und ihren Schatten auseinandersetzt, mit Gefahren kämpft und siegt. Auch wenn das geistig oder körperlich behinderte Kind diese Kämpfe selbst nicht erleben und bestehen wird, helfen die Geschichten ihm dennoch, seinen Idealmenschen zu befreien. Sie zielen ja nicht auf körperliche Nachahmung oder geistiges Verständnis, sondern wirken direkt auf die Seele. Die symbolische Beschreibung der Auseinandersetzung des Menschen mit dem Leben und sich selbst enthält wichtige Botschaften für jedes Kind.

³¹⁵ Politeia 459 d.

³¹⁶ „Je ne me chargerois pas d'un enfant malade et cacochyme, dût-il vivre quatre vingt ans.“ (Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, S. 286).

*Erzählt von schreckenden, aber besieigten wilden Tieren [...] –
von langen Höhlen, welche in himmlische Gärten führen [...] –
von großen Gefahren und noch schönern Errettungen.*

(Levana, § 125, S. 815)

In diesen Geschichten gibt es Vorbilder und Ideale. Jedes Kind kann für sich finden, was es zur sittlichen Stärkung braucht: Eine „das Herz durchwurzelnde Idee“. (*Levana*, § 108, S. 779) Die Kinder erspüren bestimmte Ideale in den Geschichten, die für sie in ihrer besonderen Situation Bedeutung haben. Diese Ideale schlafen im kranken und im gesunden Kind. Durch die Geschichte wird sein „angebournes, nie erst zu erwerbendes Ideal [...] rege und munter werden.“ (*Levana*, § 110, S. 785) Das erwachte Ideal bietet dem Kind Orientierung, Stütze und Kraft. Augenscheinlich wird diese Funktion am Beispiel der Ehre. Die „lebendige“ Idee der Ehre lässt den Knaben zum Mann werden. Sie ist das Gefühl des eigenen Wertes und der eigenen Besonderheit und bezwingt Furcht auch beim Schwachen. Zugleich ist sie unbeirrbares Gefühl dafür, was recht und was unrecht, was vornehm und was gemein ist.

Jede Ehrensäule erhebt das Herz eines Mannes, den man daraufstellt, über den Brodem des Lebens, über die Hagelwolken der Drangsale, über den Frostnebel der Verdrießlichkeit und über die brennbare Luft des – Zorns. (*Titan*, S. 90)

Die Selbstachtung, die mit dem Ehrgefühl steigt, verhindert ein Verhalten wider die eigenen Empfindungen. Ein Kind, das Achtung vor sich selbst hat, hegt keine Hassgefühle und findet kein Vergnügen daran, andere Menschen (etwa seine Erzieher, oder auch Außenseiter und Schwächere) bis zur Verzweiflung zu reizen. Wer sich selbst achtet, braucht nicht die Gruppe, um sich stark zu fühlen, und er braucht nicht den Schwächeren zu erniedrigen, um sich selbst zu erhöhen. Genauso ist er zu stolz, sich einem anderen unterzuordnen. Dies hat Viktors Vater seinen Sohn gelehrt:

Man muß keinem dienen, der uns nicht achtet, oder den man selber nicht achtet, ja man muß von keinem eine Gefälligkeit

annehmen, dem man nur einen äußerlichen, aber keinen innerlichen Dank zu sagen vermag. (Hesperus, S. 804)

Die Helden und „guten Menschen“ der Geschichten sind deshalb so wichtig, weil sie trotz oder gerade wegen ihrer literarischen Gestaltung, also als Fiktion, bessere Identifikationsmöglichkeiten eröffnen als lebende Vorbilder. Schon Plato hatte gefordert, Kinder durch Geschichten zu erziehen, allerdings mit einer Einschränkung: Zum Schutz der leicht verführbaren Jugend sollten nur solche Geschichten erzählt werden, die nichts von mangelnder Tapferkeit oder Wahrhaftigkeit und nichts von sittlichen Minderwertigkeiten, wie hochfahrendem Sinn und Grausamkeit enthalten. Vor allem sollten die Götter nicht lächerlich gemacht werden. Was da bei Homer von ihren Ränkespielen und Kämpfen, von den Liebesaffären des Zeus, von ihren Ehebruchgeschichten erzählt wird, ist nicht gerade angetan, die Autorität der olympischen Götter zu unterstützen. Jean Paul aber hat nichts gegen die Götterschelte. Auch will er menschliche Schwächen nicht verbergen, allerdings verspricht auch er sich wenig erzieherische Wirkung von „gemischten Charakteren.“ (Levana, § 110, S. 785)³¹⁷ Die einzigen „gemischten Charaktere“, von denen unbedingt erzählt werden sollte und die Kinder auch besonders interessieren, sind die Eltern selbst. Eltern brauchen nicht zu befürchten, ihr Ansehen könne durch ihre Fehler und Fehltritte beschädigt werden. Ihr Leben fasziniert und inspiriert die Kinder, gerade wenn es nicht geschönt wird.

³¹⁷Herbart geht davon aus, dass jedes Kind sich aus Erzählungen „das Seinige nimmt“: „Stellt Kindern das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde: sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Raisonement: sie werden finden, daß ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar: sie werden fühlen, daß es einförmig ist: und der bloße Reiz der Abwechslung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Gedenkt der eignen Empfindung bei den recht moralischen Schauspielen! – Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung; reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; [...] ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen, und alle Seiten der Sache hervorzuheben sucht.“ Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, S. 126 f.

Wahrhaftigkeit

Zur sittlichen Stärke gehört auch die Wahrhaftigkeit. Sie ist aber „weniger ein Zweig als eine Blüte der sittlichen Mann-Stärke“. (Levana, § 111, S. 787) Die Wahrhaftigkeit kann somit erst auf der Grundlage innerer Stärke entstehen. Nur wer stark ist, kann auch aufrichtig sein. Dem „Schwächling“ dagegen, wie Jean Paul das Produkt missglückter Erziehung lieblos nennt, bleibt bisweilen keine andere Zuflucht als in die Lüge. Da seine schützenden und stärkenden Kräfte nicht ausgebildet sind, ist er innerlich nicht gefestigt und den äußeren Einflüssen hilflos ausgeliefert.

Schwächlinge müssen lügen, sie mögen es hassen, wie sie wollen. Ein Droh-Blick treibt sie mitten ins Sündengarn.

(Levana, § 111, S. 787)

Die Lüge, der Gegenpol der Wahrhaftigkeit, ist für Jean Paul „der fressende Lippenkrebs des innern Menschen.“ (Levana, § 111, S. 788) Sie ist „unheilig“ und damit eindeutig negativ bewertet. Das Wort „Krebs“ ist bei Jean Paul jedoch zweideutig. Der Krebs symbolisiert Einheit und Zweiheit, Vorwärts- und Rückwärtsbewegung.³¹⁸ So wie die Sprache selbst ambivalent ist, ist es auch die Lüge. Und vielschichtig wie Mensch und Sprache ist auch die Lüge. Es erstaunt also nur auf den ersten Blick, dass Jean Paul, als er gegenüber einem Verleger einen vereinbarten Termin nicht einhalten kann, folgende Begründung gibt:

Lieber Cotta! Man sagt zwar: ein Wort ein Mann, aber nicht ein Wort ein Autor; denn ein Mann kann leicht eines halten, aber nicht ein Autor. Ich breche meines, um nur wieder heiter zu werden.

(Blumine, II/3, S. 244)

Der Autor, der hier so „heiter“ sein Wort bricht und mit der hohen Tugend der Wahrhaftigkeit seine Scherze treibt, widmet ihr im Zusammenhang mit der sittlichen Stärke ein ganzes Kapitel in der *Levana*. Hier geht es erneut

³¹⁸Vgl. Peter Horst Neumann, *Jean Pauls „Flegeljahre“*, S. 50 f.

nicht darum, die Kinder zu einer vermeintlichen Tugend zu erziehen, über die der Erzieher selbst nicht verfügt. Vielmehr wird auch hier wieder deutlich: Jean Paul stellt die Bedeutung der Sprache heraus, bezeichnet sie als „Brücke zwischen den Geistern“ und charakterisiert sie als Mittel, sein Inneres zu offenbaren und ruft damit die Erzieher auf, dieses entscheidende Mittel zur Überschreitung der Barrieren zwischen den Menschen nicht durch die Lüge zu zerstören. Die Bedeutung der selbstverständlich benutzten Sprache wird wieder ins Bewusstsein gehoben. Wer denkt bei alltäglichen Gesprächen daran, dass sich über die Worte ein „Seelentor“ öffnet, durch welches das Innere des Menschen nach außen tritt? Wer denkt daran, dass sich über die Worte ein „Seelenband“ knüpfen lässt, welches das Innere zweier Menschen verbindet? Die Funktion der Sprache geht also über bloße Verständigung weit hinaus. Jean Paul will zu einem bewussteren Umgang mit der Sprache und den Worten anhalten.

Der ganze Zauberpalast der Gedanken eines Menschen ist mir durch einen einzigen Laut der Lüge unsichtbar geworden, da eine alle gebiert.
(Levana, § 113, S. 790)

Die Lüge „bricht die Geisterbrücke ab oder macht sie zu seiner Fall- und zur Aufziehbrücke gegen andere“. (Levana, § 113, S. 790f.) Die Sprache kann jetzt keinen Kontakt mehr mit dem Inneren herstellen, es bleibt allenfalls der Kontakt des Äußeren, der Masken – ein Kontakt, der sich im zwischenmenschlichen Bereich überall dort zeigt, wo Menschen das „Seelenband“ nicht geknüpft haben und (zu Recht) keiner keinem glaubt.

Die Lüge hat auch auf den Lügner selbst negative Auswirkungen. Wer lügt, stellt eine Maske zwischen sich und die Welt. In räumlicher Vorstellung leicht nachvollziehbar „verstellt“ diese Maske dann den Idealmenschen – leider nicht nur für den Mitmenschen, sondern auch für den Lügner selbst. So zerstört die Lüge die Basis der Selbsterkenntnis.

Lügt ein Kind, muss ebenfalls unterschieden werden, ob durch diese Lüge ein „Seelenband“ durchschnitten wird. Auch muss berücksichtigt werden,

dass ein Kind, ehe es sein Gewissen entwickelt hat (Selberbewusstsein), nicht unterscheidet: nicht zwischen sich und Welt, nicht zwischen Phantasie und Realität und auch nicht zwischen Lüge und Wahrheit. Es kennt nur Wahrheit.³¹⁹ Später wird es verzeihliche Unwahrheiten sagen (dazu gehören Irrtum, Träume, Neckereien und Phantastereien). Die Aufrichtigkeit, zu der das Kind letztlich geführt werden soll, ist ein hohes Ziel. Die wenigsten Erwachsenen erreichen es. Im Kind darf sie daher auch nicht vorausgesetzt werden. Es muss erst die Kraft zur Aufrichtigkeit entwickeln. Die Aufrichtigkeit ist „die letzte feinste Frucht“, nicht der Boden der sittlichen Erziehung. Kein Problem also, wenn ein Kind einmal lügt – solange Eltern keines daraus machen nach dem Motto: „Einmal ein Lügner, immer ein Lügner“. Möglicherweise weil die kindliche Lüge mit dem kindlichen Bewusstsein des eigenen Ich und damit des eigenen Willens geistige Selbstständigkeit demonstriert und weil der Erzieher bei einem Lügenden an die Grenzen seiner Allmacht stößt,³²⁰ haben viele Pädagogen und Erzieher die Lüge nicht nur hart verfolgt, sondern auch als ersten Schritt einer Verbrecherlaufbahn gebrandmarkt. Gegen diese Einschätzung wendet sich Jean Paul mit seiner Auffassung der Lüge und ruft seinen Kollegen und Gleichgesinnten zu: „Wie sehr ihr irrt, seht ihr daraus, daß die zuweilen lügenden Kinder wahrhafte Menschen geworden (war sonst alles gleich), und ich berufe mich auf die Rousseauschen Bandgeschichten jedes Gewissens.“ (*Levana*, § 114, S. 792) Rousseau, der hier als prominentes Beispiel die Jean Paulsche Überzeugung verbürgen soll, erzählt im 1. Buch seiner *Confessiones* von einer schweren und folgenreichen Lüge: Als kleiner Junge habe er seiner Mademoiselle Pontal ein silbernes Armband gestohlen und dann aus Angst den Verdacht auf die Köchin gelenkt, die daraufhin unschuldig aus dem Dienst entlassen worden war. Dennoch ist aus dem jugendlichen Sünder immerhin der Rousseau geworden, den nicht nur Jean Paul ehrt und bewundert.

³¹⁹Bis heute beschäftigt sich die Kinderpsychologie eindringlich mit den kindlichen Lügen und bestätigt Jean Pauls Erkenntnisse in den wesentlichen Punkten.

³²⁰Vgl. Katharina Rutschky, *Schwarze Pädagogik*, S. 148.

Solche Überlegungen sollen die Lüge nicht rechtfertigen. Erzieherisch ist ihr aber nach Jean Paul nicht durch Verbote oder Strafen beizukommen. Im Gegenteil. Gerade Furcht, die ja oft durch Verbote und Strafen ausgelöst wird, veranlasst die Kinder zum Lügen. Sie lügen, weil sie Angst haben, d.h. sie lügen aus Unfreiheit. Um aufrichtig sein zu können, müssen sie frei sein.

Je freier lassend die Erziehung, desto wahrer das Kind.

(*Levana*, § 115, S. 793)

Erziehung muss dem Kind diese Freiheit lassen, was jedoch noch nicht bedeutet, dass das Kind nur noch die Wahrheit sprechen wird. Denn nicht nur die Angst vor Strafen, sondern auch die Angst davor, jemanden zu enttäuschen, an Zuneigung oder Achtung zu verlieren und viele noch wesentlich subtilere Empfindungen verführen zur Lüge. Auch Fangfragen der Eltern können in die Versuchung führen und sollten daher tunlichst unterlassen werden. Schon gar nicht sollten Kinder aufgefordert werden, etwa aus Höflichkeit zu lügen.³²¹ Hat das Kind die nötige innere Stärke entwickelt, wird es von selbst seine Wahrheitsliebe entdecken – vorausgesetzt natürlich, das elterliche Vorbild ist entsprechend ehrlich. Die hohe Seele, so Jean Pauls Ideal, ist unfähig, sich „zur kleinsten Lüge niederzubücken“. (*Titan*, S. 33)

Beherrschung der Leidenschaften

Neben einem gesunden Körper und der inneren Orientierung ist die Beherrschung der Leidenschaften ein wichtiger Teil der sittlichen Stärke. Zur

³²¹Alexander Sutherland Neills Beobachtungen in Summerhill bestätigen sowohl die „lebenswichtige“ Bedeutung der Aufrichtigkeit als auch die selbstverständliche Aufrichtigkeit von angstfreien Kindern: „Daß man im Leben und dem Leben gegenüber aufrichtig ist, das ist ungeheuer wichtig. Es ist wirklich lebenswichtig. Wenn man aufrichtig ist, geht alles andere von selbst. [...] Daß Kinder als aufrichtige Wesen geboren werden, ist vielleicht die wichtigste Entdeckung, die wir in Summerhill gemacht haben.“ (Alexander Sutherland Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, S. 120).

Verdeutlichung der Jean Paulschen Vorstellung sei noch einmal an das Bild des Schiffs auf dem Meer des Lebens erinnert:³²² Der gesunde Körper mag für das manövrierfähige Schiff stehen, die geistige Stärke für den Kapitän. Doch nun beginnen die Winde der Leidenschaft zu wehen und Schiff und Kapitän über das Meer zu jagen. „Je stärker sie sind, desto geschwinder die Fahrt, desto leichter sind alle Hindernisse überwunden, desto früher neue Länder entdeckt.“ Das funktioniert indessen nur, wenn das Schiff nicht mit jedem Wind die Richtung wechselt. Die Leidenschaften müssen beherrscht werden. Doch meint Jean Paul mit der Beherrschung der Leidenschaften nicht, und innerhalb dieses Bildes wird das sehr deutlich, die Leidenschaften zu verändern oder zu unterdrücken. Wie wir schon die meisten Emotionen nicht unterdrücken können und schlechte Laune nicht in gute verwandeln können, Träume weder bestellen noch abbestellen können, so können wir auch die Leidenschaften nicht verändern oder unterdrücken. Das können wir ebenso wenig, wie der Kapitän den Wind verändern kann. Es ist aber auch nicht sinnvoll, diese Leidenschaften zu unterdrücken, denn es ist schwierig, das Schiff mit einer Rest-Brise voranzutreiben, selbst wenn es dann stets in die gleiche Richtung schipperm würde. Jean Pauls Werk zeigt, dass auch er selbst die Fülle und Vielseitigkeit seiner Kräfte nicht schmälert, um etwa „kleine niedliche artige Liebesgeschichten“ zu schreiben. Seine Gedanken gehen kreuz und quer über das Meer des Lebens, er lässt seinen Kräften freies Spiel, kostet alles aus, möchte alles lieben und leben.³²³ Die Kunst im Umgang mit den Leidenschaften besteht nicht darin, dass man lernt, sie zu unterdrücken, sondern dass man sie kennen lernt, dass man lernt, mit ihnen umzugehen, dass man lernt, sie zu nutzen. Dazu aber bedarf es für Jean Paul, nach dem Muster der antiken Stoa, der Idee, die als „Kernfeuer der Brust“ die verschiedenen Leidenschaften einem star-

³²²Vgl. oben S. 102

³²³Vgl. Hermann Hesse, *Über Jean Paul*, S. 211.

ken, langen Wollen dienstbar machen kann. (Vgl. *Levana*, § 109, S. 783)³²⁴

2. Sittliche Schönheit

Die sittliche Schönheit ergänzt die sittliche Stärke. Ihr wichtigster Bestandteil ist die Liebe, allerdings nicht die nach innen, auf sich selbst gerichtete Liebe, sondern die nach außen gerichtete Liebe. Sittliche Schönheit ist Nächstenliebe in ihrer weitesten Bedeutung. Sie ist nicht nur im tätigen Sinne des hilfreichen Samariters zu verstehen, sondern als Gesinnung. Eine Gesinnung, die, ganz im christlichen Sinne, dem Leben mit Liebe und Achtung begegnet. Eine Gesinnung, die über unsere „alltägliche“ Liebe hinausgeht, weil sie nicht nur auf einige wenige zielt, sondern weil sie alles umschließt. Wie die Sonne, die alles bescheint und pflegt, „die kalte Blume, den jungen nackten Vogel, den starren Schmetterling und jedes Wesen; ach so soll der Mensch auch sein,“ (*Titan*, S. 209 f.) räsoniert Liane im *Titan*. Der Mensch kann dies, weil eine solche Liebe in ihm angelegt ist. Er fühlt sich glücklich, wenn er liebt, wie die Sonne strahlt. Das Herz will lieben und verbinden, ohne auszuwählen, ohne zu trennen und ohne zu besitzen.³²⁵ Es liebt andere nicht auf Grund ihrer Vorzüge (was Sache des Verstandes ist), sondern auf Grund „innerer Verwandtschaft“. Diese Verbundenheit besteht deshalb, weil alle Lebewesen den göttlichen Funken in sich tragen.

³²⁴ Jean Paul stimmt in vielen Bereichen mit der stoischen Philosophie überein, unterscheidet sich aber auch in vielen, vor allem deshalb, weil sein Weltbild nicht materialistisch ist und für ihn der Mensch keine „*tabula rasa*“ ist. Auch wollen die Stoiker die Affekte zum Schweigen bringen, damit der Weg der Tugend und des naturgemäßen Handelns nicht gestört werde, während nach Jean Paul die Gefühle erst die individuelle Tugend offenbaren. „Vor der Kraft und Weltüberwindung der echten Mystiker schwinden selbst die Stoiker in Zwerge ein.“ (Vorschule, S. 425).

³²⁵ Diese Anschauung steht in engem Zusammenhang mit christlichen Vorstellungen, vor allem mit dem „Hohen Lied“ der Liebe im 1. Korintherbrief: „Die Liebe ist langmütig und freundlich, die Liebe eifert nicht, die Liebe treibt nicht Mutwillen, sie blähet sich nicht. Sie stellt sich nicht ungebärdig, sie sucht nicht das Ihre, sie läßt sich nicht erbittern, sie rechnet das Böse nicht zu. Sie freuet sich nicht der Ungerechtigkeit, sie freuet sich aber der Wahrheit. Sie verträgt alles, sie glaubt alles, sie hoffet alles, sie duldet alles.“ (1. Kor. 13, 4 ff.).

Gott selbst ist es, der sich in der „Mannigfaltigkeit der Individualitäten“ verströmt (Levana, § 31, S. 564) „und ihn meint das Herz in jedem Herz.“ (Titan, S. 344) Daher gilt das Gesetz: „Jeder Mensch sei dein Mitgott, und du seiner.“ (Nachlese, II/3, S. 809) Jean Paul überhöht diesen Gedanken noch durch ein geradezu „erhabenes“ Bild.

Jedes Leben ist ja ein beweglicher Tempel des Unendlichen.
(Levana, § 39, S. 579)

Ein Tempel ist heiliger Bezirk, und zwar wegen der Anwesenheit des Göttlichen. So verstanden ist jedes Leben göttlich, heilig und gleich-wertig. Es obliegt nicht dem Menschen, den Grad der Heiligkeit des Lebens zu ermes-sen und ein Lebewesen als weniger „wertvoll“ als ein anderes zu erachten. Doch selbst über diesen – uns heute weit entfernt liegenden Gedanken – geht Jean Paul noch hinaus: Er begreift nicht nur die Lebewesen, sondern die Welt insgesamt, also auch die Dinge, die „unter den Pflanzen“ sind, als beseelt.³²⁶ Sittliche Schönheit erkennt überall und in jedem Wesen das Göttliche und damit die innere Verwandtschaft. Daher ist ihre Liebe umfas-send und schließt nichts und niemanden aus. Letztlich bevorzugt sie auch niemanden mehr. Selbst in Verwandten liebt sie nicht mehr nur die durch Familienbande vertraute Person, sondern *den Menschen*. (Vgl. Fixlein, II/4, S. 224)

Interessanterweise zeigen Kleinkinder bereits eine solche Liebe, sie „lieben so leicht, so innig“, (*Unsichtbare Loge*, S. 136) zärtlich und überschwänglich. Ihre Liebe unterscheidet nicht zwischen jung und alt, schön und hässlich, klug und dumm etc. Kinder lieben ihre Eltern ganz unabhängig von

³²⁶Diese Vorstellung der beseelten Natur ist von Jacobi beeinflusst. „Wie auf dem Angesichte des Menschen die verborgene, unsichtbare Seele, *sichtbar* sich ausdrückt; hervor-dringt; unbegreiflich sich mittheilt, und durch diese geheimnißvolle Mittheilung Rede und Verständniß der Rede zuerst gebiert: so drückt auf dem Angesichte der Natur *Gott* unmittelbar sich aus;“ (Friedrich Heinrich Jacobi, *Über eine Weissagung Lichtenbergs* (1801), Werke, Bd. 3, S. 204). Vgl. zur Auseinandersetzung Jean Pauls mit Jacobis Naturanschauung auch Götz Müller, *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*, S. 122 ff.

äußeren Bewertungsmaßstäben. Die Grundlage sittlicher Schönheit ist die Eigenliebe, denn nur wer sich selbst liebt, kann auch den anderen lieben. Diese Eigenliebe ist Kindern selbstverständlich.³²⁷ Sie lieben sich selbst bedingungslos und ganz außerordentlich. Ihre Liebe ist „zwar unschuldig, aber naturgemäß-eigennützig“: Kinder „vergessen leicht und opfern nichts“ (*Blumine*, II/3, S. 217) und leben uns dadurch die Liebe vor, wie sie in uns steckt. Wir können uns zu dieser Liebe aber nicht zurückentwickeln. Wir haben dieses Paradies bereits verlassen, haben gelernt zu unterscheiden und zu werten. Wir verteilen unsere Liebe nicht mehr bedingungslos und gleichmäßig: Den einen lieben wir mehr, den anderen weniger, einen gar nicht und irgendwen hassen wir womöglich. Das Ziel kann deshalb nicht der Rückschritt zur kindlichen Liebe sein. Das Ziel ist, die wertende, berechnende und stets bedrohte Liebe der Erwachsenen zu einer allumfassenden Liebe weiterzuentwickeln. Zu einer Liebe, die auf Grund der inneren Verwandtschaft einen Einklang oder eine Resonanz zwischen Mensch und Welt schafft – und damit zudem das Gefühl, das z. B. Emanuel so „entzückt.“ (Vgl. *Hesperus*, S. 681) Seine Liebe ist beispielhaft für die sittliche Schönheit, weil sie ihn selbst und die ganze Schöpfung umfasst, weil sie unabhängig ist von den äußeren Gegebenheiten, von Dank oder Gegenliebe. Ist eine solche Liebe im Menschen entfaltet, so verspricht Jean Paul ihm ein „reiches, gewinnendes Leben.“ (*Levana*, § 121, S. 808) Dieses Versprechen geben auch die Märchen, deren Helden alle Abenteuer bestehen, um schließlich zu lieben, geliebt zu werden und frei zu sein. Nicht nur, dass viele Märchenhelden direkt auf dieses Ziel zusteuern, letztlich ist es auch die Liebe, die armselige Bauerntöchter und Müllerburschen in Prinzessinnen und Prinzen verwandelt.³²⁸ So ist in erster Linie die Liebe ausschlaggebend für Glück und Unglück. Ein „reiches und gewinnendes Leben“ ist nicht durch „Reichtum, Ruhm und Ehre“ zu erreichen – Dinge, die den Intellekt beanspruchen. Die Liebe lässt sich nicht dem Verstand überantworten. Es ist

³²⁷ Auch das christliche Gebot der Nächstenliebe (Mt. 19, 19) setzt die Eigenliebe voraus.

³²⁸ Vgl. Eugen Drewermann, *Lieb Schwesterlein, laß mich herein*, S. 8 f.

nicht möglich, jemanden zur Liebe zu erziehen. Jean Pauls verbale Unterscheidung gibt in dieser Hinsicht deutliche Hinweise. Er spricht nicht von der „Erziehung zur Liebe“, sondern von der „Bildung zur Liebe“. Es kommt in diesem Bereich also wenig auf erzieherische Maßnahmen an. Keine Ermahnungen, Erklärungen, Drohungen, Sanktionen können ein Kind liebesfähig machen. Liebe kann nicht gelehrt werden. Sie ist angeboren und muss entwickelt werden. In der *Unsichtbare Loge* heißt es, dass Gustav sein Herz „groß-sog“. (Vgl. *Unsichtbare Loge*, S. 55) Nicht der Genius hat Gustavs Herz groß-„gezogen“, Gustav selbst hat sein Herz mit „Erzählungen von guten Menschen“, aber vor allem mit der Liebe des Genius groß-„gesaugt“ – und sein Herz wurde weich und weit. Zu dieser Entwicklung gehört auch, dass die Liebe sich von der kindlichen Liebe fortentwickelt zu einer Liebe, die nach dem Erwachen des Selberbewusstseins mit den Ansprüchen des „Ich“, mit Machtwünschen und mit Erwägungen des Verstandes verwoben wird. Dass das Herz aber dennoch „weit“ und „weich“ bleibt und nicht „eng“ und „hart“ wird, ist Aufgabe der Bildung zur Liebe. Die Jahre der Kindheit sind auch für diese Bildung von elementarer Bedeutung. Denn hier entscheidet sich, ob das Kind sein Herz öffnet oder verschließt. Für die weiteren Jahre gilt dann:

Ein enges Herz wächst nicht, aber ein weites wird größer; jenes verengen die Jahre, dieses dehnen sie aus.

(*Nachlese*, II/3, S. 928)

Wird jemand als Kind lieblos behandelt oder gar misshandelt, herumgestoßen und allein gelassen, wird er „verschlossen“ und „engherzig“. Er kann dann nicht mehr „auf sein Herz hören“, zeigt keine „herzlichen Gefühle“, wird „kaltherzig“. Als Kind hat er sein Herz freigiebig verschenkt – und es wurde zurückgewiesen und enttäuscht. Nun wird er aufpassen, dass er „sein Herz nicht verliert“ – und deshalb alles „halbherzig“ machen. Viele Verbrechen lassen sich auf eine „schwere Kindheit“ zurückführen. Auch Roquairol erklärt sein unglückliches und schwaches Herz mit dem Seufzer: „Ach ich wurde nur noch so wenig geliebt!“ (*Titan*, S. 274)

Der weichherzige Mensch dagegen – und es sei an die weichen Herzen von Gustav, Viktor und Albano erinnert – riskiert es, einen anderen grenzenlos und unendlich zu lieben. Dadurch macht er sich verletzlich. In seiner Verletzlichkeit ähnelt ein weiches Herz dem weichen Obst, das so tief herabhängt, „daß es jeder erreichen und verwunden kann; die harten Früchte hängen höher.“ (*Hesperus*, S. 952 f.) Dennoch hat Jean Paul seine Protagonisten alle mit einem solch weichen Herzen ausgestattet. In ihrem weichen Herzen liegt ihre Suche nach Innerlichkeit und Tiefe begründet: Sie erleben tiefste Verzweiflung. Aber sie erleben auch höchstes Glück. Diese Glücksmomente sind ausschließlich durch die Liebe motiviert. Durch die grenzenlose und unendliche Liebe kann es gelingen – und auch darum singt Jean Paul das Hohelied der Liebe – die Polarität zu durchbrechen, alle Gegensätze zu überwinden. Die Liebe der Jean Paulschen Helden erhebt sich über alle Grenzen, vor allem über die Begrenzungen des eigenen Ich, sie vereint, verschmilzt und schafft eine Verbindung mit allem Seienden. Auch Raum und Zeit sind in solchen Augenblicken aufgehoben. Nicht mehr im Hier und Jetzt stehend, sondern „forttrinnend im unendlichen Herz“ fühlt Albano seine Verbindung zur Welt: „Er war *ein* Wesen mit ihr – alles war *ein* Leben, Wolken und Menschen und Bäume.“ (*Titan*, S. 333) Jean Paul bezeichnet einen solchen Augenblick als „überirdisch“. Es sind die Augenblicke, „wo das menschliche Herz sich zur höchsten Liebe erhebt“ und „die verwandten Seelen, die wie zwei hohe Flammen“ ineinander schlagen, sich vereinen. (Vgl. *Unsichtbare Loge*, S. 299) Weil die Liebe die Polarität aufzuheben vermag und damit an höhere Sphären rührt, erhalten die aus dem Sakralen genommenen Begriffe wie „heilige Liebe“, „heilig-schöne Gestalt“, „Heiligenbild“ (*Titan*, S. 351, S. 178, S. 114) usw. ihre Berechtigung. Linda rühmt in einem Brief die „wachsende Heiligung durch die Liebe und die wachsende Liebe durch die Heiligung!“ (*Titan*, S. 649) Nicht nur, dass die Liebe selbst „heilig“ ist, nein – sie heiligt auch die Liebenden. Auch in Lindas Brief wird deutlich: Das große Herz dehnt sich durch die Liebe weiter aus, wird noch größer, kann mehr lieben, dehnt sich so noch weiter aus

u. s. w. In dieser Ausdehnung umschließt das weit mehr als nur die andere Person.

Liane, (sagte Alban) wie lieb' ich heute durch dich die ganze Welt, ich möchte den Blumen einen Kuß geben und in die vollen Bäume mich drücken. (Titan, S. 386)

Wer ein großes Herz hat, kann auch vieles ins Herz schließen, hat ein Herz für vieles – und nähert sich damit der umfassenden Liebe immer weiter an. Schließlich erreicht das Herz eine Größe, in der es über Erschütterungen erhaben ist. Es ist dann nicht mehr schwach und verletzlich, sondern stark und voller Würde. Emanuels Herz ist beispielhaft für eine solche Größe. Denn er liebt die Menschen „als Kinder, die nicht beleidigen können.“ (Hesperus, S. 783) Um Missverständnissen vorzubeugen: Er liebt die Menschen nicht deshalb „als Kinder“, weil man Kinder und ihre Äußerungen nicht ernst nehmen müsste – eine Ansicht, die Jean Paul fern liegt. Aber die Liebe zu Kindern ist viel unabhängiger von der Gegenliebe als die Liebe zu Erwachsenen. Durch seine Stärke gewinnt das Herz diese Unabhängigkeit auch im Umgang mit Erwachsenen, es liebt nicht bedürftig, sondern es kann sich freigiebig verschenken. Eine solch unabhängige Liebe wäre das Ziel, das aber schwer zu erreichen ist für denjenigen, dessen Herz in der Kindheit nicht „weit“ werden konnte. Je enger sein Herz, desto mehr sucht er es vor künftigen Verletzungen zu schützen: Er wird es weiter „verengen“, oder gar „verschließen“ – bis keine Empfindungen mehr eindringen und ihn quälen können. Jedoch, letztlich fügt er sich durch diese Reaktion selbst Schaden zu. Die Sprache gibt hier deutliche Hinweise: Wird jemand verletzt, reagiert er (sofern er sich nicht beherzt zur Wehr setzt) beleidigt und nachtragend. Wer aber beleidigt ist, ist selbst voll des Leids (nicht der Beleidiger), wer jemandem etwas nachträgt, hat selbst zu tragen, nicht der andere. Man ärgert *sich*, also fällt der Ärger auf einen selbst zurück.

Bildung zur Liebe meint, das Fundament der Liebe so zu stärken, dass das Kind, trotz der Gefahr, verletzt zu werden, die Kraft hat, als „weitherziger“

Mensch durchs Leben zu gehen, dass es sein Herz öffnen kann, dass es aufgeschlossen ist und sich auch traut, auf sein Herz zu hören. Die Bildung zur Liebe basiert vor allem auf der Liebe der Eltern. Ihre Liebe wirkt sofort und unmittelbar auf das Herz des Kindes: ihre Liebe zum Kind, aber auch ihre Liebe zueinander. Halb scherzhaft zieht Jean Paul Rück- und Voraus-schlüsse auf die verschiedenen Generationen.

Übrigens versichere ich die Bräute, noch gewisser die Bräutigame, daß sie nur von liebenden Eltern liebende Kinder erheiraten können; und daß besonders ein hassender oder liebender Vater kindliches Hassen oder Lieben fortpflanze.

(Levana, § 121, S. 806)

Auch zu Jean Pauls Zeiten war der familiäre Umgang oft kalt und gefühllos, ja manchmal aggressiv und brutal. Dass die „Mutterliebe“ kein Instinkt ist, wie oft angenommen wird, sondern sich als soziales Verhalten mit den gesellschaftlichen Verhältnissen wandelt, weist Elisabeth Badinter in ihrem Buch *Die Mutterliebe* nach. Die lebensentscheidende Bedeutung der elterlichen Liebe für das Kind aber wird dadurch, dass etliche Generationen ohne sie aufwachsen mussten, nicht gemindert: Nur wer Liebe erfahren hat, kann Liebe geben. Und wer als Kind an der elterlichen Liebe sein Herz „groß-saugen“ kann, kann den Herausforderungen des Lebens leichter begegnen.

*Mit einer Kindheit voll Liebe aber kann man ein halbes Leben hindurch für die kalte Welt haushalten.*³²⁹

(Levana, § 126, S. 817)

Wunderbarerweise sind Kinder (mit Unterstützung ihrer inneren Kräfte) auch in der Lage, vorübergehende Lieblosigkeit der Eltern zu verkraften.

Es gehören mehre Handlungen dazu, von Kindern gehaßt, als von ihnen geliebt zu werden; gehaßte Eltern mußten lange Zeit

³²⁹ Jean Paul selbst, der nur sehr wenig und nie außerhalb Deutschlands reiste, bevorzugt „inneres Reisen“, das immerhin nicht von sich selbst weg, sondern zu sich hinführt. Für den Mann räumt er aber durchaus positive Auswirkungen des Reisens ein: „Jede Reise verwandelt das Spießbürgerliche und Kleinstädtische in unserer Brust in etwas Weltbürgerliches und Göttlichstädtisches“ (*Siebenkäs*, S. 360).

hassende sein.

(*Levana*, § 121, S. 808)

Es ist ein erschütterndes Phänomen, dass manche Kinder ihre Eltern selbst dann lieben, wenn sie von ihnen geringgeschätzt werden, ja, dass gerade sie oft zeitlebens um die Liebe ihrer Eltern kämpfen. Die vielen gestörten Vater-Sohn-Beziehungen, die auch in der Literatur, sei es in den Werken Franz Kafkas oder Peter Härtlings, ihren Niederschlag finden, legen beredtes Zeugnis darüber ab. Sie bezeugen auch, dass Glück und Wohlergehen des Menschen, auch wenn er längst erwachsen ist, in erster Linie von der elterlichen Liebe und Anerkennung abhängen. Die „Zauberformel“ für gelungene Kindererziehung ist also:

Lehrt lieben, sagt' ich, das heißt: liebt! (*Levana*, § 121, S. 809)

Wie soll diese Liebe aussehen?

Ihr entdeckt dem Kinde die Gestalt der Liebe weniger durch Taten-Opfer – diese hält es, unverständlich und eigensüchtig, noch für keine – als durch die Muttersprache der Liebe, durch liebkosende Worte und Mienen. Liebe werde, damit sie ungetrübt erscheine, in nichts verkörpert als in die zarte, von der Natur selber mitgegebene Mimik; ein Blick, ein Ton spricht sie unmittelbar aus, eine Gabe nur mittelbar durch Übersetzung; so wie in der Ehe sich die Liebe nicht durch Gaben, Freuden-Geschenke, Opfer, deren Spuren nach kurzer Macht verschwinden, sondern durch Liebe-Worte und Liebe-Mienen ernährt.

(*Levana*, § 121, S. 806)

Viele der „falschen“ Liebeszeichen lassen sich darauf zurückführen, dass die Eltern versuchen, Liebe durch „Pflichterfüllung“ zu ersetzen. Die Liebe ist aber weder durch gute Vorsätze zu erzwingen, noch lässt sich die mangelnde innere Wärme durch äußere Zeichen wie „Gaben, Freuden-Geschenke, Opfer“ ausgleichen. Alexander Sutherland Neill verurteilt solche Ersatzhandlungen mit harten Worten: „Eltern, die ihre Kinder mit Geschenken überhäufen, lieben sie häufig nicht. Sie möchten ihr Versagen kompensie-

ren, indem sie ihre Elternliebe demonstrativ zur Schau stellen.“³³⁰. Statt das Kind zu lieben, sich liebevoll in es einzufühlen, offen und hellhörig zu sein für seine Bedürfnisse, verwöhnen die Eltern es und überhäufen es mit Dingen, die es nicht braucht, und die nur Ersatz dafür sind, was sie dem Kind nicht geben können.³³¹ Die Ursache ist nicht böser Wille, sondern eigene innere Not. Liebenkönnen ist ein Geschenk, das der Mensch mit der Liebe seiner Eltern bekommt – aber eben nicht jeder Mensch. Es fällt schwer, solchen Eltern, die Liebe mit „Selbstopfern und Geschenken“ verwechseln, einen Vorwurf zu machen. Zurecht klagen sie: „Ich hab doch alles getan! Ich habe mich für mein Kind geopfert! Ich habe immer mein Bestes getan!“ Jean Paul hat da jedoch weniger Skrupel und beurteilt das scheinbar hohe Gut der selbstlosen Liebe und der Uneigennützigkeit anders: Das so oft gehörte Ideal verhindert aufs wirksamste, dass die Eltern sich selbst entwickeln. (Vgl. Fixlein, II/4, S. 222) „Wir können uns nicht für andere opfern, auch nicht für unsere Kinder, ohne schließlich von ihnen gehaßt zu werden!“³³² Ebenso gut möglich ist es, dass die aufopferungsvollen Eltern beginnen, das Kind zu hassen. Sie hassen es dafür, ihm solche Opfer bringen zu müssen. Das Eltern-Dasein bringt selbstverständlich manchen Verzicht mit sich – doch niemand bedauert eine Frau, wenn sie Mutter geworden ist – man beglückwünscht sie und freut sich mit ihr. Zwar verändert sich durch die Mutterschaft ihre Lebensweise, doch leidet eine Mutter darunter normalerweise nicht – ihr „neues“ Leben ist erfüllt und glücklich. Eigenliebe und Liebe zum Kind stehen in einem für beide Seiten befriedigenden Gleichgewicht. Fühlt die Mutter sich „gestresst“, ist das ein Zeichen dafür, dass das Gleichgewicht gestört ist, dass sie ihrem Kind mehr Opfer bringt, als ihr gut tut. Das lässt sich veranschaulichen an einem Opfer, das viele Mütter ihrem Kind darbringen: Ihren Schlaf.

Ich eifere gegen das Nacht-Säugen; denn Ihre Frau soll schlafen,

³³⁰Alexander Sutherland Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, S. 280.

³³¹Vgl. Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung*, S. 212.

³³²Alexander Sutherland Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, S. 278.

und es ist genug, wenn sie kurz vor dem Einschlummern und
sogleich nach Aufwachen das Geliebte trinkt.

(Levana, Anhang zum dritten Bruchstücke, S. 647)

Eine solche Einstellung gegenüber dem Kind galt lange Zeit als grausam und antiquiert. Man ging davon aus, ein Kind müsse alle drei bis vier Stunden, oder zumindest dann, wenn es schreit, gesäugt werden. Doch mittlerweile stellen auch moderne und liebevolle Eltern fest, dass die „nächtlige Anlegerei“ den Eltern mehr schadet als dem Kind nützt. So berichten Petra Gerster und Christian Nürnberger: „Nach zahllosen Bauchtherapien, Walzertänzen, Häuserblockfahrten, durchwachten Nächten und unzähligen Tiefschlaf-Unterbrechungen meldete sich unser ganz normaler Selbsterhaltungstrieb, der uns eines Nachts sagte: Lass es schreien. Es schrie vielleicht zehn Minuten lang, die uns vorkamen wie zwei Stunden, in denen wir Qualen litten. Aber danach schlief unsere Tochter. Und von da an immer, mit immer kürzerer Schreizeit.“³³³

Eine andere Besonderheit der elterlichen Liebe muss angesprochen werden: Die Überschätzung des eigenen Kindes. Viele Eltern übersehen vermeintliche Schwächen ihres Kindes und erkennen dafür mehr Stärken. Sie halten ihr eigenes Kind für etwas ganz Besonderes. Jean Paul sieht in dieser Überschätzung keine Gefahr. Das Kind ist ja tatsächlich etwas ganz Besonderes und Jean Paul billigt es sogar, in jedem Kind ein Genie zu sehen.³³⁴ Doch meint er damit nicht jene narzisstische Überschätzung, die aus der

³³³Petra Gerster und Christian Nürnberger, *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*, S. 56 f.

³³⁴Die Ursache für diese Überschätzung der eigenen Kinder erklärt Freud durch den Narzissmus der Eltern: „Wenn man die Einstellung zärtlicher Eltern gegen ihre Kinder ins Auge faßt, muß man sie als Wiederaufleben und Reproduktion des eigenen, längst aufgegebenen Narzißmus erkennen. Das gute Kennzeichen der Überschätzung, welches wir als narzisstisches Stigma schon bei der Objektwahl gewürdigt haben, beherrscht, wie allbekannt, diese Gefühlsbeziehung. So besteht ein Zwang, dem Kinde alle Vollkommenheiten zuzusprechen, wozu nüchterne Beobachtung keinen Anlaß fände, und alle seine Mängel zu verdecken und zu vergessen, womit ja die Verleugnung der kindlichen Sexualität im Zusammenhange steht.“ (Sigmund Freud, *Gesammelte Werke*, hg. von Anna Freud u.a., London 1940 ff.; Bd. 10, S. 157).

Projektion der eigenen Wünsche und Vorstellungen in das Kind resultiert, sondern vielmehr jenen besonderen Blick der Eltern, der das Kind voller Zuversicht in all seinen Möglichkeiten sieht. Diesen besonderen Blick kann nur haben, wer auch in der Lage ist, tatsächliche Fehler und Schwächen des Kindes zu respektieren. Das aber kann wiederum nur, wer sich selbst liebt und daher innerlich frei genug ist, auch den anderen zu lieben, und ihn nicht nur im eigenen Koordinatensystem von Vorstellungen und Wünschen anzuerkennen. Ein Kind, das mit solch freier Liebe angeschaut wird, fühlt sich groß und gestärkt und kann in seine Möglichkeiten hineinwachsen. Durch das Gefühl, selbst mit seinen Eigentümlichkeiten geliebt zu werden, erstarkt die eigene Liebe und kann auch andere wieder mit ihren Eigenheiten lieben. Der Grundstein zur Toleranz ist gelegt.³³⁵

Liebe zu den Mitmenschen, der Umgebung und der Natur

Die Eltern sollen nicht nur sich selbst, einander und das Kind lieben, sondern auch ihre Mitmenschen. Das ist freilich ein hoher Anspruch. Jedoch, auch wenn es schwer fällt, Jean Paul stellt ein unmissverständliches Verdikt auf: Vor Kindern ist nie ein verächtliches Urteil über Nachbarn oder Bekannte zu fällen. Kinder übernehmen die Urteile der Eltern und damit auch deren Verachtung für die Mitmenschen. Das Kind kann aber die Welt nur am Nächsten und Alltäglichen lieben lernen, denn das Nächste und Alltägliche ist seine Welt. Wird ihm diese Welt verleidet, kann es sie kaum mehr lieben. Dass Jean Paul dieses Verdikt so deutlich aufstellt, ist in dem Grundsatz seiner Erziehlehre – Erziehung zur inneren Freiheit – verankert. Eltern, die Mitmenschen herabsetzen, ihre Vorbildfunktion vorausgesetzt,

³³⁵ Neill fasst sein Kapitel zu Liebe und Anerkennung mit den Worten zusammen: „Sie müssen Ihr Kind so akzeptieren, wie es ist, und es nicht nach Ihren eigenen Vorstellungen formen wollen. Mein Motto für die Erziehung und das Leben zu Hause: *Laßt um Himmels willen die Menschen ihr eigenes Leben leben.*“. (Alexander Sutherland Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*, S. 131).

nehmen ihrem Kind die Freiheit, sich eine eigene Meinung zu bilden.³³⁶

Haben Eltern Schwierigkeiten mit einer Person aus der Umgebung, so gibt Jean Paul einen ungewöhnlich konkreten Ratschlag. Abhilfe kann nur geschaffen werden, wenn die Konfrontation nicht gescheut wird.

Wenn du einen Menschen von Hörensagen hassest: so gehe in sein Haus und sehe zu, ob du, wenn du in seinen Gesprächen so manchen freundlichen Zug, in seinem Betragen gegen das Kind oder Weib, das er liebt, so manches Zeichen der Liebe aufgefunden hast, ob du da mit dem hineingebrachten Hasse wieder hinausgehst.
(Unsichtbare Loge, S. 190)

Ein Ratschlag, der noch einsichtiger wird, erinnert man sich die Jean Paulsche Vorstellung der Welt als Spiegel. Die Eigenschaften, die am anderen stören, sind die eigenen. Auch Probleme, die jemand mit ganz anderen Dingen, etwa überhaupt mit seinen Mitmenschen hat, können sich in der Wut auf einen einzelnen entladen. Dieses allgemeine Problem ist es, das „ihn dann in jedem einzelnen Falle ergreift und diesen zum Spiegel des Ganzen macht.“ (Flegeljahre, S. 995) Solange jemand die Auseinandersetzung scheut, wird er das Problem nicht lösen können. Solange er sich weigert, den anderen kennen zu lernen, verweigert er sich zugleich der Möglichkeit, ihn lieben zu lernen. Im Sinne der Projektion verweigert er sich damit zugleich der Möglichkeit, sich selbst zu lieben.³³⁷

³³⁶Andere Pädagogen wie etwa Johann Friedrich Herbart wünschen genau diese Übernahme der elterlichen Wertmaßstäbe, nicht zuletzt um den Kindern ihre vermeintlichen Unarten und Fehler auszutreiben: „Liest aber der Zögling im Gemüt des strafenden Erziehers den sittlichen Abscheu, die Mißbilligung des Geschmacks, den Widerwillen gegen allen Unfug, so ist er versetzt in dessen Ansicht, er kann nicht umhin, ebenso zu sehen, und dieser Gedanke wird nun eine innere Macht gegen die Neigung, die nur hinreichend verstärkt werden muß, um zu siegen.“ (Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, S. 124). Vorurteile, die solcherart in der Kindheit geprägt wurden, lassen sich später selbst bei gegenteiliger intellektueller Überzeugung kaum mehr überwinden. Vgl. dazu Daniel Goleman, *Emotionale Intelligenz*, S. 200 f.

³³⁷Viktor sinniert im *Hesperus* über die Schwierigkeit, jeden Menschen zu lieben. „Warum hass' ich denn diese ebenso gequälten als quälenden Gestalten so hart? Sind sie nur mein netwegen? Haben sie nicht auch ihr Ich? Müssen sie sich mit diesem mangelhaften, gepeinigten Selbst nicht durch die ganze Ewigkeit schleppen? Wird nicht jeder von irgendeiner

Wichtig für die Bildung zur Liebe ist der Bezug des Kindes zur Natur. Auch hier ist für die Liebe des Kindes entscheidend, wie eng die Bindung ist, die es mit einem Tier oder einer Pflanze verbindet. Hat ein Kind einen Hund besser kennen gelernt, wird es ihn lieb gewinnen. Deshalb ist es für die Entwicklung der „sittlichen Schönheit“ wesentlich, dass dem Kind die Möglichkeit geboten wird, ein Tier oder wenigstens eine eigene Pflanze kennen zu lernen und zu lieben. Wer ein Tier liebt, erkennt das Lebendige in ihm, das Lebendige, das allen Wesen gemein ist. Das Kind liebt dann nicht mehr nur sein Tier, sondern entwickelt ein Gespür für alles Lebendige. Es betrachtet die Welt nicht mit dem „Herzen eines kartesischen Philosophen“ (Levana, § 120, S. 800), der im Tier eine bloße Maschine oder nur ein Nahrungsmittel sieht. Statt dessen begegnet es Tieren mit dem „Herzen eines Hindus“, mit Liebe und Respekt für alles Lebendige. Ein solches Herz eines Hindus beweist Walt, der nicht einmal einen Käfer, der über seine Schreibtafel kriecht, wegwischt oder erdrückt. (Vgl. *Flegeljahre*, S. 865) Er lebt nach dem Grundsatz der Levana:

Leben an sich sei heilig, jedes, auch das unvernünftigste.
(Levana, § 120, S. 801)

In diesem Grundsatz spricht sich die Überzeugung aus, dass *alles* Leben heilig ist, weil *alles* Leben göttlichen Ursprungs ist. Ja, mehr noch: Walts Liebe steigert sich unter dem überwältigendem Eindruck der Natur zu solch grenzenloser Euphorie, zu einem solchen Gefühl der Allverbundenheit, dass er beginnt, gestrandete Holzscheite zu retten.

Er konnt' es nicht ertragen, daß, während mitten im Strome viele Flöß-Scheite lustig und tanzend hinunterschwammen, eine Menge anderer, die nicht unbedeutender waren, sich in Ufer-

fremden Seele noch geliebt? Warum willst denn du nur Stoff zum Abscheu an ihnen sehen und aus jeder Miene, aus jedem Laute Säure ziehen? – Nein, *ich will die Menschen bloß lieben, weil sie Menschen sind.*“ (Hesperus, S. 1110). Für Viktor bedeutet diese Erkenntnis auch eine Erleichterung. (Ihm wurde so leicht „wie nach einem Gewitter“). Das Verhalten der anderen Menschen liegt nicht in seiner Verantwortung. Er muss sie weder richten noch bessern, nur lieben.

Winkeln stießen, drängten und elend einkerkerten; eine solche Zurücksetzung auf die Expektantenbank verdienten die Flöß-Scheite nicht; er nahm daher seinen Bettelstock und half so vielen hintangesetzten Scheiten durch Schieben wieder in den Zug der Wogen hinein, als neben ihm litten. (Flegeljahre, S. 873)

Alles lebt, alles fühlt und Jean Paul jubelt:

O! wie mus ich mich freuen, wenn ich iene Blumenvolle Gefilde betrachte – wenn ich glaube, daß sie auch ihr Dasein fühlen – wenn ich mich so ganz im Kreis fülender, sich freuender Wesen erblicke – wenn ich bedenke, daß auch diese Pflanzen in der Ewigkeit —. (Übungen im Denken, II/1, S. 53)

Ein solches Naturverständnis verbietet selbstverständlich Grausamkeit – ohne Anlass – gegenüber Tieren.³³⁸ Um der Hartherzigkeit des Kindes von vornherein vorzubeugen, wartet Jean Paul mit einem erzieherischen Trick auf, der dem Kind die Lebendigkeit der Natur vor Augen führen soll. Er nutzt die animistische Denkweise des Kindes und personifiziert Tiere und Pflanzen: Der Hund wird zum zottigen alten Mann und die Lilie zur Tochter einer schlanken Mutter, die im Beet steht und die kleinen weißen Kinder mit Saft und Tau aufzieht.

Im zwischenmenschlichen Bereich können Eltern manchen Aggressionen vorbeugen, wenn sie den Kindern keinen allzu großen Altruismus abverlangen. Ganz konkret empfiehlt Jean Paul, für jedes Kind eigenes Spielzeug bereitzustellen, also für „Zwillinge dasselbe Stück doppelt, so wie für Drillinge dreifach.“ (*Levana*, § 56, S. 612) Kinder sind keine Altruisten. Es ist falsch, von ihnen zu erwarten, ihr Spielzeug zu teilen oder gar selbstlos darauf zu verzichten. Dafür sind sie noch nicht reif. Ihr Interesse richtet sich vor allem auf ihre unmittelbaren Bedürfnisse. Kann das Kind diese

³³⁸Zur Grausamkeit, die unsere Gesellschaft, abgesichert durch das Tierschutzgesetz, Tieren zugefügt wird, vgl. Hans Wollschläger, *Tiere sehen dich an*, in: Nettelbeck, Petra und Uwe (Hg.): *Die Republik* Nr. 79-81, 4. April 1987. Ob die Aufnahme des Tierschutzes als bloßes Staatsziel in das Grundgesetz viel ändern wird, bleibt abzuwarten (Art. 21a des Grundgesetzes, vom Bundestag am 17. Mai 2002 beschlossen).

Bedürfnisse frei leben, entwickeln sich auf dieser sicheren Basis Rücksicht und Großzügigkeit ganz von selbst. Darauf zu vertrauen erfordert mitunter viel Gelassenheit und Geduld. Das wird dann noch einmal sehr deutlich, wenn das Kind pubertiert und sich bei der Gelegenheit anderen Menschen gegenüber nicht so verhält, wie man sich das wünscht.

Knaben, der glühenden Mannbarkeit näher wachsend, gerade die wenigste Liebe, die meiste Neckerei, Schadenlust und Eigensucht und Herzenskälte zeigen, so wie sich kurz vor Aufgang der Sonne die Nachtkälte verdoppelt. –

Aber die Sonne kommt und erwärmt die Welt; – die Überfülle an Kraft geht in Liebe über; [...] der neckende Halbjüngling wird ein liebender Jüngling. (Levana, § 118, S. 798)

Es ist jedoch für die Entwicklung wichtig, dass auch verschiedene Standpunkte und Extreme durchlebt werden. Der Mensch ist nicht immer gleich und soll es auch nicht sein. Auch Jean Pauls selbst hat sich vom bissigen Satiriker zum natur- und liebetrunkenen Autor entwickelt. Mitunter bedingt das eine das andere sogar, wie er selbst diagnostiziert.

Ein ganzes horazisches Jahrneun hindurch, wurde des Jünglings Herz von der Satire zugesperrt und mußte alles verschlossen sehen, was in ihm selig war und schlug, was wogte und liebte und weinte. Als es sich nun endlich im achtundzwanzigsten Jahre öffnen und lüften durfte: da ergoß es sich leicht und mild wie eine warme überschwellige Wolke unter die Sonne – ich brauchte nur zuzulassen und dem Fließen zuzusehen – und kein Gedanke kam nackt, sondern jeder brachte sein Wort mit und stand in seinem richtigen Wuchse da ohne die Schere der Kunst. (Unsichtbare Loge, S. 15)

Bildung zur Liebe erfordert auch, dem Kind den Weg zu weisen. Aber sein „Verlaufen und Verfliegen“ soll nicht dadurch verhindert werden, dass man ihm „die Beine und Flügel“ absägt. (Vgl. Levana§ 105, S. 771) Soll ein falsches Verhalten berichtet werden, darf nicht die dahinter liegende Kraft unterdrückt werden, sondern statt dessen muss der entgegengesetzte Kraftpol ausgebildet werden.

Übrigens bleib' es Gesetz, da jede Kraft heilig ist, keine an sich zu schwächen, sondern nur ihr gegenüber die andere zu erwecken, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen zufügt.
(Levana, § 31, S. 566)

Immer wieder treten einzelne Kräfte besonders stark hervor. Meist ist eine solche „einseitige Fülle“ eine „Kur der Zeit“ – so wie die „Neckerei, Schadenlust und Eigensucht und Herzenskälte“ mancher Jugendlicher. Es ist, laut Jean Paul, ein „höheres Gesetz“, dass solche einseitig ausgebildeten Kräfte allein durch die Zeit zwar langsamer, aber dafür individueller zu einem harmonischen Ausgleich gelangen. (Vgl. *Titan*, S. 358) Dennoch ist es möglich, und in vielen Fällen unerlässlich, einzugreifen, wenn eine Kraft aus dem Gleichgewicht geraten ist. Scheint also ein Wesenspol im Kind zu stark ausgeprägt, ist es z. B. zu aggressiv, weist das auf eine Schwäche der entgegengesetzten Kraft. Diese entgegengesetzte Kraft muss dann gestärkt werden, also z. B. seine Hilfsbereitschaft oder auch sein Einfühlungsvermögen. Nicht die vorhandene Kraft soll geschwächt werden (sehr wohl aber aggressive Handlungen verhindert werden), sondern die Schwäche gestärkt werden.

So werde zum Beispiel eine überweich liebende Seele nicht etwan ausgehärtet, sondern nur die Macht der Ehre und der Klarheit werd' in ihr verstärkt; so werde der kühne Charakter nicht furchtsam gemacht, sondern nur liebend und klug gebildet.
(Levana, § 32, S. 566)

Ziel ist immer der harmonische Ausgleich der Kräfte, der Ausgleich von sittlicher Stärke und sittlicher Schönheit, von Kraft und Liebe.³³⁹

Liebe und Kraft, oder innere Harmonie und Tapferkeit sind die Pole der Erziehung; so erlernte Achilles vom Zentaur zugleich das Lyra-Spielen und das Bogen-Schießen.
(Levana, Vorrede zur 2. Aufl., S. 526)

³³⁹In dieser Vorstellung der harmonischen Ausbildung der Kräfte steckt noch das Erziehungsziel der Antike, wie man es im 18. und frühen 19. Jahrhundert verstand: Schönheit und Ebenmaß des Körpers und der Seele. S. auch oben Fußnote 301, S. 220.

Mars und Venus zeugten Harmonia, die Verkörperung des Gleichklangs. Ähnlich sollen in der Erziehung „Liebe und Kraft“, „innere Harmonie und Tapferkeit“ als „Pole der Erziehung“ in Einklang gebracht werden. (Vgl. Levana, § 79, S. 679) Nicht zufällig erwähnt Jean Paul als Viktors Lieblingsautoren Kant, Jacobi und Epiktet. Ihre Bedeutung liegt in ihrer Kombination: Kant als Vertreter des aufklärerischen Vernunftanspruchs, Jacobi als Vertreter eines Glaubens, der weder der philosophischen Systematik noch der konfessionellen Dogmatik bedarf, und schließlich ein Vertreter der Stoa, Epiktet, der den sonst zu überschwänglichen Enthusiasmus dämpfen soll.³⁴⁰

Was bei Jean Paul religiös begründet wird, hat Schiller in seinen *Ästhetischen Briefen* anthropologisch begründet. Schiller unterscheidet: Sinnlichkeit und Sittlichkeit, Stoff und Form. Diese Kräfte widerstreben sich und unterdrücken einander gegenseitig. Der „Formtrieb“ domestiziert den „Stofftrieb“ oder umgekehrt. Erst der ausgewogene Zustand, den Schiller den „ästhetischen“ nennt und einem „Spieltrieb“ gleichsetzt, führt zu wahrer Menschlichkeit.

„Der Gegenstand des sinnlichen Triebes, in einem allgemeinen Begriff ausgedrückt, heißt Leben, in weitester Bedeutung; ein Begriff, der alles materiale Sein, und alle unmittelbare Gegenwart in den Sinnen bedeutet. Der Gegenstand des Formtriebes, in einem allgemeinen Begriff ausgedrückt, heißt Gestalt, sowohl in uneigentlicher als in eigentlicher Bedeutung; ein Begriff, der alle formalen Beschaffenheiten der Dinge und alle Beziehungen derselben auf die Denkkräfte unter sich faßt. Der Gegenstand des Spieltriebes, in einem allgemeinen Schema vorgestellt, wird also lebende Gestalt heißen können; ein Begriff, der allen ästhetischen Beschaffenheiten der Erscheinungen und mit einem Worte dem, was man in weitester Bedeutung Schönheit nennt, zur Bezeichnung dient.“³⁴¹

Jean Paul versteht die Schillerschen Kategorien unter dem moralischen

³⁴⁰Vgl. Wolfgang Proß, *Jean Pauls geschichtliche Stellung*, S. 42 f.

³⁴¹Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 15. Brief.

Anspruch von sittlicher Schönheit und sittlicher Stärke. Während die unverhältnismäßige Ausbildung einzelner Seelenkräfte als Laster erscheint, führt der ausgeglichene und zugleich weit entwickelte Zustand von sittlicher Stärke und sittlicher Schönheit zu einem neuen Zustand, zu einer übergeordneten Liebe. In ihr sind die Kräfte zur vollen Reife gelangt.

Exkurs zum Stichwort „Pädagogen-Eros“

Für den wohlmeinenden, von idealistischen Vorstellungen geprägten Erzieher ist die Liebe zum Kind ein entscheidendes Motiv seiner Berufswahl. Es kann interessant sein, diese selten in Frage gestellte pädagogische Liebe einmal zu hinterfragen:

Wie kommt der Erwachsene dazu, Kinder – wohlgemerkt, fremde, nicht die eigenen Kinder – zu lieben und nicht nur in der beiläufigen Weise, die wir wohl verstehen, daß einer sich an einem frischen Kindergesicht eine Stunde lang erfreut, sich erheitern läßt durch einen tollen Kinderstreich, durch eine kluge Frage, gelegentlich mit Kindern spielt, selbst ein Kind geworden, für ein paar dem strengen Leben gestohlene Minuten, sich ein wenig kindliche Zärtlichkeit gefallen läßt, sie freundlich spendet, – nicht so, sondern Tag und Nacht, als hauptsächlichste, eigentliche Beschäftigung, den Verkehr mit Kindern zu suchen, mit ihnen, für sie zu leben, zu sorgen und denken, den Umgang mit Kindern nicht entbehren zu können und dadurch zu beweisen, daß in seinem Unbewußten eine starke triebhafte Liebe zu Kindern lebt, auch wenn er bewußt davon nicht viel, vor allem nichts Drängendes, nichts von Sehnsucht und Genuß erlebt. Der Erwachsene sonst liebt keineswegs Kinder; von den eigenen, die er lieben muß, weil er sie nicht hassen darf, sei abgesehen. Sie stören, machen Lärm und Schmutz, schwatzen Unsinn, belästigen in jeder erdenklichen Weise. Man liebt sie nicht, hat mit ihnen womöglich nichts zu tun; läßt sich's aber nicht vermeiden, so wird bald Ärger, Feindseligkeit, Abneigung in dieser oder jener Weise sich äußern. Der gute Onkel, der schrulligerweise Kinder liebt, wird belächelt und entschuldigt; der Gute weiß eben nicht, wie sie wirklich sind, wie sie sind in ihrer sie nicht liebenden Umgebung. Der Erzieher ist von diesem Verhalten beträchtlich unterschieden, er ist der gute Onkel, der die

*Onkelhaftigkeit zum Beruf gemacht hat. Er liebt Kinder eben, hat diesen Beruf gewählt, weil er ihm den fortgesetzten Kontakt mit den Objekten seiner Liebe gestattet.*³⁴²

Vielleicht gibt es Gründe im Unbewussten des Lehrers, die ihn die „Onkelhaftigkeit“ zum Beruf machen lassen. Psychologisch könnte man die geduldige Liebe des Erziehers auch als unterbewusste, „starke, triebhafte Liebe zu Kindern“ erklären. Die triebhafte Liebe wird, weil sie als pervers und verbrecherisch beurteilt wird, energisch aus dem Bewusstsein des Erziehers verdrängt. Der Lehrer wird versuchen, das Kind nur noch im Allgemeinen zu lieben und sich ihm, seiner Zukunft und Entwicklung zu widmen. Freud nennt das Sublimierung. Diese verdrängte Triebenergie könnte aber in der ständigen Beschäftigung mit dem Kind wieder wach werden und sein Selbstbild bedrohen.

Doch führt diese Liebe zu keiner Erfüllung, da die Beziehung zu den Kindern weder sexuelle Befriedigung noch emotionale Geborgenheit bieten kann und darf. So trägt diese Liebe den Keim tiefster Unzufriedenheit in sich. Darunter kann das Nervensystem des Erziehers leiden und ist dann oft schon der geringsten seelischen Belastung nicht mehr gewachsen.

Siegfried Bernfeld glaubt eine zweite, unbewusste Komponente in der Beziehung des Erziehers zum Kind zu erkennen: Das pädagogische Verhältnis zum Kind konfrontiert den Erzieher wieder mit seiner eigenen Kindheit, d.h. er erkennt in dem Kind sich selbst als Kind wieder, mit denselben Wünschen und Konflikten, die er einstmals nicht ausleben durfte. So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm – eine psychologische Konstellation, die auch Jean Paul beschreibt.

Jedes Ich zerteilt sich nämlich in einen Lehrer und in dessen Schüler, oder zerspältt sich in den Lehrstuhl und in die Schulbank.
(Levana, § 8, S. 541)

³⁴²Bernfeld, Siegfried, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, S. 134 ff. Die folgenden Ausführungen nach Siegfried Bernfeld.

Seine eigenen unterdrückten Gefühle zwingen ihn nun, das Kind so zu behandeln, wie er selbst von seinen Eltern behandelt wurde. Er wiederholt ihr Verhalten auch dann, wenn er scheinbar das Gegenteil all dessen tut, was ihm seine Eltern antaten.

Der Erzieher sucht diese konfliktbeladene pädagogische Situation jedoch deshalb freiwillig auf, weil sie ihm hilft, das Unterdrücken der eigenen Triebansprüche und das ungerechte Verhalten seiner geliebten Eltern und Erzieher in der Wiederholung zu rechtfertigen.

Vor diesem Hintergrund wird noch einmal klar: In jedem Erzieher wirken unbewusste Kräfte, denen er so lange ausgeliefert ist, solange sie unbewusst bleiben. Im Umgang mit den Kindern besteht nicht nur die Chance, sondern auch die unbedingte Notwendigkeit, sich solcher unbewusster Mechanismen bewusst zu werden. Jeder Erzieher übernimmt mit seinem Beruf eine sehr große Verantwortung, die er nur tragen kann und darf, wenn er Kinder nicht zur eigenen Bedürfnisbefriedigung braucht, sondern wenn er an seiner Persönlichkeit gearbeitet hat und wirklich aus der inneren Fülle geben, die Kinder ernst nehmen und respektieren kann.³⁴³

3. Religion

Jean Pauls Religion

Jean Paul war ein tiefreligiöser Mensch. Das heißt nicht, dass er kirchengläubig war. Nicht nur als Protestant war ihm das Papsttum ein Dorn im Auge. Seine zum Teil scharfen Attacken gegen kirchliche Institutionen zeugen von dem Bewusstsein, dass alle Institutionalisierung schon deshalb auf dem falschen Wege ist, weil sie das, was den Menschen im Inneren ausmacht, in ein äußeres Korsett zwingen will.

³⁴³Vgl. Alice Miller, *Am Anfang war Erziehung*, S. 10 und S. 17 f.

Seine Religiösität ist dagegen in einem Christ-Sein begründet, wie es sich in den Reden Jesu manifestiert. Vor allem zwei dieser Reden sind für ihn bestimmend: Die Rede an die Pharisäer und die Bergpredigt. In der ersten Rede beantwortet Jesus die Frage eines Schriftgelehrten nach dem höchsten Gebot: „Du sollst lieben Gott, deinen Herrn, von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzem Gemüte. Dies ist das vornehmste und größte Gebot. Das andere aber ist ihm gleich: Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst.“³⁴⁴ In der Bergpredigt³⁴⁵ erläutert Jesus das Gebot der Nächstenliebe: „Ihr habt gehört, daß gesagt ist: Du sollst deinen Nächsten lieben und deinen Feind hassen. Ich aber sage euch: Liebet eure Feinde; segnet, die euch fluchen; tut wohl denen, die euch hassen; bittet für die, so euch beleidigen und verfolgen, auf daß ihr Kinder seid eures Vaters im Himmel; denn er läßt seine Sonne aufgehen über die Bösen und über die Guten und läßt regnen über Gerechte und Ungerechte.“³⁴⁶ Hier wird das Verhältnis des Menschen zu Gott („auf daß ihr Kinder seid eures Vaters im Himmel“) auf die Liebe gegründet. Gemeint ist eine besondere Form der Liebe, die jene auf sich selbst bezogene Liebe der sittlichen Stärke mit der auf den anderen bezogenen Liebe der sittlichen Schönheit harmonisch vereint. In dieser Vereinigung ist die Liebe zu Gott, auf der sittliche Stärke und Schönheit ja gegründet sind, nicht nur eingeschlossen, sondern zugleich zur Entfaltung gebracht. Um es in einem Bild zu sagen: Sittliche Stärke ist die eine Hälfte des Mandala, sittliche Schönheit die andere. Wenn sie sich zusammen fügen, entsteht ein Vollkommenes. Freilich ist dies im menschlichen Leben immer nur annähernd erreichbar. Vollkommen erreicht aber wäre es für Jean Paul die „göttliche Gleichsetzung beider.“ (*Levana*, § 37, S. 576) Und dies nennt er dann Religion. Nicht viel anders aber bestimmt er das Wesen der Liebe als „eigentliche göttliche Einheit des All“ und als „alles zusammenhaltende Gottheit.“ (*Levana*, § 116, S. 797) Daraus wird

³⁴⁴Mt. 22, 39.

³⁴⁵Mt. 5 – 7.

³⁴⁶Mt. 22, 37 ff. und 5, 43 ff.

ersichtlich: Die Gleichsetzung, die Einheit, das Zusammenhaltende ist als Liebe das Göttliche im All wie im Menschen. Daraus wiederum lässt sich schließen: Die Befreiung des Idealmenschen hat das Ziel der Liebe. Seine Befreiung verhilft der Seele zu ihrer Vollkommenheit und damit zu ihrer Verwirklichung als Liebe und somit als Teil des Göttlichen. Ein Drittes rundet die Vorstellung ab: Wird die Seele selbst zur Liebe und verbindet sich dadurch mit dem Göttlichen, so ist mit dieser Liebe auch die „Seligkeit“ gegeben, die seit Alters her mit dem Zustand der Vollkommenheit oder Einheit verbunden wird.

Denn die reine Liebe will nur geben und nur durch Beglücken glücklich werden; und gäb' es eine Ewigkeit fortsteigernder Beglückung, wer wäre seliger als die Liebe?

(Selberlebensbeschreibung, I/6, S. 1069)

Dass dies letztlich mystische Gedankengänge sind, ist nicht von der Hand zu weisen. Wer Jean Pauls Sprache ihrer Metaphern und Bilder entkleidet, entdeckt auf Schritt und Tritt mystisches Gedankengut. Zugleich haben diese Gedanken wieder Anklänge an die Antike: Wie sich nach Plato alles nach der Idee sehnt, an der es teilhat, und wie nach Aristoteles der Stoff zur Form werden will, so sehnt sich nach Jean Paul die menschliche Liebe nach der vollkommenen und göttlichen Liebe.

Wenn Liebe das Höchste ist, was kann sie weiter suchen als selber das Höchste?

(Levana, § 121, S. 805)

Unter diesem Gesichtspunkt erklärt sich auch die scheinbare Tautologie der folgenden Bemerkung: „Alle Liebe liebt nur Liebe.“ (*Fixlein*, II/4, S. 220) Denn hier ist einmal die partielle oder selektive Liebe gemeint, zum anderen die vollkommene. Dieser vollkommenen Liebe kann der Mensch durch die partielle Liebe näher kommen. Diese ist, weil sie noch auf dem Weg zu ihrer Vollkommenheit ist, auch das Bewegende, das alles in Bewegung Versetzende.³⁴⁷ Vor allem ist sie die treibende Kraft im Idealmenschen, die

³⁴⁷ Mit dem gleichen Gedanken lässt Goethe seine „Klassische Walpurgisnacht“ in *Faust II*

Sehnsucht des Menschen nach Liebe, gerade nach dieser partiellen Liebe, aber, zum Teil damit verbunden, zum Teil darüber hinaus, auch die Sehnsucht des Menschen nach Gott und Unsterblichkeit.

In diesem Zusammenhang ist noch einmal auf die aufklärerische Opposition von Kopf und Herz einzugehen: Solche Sehnsüchte, ebenso wie Gefühle überhaupt, also auch die Liebe, können nicht über den Verstand erklärt werden. Sie sind im Herzen verankert und auch nur vom Herzen zu verstehen. Das gleiche muss für die Religion gelten, die ja in diesen Gefühlen wurzelt. Zusätzlich ist sie auf Erscheinungen gerichtet, die wiederum nicht rational zu verstehen sind. „Gott“, „Unsterblichkeit“, „Ewigkeit“, ja auch die „Liebe“ sind nur Begriffe für etwas, das sich eigentlich nicht in Worte fassen lässt, für etwas, das eigentlich „unaussprechlich“ ist, für etwas, das der logisch strukturierten Denkweise des Verstandes nicht zugänglich ist. Jean Paul kennt schon die Feuerbachsche Einsicht, dass wir da, wo wir das Göttliche *denken*, wir es uns als Projektion unserer eigenen Vorstellungen denken. Aber das Denken – und das wäre eine vorweggenommene Kritik an Feuerbach – erreicht das göttliche Wesen nicht; es kann das Göttliche immer nur als Vorstellung, nie aber in seinem Wesen erfassen.

*Was wir uns als höhere Wesen denken, sind wir selber, eben weil
wir sie denken; wo unser Denken aufhört, fängt das Wesen an.
(Flegeljahre, S. 750)*

Ein Satz, der auch von Friedrich Heinrich Jacobi gesprochen sein könnte.³⁴⁸ Für Jean Paul bedarf es aber nicht des Jakobischen „Sprunges“ in den Glauben, denn die Disposition, das Göttliche zu erkennen, ist im Herzen ja angelegt. Vermag auch kein Gedanke Gott zu fassen, so gelingt das doch

enden: „Welch feuriges Wunder verklärt uns die Wellen, / Die gegeneinander sich funkelnd zerschellen? / So leuchter's und schwanket und heller hinan: / Die Körper, sie glühen auf nächtlicher Bahn, / Und ringsum ist alles vom Feuer umronnen; / So herrsche denn Eros, der alles begonnen“ (Goethe, *Faust II*, V. 8474 ff.).

³⁴⁸Vgl. Friedrich Heinrich Jacobi, *Über eine Weissagung Lichtenbergs* (1801), Werke, Bd. 3, S. 197 ff.

dem Herzen. (Vgl. *Hesperus*, S. 891)³⁴⁹ Vermag auch der Verstand das Unbegreifliche nicht zu begreifen, so erspürt es das Herz. Für Jean Paul gilt ohnehin: „Die Wahrheit wird öfter vom Herzen als Kopfe gefunden.“ (*Über die Fortdauer der Seele*, II/2, S. 789) Und für die Religion trifft das ausdrücklich. Jean Paul veranschaulicht die besondere Sensibilität des Herzens für das Religiöse mit einem Vergleich.

Gott ist das Licht, das, selber nie gesehen, alles sichtbar macht und sich in Farben verkleidet. Nicht dein Auge empfindet den Strahl, aber dein Herz dessen Wärme. (*Nachlese*, II/3, S. 823)

Das weiße Licht ist den Sinnen nicht zugänglich. Nur Farben sind es. So ist Gott, der sich in Farben „verkleidet“, nur dem sinnlichen, nicht dem Verstandesvermögen zugänglich.

In der Religion wird der Verstand also doppelt übergangen: Weder versteht er ihre Motivation, noch ihr Ziel. Und seine unmittelbare, logische Reaktion ist, zu leugnen, was er nicht versteht. Auch in dieser Kontroverse von Kopf und Herz siegt das Herz: Der Glaube lässt sich nicht wegrationalisieren (ebenso wenig wie hin-rationalisieren). Doch auch hier behält der Verstand immerhin seine richtungsweisende und korrigierende Funktion. Entsprechend sind die Jean Paulschen Glaubenssätze ein Gemisch aus intuitivem Gefühl und logischem Verstand. Zwar sind seine religiösen Vorstellungen innerhalb seines „Systems“ stimmig, aber weder sind sie im einzelnen, noch ist das System im Ganzen beweisbar. Das aber – und hier wird wieder die Überlegenheit des Herzens spürbar – ist für Jean Paul auch nicht notwendig. Für ihn ist das Dasein Gottes offensichtlich.

Das Dasein Gottes beweisen, so wie bezweifeln, heißt das Dasein des Daseins beweisen oder bezweifeln.

(*Levana*, § 40, S. 580)

³⁴⁹ Außerdem ruht der Glaube nicht „auf vereinzeltten Beweisen wie auf Pfählen oder Füßen, die man nur umzubringen braucht, um ihn umzustürzen, sondern er wurzelt mit tausend unsichtbaren Fasern auf dem breiten Boden des Gefühls. Daher kann man jemand bis zum Verstummen widerlegen, ohne ihn doch zu überzeugen; das Gefühl überlebt die Einsicht, wie der Schmerz die Trostgründe.“ (*Selina*, I/6, S. 1164).

Toleranz

Jean Paul sieht die Religion im Inneren des Menschen angelegt. Dies ist nicht als Pietismus zu diagnostizieren. Offensichtlich sind die religiösen Vorstellungen Teil des Idealmenschen, und wie der Idealmensch im Ganzen, so harren auch die religiösen Vorstellungen ihrer Befreiung.

Schliefe nicht eine ganze religiöse Metaphysik träumend schon im Kinde: wie wären ihm denn überhaupt die innern Anschauungen von Unendlichkeit, Gott, Ewigkeit, Heiligkeit u. s. w. zu geben, da wir sie durch keine äußern vermitteln können und nichts zu jenen haben als das leere Wort, das aber nur erwecken, nicht erschaffen kann?
(Levana, § 40, S. 582)

Die ganze religiöse Metaphysik liegt träumend schon im Kinde – ein Gedanke, der auch durch die Religiösität von Naturvölkern untermauert wird: Bis heute wurde noch kein Stamm gefunden, der nicht an ein – wie auch immer geartetes – Fortleben nach dem Tode und an (mindestens) ein höheres Wesen glaubt.³⁵⁰ Geht religiöse Erziehung von einer solchen bestehenden „innern Anschauung“ aus, braucht sie nur erwecken und wach werden lassen, was im Kinde bereits vorhanden ist. Solche Erziehung ließe sich mit Platons Lehre vom Lernen in Verbindung bringen, „daß unser Lernen nichts anderes ist als Wiedererinnerung.“³⁵¹ Wissen wird nicht von außen aufgenommen und gespeichert, sondern erinnert. Wenngleich Jean Paul diese Vorstellung nicht auf die geistige Bildung überträgt, für die religiöse Erziehung trifft der Platonische Grundsatz allemal zu: „Es gibt keine Belehrung, sondern nur Erinnerung.“³⁵² Im Unterschied zu Plato geht Jean Paul aller-

³⁵⁰Vgl. Andreas Resch, *Unsterblichkeit: Geschichte und Forschung*. In: Andreas Resch (Hg.), *Fortleben nach dem Tode*, S. 28.

³⁵¹„[...] und daß wir deshalb notwendig in einer früheren Zeit gelernt haben müssten, wessen wir uns wiedererinnern, und daß dies unmöglich wäre, wenn unsere Seele nicht schon war, ehe sie in diese menschliche Gestalt kam.“ (*Phaidon* 72 e,f).

³⁵²*Menon* 82 a. Leibniz vertritt dieselbe Auffassung wie Jean Paul. In seinen *Nouveaux Essais sur l'entendement humain* lässt Leibniz Theophil – zweifelsohne Leibnizens Meinung vertretend – sagen: „Wie immer man also die Sache auch nehme, so gilt doch [...], daß

dings – wenngleich auch er Wiedergeburt für möglich hält – nicht davon aus, dass wir nur erinnern können, was wir „in einer früheren Zeit gelernt haben.“ Er glaubt, dass die „religiöse Metaphysik“ angeboren ist, also nie erlernt wurde.

Ob angeboren oder vor Beginn dieses Lebens erlernt: Die Religion ist bereits im Inneren des Menschen, weil er sich Erscheinungen, die wir „durch keine äußern vermitteln können“, sonst nicht vorstellen könnte. Diese Ansicht geht auf Augustinus zurück, der in seinen *Confessiones* von der inneren Gottesidee spricht: „Und siehe, Du warst innen und ich war draußen, und da suchte ich nach Dir.“³⁵³ Jean Paul gibt das Augustinische Bekenntnis als Erkenntnis weiter:

Das Große, das Göttliche, das du in deiner Seele hast und in der fremden liebst, such auf keinem Sonnenkrater, auf keinem Planetenboden – die ganze zweite Welt, das ganze Elysium, Gott selbst erscheinen dir an keinem andern Ort als mitten in dir.
(Hesperus, S. 605)

Da die Menschen verschieden sind, finden sie in ihrem Innern auch verschiedene Religionen; „und eigentlich betrachtet hat jedes Individuum seine eigene, individuelle Religion.“ (*Übungen im Denken*, II/I, S. 65) Glaubenssätze und Moralvorstellungen können sich wandeln oder vergehen. Der religiöse Sinn im Menschen aber bleibt erhalten. (Vgl. *Levana*, § 36, S. 571). Deshalb ist die positive Gesetzgebung einer Moraltheologie für Jean Paul unerheblich, ebenso sind es dogmatische Lehrsätze. Religion ist nicht äußere Orientierung, sondern eine innere. Zudem hat die Geschichte der Religionen in der Welt mit ihren eher indoktrinierenden Haltungen einiges gelehrt.

die notwendigen Wahrheiten eingeboren [...] sind, da sie nicht, wie die tatsächlichen Wahrheiten, durch Erfahrungen sich begründen lassen.“ (Gottfried Wilhelm Leibniz, *Philosophische Werke*, Bd. 3. Leipzig 1926, S. 45).

³⁵³ Augustinus, *Confessiones* X, 27.

Die Zal der Christen vermert sich. Nun giebt's Parteien, die einander verdammen. Man weicht ab. Die Dunkelheit nimt zu. Die Christen werden zu Vernunftschändern. Kurz das – Pabsttum ist da.
(Übungen im Denken, II/I, S. 62)

Für Jean Paul gibt es kein Unfehlbarkeitsdogma. Alle Religionen haben ihre Berechtigung. Denn alle bezwecken zumindest, den Menschen auf einen Weg der Selbstvervollkommnung zu führen.

Alle Religionen sind gut – und an dem Orte, wo sie sind, die besten. Sie sind verschiedne Mittel zu demselben Endzweck. Jede Religion aber, der ich mit Überzeugung anhänge, ist für mich die beste. Für einen andern ist sie's nicht: weil er von ihr nicht überzeugt ist.
(Übungen im Denken, II/I, S. 68)

Was für die „das Herz durchwurzelnde Idee“ gilt, gilt ebenso für die Religion: Die Religion, die mich überzeugt, „ist für mich die beste“, und nur für mich. Aus dieser Einsicht ergibt sich größte Toleranz gegenüber anderen Religionen, ja mehr noch: Weil die Religion des anderen ebenso die beste Religion ist wie die eigene, muss sie nicht nur toleriert, sondern geachtet werden.

Jede fremde Religionübung sei [dem Menschen] so heilig wie die eigne und jedes äußere Gerüste dazu. (Levana, § 40, S. 585)

Die Achtung anderer Religionen wird durch die Einsicht erleichtert, dass sie in ihrem Grundanliegen einander ohnehin alle ähneln: Wie sich in unterschiedlichen Sprachen „nur ein Menschen-Gemüt“ ausdrückt, so auch in den unterschiedlichen Religionen. (Vgl. *Levana*, § 40, S. 585) Jean Paul anerkennt, dass jede Art Glaube, auch Irrglaube und Aberglaube,³⁵⁴ einen

³⁵⁴Selbstverständlich bekämpft Jean Paul den Aberglauben an anderen Stellen, wenn er dessen direkte negative Auswirkungen zeigt. „Gleichwohl läßt der Unglaube, daß die Neun-Monat-Mutter über Geistes- und Körper-Gestalt entscheide, doch dem wahren Glauben Raum, daß ihre Gesundheit so wie Kränklichkeit sich im kleinen zweiten Wesen wiederhole; und eben daher ist der Aberglaube an Versehen, Mißgeburten u. dergl. so sehr zu bekriegen, nicht weil sich erfüllt, was er befürchtet, sondern weil er leicht mit den Übeln, welche jedes Vor-Fürchten und Nach-Zagen aussäet, den Körper entkräftet und

tieferen Sinn für den Gläubigen hat.³⁵⁵

Wer dem Jean Paulschen Gedankengang bis hierhin gefolgt ist, mag über eine Äußerung im *Titan* erschrecken:

Ebenso fordr' ich von einem Jünglinge erst Intoleranz, dann nach einigen Jahren Toleranz, jene als die steinige saure harte Frucht eines kräftigen jungen Herzens, diese als das weiche Lager-Obst eines ältern Kopfes. (Titan, S. 132)

Diese Forderung scheint dem Grundsatz der Achtung und Toleranz zu widersprechen. Das ist allerdings nur ein scheinbarer Widerspruch. Schonung fremder Überzeugung muss mit der Festigkeit der eigenen Überzeugung Hand in Hand gehen. Toleranz ist nicht Gleichgültigkeit, sie resultiert aus Stärke und nicht aus Schwäche. Diese Stärke kann jedoch nur entwickeln, wer seine Kräfte entfaltet und seine Ideale möglicherweise bis in ihre Extreme lebt. Erst aus der Intensität heraus kann dann die Mitte gefunden werden, die Mitte, die desto stabiler ist, je stärker die Kräfte entwickelt sind. Aus jugendlicher „Intoleranz“ erwächst Stärke und damit die Fähigkeit zu wirklicher Toleranz. Der Tolerante schätzt jede Religion, weil er auch den Wert anderer Religionen erkannt hat. Dem Gleichgültigen dagegen sind alle Religionen gleich, nämlich gleich wertlos. Nicht der Starke, sondern der „Schwächling“ ist es, der seine Religion von anderen bestätigt wissen muss und deshalb anderweitige Anschauungen unterdrückt.³⁵⁶

entkörpert, den Träger schwerer Jahre.“ (*Levana*, § 42, S. 592f.). Vgl. Johann Heinrich Pestalozzi: „Dieser Aberglaube ist allem Guten, das man den Leuten beibringen will, immer viel und so stark im Weg.“ (Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*, Bd. 1, S. 245).

³⁵⁵ Carl Gustav Jung (*Wirklichkeit der Seele*, S. 25.) bestätigt diese Erkenntnis, ja er weist sogar darauf hin, dass „manche, rational nicht zu begründende religiöse Überzeugungen für viele Menschen eine Lebensnotwendigkeit sind.“ Ähnliches gilt auch für das „äußere Gerüste“, das heilig zu erachten ist. Dazu gehören z. B. auch religiöse Rituale, die dem aufgeklärten Bewusstsein zu widersprechen scheinen. Bezeichnenderweise werden heute manche Rituale der sogenannten „Primitiven“, die lange Zeit als Praktiken des „Irrglaubens“ abgelehnt wurden, in ihrer Bedeutung und Wirksamkeit auch in unserer Kultur anerkannt (z. B. Initiationsrituale, um erwachsen und selbstständig zu werden).

³⁵⁶ Vgl.: „Noch immer verfolgt man den Andersdenkenden, noch immer will man dem

Jean Pauls positive und auf Sinnerfüllung gerichtete Einstellung zu Leben und Tod korreliert mit seiner freudigen, bejahenden und auch sinnenfrohen Religiosität. Heiterkeit, die ohnehin das Leben durchströmen soll, ist für ihn der Ausweis echter Religiosität.

Mancher denkt, recht gottesfürchtig zu sein, der die Welt ein Jammertal nent. Aber ich glaube, er würd' es eher sein, wenn er sie ein Freudental hiesse. Got wird mit dem eher zufrieden sein, dem alles in der Welt recht ist, als mit dem, dem gar nichts recht ist. Bei so vielen tausend Freuden in der Welt – ist's nicht schwarzer Undank, sie einen Ort des Kummers, und der Qual zu nennen???
(Übungen im Denken, II/I, S. 87)

Seinem Sohn Max, dessen anfänglich heitere Stimmung während seines Studiums in Heidelberg in Depressionen umgeschlagen war und dessen Briefe sich zunehmend in Selbstanklagen und religiösen Schwärmereien ergingen, schreibt der besorgte Jean Paul am 25. Dezember 1820: „Gott bekehre dich zu dem heitern Christenthum eines Herders, Jacobi, Kant. [...] Mit dem neuern Mönchthum wirst du dir Freuden und Kräfte und Feuer abtöden und am Ende – nichts werden.“³⁵⁷

So wie die Religion Freude bringt, ja ihre Botschaft als eine „Freudenbotschaft“ zu lesen ist, so ist auch umgekehrt – zumindest für Jean Paul – alle Freude religiös motiviert. Dies manifestiert sich besonders in der Freude an der Natur, die ja eine unbewusste Freude am Göttlichen in der Natur ist. Bezeichnend, dass heitere Atheisten in den Dichtungen Jean Pauls nicht vorkommen. Die Atheisten in seinen Romanen (z. B. Lord Horion im *Hesperus*, Gaspard und Schoppe im *Titan*) sind zwar geistreiche und kluge Persönlichkeiten, in ihrem Herzen aber sind sie hart, ja sogar verzweifelt.

anderen seine Meinung aufnötigen, arme Heiden bekehren, um sie vor der Hölle, die unzweifelhaft auf sie wartet, zu bewahren, ja man hat sogar bodenlose Angst, mit seiner Überzeugung allein zu stehen.“ (Carl Gustav Jung, *Wirklichkeit der Seele*, S. 29).

³⁵⁷ Hist.-Krit. Ausgabe, III/8, S. 87.

Wozu Religion?

Doch welchen Sinn hat Religion für den Menschen?

Für Jean Paul ist die Religion „der Weg zu unserer Selbstvervollkommenung“ (*Rhapsodien*, II/I, S. 256) oder „der Weg, den die Vorsehung geht, den Menschen zu vervollkommen.“ (*Übungen im Denken*, II/I, S. 64) Dabei besteht für Jean Paul kein Widerspruch zwischen dem Menschen, der seinen eigenen Weg geht, und dem Weg, den die Religion oder Vorsehung geht, um den Menschen zu verbessern. Denn beide Wege liegen im Inneren des Menschen begründet und bilden, entweder weil sie zusammenfallen, oder weil sie einander als Pol und Gegenpol ausgleichen, eine Einheit. Beide steuern auf das gleiche Ziel: die Vervollkommenung. Verwirklicht sich die Seele in ihrer Vollkommenheit als Liebe und damit ihre Teilhabe am Göttlichen, so verwirklicht sich auch die Religion in ihrer Funktion, den Menschen zu Gott zurückführen. (Religion wörtlich verstanden als „Rück-Bindung“ an Gott). Ist die herzdurchwurzelnde Idee als „Zentralsonne aller Umläufe“ richtungsweisend, so ist das als „Himmel mit einem Polstern“ (*Levana*, § 2, S. 535) auch die Religion.

Und wie der Mensch ohne die herzdurchwurzelnde Idee entweder den konventionellen Weg gehen muss oder im Lebenskampf untergeht, so läuft der Mensch auch ohne Religion in die Gefahr von Sinnlosigkeit und sogar Wahnsinn. Vielleicht ist es die angeborene Metaphysik, die gegen alle atheistischen und rein materialistischen Lebensentwürfe rebelliert. Vielleicht ist es das Herz, das in der Religion Nahrung findet wie der Verstand in der Wissenschaft. Entscheidend ist aber, dass augenscheinlich eine Kraft im Menschen wirkt, die ihn nach Sinn suchen lässt – eine Suche, die, wo sie nicht zu Gott führt, oft in Frust und Depression endet.

Den atheistischen Schoppe im *Titan* führt sie immer nur zu seinem eigenen Ich. Er scheitert letztlich an der philosophischen Denkweise Fichtes, die

besagt: „Die Philosophie lehrt uns alles im Ich aufzusuchen.“³⁵⁸ Schoppe stirbt im Wahnsinn.

Ebenso kann die Suche nach dem Sinn auch ins Nichts führen. Ein solches Lebensgefühl beschreibt Jean Paul sehr eindringlich in der bekannten *Rede des toten Christus vom Weltgebäude herab, daß kein Gott sei*. Hier steht der „Gottesleugner [...] verloren, neben dem unermeßlichen Leichnam der Natur, den kein Weltgeist regt und zusammenhält, und der im Grabe wächst; und er trauert so lange, bis er sich selber abbröckelt von der Leiche.“ (*Siebenkäs*, S. 270 f.)

An diesem erschreckenden Bild wird deutlich, dass die Suche auch in erdrückende Existenzängste führen kann. Ohne dem Glauben an die Sinnhaftigkeit des Schicksals steht der Mensch ohne Zweck, ohne Ziel und Hoffnung vor einer „zitternden“ Zukunft, mitten im feindlichen Chaos des Zufalls. (Vgl. *Selina*, I/6, S. 1155)

Wer aber an Gott glaubt, so lässt sich jetzt mit Jean Paul gegenüberstellen, der findet Halt und Orientierung im „leeren Gewühl der Kleinigkeiten.“ (*Levana*, § 39, S. 578) Der kann in jeder Erscheinung und in jeder Tat tiefen Sinn erkennen. Der kann überall Trost und Lebensmut schöpfen oder – wie Albano im Tartarus – schon durch den Anblick des Mondes und der Sterne den „Mut der Unsterblichkeit“ wiederfinden. (Vgl. *Titan*, S. 513) Dem werden Mensch und Natur zu Spiegeln des allgegenwärtigen Gottes, jedes Ereignis zum schicksalhaften Fingerzeig, das Leben zur Möglichkeit der Vervollkommenung.

Die Religion entlastet den Menschen, und sie entlastet auch Kinder. Diese Erfahrung macht das Kind im Märchen vom Marienkind, als es aus ärmlichen Verhältnissen von Maria in den Himmel genommen wird. „Da ging es ihm wohl, es aß Zuckerbrot und trank süße Milch, und die Engelein spiel-

³⁵⁸Johann Gottlieb Fichte, *Über die Würde des Menschen* (1794), Fichtes Werke, Bd. 1, S. 412.

ten mit ihm.“ Freilich, eine Vorstellung. Aber in dieser Vorstellung weiß sich das Kind erhoben über die alltägliche Strenge der irdischen Mutter und des irdischen Vaters; es fühlt sich froh. Die Gegenwelt in der Vorstellung, die den Himmel schafft, ist kein leerer Trost, wenn man ihre Entlastungsfunktion bedenkt.³⁵⁹ Möglicherweise ist es diese Entlastungsfunktion der Religion, die heute vielen Menschen schmerzlich fehlt. Jahr für Jahr erhöht sich die Zahl der Depressionskranken.³⁶⁰ Dabei sinkt das Eintrittsalter immer mehr. Kindliche Depression, einst praktisch unbekannt (oder zumindest unerkannt), wird zu einem festen Bestandteil der modernen Welt.³⁶¹ Ist denn die „Wahrheit“ des kleinen Mönchs in Brechts *Leben des Galilei* ganz von der Hand zu weisen? „[Meine Eltern] schöpfen die Kraft, ihre Körbe schweißtriefend den steinigen Pfad hinaufzuschleppen, Kinder zu gebären, ja zu essen, aus dem Gefühl der Stetigkeit und Notwendigkeit, das der Anblick des Bodens, der jedes Jahr von neuem grünenden Bäume, der kleinen Kirche, und das Anhören der sonntäglichen Bibeltexte ihnen verleihen können“?³⁶²

Das Brechtsche Entweder-Oder („Wahrheit“ des kleinen Mönch versus „Wahrheit“ Galileis) kennt Jean Paul nicht. Gerade weil die Religion den Menschen entlastet, bietet sie ihm die Chance, das Leben zu seiner Befreiung zu nutzen. Damit wird die Religion – um mit Franz Alt zu sprechen – zu „Dynamit und nicht zu Opium“.³⁶³

Dennoch, und soweit würde Jean Paul Brecht zustimmen, darf die Religion vom Instrument der Entlastung nicht zum Instrument der Vertröstung

³⁵⁹Vgl. hierzu die tiefenpsychologische Deutung des Märchens vom *Marienkind* von Eugen Drewermann, *Lieb Schwesterlein, laß mich herein*, S. 53 f.

³⁶⁰Weltweit steigende Depressionszahlen: Cross-National Collaboration Group, „The changing rate of major depression: cross-national comparisons“, *Journal of the American Medical Association*, 2. Dezember 1992.

³⁶¹Vgl. Daniel Goleman, *Emotionale Intelligenz*, München 1997, S. 303 ff.

³⁶²Bertolt Brecht, *Gesammelte Werke in 20 Bdn.*, Frankfurt am Main 1967, Bd. 3, S. 1294.

³⁶³Franz Alt, Vorwort zu *Das C.G. Lesebuch*, Freiburg im Breisgau, 4. 1984, S. 10.

werden. Der Gedanke an den Tod und das Leben danach ist nur „Bessermittel“, nicht „Endzweck“. (*Hesperus* S. 992) Das Leben ist nicht allein Vorbereitung auf das Jenseits, und die Vorstellung der Zweiten Welt soll nicht zur Weltflucht verführen. Das gegenwärtige Leben ist das Betätigungsfeld des Menschen und es trägt seinen Sinn in sich selbst – „Der Zweck des Lebens ist das Leben selbst“, wie Goethe sagt.³⁶⁴ Emanuel, der sich todessehnsüchtig vorzeitig zum Sterben niederlegt, wird durch die Begegnung mit einem Irren jäh aus seinen romantischen Todesvorstellungen gerissen.³⁶⁵ Religiösität rechtfertigt es nicht, das Leben auf der Erde gering zu achten.

Aber darfst du die Erde, diesen Vorhimmel, verachten, den der Ewige gewürdigt, unter dem lichten Heer seiner Welten mit-zugehen? [...] Sei so groß, die Erde zu verschmähen, werde größer, um sie zu achten. (*Hesperus*, S. 605)

Die Missachtung des Irdischen – sei sie auch religiös motiviert – kann nicht der Vervollkommnung des Menschen dienen. Ihr dient es zwar, hin und wieder „über die Wolken“ zu blicken, denn eine Erhebung über den Alltag rückt die Prioritäten zurecht. Bedenklich wird die Situation allerdings, wenn der Über-die-Wolken-Blickende die Erde und ihre Notwendigkeit nicht mehr sieht. In einem wiederum sehr eindringlichen Bild verdeutlicht Jean Paul eine solche Erhebung in die Lüfte, nicht des Menschen, sondern des Adlers.

Erhaben ist es, wenn der Adler durch das Gewitter fliegt in den heitern Himmel hinauf; aber erhabener ists, wenn er im Blau oben über dem dicken Sturmgewölke schwebend, sich durch dasselbe stürzt auf den Felsenhorst, wo die Seinigen unbefiedert wohnen und zittern. (*Blumine*, II/3, S. 368)

³⁶⁴ Goethe an Johann Heinrich Meyer, 8. Februar 1796.

³⁶⁵ Die Todessehnsucht, die in der *Unsichtbare Loge* noch die „hohen Menschen“ auszeichnet („das Gefühl der Geringfügigkeit alles irdischen Tuns, [...] den Wunsch des Todes“, *Unsichtbare Loge*, S. 221) ist nicht als traurig-düsterer Todeswunsch zu verstehen, sondern als Gefühlsaufschwung über das Leben hinauf zum Göttlichen, also Todeswunsch nicht um des Todes willen, sondern um dessentwillen, was hinter dem Tod liegt, um der Ewigkeit und Unsterblichkeit willen.

Beispielhaft für das „erhabener“ Verhalten sind wieder Jean Pauls Protagonisten. Sie handeln und irren, lieben und leiden, sind lebendig und tätig – alles begleitet von tiefer Frömmigkeit. Frömmigkeit, weil sie mitten in der Endlichkeit das Unendliche sehen und erleben, weil sie in der Zeit das Ewige gewahren. Somit gehen sie den „schwersten und klügsten“ der drei Wege, im Leben glücklicher zu werden.³⁶⁶ Einerseits erheben sie sich über das Leben und seine Schwierigkeiten, andererseits stehen sie aber auch mitten darin. Diese Verbindung von Leben und Religion ist für Jean Paul von großer Bedeutung. Die Religion bereichert das Leben, sie kann es aber nicht ersetzen. Thomas von Aquin hat diesen Zusammenhang in das Gleichnis vom Menschen gebracht, der alles im göttlichen Licht erkennen kann, ebenso wie er alles im Sonnenlicht erkennen kann. Aber so wenig wie er die Welt erkennen kann, wenn er direkt in die Sonne schaut, kann er zu Wissen gelangen, wenn versucht, nur Gott zu sehen.³⁶⁷

Für Goethe ergibt sich daraus eine Lebensregel, die aber gleichermaßen als Jean Pauls „Religionsdevise“ gelten kann:

³⁶⁶ „Ich konnte nie mehr als drei Wege, glücklicher (nicht glücklich) zu werden, auskundschaften. Der erste, der in die Höhe geht, ist: so weit über das Gewölke des Lebens hinauszudringen, daß man die ganze äußere Welt mit ihren Wolfsgruben, Beinhäusern und Gewitterableitern von weitem unter seinen Füßen nur wie ein eingeschrumpftes Kindergärtchen liegen sieht. – Der zweite ist: – gerade herabzufallen ins Gärtchen und da sich so einheimisch in eine Furche einzunisten, daß, wenn man aus seinem warmen Lerchen-nest herausieht, man ebenfalls keine Wolfsgruben, Beinhäuser und Stangen, sondern nur Ähren erblickt, deren jede für den Nestvogel ein Baum und ein Sonnen- und Regenschirm ist. – Der dritte endlich – den ich für den schwersten und klügsten halte – ist der, mit den beiden andern zu wechseln.“ (*Fixlein*, II/4, S. 10).

³⁶⁷ Thomas von Aquin, *Summa Theologica* I/88, 3.

Goethe lässt diese Erkenntnis seinen Faust unmittelbar erfahren. Faust, aus dem Heilschlaf erwacht, will in die aufgehende Sonne schauen. Er ist geblendet: „So bleibe denn die Sonne mir im Rücken! / Der Wassersturz, das Felsenriff durchbrausend, / Ihn schau ich an mit wachsendem Entzücken. / Von Sturz zu Stürzen wälzt er jetzt in tausend, / Dann abertausend Strömen sich ergießend, / Hoch in die Lüfte Schaum an Schäume sausend. / Allein wie herrlich, diesem Sturm ersprießend, / Wölbt sich des bunten Bogens Wechseldauer, / Bald rein gezeichnet, bald in Luft zerfließend, / Umher verbreitend durstig kühle Schauer. / Der spiegelt ab das menschliche Bestreben. / Ihm sinne nach, und du begreifst genauer: / Am farbigen Abglanz haben wir das Leben.“ (*Faust II*, V, 4715 ff.).

*Willst du ins Unendliche schreiten,
Geh nur im Endlichen nach allen Seiten.*³⁶⁸

Religiöse Erziehung

Jean Pauls Erziehung ist religiös begründet. Sie ist eine Erziehung in Liebe zur Liebe und lässt sich bis ins Detail auf Jean Pauls religiöse Grundsätze zurückführen. Letztlich ist aber vor allem das Ziel selbst religiös: Die Erziehung soll helfen, den Idealmenschen zu befreien. Das meint, sie soll helfen, das Göttliche im Kind zu entfalten.³⁶⁹ Daher auch nennt Jean Paul Erziehlehren „acta sanctificandorum“ – Akten der zu Heiligenden. (*Levana*, Vorrede zur 1. Aufl., S. 527) Seine Erziehung soll zur „Heiligung“, zur „Heil-Werdung“ der Kinder beitragen. Wie wichtig Jean Paul solche Heiligung ist, zeigt seine Gleichsetzung von „Selbstentheiligung“ mit „Vertilgung der Menschheit.“ (*Levana*, § 67, S. 630 f.) Heil aber wird der Mensch, wenn er sich zur Ganzheit entwickelt, d. h. wenn er das „harmonische Maximum aller individuellen Anlagen zusammengekommen“ entfaltet hat. Bestimmt nicht die unwichtigste dieser individuellen Anlagen ist die „religiöse Metaphysik“. Somit steht auch die religiöse Erziehung unter dem Primat der Befreiung, nicht unter dem der Vermittlung von Werten. Religiöse Erziehung soll es dem Kind ermöglichen, Zugang zu seiner eigenen inneren Göttlichkeit zu finden.

Es wäre aber ein Missverständnis zu meinen, Jean Paul wolle – vergleichbar Rousseau in seinem *Emile* – dem Kind einen Schutzraum schaffen, in dem es sich unbedrängt von äußeren Einflüssen entwickeln kann. Im Gegenteil. Seine Erziehlehre zielt auf die Bewährung im Leben. Die Erziehung soll das

³⁶⁸Hamburger Ausgabe, Bd. 1, S. 304.

³⁶⁹Auch in der Vorrede zur zweiten Auflage der *Levana* wird deutlich, dass Erziehung den Menschen zur Gottähnlichkeit führen soll, selbst wenn auch die beste Erziehung „uns alle doch nur als dunstige kalte Nebensonnen der ur-lebendigen Welt-Sonne zurücklassen kann“ (*Levana*, Vorrede zur 2. Aufl., S. 524).

Kind sowohl für aktive Lebensbewältigung rüsten, als auch seinen Blick für die Hintergründe schärfen. Das Kind soll den täglichen Anforderungen des Lebens gewachsen sein und zugleich für die Ewigkeit reifen.³⁷⁰ Es „soll weder bloß nach oben wachsen, wie Pflanzen und Hirschgeweihe, noch bloß nach unten, wie Federn und Zähne, sondern wie Muskeln an beiden Enden zugleich.“ (Levana, § 23, S. 559)

Lasse deine Tochter zwar recht einwurzeln und eingreifen in das wirtschaftliche Treiben; nur halte durch Religion und durch Dichtkunst das Herz für den Himmel offen; drücke die Erde fest an die nährenden Wurzel der Pflanze, aber in ihren Kelche lasse keine fallen.
(Nachlese, II/3, S. 853)

Emanuel erzieht zur Frömmigkeit im Jean Paulschen Sinn, wenn er Viktor die Welt als Schöpfung und Spiegel Gottes nahe bringt.

Emanuel zeigte ihm Gott und die Liebe überall abgespiegelt, aber überall verändert, im Lichte, in den Farben, in der Tonleiter der lebendigen Wesen, in der Blüte und in der Menschenschönheit, in den Freuden der Tiere, in den Gedanken der Menschen und in den Kreisen der Welten – denn entweder ist alles oder nichts sein Schattenbild –; so malt die Sonne ihr Bild auf alle Wesen, groß im Weltmeere, bunt in Tautropfen, klein auf die Menschen-Netzhaut, als Neben Sonne in die Wolke, rot auf den Apfel, silbern auf den Strom, siebenfarbig in den fallenden Regen und schimmernd über den ganzen Mond und über ihre Welten.
(Hesperus, S. 683)

Die Welt der Erscheinungen, alles sinnlich Erfahrbare, weist über sich hinaus: Die Wirklichkeit wird zum Symbol. Das allein aber reicht nicht. Emanuel ist ergriffen von der Symbolträchtigkeit der Wirklichkeit. Und diese Ergriffenheit ist es, die auf das Kind übergeht, nicht die Erkenntnis der

³⁷⁰Vgl. Johann Michael Sailer: „Bilde den Menschen so, daß er für die Ewigkeit reife, ohne für die Arbeiten und Strapazen des Lebens in der Zeit untauglich zu sein; bilde ihn so, daß er desto mehr für die Ewigkeit reife, je größere Strecken er in der Laufbahn der Erde zurückgelegt hat; bilde ihn so, daß er lerne, in der Endlichkeit eins werden mit dem Unendlichen, ewig sein im Augenblicke und gottselig selbst im Gebiete der Gottlosigkeit.“ (Über Erziehung für Erzieher, S. 88).

Symbolhaftigkeit. So indoktrinierend vermeintliche Erkenntnisse sein können, so wenig ein Kind diese Erkenntnisse verstehen kann und so wenig durch Lehrsätze religiöses Bewusstsein entstehen kann, so deutlich ist die Sprache der Gefühle und Symbole. (Vgl. *Levana*, § 40, S. 583) „Anbetende und heilige Empfindungen“ der Erzieher sind das wichtigste „Mittel“ religiöser Erziehung und auf keinen Fall zu heucheln – ein Grund, weshalb sich nach Jean Paul niemand in religiöser Erziehung versuchen sollte, der nicht selbst religiös ist. Mit einer Attacke gegen „erwachsene Heuchelei oder Maul-Religion“ (*Levana*, § 40, S. 583) widerspricht Jean Paul den Philanthropen, vor allem Basedow, der sich – obwohl er die Erzieher durch „Beweise der Religion oder des Glaubens an Gott“ zu bekehren sucht, auch vorstellen kann, Religionsunterricht von einem nicht-gläubigen Menschen erteilen zu lassen.³⁷¹

„Maulreligion“ ist eine Bezeichnung, die Jean Paul von Pestalozzi übernommen hat: „Maulreligion“, so mahnt schon dieser, muss „aus dem Sinn fallen gelassen werden.“³⁷² Das meint nicht nur, dass keine religiösen Gefühle geheuchelt werden sollen, sondern auch, dass fehlende Gefühle und fehlende Taten nicht durch viele Worte auszugleichen sind: Die typischen „Prediger-Hohlreden“ und das übliche „Predigtgeschwätz“ hält Jean Paul nur für weitere Bestandteile jener „kraftlosen Leerheiten, welche die Eltern zuweilen zu den Kindern sagen.“ (*Nachlese*, II/3, S. 987) Mit religiöser Erziehung haben sie nichts zu tun. Vielmehr zeichnet sich auch in der Religionserziehung das Problem „gewöhnlicher Erzieher“ ab. Ihnen fehlt das Innere, Lebendige und sie ersetzen es durch einen starren, äußeren Rahmen: Lebendige Religionserziehung wird zur starren Tugenderziehung und erschöpft sich dann im Werte-Vermitteln und Sünden-Postulieren. Die Religion wird als Instrument der Verängstigung missbraucht. Einen solchen Religionsunterricht erlebt Gustav beim „dummen Senio Setzmann [...], in dessen Pfarrwohnung

³⁷¹Vgl. Johann Bernhard Basedow, *Elementarwerk*, Bd. 1, S. 316 und S. 335 ff.

³⁷²Johann Heinrich Pestalozzi: *Lienhard und Gertrud*, Bd. 2, S. 213.

ein Rudel Katechumenen die Schnauzen in geronnene Katechismus-Milch stecken mußten – Gustav brachte statt des Tier-Rüssels einen zu kurzen Mund mit.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 137) Die Vorstellung, dass Gott alle Vergehen sieht und straft, mag Kinder zügeln, hat aber nichts mit Religion zu tun, so wie Jean Paul sie versteht. Manche seiner Zeitgenossen sahen das noch anders: „Tugend um Gottes Willen ausüben zu lehren, meine teuren Leser, dieses muß ein Hauptzweck der wahren Religion sein“, weiß Basedow.³⁷³ Jean Paul aber geht es nicht um die Propagierung einer bestimmten Moral. Ihm ist die Religion die „Poesie der Moral.“ (*Levana*, § 39, S. 579) Das zielt auf das Spielerische, Zweckfreie und innerlich Befriedigende, das kein Moralpostulat erzeugen kann.

„Predigtgeschwätz“ hören Kinder nicht nur von Erziehern, sondern vor allem auch in der Kirche. Kann es verwundern, dass Jean Paul von Kirchenbesuchen mit Kindern abrät?

Nur selten lasset Kinder in die Kirche gehen; denn ihr könnt ihnen ebensogut ein Klopstocks- oder Handels-Oratorium zu hören geben als das kirchliche; aber wenn ihrs tut, so weiht sie in die Würde einer Teilnahme an den Erhebungen ihrer Eltern ein.
(*Levana*, § 40, S. 584)

Als Kind hat Jean Paul selbst leidvolle Erfahrung mit „Predigtgeschwätz“ machen müssen. Für ihn als Pfarrerssohn waren Kirchenbesuche selbstver-

³⁷³ Johann Bernhard Basedow, *Elementarwerk*, Bd. 1, S. 372.

ständige und oft eintönige, wenn nicht verdrießliche Pflicht.³⁷⁴

Auch Gebete laufen Gefahr, zu bloßem Geschwätz zu verkommen. Das Wesen eines Gebets ist für Jean Paul ein Gespräch mit Gott, und es sei an die Jean Paulsche Sprachauffassung erinnert: Die Sprache knüpft ein Seelenband. Nur wenn im Gebet ein solches Seelenband geknüpft wird, wenn eine innere Verbindung zu Gott hergestellt wird, erfüllt es seinen Sinn. Das aber geschieht nur dann, wenn auch das Kind „Herzensworte“ spricht, also selbst das Bedürfnis hat, sich Gott mitzuteilen und sagt, was es fühlt. Daher sollen Kinder nicht, wie es z. B. John Locke für „nutzbringend“ erklärt, zum Gebet angehalten werden.³⁷⁵ Jean Pauls Antwort auf John Locke: „Eine verordnete Erhebung und Rührung ist eine entweihete“ (*Levana*, § 40, S. 584). Ebenso wenig entspricht es einem Gebet, wenn es auswendig gelernt und nachgesprochen oder abgelesen wird, wie Pestalozzis Gertrud es von ihren Kindern erwartet.³⁷⁶ Jean Pauls Antwort auf Gertrud: „Das Le-

³⁷⁴ Immerhin bietet ihm das lange und langweilige Predigtgeschwätz Anlass zur Satire. Da gibt es eine Geistererscheinung in einer Kirche, eine „weisse Frau“, die dem erschrockenen Erzähler erklärt, nicht zur Ruhe kommen zu können, weil die Predigten nichts „besseres hervorbringen als Schlaf.“ So erschrocken der Erzähler auch ist, er weiß gerade mit der schlafbringenden Wirkung der Predigten zu antworten und verteidigt die segensreiche Wirkung des kraftspendenden und heilenden Schlafes in der Kirche, „zumal da ohnehin der Sonntag ein Ruhetag sein sol.“ (*Erscheinung der weissen Frau*, II/I, S. 1007 ff.) Auf den Extraseiten über die falsche Bauart der Kirchen macht Jean Paul sogar Vorschläge, wie die Kirchen gebaut werden sollten, damit die einschläfernde Wirkung der Predigten rentabler genutzt werden könne (Vgl. *Unsichtbare Loge*, S. 389 ff.).

³⁷⁵ „Und ich möchte meinen, wenn man die Kinder morgens und abends ständig anhielte, Gott als ihren Schöpfer, Erhalter und Wohltäter mit einem einfachen und kurzen Gebet Verehrung zu erweisen, wie es ihrem Alter und ihrer Fähigkeit angemessen ist, so wäre das für ihre Religion, Kenntnisse und Tugend von weitaus größerem Nutzen, als wenn man ihre Gedanken mit kritischen Untersuchungen über Gottes unergründliche Natur und Wesenheit verwirrt.“ John Locke, *Gedanken über Erziehung*, Abs. 136, S. 168. Darin dass „kritische Untersuchungen“ der Religionserziehung nicht dienlich ist, stimmt Jean Paul mit John Locke überein.

³⁷⁶ Später allerdings erkennt der Schulmeister, dass dies dem „ausdrücklichen Geist des Christentums und der heitersten Vorschrift, die der Heiland der Menschen je seinen Jüngern gegeben hat“ widerspricht. „Er ließ auch nicht mehr zu, daß ein Kind irgendein lan-

sen vorgedruckter Gebete, welche [...] *nachzubeten* zwingen, zerstreuet anstatt zu sammeln.“ (*Nachlese*, II/3, S. 848)

V. Die neue Idee aus den alten Ideen

1. Bildung

Der Bildungstrieb

Bildung ist ein Mittel, sich selbst und die Welt verstehen zu lernen. Für Jean Paul ist sie nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Nützlichkeit zu sehen. Sie sollte über die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, die vorrangig dazu dienen, den Heranwachsenden dem Arbeitsleben anpassen, weit hinausgehen. In dieser Hinsicht ist die Bildungsidee Jean Pauls durchaus der Wilhelm von Humboldts vergleichbar. War es doch schon Humboldts Anliegen, die Kräfte der Persönlichkeit zu entfalten. Gebildet ist nicht der Mensch, der über umfassendes Wissen verfügt, sondern der, der seine Anlagen und Kräfte gleichmäßig ausgebildet hat. Ohne den unmittelbaren Bezug zur eigenen Weiterentwicklung hat das Wissen für den einzelnen keine Bedeutung. Welches Wissen in diesem Bezug steht, erkennt der individuelle **Bildungstrieb**, der Wissens-Wille. Er ist das angeborene Bedürfnis, etwas zu verstehen. Er ist der „Hunger“, der den Menschen nicht nur zur Wissensaufnahme treibt, sondern der das Wissen auch „verdauen“ hilft. Dieses „Verdauen“ ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung: Mit der Wissensaufnahme und dem Verständnis beginnt erst diejenige Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, die das Wissen für den einzelnen nutzbar macht. Doch der Bildungstrieb besitzt nicht nur aufnehmende Kraft. Er impliziert auch eine Liebe zum Gegenstand, d.h. er wirkt befruchtend. Er veranlasst den Menschen, selbstständig weiter zu denken und das Gelernte weiterzu-

ges Gebet auswendig lerne“ (Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*, Bd. 1, S. 128 ff. und Bd. 2, S. 215).

entwickeln. Kreativ und schöpferisch schafft er „die neue Idee aus den alten Ideen.“ (Levana § 130, S. 826)

Dieser Bildungstrieb ist in jedem Menschen angelegt, aber – wie die inneren Kräfte überhaupt – individuell verschieden. Er richtet sich auf genau jene Gegenstände, die der individuellen Entwicklung in der individuellen Situation dienen. So ist Bildung nicht Resultat eines Lernprozesses, sondern ebenso wie die Entwicklung ein lebenslanger Prozess. Ein Prozess, der durch den Willen zu lernen ausgelöst und begleitet wird und ausschließlich auf diejenige Bildung zielt, die der Befreiung des Idealmenschen dienlich ist.

Die Annahme eines solchen Bildungstribs steht dem Herbartischen Begriff der „Bildsamkeit“ des Kindes entgegen.³⁷⁷ Während Herbart Kinder nur bis zu gewissen Grenzen, die durch ihre Individualität gegeben sind, für „bildsam“ hält, liegt für Jean Paul gerade in der Individualität die Triebfeder der Bildung. Die Annahme des Bildungstribs, eines Tribs im Menschen, zu lernen und sich zu bilden, stützt diese Bildungsauffassung: Der Mensch will mehr wissen, als er nur zum unmittelbaren Überleben braucht. So stellt Jean Paul dem Bild des Menschen, der ohne äußeren Antrieb jede Anstrengung vermeiden und im lustvollen Nichts-Tun verharren würde,³⁷⁸ das Bild des neugierigen, wissbegierigen Menschen entgegen.³⁷⁹ Das Kind ist nicht von Natur aus „faul“, sondern hellwach, interessiert und wissensdurstig. Ausgerüstet mit seinen schöpferischen inneren Kräften sucht es diesen Wissensdurst zu löschen und bildet sich, wo es nur kann. Dabei können es

³⁷⁷Vgl. Johann Friedrich Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, Einleitung § 1 und § 4.

³⁷⁸ „Von allen Möglichkeiten fallen dem Erzieher nur die schlimmsten ein. Das Kind wird Verbrecher und befriedigt hemmungslos seinen Egoismus und seine Aggression. Es entartet – doch vermutlich in sexueller Hinsicht; oder es verharrt konservativ auf Lustpositionen, die es für spätere, offenbar unlustvollere, nicht aufgeben will.“ (Katharina Rutschky (Hg.), *Schwarze Pädagogik*, S. LXII).

³⁷⁹ Will ein Kind nicht lernen, liegt das meist daran, dass es lernen muss, was es nicht lernen will, durch den Stoff überfordert ist oder Enttäuschung und Leistungsvergleich vermeiden möchte, indem es versucht, die Leistung selbst zu vermeiden.

auch Schwierigkeiten und Misserfolge nicht schrecken. Das zeigt schon der schwierige Prozess des Gehen-Lernens. So oft das Kind auch hinfällt – ein offensichtlicher Misserfolg – es steht wieder auf. Und: Es wird das Gehen lernen. Es ist also keine „voreilige Eile“ geboten, viele Künste, die Eltern und Lehrer mit hohem Kraftaufwand vermitteln wollen, erlernt das Kind von selbst – und besser, vorausgesetzt es hat die Möglichkeit, die Anregung und die Zeit dazu. (Vgl. *Levana*, § 64, S.620 f.)

Unterricht

Aus den unterschiedlichen Vorstellungen von „Bildsamkeit“ und „Bildungstrieb“ resultieren unterschiedliche Unterrichtsverfahren: Herbart entwirft ein bis heute in Teilbereichen gültiges Konzept, um die Bildsamkeit des Schülers möglichst effizient zu nutzen: Entsprechend der starren – später durch die Herbartianer zusätzlich erstarrten – Stufen- und Phasenmodelle bereitet der Lehrer den Stoff auf. Die exakte Planung des Unterrichts ermöglicht es dem Lehrer, die unterschiedlichen Implikationen, die durch Lehrer, Schüler, Stoff, Methode etc. gegeben sind, zu berücksichtigen. Jean Paul dagegen lässt dem Bildungstrieb möglichst freien Lauf – was freilich ebenfalls bedeutet, ihn effizient zu nutzen. Nicht durch Methode oder Unterrichtsgestaltung wirken seine Lehrer, auch wenn sie das natürlich sehr wohl könnten und ihnen auch methodische Kniffe „zu Hunderten einfallen.“ (*Levana*, § 143, S. 853) Doch Methoden sind nur „Krücken, welche [das Kind] anfangs tragen sollen, und die es später selber trägt.“ Solche Krücken braucht das durch den Bildungstrieb gesteuerte Lernen nicht. Das meint nicht, dieses Lernen lediglich dem Kind selbst zu überlassen. Zwar brauchen Eltern oder Erzieher das Kind zum Lernen weder anzuhalten, noch brauchen sie es dabei anzuleiten. Von selbst beobachtet es, sammelt Erfahrungen und lernt. Dazu reicht der angeborene Trieb. Doch müssen sie

ihm die Möglichkeit schaffen, seine Welt zu erkunden.³⁸⁰ Ist diese Möglichkeit in hohem Maße gegeben, so billigt schon Jean Paul dem Bildungstrieb jene Kräfte zu, die sich erst über hundert Jahre später an Montessori-Schulen bestätigt haben: Das Kind unterrichtet sich selbst. Das meint nicht nur die Bewältigung von aktuellen Herausforderungen, wie z. B. selbstständiges An- und Ausziehen, sondern auch komplexe Fertigkeiten wie Lesen oder Stricken.

Selbstgesteuerte Lernprozesse haben einen großen Vorteil gegenüber den von Lehrerhand gesteuerten Lernprozessen: Sie sprechen nicht nur den Verstand des Kindes an, jenen Bereich also, in dem die Herbartische „Bildsamkeit“ angesiedelt ist, sondern – wie das Spiel – alle Kräfte. Daher sind selbstgesteuerte Lernprozesse auch von „Freudigkeit“ und von „Phantasie“ begleitet, während ein durch „Bildsamkeit“ motivierter Lernprozess am Herzen und damit auch an seinen besonderen Kräften vorbei führt. Dann müssen die Schüler sich zum Lernen überwinden, müssen lernen, obwohl sie nicht wollen. Wenn heute diskutiert wird, wie Lernen mit Freude verbunden werden könnte, so richten sich diese Überlegungen meist auf Möglichkeiten, den Schülern diese Überwindung zu versüßen: Ein Lernspiel, das vom Rechnen ablenkt, ein Kasperle, das die Aufsatzregeln zusammenfasst, ein Lastwagen, der die Lernwörter der Nachschrift geladen hat etc. Die Herzen der Kinder werden letztlich getröstet, damit ihr Verstand Wissen aufnimmt.

Die Vernachlässigung des Herzens hat lange Tradition: „Von jeher aber ging bei Völkern der Kopf dem Herzen oft um Jahrhunderte voraus.“ (Levana, § 36, S. 574) Entsprechend gewohnt ist die einseitig rationale, vernünftige, analytisch-konkrete Sichtweise. Eine Sichtweise, die alles emotionale und seelische ausklammert und entsprechend nur die sachliche Hälfte der Welt sieht. Auf dieser sachlichen Hälfte der Welt, gerade in den Naturwissenschaften, feiert die Menschheit große Erfolge. Doch die Entdeckun-

³⁸⁰ Maria Montessori gründete ihre Pädagogik auf diese schöpferischen Kräfte im Kinde.

gen und Entwicklungen finden ausschließlich auf der materiellen Ebene statt und können den Menschen, der eben nicht nur rational ist, letztlich nicht befriedigen. Er findet in all den Errungenschaften nicht den Sinn, den er (oder sein Bildungstrieb) sucht. Bleiben emotionale und metaphysische Bezugspunkte ausgeklammert, ist der einzige Sinn, der bleibt, noch mehr Fortschritt – und so dreht sich das Rad im Kreis. Ein Teufelskreis, der aus dem jahrhundertelangen Ungleichgewicht von Kopf und Herz entstanden ist und durch die einseitig rationale schulische Ausbildung verstärkt wird.³⁸¹ Denn die Schulen wandeln die – vom Bildungstrieb oder dem Herzen motivierte – spielerische Welterkundung des kleinen Kindes schrittweise in Lernprozesse, die einzig durch den Verstand und oft entgegen dem Willen des Herzens vorangetrieben werden. Weniger das Lernen selbst kostet Kraft und Zeit, sondern das Unterdrücken der eigenen Wünsche, die Überwindung des eigenen Herzens, also die Überwindung dessen, was für Glück und Unglück, Persönlichkeit und Gesinnung verantwortlich ist. Kein Mensch ist von Natur aus nur „ein Gehirnmensch, oder ein Herzmensch, ein Denker, oder ein Ahner oder ein Fühler – er ist dies alles“ – wie gerade an Jean Paul selbst offensichtlich wird.³⁸² Erscheint ein Mensch als bloße „Kopffexistenz“, als welche etwa Herbart gemeinhin beschrieben wird, „nüchtern“ und „fast frei von Leidenschaften“, so muss davon ausgegangen werden, dass er seine gegenpolaren Anteile unterdrückt hat – ein Mangel, der bei Herbart bezeichnenderweise auf seine eigene Erziehung zurückgeführt wird. So liefert Herbart, wenn nicht durch seine Pädagogik, so doch durch die Eigentümlichkeiten seines Charakters, einen wichtigen Beleg für die Bedeutung des Herzens im Erziehungsprozess und damit auch ein wichtiges Argument für einen vom Bildungstrieb gesteuerten Bildungsprozess.

³⁸¹ Auch Kant ist der Meinung, dass die Schulen zwar die Aufgaben der Disziplinierung, der Kultivierung (Belehrung und Unterweisung) und der Zivilisierung (Manierlichkeit) erfüllen, sich aber nicht genügend der Moralisierung widmen. (*Über Pädagogik*, Kant's Werke, Akademie-Ausgabe, Bd. 9, S. 449 f.)

³⁸² Hermann Hesse, *Über Jean Paul*, S. 211.

Wie aber soll man sich einen vom „Bildungstrieb“ gesteuerten Lernprozess in der Schule vorstellen? Zunächst rät Jean Paul (auch in Anlehnung an Rousseau, der planmäßigen Unterricht noch wesentlich weiter hinauschiebt), mindestens das erste „Jahrfünft“ frei von Lernzwang zu halten. Für Gustavs Lehrer in der *Unsichtbare Loge* genügt es sogar, wenn die geistige Bildung etwa im Alter von neun Jahren einsetzt.

Der Genius glaubte übrigens, beim ersten Sakramente (der Taufe) gehe die Bildung des Herzens an, beim zweiten (Abendmahl) die des Kopfes.
(*Unsichtbare Loge*, S. 55)

Es bedarf keines Zwanges. Das Kind lernt eigenständig und ohne Zwang reichlich in seinen ersten Lebensjahren. Wird es allerdings dazu gezwungen, sieht Jean Paul den Bildungstrieb gefährdet: Denn statt sich selbst Nahrung zu suchen, das zu essen, was ihm schmeckt und guttut und schon durch die Suche den Appetit zu vergrößern, wird er gefüttert und selbst, wenn er satt ist, zur Nahrungsaufnahme gezwungen. Der Bildungstrieb wird „übersättigt“ – und studiert dann ebenso ungern wie ein voller Magen. Doch ist er nicht in der Lage, sich ebenso schnell wie der Magen zu erholen. Jean Paul vergleicht den zu früh beanspruchten Bildungstrieb mit einem Schmetterling, der im Winter durch frühzeitige Wärme aus seiner schützenden Hülle gelockt wird: Er stirbt, ehe der Frühling beginnt. (Vgl. *Blumine*, II/3, S. 144) Wie der Schmetterling, so braucht auch das Kind Zeit, um – sowohl körperlich als auch geistig – zu erstarken und die „geistigen Schätze“ tragen zu können.

Jean Paul ist noch weit davon entfernt, wie Maria Montessori den Kindern spezielles Material zur Verfügung zu stellen, anhand dessen sie sich die Welt erschließen können. Dies ist allerdings zu einer Zeit, in der die Welt den Kindern noch selbstverständlich und in allen Bereichen zugänglich war, auch nicht notwendig. Statt dessen räumt er den Kindern möglichst viele Freiräume ein, in denen sie selbstgesteuert oder gesteuert durch ihren Bildungstrieb lernen. Es sind Phasen des freien Spiels oder des „spielen-

den Unterrichts“, wie ihn Jean Paul versteht. Es sei an die „Mädchen von Scherau“ und ihren Eifer erinnert, Arabisch zu lernen, weil ihre Liebhaber nur arabische Liebesbriefe schreiben.³⁸³ Die Phasen der Belehrung sollen ähnlich diesen Briefen eine Leidenschaft erwecken, die dem Kind die stärksten Anstrengungen „aufmögigt und erleichtert“. (*Unsichtbare Loge*, S. 127) Sie dienen nicht nur der Wissensvermittlung, sondern regen vor allem den Bildungstrieb des Kindes an, d. h. sie bieten ihm Nahrung oder auch nur Hinweise auf die Existenz bestimmter Nahrungsmittel oder Nahrungsvorkommen – sie zwingen die Kinder also nicht, einen faktengefüllten Teller leer zu essen, sondern sie machen ihm Appetit. Dadurch veranlassen sie Lernprozesse, die dann aber vom Kind ausgehen. „Wir sollten nicht die Kinder unterrichten, sondern sie gewöhnen, sich selbst zu unterrichten,“ lautet die Devise. (*Allerlei*, II/I, S. 299)

Auf keinen Fall sollten diese Belehrungsphasen zu lange dauern. Schon Erwachsene könnten schlecht länger als zwei Stunden am Stück studieren, so Jean Paul gegenüber den gewöhnlichen Erziehern, die „Schulordenregeln aber gebieten den Kleinen, so lange zu studieren, d. h. aufmerksam zu sein, als ihr Alten dozieren könnt.“ (*Levana*, § 133, S. 834 f.) Allein die Dauer des Unterrichts erstickt den Bildungstrieb, der sich frei entfalten will. Kurze Phasen der Belehrung sollen daher von den desto längeren Phasen des Spiels abgelöst werden, von Phasen, in denen die Kinder sich zwar möglicherweise auf spielerische Art und Weise mit dem Lerngegenstand des Unterrichts beschäftigen, möglicherweise aber auch nicht. Wie frei und unangetastet von Lehrerhand die Phasen des Spiels sein sollen, wurde bereits dargestellt.³⁸⁴ Umgekehrt aber liegen die Phasen der Belehrung fest in Lehrerhand. Hier gilt dann der scheinbar restriktive Grundsatz, dass der Lehrer in der Rolle des Bestimmenden ist. Er, und nicht die Kinder, lenkt den Unterricht, jedoch nicht ohne die Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen.

³⁸³Vgl. näher oben S. 213.

³⁸⁴Vgl. oben S. 210

sichtigen.

Jean Paul beschreibt einige dieser Bedürfnisse, die als „Unterrichtsprinzipien“ auch heute Geltung haben. So erkennt er beispielsweise, dass der kindliche Bildungstrieb sich naturgemäß zunächst vor allem auf ihre eigene Lebenswirklichkeit richtet, weshalb er lebensnahe Lerngegenstände den entfernteren vorzieht. Das umschließt auch das Unterrichtsprinzip der „Anschaulichkeit“, denn Jean Paul will Tiere und Pflanzen oder Werkstätten vor Ort aufsuchen. In Anknüpfung an ihre eigenen Interessen lernen die Kinder die eigene Lebenswirklichkeit kennen. Schulische und außerschulische Lebenswelt umfassen nicht mehr zwei voneinander getrennte, sondern durch die Interessen des Schülers miteinander verbundene Bereiche.³⁸⁵

Hingegen an einheimischen Tieren müßte die genaueste Familiengeschichte und das lebensgroße Tierstück gegeben werden. Ja, wie sehr würde, nicht sowohl Anschauung übend als mit der Gegenwart wuchernd, Pflanzenlehre und Mineralogie die kleinen Vorteile der ausländischen Tiergeschichte überwiegen! Ebenso wären die teuern jetzigen gemalten Welten (orbis pictus) recht gut durch die Werkstätten zu ersetzen, in welchen ein Handwerker nach dem andern den hospitierenden Kindern sein Gewerbe lebendig vorlegte. (Levana, § 130, S. 827)

Auch das Prinzip der „Selbsttätigkeit“ ist bei Jean Paul vorgezeichnet, also die Verlagerung des Lernprozesses vom Bücherwissen hin zur selbstgesteuerten Erfahrungs- und Wissensaneignung. Freudigkeit entsteht nur durch Tätigkeit, nicht durch passive Wissensaufnahme. Die Kinder sollen selbst tätig werden können und über ihre handwerkliche Beschäftigung lernen. Lernen und Tätigkeit sind in dieser Hinsicht gleichzusetzen.

³⁸⁵Die Hibernia-Schule im Ruhrgebiet berücksichtigt das Bedürfnis der Schüler, sich in der Auseinandersetzung mit der Welt zu erproben und zu bewähren, durch das Angebot handwerklicher Tätigkeiten. Hier erkennen die Schüler am Gegenstand selbst Sinn und Zweck ihrer Arbeit: Ein Stuhl, der wackelt, oder eine geschmiedete Kette, deren Glieder ungleichförmig sind, sprechen ihren Mangel unmittelbar aus und fordern den Jugendlichen dazu heraus, tätig zu werden.

*Lernen ist auch handeln; aber handeln ist doch auch lernen.
(Selina, I/6, S. 1143)*

Die Idee ist schon zu Jean Pauls Zeiten nicht neu, sie wurde damals vor allem von Pestalozzi vertreten. Theoretisch findet sie bis in die heutige Zeit viele Befürworter. In die Praxis umgesetzt wird sie jedoch – zumindest an staatlichen Schulen – noch immer kaum. Jean Pauls mißbilligendes Urteil gilt daher noch immer.

*Abscheulich ist's, daß schon unsere Kinder lesen und sitzen
und den Steiß zur Unterlage und Basis ihrer Bildung machen
sollen.
(Unsichtbare Loge, S. 126)*

Von der Sinnhaftigkeit der Jean Paulschen „Unterrichtsprinzipien“ braucht niemand überzeugt zu werden. Sie ist allgemein anerkannt.

Jean Paul nimmt eine stoffliche Unterscheidung vor. Er grenzt diejenigen Fächer, die vor allem nachvollziehende Denkleistungen verlangen von denjenigen Fächern ab, die eigenständige, oft abstrakte Denkleistungen fordern. Die nachvollziehenden Denkleistungen gehen dem selbstständigen Denken voraus.

Geographie ist ein gesundes Voressen der kindlichen Seele; auch Rechnen und Geometrie gehört zum frühen wissenschaftlichen Imbiss; nicht weil sie denken lehren, sondern weil sie es nicht lehren (die größten Rechenmeister und Differentialisten und Mechaniker sind oft die seichtesten Philosophen) und weil die Anstrengung dabei die Nerven nicht schwächt, wie Rechenrevisoren und Algebraisten beweisen.

Philosophie aber oder Anspannung des Tiefsinns ist Kindern tödlich oder knickt die zu dünne Spitze des Tiefsinns auf immer ab. – Tugend und Religion in ihre ersten Grundsätze bei Kindern zerspalten, heißet, einem Menschen die Brust abheben und das Herz zerlegen, um ihm zu zeigen, wie es schlägt. – Philosophie ist keine Brotwissenschaft, sondern geistiges Brot selber und Bedürfnis; und man kann weder sie noch Liebe lehren; beide, zu früh gelehrt, entmannen Leib und Seele.

(Unsichtbare Loge, S. 125)

Auch wenn nur von Geografie, dem Rechnen und der Geometrie die Rede ist: Jean Paul will auf einen grundsätzlichen Unterschied hinweisen. Auf den des naturwissenschaftlichen Denkens und den des philosophischen. Naturwissenschaften sind für Jean Paul „tote Messkunst“ – aber im positiven Sinn: Sie beschäftigen sich mit Äußerem, Sichtbarem und leicht Nachvollziehbarem. Sie können vom Nächsten und Leichtesten ausgehen. So lehrt die „tote Messkunst“ die Welt zu begreifen, ohne dem kindlichen Gemüt zu schaden. „Zählen und Rechnen ist der Grund aller Ordnung im Kopf“ weiß auch Pestalozzis Gertrud.³⁸⁶ Die pragmatischen Wissenschaften schaffen dem kindlichen Geist eine Grundlage, lange bevor das Kind abstrahieren und reflektieren kann. Sie zeigen – auch wenn unterschiedliche „Herzen und Geister“ mit ihnen umgehen – überall die gleichen Ergebnisse. Sie arbeiten mit bestimmten Größen und nach bestimmter Methode. Die Philosophie dagegen reflektiert diese Größen, abstrahiert sie und denkt über sie hinaus. Sie beschäftigt sich nicht mit dem Äußeren, sondern mit dem Inneren und damit zugleich mit „den drei Riesen und Herrschern des Wissens, [...] Gott, Welt und Ich“ (Levana, § 135, S. 839)³⁸⁷, jenen Bereichen also, die den Verstand überfordern. Während die Naturwissenschaften ihre „Wahrhaftigkeit“ in ihrer Methode begründen, begründet die Philosophie ihre Wahrhaftigkeit in der Idee, und zwar in der Idee als Abstraktion.

Reflektieren und Abstrahieren lehren heißt den Leib giftig zersetzen, Herz und Glauben auflösen, um die kindlichen Herzblätter und Blüten zu zerrupfen – Auch fängt Philosophieren nur vom Höchsten, d. h. vom Schwersten an, Mathesis vom Nächsten und Leichtesten.
(Levana, § 135, S. 839)

Wenn sich Jean Paul in seinem Aufsatz *Über den Nutzen des frühen Studiums der Philosophie* dafür einsetzt, dass ein Schüler die Philosophie „zwar früh

³⁸⁶ Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*, Bd. 1, S. 338.

³⁸⁷ Gott, Welt und Ich sind die drei Grundkategorien der kantischen Vernunftlehre.

aber recht treiben soll“, so ist das nicht misszuverstehen. Auch hier ist nicht die „Zeit der gar zu grossen Jugend gemeinet [...], wo ein Mensch ganz unfähig ist, abstrakte Begriffe zu fassen und zu bilden.“ Zunächst müssen die Kenntnisse, die der Philosophie zu Grunde liegen, erworben werden. Das dem Schüler nützliche Philosophieren meint dann vor allem die Art und Weise, in der er mit diesen Kenntnissen umgehen soll: Nämlich „daß er in allen Dingen auf deutliche Begriffe, gründliche Beweise und tüchtige Schlüsse siehet, daß er das äusserliche, das nicht wesentliche absondert und nun [!] auf das Acht hat, was zunächst zu der Sache gehört.“ (*Schulreden*, II/I, S. 11 ff.) So lernt der Philosophierende Geduld, Achtsamkeit und eine mehrperspektivische Betrachtungsweise – Fertigkeiten, die ihm auch beim Erlernen anderer Wissenschaften in vielerlei Hinsicht nützlich sein können.

Ziel ist es, von dem anfänglich nachvollziehenden Denken zum eigenständigen Denken zu gelangen, vom pragmatischen Wissen zum philosophischen. In den Schule aber, so bemängelt Jean Paul, werden die Schüler gerade nicht zu eigenständigem Denken angeleitet. Der Bildungstrieb wird nicht angeregt. Im Gegenteil: Den Kindern werden nicht nur die notwendigen Wissensbausteine, sondern möglichst viele tote Kenntnisse losgelöst von deren Anwendung „eingeschüttet“.³⁸⁸ Das Ergebnis:

Gelähmte Allwisser, ohne Gegenwart des Geistes und ohne Zukunft desselben, die [...] ewig fortgeschaffen werden, und die nie selber schaffen, Erben aller Ideen, aber keine Erblasser
(*Levana*, § 130, S. 825)

Gelähmte Allwisser deshalb, weil die nur rezeptive Aufnahme der verschiedenen Kenntnisse totes Wissen schafft und Kreativität und eigenes Denken hemmt. Vergleichbares meint Pestalozzi: „Es gehören nicht so viel Warum und Darum in des Menschen Kopf hinein, und die tägliche Erfahrung zeigt,

³⁸⁸Mit einem Seitenhieb auf Klopstock ironisiert Jean Paul eine kuriose Etymologie: „Geist kommt von Gießen“ (*Levana*, § 130, S. 825).

daß die Menschen in dem Grade ihren natürlichen Verstand und Alltagsbrauchbarkeit ihrer Hände und Füße verlieren, als sie viel solche Warum und Darum im Kopf herumtragen.“³⁸⁹ Wie Töpfe werden Kinderköpfe mit der „Dummheit oder Weisheit“ der Erwachsenen gefüllt, weshalb sie „im reifern Alter genötigt“ sind, die fremden Gedanken wieder herauszuwerfen, ehe sie eigene Gedanken „einsammeln und aufbewahren können.“ (*Rhapsodien*, II/I, S. 299) Bitterböse und nicht ohne Sarkasmus beurteilt Jean Paul die Wirkung eines solchen fremden, uns in der Kindheit „eingeschütteten“ Wissens.

So wie man uns in der Kindheit zu Christen macht, damit wir als Männer Heuchler sein können; so lehrt man uns eine Weisheit in der Jugend, die nichts als unsere Dummheit im Alter befördert.
(*Rhapsodien*, II/I, S. 300)

Nicht weniger sarkastisch verhöhnt Jean Paul die „Fluglehrer“, die nicht wie er einzelne Wissensbausteine vermitteln wollen, die Interesse wecken und selbstständige Wissensaneignung ermöglichen, sondern das kindliche Interesse mit totem Wissen zuschütten.

Das bedenket ihr nicht, ihr Fluglehrer, die ihr Kindern den Trank früher gebt als den Durst, die ihr wie einige Blumisten in den gespaltenen Stengel der Blumen fertige Lackfarben, und in ihren Kelch fremden Bisam legt, anstatt ihnen bloß Morgensonne und Blumenerde zu geben – und die ihr jungen Seelen keine stille Stunden gönnt, sondern um sie unter dem Stäuben ihres blühenden Weins gegen alle Winzer-Regeln mit Behacken, Bedüngen, Beschneiden hantiert. – O könnt ihr ihnen jemals, wenn ihr sie vorzeitig und mit unreifen Orangen in das große Reich der Wahrheiten und Schönheiten hineintreibt, gerade so wie wir alle leider mit dunkeln Sinnen in die schöne Natur einkriechen und uns gegen sie abstumpfen, könnt ihr ihnen mit irgend etwas das große Jahr vergüten, das sie erlebt hätten, wenn sie ausgewachsen, wie der erschaffne Adam, mit durstigen offenen Sinnen in dem herrlichen geistigen Universum sich hätten umherdrehen können? – Daher gleichen auch euere Eleven den Fußpfaden so sehr, die im Frühling vor allem grünen,

³⁸⁹ Johann Heinrich Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*, Bd. 2, S. 215.

später aber sich gelb und eingetreten durch die blühenden Wiesen ziehen.
(Titan, S. 73)

Unzeitgemäße, dazu noch übertriebene Wissensvermittlung beanstandet Jean Paul nicht nur in seiner *Levana*, sondern auch in fast all seinen Romanen. Er weiß, wovon er spricht. Unter der Kuratel seines Vaters sammelte er als Kind nicht nur totes Wissen, sondern auch die lebendige Erfahrung, gedrillt zu werden.

Vier Stunden vor- und drei nachmittags gab unser Vater uns Unterricht, welcher darin bestand, daß er uns bloß auswendig lernen ließ, Sprüche, Katechismus, lateinische Wörter und Langens Grammatik. Wir mußten die langen Geschlechtregeln jeder Deklination samt den Ausnahmen, nebst der beigefügten lateinischen Beispiel-Zeile lernen, ohne sie zu verstehen.

(Selberlebensbeschreibung, I/6, S. 1054)

An Jean Paul selbst wird jedoch offensichtlich, dass „die Kräfte des Geistes“ alle „Einengungen ohne Abnützung“ überstehen können (im Gegensatz zu den Kräften des Herzens). Sein Lerneifer wird durch den pedantischen Unterricht nicht zerstört. Als Gymnasiast lernt er vor allem im Selbststudium. Begeistert liest, lernt und exzerpiert er, froh über jedes Buch, das er von Bekannten bekommt.³⁹⁰ Seine Werke zeugen noch vom „beharrlichen Verarbeiten von Gelesenem“³⁹¹, das er erst später durch eigene Gedanken erweitert.

Entwicklung der Bildungskraft

Jean Paul kennt eine eindeutige Stufenfolge in der Entwicklung der Bildungskraft.

Die Entwicklungen der Bildungskraft sind 1) die Sprache und 2)

³⁹⁰ Zunächst wird er von Kaplan Völkel, später von Erhard Friedrich Vogel, dem Pfarrer in Rehau, unterstützt.

³⁹¹ Max Kommerell, *Jean Paul*, S. 14.

die Aufmerksamkeit, welche beide durch Eingrenzen und Abmarken eine Idee näher vor die Seele bringen, 3) die Ein- oder Vorbildungskraft, welche eine ganze Ideenreihe festzuhalten vermag, damit aus ihr die unbekannte, aber gesuchte und folglich geahnte Größe vorspringt, als Teil, Folge, Grund, Symbol, Bild, 4) der Witz, 5) die Reflexion, 6) die Erinnerung.

(Levana, § 130, S. 826)

Mit der Sprache also hebt die Entwicklung der Bildungskraft an. Das ist in völligem Gegensatz zu dem gesagt, was der „letzte Lehrer“ in seiner Antrittsrede am Johanneum-Paulinum vorträgt, der die Wirkungslosigkeit von Erziehung darstellen will. Er stützt seine Argumentation auf die „pädagogische Unmacht der Worte“. Worte allein können erzieherisch nichts bewirken – immerhin aber keinen größeren Schaden anrichten. Er hat nur zum Teil Recht. Dass Worte durchaus Schaden anrichten können, bekommt er am eigenen Leib zu spüren: Er wird wegen seiner Antrittsrede entlassen, darf aber noch eine Abtrittsrede halten. Hier nun beschreibt er die große Wirkung, die Worte eben auch haben können: Sie befreien den menschlichen Geist aus den Begrenzungen der Realität, sind Ausdruck des Ich und verbindendes „Seelenband“. Sie sind das Mittel, um sich und die Welt zu verstehen und Übersinnliches und Unendliches zu benennen und damit erkennbar zu machen.³⁹²

Sprechen und Benennen bieten mehr als bloße Anschauung. Damit grenzt sich Jean Paul bewusst von Pestalozzis Anschauungstheorie ab. Pestalozzi favorisierte die Anschauung gegenüber den Worten, da sie ihnen gegenüber Sinnlichkeit voraus hat. Doch erschöpft sich die bloße Anschauung in den Dingen, während Sprache Zusammenhänge erklären, Hintergründe aufhellen, Denkanstöße geben kann. Sie ist „Isolator und Lichtsammler der Ideen“ (Levana, § 132, S. 832), eine Funktion, die im Schreiben noch fokussiert wird: „Schreiben erhellt“. (Levana, § 132, S. 832) Worte sind dann wirksamer als Anschauung oder Taten, wenn sie diese nicht ersetzen wol-

³⁹²Vgl. Hans-Christoph Koller, *Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers*, S. 238 ff.

len, sondern ins Licht der Erkenntnis überführen.

Erzieherisch sind Worte nur dann wirksam, wenn sie ein „Seelenband“ bilden. Das gilt nicht nur für die Sprache des Lehrers. Auch das, was Schüler im schulischen Kontext erzählen oder schreiben sollen, muss ihrem Inneren, ihrem Wunsch sich auszudrücken entspringen, muss zum Seelenband werden können. Das ist nur möglich, wenn nicht dem Kind fremde Themen zum Gegenstand des Erzählens und Schreibens gemacht werden.

Gift jeder Darstellung ist eine ohne lebendigen Gegenstand und Drang.
(Levana, § 132, S. 832)

Diese Gedanken lassen sich für die Aufsatzerziehung fruchtbar machen. Im Schreiben sollen die eigenen Ideen bewusst gemacht, geordnet, „erhellte“ und ausgedrückt werden. Dass dabei keine Themen der Art „Lob des Fleißes“ gestellt werden sollen, dürfte einsichtig sein. In der *Selberlebensbeschreibung* denkt Jean Paul über den Aufsatzunterricht nach.

Noch besser als alle Aufgaben sind vielleicht gar keine; der Jüngling dürfe selber sich jedesmal die Materie wie eine Geliebte auslesen, für welche er warm und voll ist und mit der allein er das Lebendige zu erzeugen vermag.

(*Selberlebensbeschreibung*, 1/6, S. 1094)

Ist die Vermutung ganz von der Hand zu weisen, dass Jean Pauls Schüler deshalb selbstständig eine erstaunliche Anzahl von Aufsätzen verfassten, weil Jean Paul vielleicht gar keine Aufgaben gestellt hat? Wie auch immer der Lehrer sich hier entscheidet, eines sollte selbstverständlich sein: Kinder sollten niemals zum Schreiben gezwungen werden. Unbegründete Schreibaufträge berauben Schrift und Sprache ihrer besonderen Funktion. Erzwungenes und sinnentleertes Schreiben führt zu „Geschwätzigkeit und Unlauterkeit“. Der Schreibende wird zu einem „Nichts“ degradiert, das Schriftstück selbst zu einem „Totenschein der Gedanken.“ (Levana, § 132, S. 833) Rousseaus Frage ist berechtigt:

Dequoi lui servira la lecture quand on l'en aura rebuté pour ja-

mais ³⁹³

Das Schreiben, schon für Plato ein „herrliches Spiel“³⁹⁴, darf auch für Jean Paul der positiven Merkmale des Spiels nicht entbehren. Erstes Merkmal ist die Freiwilligkeit. Zweites Merkmal ist die Aktivierung aller inneren Kräfte.

Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger auf als ein Buch lesen.
(Levana, § 132, S. 833)

Sicherlich will Jean Paul das Lesen, das ja auch die Phantasie fördern kann, hier nicht abwerten. Doch beim Schreiben kommt etwas hinzu, das das Lesen nur ansatzweise leisten kann: die eigene Aktivität. Nicht zuletzt bietet das Schreiben die Möglichkeit der Selbsterkenntnis. Denn über was auch immer man schreibt, man spricht sich im beschriebenen Gegenstand zugleich selbst mit aus. Deshalb kann Jean Paul das Schreiben eine „sokratische Hebammenkunst“, nennen, „die man an sich selber übt“. Auch Geschriebenes dient als Spiegel, ist es doch eine Reflexion, die auf dem Papier festgehalten ist und somit immer wieder vor Augen geführt werden kann. Was Walt in das gemeinsam mit seinem Bruder Vult verfasste Buch *Hoppelpoppel oder das Herz* geschrieben hat, offenbart sein Verliebtsein, ehe er selbst sich dessen bewusst ist. Auch in fremden Texten erkennt der Mensch vor allem sich selbst. Lesenden Mädchen etwa ist „der Roman ein treuer Spiegel“, wie Jean Paul im *Fixlein* erklärt. Daher schätzen sie „eine vollkommene weibliche Schönheit und Grazie ungemein hoch in der Schilderei des Romans.“ (Vgl. *Fixlein*, II/4, S. 24) Im günstigsten Fall wird durch das Lesen die Phantasie derart angeregt, dass sie zum eigenen Schreiben veranlasst. So ergeht es Albano.

Wenn nun Albano über irgendeine große Idee, über die Unsterblichkeit, über die Gottheit, sich in Flammen gelesen: so musst' er darüber schreiben, weil der Baumeister glaubte – und ich auch

³⁹³ Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, S. 359. („Was nützt ihm das Lesen, wenn man es ihm für immer verleidet hat?“).

³⁹⁴ Phaidros 276 e.

–, daß in der erziehenden Welt nichts über das Schreiben gehe,
nicht einmal Lesen und Sprechen, und daß ein Mensch 30 Jahre
mit weniger Ertrag seiner Bildung lese, als ein halbes schreibe.
(Titan, S. 133)

Ähnlich grundlegend für den Bildungsprozess wie die Sprache als „Isolator und Lichtsammler der Ideen“ ist die **Aufmerksamkeit**. Sie grenzt die Erscheinungen der Welt für den Menschen auf diejenigen ein, die für ihn relevant sind. Angelegt in seinem Inneren wartet sie „instinkartig, auf ihren Gegenstand“. Was keine Aufmerksamkeit erregt, wird schlecht gelernt. Nicht alles weckt in verschiedenen Menschen die gleiche Aufmerksamkeit. Natürlicherweise richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Gegenstände, nach denen die Seele ein Bedürfnis hat. „Die Aufmerksamkeit ist das Or der Sele.“ (*Tagebuch meiner Arbeiten*, II/I, S. 253) Andere Gegenstände werden von der Aufmerksamkeit kaum wahrgenommen, wie an Walts Begegnung mit dem „großen Mann“ sehr deutlich wird. Walt wird von Plato-Herder ermahnt, seine Vernunft zu gebrauchen. Ein Hinweis, der dazu dienen soll, das träumerische und schwärmerische Wesen Walts auszugleichen. Als er zu Hause von seinem Erlebnis berichtet, gibt er die Ermahnung zur Besonnenheit nur sinngemäß wieder mit dem Zusatz: „So mag gewiss der letzte Satz geheißen haben; denn ich hörte nur den ersten, weil es mich erschreckte, daß er an den Wagen ging und scheiden wollte.“ (*Flegeljahre*, S. 626) Der letzte Satz geht unter in Walts „Erschrecken“, also wieder im Gefühl, wenngleich er gerade noch ermahnt wurde, vernünftig zu sein. Walts Aufmerksamkeit ist nur auf die Person des Weisen und auf seine poetisch Inspiration gerichtet – eben auf dasjenige, das Walts Wesen entspricht. Die Ermahnung zur Besonnenheit entgeht seiner Aufmerksamkeit. Er erinnert sich später kaum noch daran, geschweige denn, dass er sich danach richtet. Natürlich ist sein träumerisches und verklärtes Wesen einseitig. Jean Paul lässt auch keine Möglichkeit aus, seinen Helden wegen seiner Naivität zu bespötteln.³⁹⁵ Doch ist die individuell gerichtete Aufmerksam-

³⁹⁵ Folgendermaßen beschreibt er z. B., wie Walt verklärt und wonnetrunken aus der Na-

keit im Falle Walts die auf die Poetische im Menschen ein Bestandteil der Persönlichkeit, der verhindert, dass Menschen sich „wie eine astronomische Jahrhundertuhr genau so aufstellen und aufziehen“ lassen. (*Levana*, § 12, S. 545)

Generell ist die Aufmerksamkeit des Kindes allgemein offen, doch nie auf alles gerichtet. Sie hängt ab von äußeren Umständen und inneren Befindlichkeiten, vom Geschlecht und vom Alter. Weder kann sie angeordnet noch durch Lob oder Strafe erzwungen werden. Unterrichtsgegenstände verlieren mit jeder Wiederholung ihre Anziehungskraft und damit die Aufmerksamkeit der Schüler. Wiederholung ist „die Gegenfeder und keine Spiralfeder der Aufmerksamkeit; denn um für einen wiederkommenden Gegenstand Aufmerksamkeit zu haben, muss man ihn schon früher einer ersten und größern wert gefunden haben.“ (*Levana*, § 133, S. 836) Damit hängt auch zusammen, dass Lernplakate, etwa „die zehn Gebote an die Stubentür als an eine Gedächtnssäule an[ge]kreidet, damit der Junge sie stets vor Augen habe“ nichts nützen. Im Gegenteil. Jean Paul hält dies für „das kräftigste Mittel [...], sie aus den Augen zu verlieren.“ (*Levana*, *Geträumtes Schreiben*, S.663) Es scheint ihm dies ein wichtiges Anliegen zu sein, da er es an anderer Stelle fast wörtlich wiederholt:

Wollt ihr etwas vergessen, so schreibts nur an die Innenseite der Stubentür; wollt ihr das Heilige verwüsten, so hängt eine Gebotentabelle euch vor das Auge. (*Levana*, § 123, S. 810)

Eine Veränderung hingegen weckt die Aufmerksamkeit wieder, ebenso wie z. B. interessante Fragestellungen oder verrätselte Gegenstände, kurz: alles, was zur eigenen (geistigen) Tätigkeit herausfordert – ein Prinzip, das auch in den Werken Jean Pauls verwirklicht ist. Schließlich ist jede Aussage durch so viele Einschübe, Metaphern, Anspielungen etc. verrätselt, dass sie nur schwer zu entschlüsseln ist. So ist der Leser gezwungen, geistig tätig zu

tur in ein Wirtshaus tritt: „Im Wirtshaus hielt er seine Wachsflügel ans Küchenfeuer und schmolz sie ein wenig. In der Tat braucht der Mensch bei den besten Flügeln für den Äther doch auch ein Paar Stiefel für das Pflaster.“ (*Flegeljahre*, S. 869).

werden, Begriffe nachzuschlagen, neu zu lesen und halb aus dem Gefühl, halb mit dem Verstand den Sinn zu erfassen.

Die Aufmerksamkeit des Kindes kann nicht unbegrenzt aufrecht erhalten werden. Zu lange Arbeitszeiten schwächen die Aufmerksamkeit und schläfern den Bildungstrieb ein. „Was ist aber zu tun? So fragen die Lehrer immer, anstatt früher zu fragen: was ist zu meiden?“ (Levana, § 133, S. 834 f.) Die Antwort wurde schon gegeben: Zu vermeiden sind die zu langen Arbeitsphasen.

Gegenstände, die auf Aufmerksamkeit gestoßen sind, gelangen vor das innere Auge des Menschen: vor die **Ein- oder Vorbildungskraft**. Sie ist nicht nur aufnehmende Kraft, sondern ist in der Lage, das Aufgenommene umzugestalten. Sie kann aus Worten Bilder entstehen lassen. In dieser Funktion hat sie viel mit der Phantasie gemeinsam, schließlich werden auch beide „Einbildungskraft“ genannt. Doch im Gegensatz zur Phantasie kann sie nur umgestalten, nicht schaffen oder erfinden, „sie ist ein Töpfer, der wol dem Ton allerlei Gestalten giebt, aber ihn nicht hervorbringt.“ (Übungen im Denken, II/I, S. 83)

Weiter treibt Jean Paul die mögliche Verwirrung, wenn er in einer frühen Schrift die Denkmöglichkeit erwägt, Gedächtnis und Einbildungskraft könnten einerlei sein.

Es ist schwer, Gedächtnis und Einbildungskraft zu unterscheiden. Die Gränzlinien, wo's eine anfängt, oder's andre aufhört, sind zu fein gezeichnet. So viel ist gewis. Gedächtnis ist nie on' Einbildungskraft. Ich kan mich keiner Sach' erinnern, one zugleich 's Bild derselben wenigstens dunkel in meiner Sele zu haben. Und ist dies nicht Wirkung der Einbildungskraft? – Auch ist Einbildungskraft nie one Gedächtnis. Denn von allen möglichen Bildern, die eine zusammensetzt, ist der Stof aus der Natur genommen, den das Gedächtnis an die Hand giebt.

(Übungen im Denken, II/I, S. 82 f.)

Die Vorbildungskraft hat die Fähigkeit, lange Reihen von zusammengehöri-

gen Ideen, Zahlen, Linien, und Bildern zu entwickeln und zu überblicken. Dazu benötigt sie das Gedächtnis. Umgekehrt kann vieles nur erinnert werden, weil es bildlich gespeichert ist. Insofern sind Vorbildungskraft und Gedächtnis wohl nicht „einerlei“, überlappen einander aber und können nicht getrennt voneinander sein. Doch das Gedächtnis, so Jean Paul, ist in der Kindheit am besten ausgeprägt. Daraus schließt er: Das Gedächtnis ist nicht trainierbar. Die Vorbildungskraft dagegen als bildhafte Vorstellung und Merkfähigkeit ist zu unbegrenztem Wachstum fähig und auf verschiedene Bereiche ausdehnbar. Dank der Vorbildungskraft sind die Gedanken unabhängig von der sinnlichen Anschauung der Dinge, sie wird zur „Prose der Bildungskraft oder Phantasie. Sie ist nichts als eine „potenzierte hellfarbigere Erinnerung, welche auch die Tiere haben, weil sie träumen und weil sie fürchten.“ (*Vorschule*, S. 47)

Äußere Anschauung mag die innere Vorstellung erleichtern. Doch auch ohne die äußere Anschauung kann der Lehrer die inneren Bilder vor allem durch seine Erzählungen im Schüler entstehen lassen.³⁹⁶ Die Vorbildungskraft ermöglicht Unterricht durch Berichte, Erklärungen, Geschichten, u.s.w. Das bedeutet allerdings nicht, dass Jean Paul sich gegen konkrete Anschauung wendet. Doch für ihn hat der Umgang mit dem Gegenstand erst in der Verbindung mit Sprache und Vorbildungskraft Bildungswert.

Die inneren Bilder bieten dem Kind ein weites Feld für eigenes Denken, für Kombinationen, Erweiterungen und Veränderungen. Diese abstrakte, weiterdenkende und zugleich phantasievolle Verstandestätigkeit nennt Jean Paul ganz im Einklang mit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts **Witz**. Diese Bezeichnung ist nicht in dem Sinn zu verstehen, in dem wir heute die Worte „Witz“ oder „witzig“ gebrauchen; näher kommt dem damaligen Sprachgebrauch die Wendung „gewitzt sein“, mit der die Fähigkeit, listig auch nicht offenkundige Zusammenhänge zu erkennen, umschrieben wird.

³⁹⁶Dies ist allerdings nicht zu verwechseln mit einer bestimmten Art der Vorschulerziehung, die ein selbstständiges Vorstellen, ein innerliches Vergleichen u.s.w. voraussetzt, das Kinder in diesem Alter noch nicht in genügendem Maße ausgebildet haben.

Jean Paul versteht unter „Witz“ das besondere schöpferische Vermögen des menschlichen Geistes, „Ähnlichkeiten“ aufzufinden und zu erfinden, seien es Ähnlichkeiten aus entlegenen Wissenschaften oder von Gegenständen verschiedener Wissensbereiche, z. B. von politischen bzw. religiösen Herrschern, einem Himmelskörper und einem Meerestier.³⁹⁷ Für Jean Paul sind es sogar mehr als Ähnlichkeiten, die der Witz auffindet: Es sind Gleichartigkeiten im scheinbar Verschiedenen. Diese Gleichartigkeiten weiß der Witz zu erkennen und dadurch Verbindungen herzustellen, nämlich Analogien oder Synchronismen, also keine kausalen Zusammenhänge. Die kausalen Zusammenhänge fallen nicht in den Bereich des witzigen, sondern des logischen Denkens, also in den Bereich von „Scharfsinn“ und Reflexion. Die Reflexion sucht Wahrheit auf rational-analytischem Wege, weiß die Dinge zu unterscheiden und findet „Unähnlichkeiten“. Wird das logisch-kausale Denken als „waagrechtes Denken“ bezeichnet, so lässt sich das witzige Denken als „senkrechtes Denken“ bezeichnen.³⁹⁸

Aus waagrechtem und senkrechtem Denken, aus Witz und Reflexion ergibt sich ein Drittes: der „Tiefsinn“. Der „findet trotz allem Scheine gänzliche Gleichheit“. Er ist „im Bunde mit der Vernunft“ und „trachtet nach Gleichheit und Einheit alles dessen, was der Witz *anschaulich* verbunden hat und der Scharfsinn *verständlich* geschieden“ hat. (*Vorschule*, 172) Tiefsinn selbst kann nicht gelehrt werden, er resultiert aus seinen beiden einander ergänzenden Komponenten. Diese beiden Komponenten Witz und Reflexion können schlecht losgelöst voneinander behandelt werden; zu groß sind die Überschneidungen und nur in der Gegenüberstellung lassen sich ihre Besonderheiten konturieren. An dieser Stelle soll vor allem der Witz be-

³⁹⁷Reinhold definiert in seinem *Wörterbuch zu Jean Paul's Levana*: „Witz, ist ein Wert der erhöhten Einbildungskraft, welche nach dem Maaße ihrer größern Lebhaftigkeit und Empfindlichkeit das Wunderbare, Schöne und Aehnliche in den Verhältnissen der Dinge bemerkt“ (Carl Reinhold, *Wörterbuch zu Jean Paul's Levana*, S. 154).

³⁹⁸Möglicherweise dachte Jean Paul auch an diese Ausrichtung des Denkens, als er den Begriff des „hohen Menschen“ schuf, denn „schon die Metapher deutet dort waagrechte und hier steilrechte Ausdehnung an“ (*Unsichtbare Loge*, S. 221).

handelt werden, denn logische Reflexion bildet ohnehin einen nicht wegdenkbaren Teil jeder Bildung. Der Witz aber ist in seiner Bedeutung noch nicht erkannt worden. Möglicherweise liegt der Grund hierfür darin, dass er – wie auch das Herz – ein Gegenspieler des logischen Verstandes zu sein scheint und das vernunftgläubige Volk seine Fähigkeiten unterschätzt. Obwohl der Witz die Wahrheit nur auf andere Weise herstellt als analysierende Denkweise, wird doch den „witzigen Gleichungen geradezu Ungleichsein mit der Wahrheit“ vorgeworfen. (Levana, § 138, S. 846) Gustavs Fehler, „logisch richtig zu denken“ und dafür aber nicht „einigermaßen unzusammenhängend und hüpfend denken zu können“, den Jean Paul in der *Unsichtbaren Loge* kritisiert, „den Fehler haben viele“. Ein Fehler, im wahren Sinne des Wortes, denn tatsächlich „fehlt“ diesen Menschen etwas: Ist ihr Denken auch logisch richtig, kann es ohne den Witz niemals tiefsinnig werden. Daher räumt Jean Paul dem Witz eine dem Scharfsinn gleichgestellte Bedeutung ein.

Am Ende sind alle Aehnlichkeiten, die der Witz zwischen Vorstellungen aufdeckt, eben so wahr als die, die der Scharfsinn unter ihnen auskundschaftet. (Teufelspapiere, II/2, S. 371)

Witz und Scharfsinn gehören beide zum menschlichen Denken und haben beide ihre Berechtigung. Der Scharfsinn ist mehr auf das Detail gerichtet, „analysiert“, während der Witz, wie Viktor im *Hesperus*, „die Wahrheit durch Aufflug, Umherschauen und Überschauen“ findet. Der Witz ist die Ganzheitsauffassung, nicht „Eindringen, mikroskopisches Besichtigen und syllogistisches Herumkriechen von einer Silbe des Buchs der Natur zur andern, wodurch man zwar dessen Wörter, aber nicht den Sinn derselben bekommt.“ (*Hesperus*, S. 1099 f.) Um den Sinn zu erfassen, müssen die Silben miteinander verbunden werden, der Satz im Zusammenhang gehört oder gelesen werden und möglicherweise muss er noch interpretiert werden.³⁹⁹

³⁹⁹Georg Christoph Lichtenberg: „Wenn Scharfsinn ein Vergrößerungs Glas ist, so ist der Witz ein Verkleinerungs Glas. Glaubt ihr denn daß sich blos Entdeckungen mit Vergrößerungs Gläsern machen liessen?“ (D 465, Zählung nach Leitzmann; vgl. Heinz Gockel,

So gesehen ist der Witz das Vermögen, den inneren Zusammenhang nicht nur aufzudecken, sondern auch für das Erkennen fruchtbar zu machen. Dahinter steht eine Vorstellung, auf die auch das Bild vom „Buch der Natur“ weist: Sind die Erscheinungen der Natur miteinander verbunden wie die Silben in einem Buch, so müssen sie, schon ehe der Witz sie zusammen bringt, einen Zusammenhang aufweisen – unsichtbar, durch die analoge Beschaffenheit oder die prästabilisierte Harmonie.⁴⁰⁰ Denn den Silben lässt sich nur Sinn entnehmen, wenn sie tatsächlich Wörter und Sätze ergeben. Für Jean Paul steht fest: „In der Welt ist eins mit dem andern verbunden;“ (*Übungen im Denken*, II/I, S. 53)⁴⁰¹

Ähnlich argumentiert August Wilhelm Schlegel in seiner *Kunstlehre*: „Alle Dinge stehen in Beziehungen aufeinander, alles bedeutet daher alles, jeder Teil des Universums spiegelt das Ganze: dieses sind ebensowohl philosophische als poetische Wahrheiten.“⁴⁰²

Um diese Zusammenhänge aufdecken zu könne, bedenkt der Witz die Dinge nicht in ihrer bloßen Sachlichkeit, sondern in ihrer Zeichenhaftigkeit und in ihrer verweisenden Bedeutung. In dieser Art des Denkens gewinnt das vorhandene Wissen, das vor dem inneren Auge steht, eine neue Dimension. Das willkürliche Spiel des Witzes mit den Ähnlichkeiten wird zum ahnungsreichen Verknüpfen und Vermischen von Geist und Natur.⁴⁰³

Individualisiertes Sprechen, S. 75 ff.).

⁴⁰⁰ „Die Metaphern aller Völker [...] gleichen sich, [...] So wie es kein absolutes Zeichen gibt [...], so gibt es im Endlichen keine absolute Sache, sondern jede bedeutet und bezeichnet; [...] Der Mensch wohnt hier auf einer Geisterinsel, nichts ist leblos und unbedeutend, [...] denn alles zeigt über die Geisterinsel hinüber, in ein fremdes Meer hinaus.“ (*Vorschule*, S. 182 f.).

⁴⁰¹ „Das lebendige oder geistige Weltganze kann als solches [...] keinen Zweck erreichen, als den jeder Teil davon erreicht, weil jeder ein Ganzes ist und weil jedes andere Ganze nur in der zusammenfassenden Idee und nicht wirklich existiert.“ (*Kampaner Tal*, I/4, S. 621).

⁴⁰² August Wilhelm Schlegel, *Kritische Schriften und Briefe*, hg. von Edgar Lohner, Stuttgart 1963, Bd. 2, S. 251.

⁴⁰³ Vgl. zum Witz und auch zum Widerspruch der Darstellung des Witzes als Nachspüren der Verbundenheit von Sache und Sinn einerseits und „willkürlichem“ Spiel andererseits – Kurt Wölfel, „Ein Echo, das sich selber in das Unendliche nachhallt“. In: Uwe Schwei-

Während das analytisch-rationale Denken teilt und ordnet, verbindet der Witz Einzelheiten zu einem großen Ganzen, dient also „weniger der Scheidekunst als der Vereinkunst“, mit dem Ergebnis, dass (zumindest für Viktor) „aus allen Blitzen *eine* Sonne, aus allen Tropfen [...] *ein* Guß“ wurde. (*Hesperus*, S. 589) Und „zuletzt muß die Erde *ein* Land werden, die Menschheit *ein* Volk, die Zeiten ein Stück Ewigkeit;“ (*Vorschule*, S. 205)

Beispielhaft für die analoge Verwandtschaft alles Seienden ist auf sprachlicher Ebene die Metapher. In ihr verbinden sich verschiedene Bereiche der Wirklichkeit zu einem Ausdruck. Aber nicht nur diese. Auch „unsere innern Zustände können wir nicht philosophischer und klarer nachzeichnen als durch Metaphern, d. h. durch die Farben verwandter Zustände.“ (*Hesperus*, S. 590)⁴⁰⁴ In der Metapher geht der Witz der Verwandtschaft, ja der Einheit zwischen Geister- und Körperwelt, zwischen Innen und Außen nach. Im Witz wie in der Metapher als dessen sprachliche Präsentation, ist eine Verbindung von Seele und Körper, Geist und Materie erstellt oder entdeckt.

Für die Entwicklung der Bildungskraft ist nicht das Einzelwissen entscheidend, nicht die verschiedene Fakten, die zusammengesetzt werden sollen. Entscheidend ist das bewegliche Denken, das die Gesamtzusammenschau ermöglicht. Der Schwerpunkt liegt nicht mehr in der rezeptiven Aufnahme von Wissen. Es geht nicht darum, Wissen im Kopf wie in einem Topf zu sammeln, sondern darum, damit umzugehen, es zu verstehen und ei-

kert (Hg.), *Jean Paul*, S. 290 – 306.

⁴⁰⁴In der *Vorschule* der Ästhetik unterscheidet Jean Paul den „unbildlichen“ vom „bildlichen Witz“. Am unbildlichen haben Verstand und Sprache, am bildlichen Phantasie und Vorbildungskraft überwiegenden, niemals ausschließlichen Anteil. So zeichnet sich der „unbildliche Witz“ aus durch „Trug und Geschwindigkeit der Sprache“, z. B. in der Synekdoche und der Metonymie, in Sprachkürze und Lakonismus. Der bildliche Witz dagegen ist das „Verkörpern von Geistigem“, z. B. in Gleichnissen, Allegorien und Metaphern. Ohne Zweifel sind vor allem Herder, aber auch Lavater und Hamann die Vorbilder von Jean Pauls Analogienlehre in der *Vorschule*. Die anthropologische Sprachtheorie Herders übernimmt Jean Paul. Ein Beispiel dafür: Wie Herder leitet er den Gebrauch der Metapher aus der Sinnesempfindung ab. Wie er weiß Jean Paul, dass die Beschaffenheit des Menschen einer analogen Beschaffenheit der Natur entsprechen müsse. (Vgl. hierzu Götz Müller, *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*, S. 111).

genständig weiterzudenken. Es geht nicht darum, Fakten zu lernen und miteinander zu kombinieren, sondern darum, sie für das eigene Denken nutzbar zu machen. Es geht auch darum, das Wissen zu überschauen. Als Gustavs Erzieher geht Jean Paul mit gutem Beispiel voran: „Ich gewöhnte meinem Gustav an, die Ähnlichkeiten aus entlegnen Wissenschaften anzuhören, zu verstehen und dadurch selber zu erfinden.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 135) Wissen und Fähigkeit, bereits vorliegendes Erkenntnismaterial logisch zu durchdringen, setzt Jean Paul hierbei als notwendige Tätigkeit auf dem Wege zur Erkenntnis voraus. Doch erst der Witz vermag es, durch seine Zusammenschau Neues zu finden. In diesem Sinn nennt Jean Paul den Witz auch „Findkunst (Heuristik).“ (*Vorschule*, S. 202) „Findkunst“ deshalb, weil die Kunst eben nicht ist, etwas Neues zu erschaffen, sondern schon Bestehendes zu finden. Jean Paul erklärt die „Findkunst“ am Beispiel Newtons.

Wenn z. B. ein Neuton eine ganz neue Theorie der Schwer' erfindet, so erfindet er ietzt nicht die Sache selbst – denn vielleicht zog schon Millionen Jahre vor ihm ein Weltkörper den andern an – er legt auch nichts Neues hinein, sondern er entwickelt nur unsere dunklen Ideen davon, er macht nur das Unsichtbare unserer Vorstellung sichtbar, er verbindet nur die Sätze, die vor uns lange da lagen, und macht die Konklusion daraus. Und eben dies ist's, was uns die Erfindung neuer Wahrheiten so schätzbar macht.
(*Schulreden*, II/I, S. 24)

Newton ist aber nur ein Beispiel von vielen dafür, dass geniale Forscher nicht nur durch scharfsinniges, streng logisches, kausales Denken zu ihren großen Einfälle und Ideen gelangten, sondern gerade auch durch sprunghaftes, spielerisches, witziges Denken. Häufig haben sie ihre genialen Entdeckungen mehr erträumt und erspielt als in wissenschaftlichen Versuchsreihen ermittelt. Von dem Chemiker Kekulé ist bekannt, dass er auf der Suche nach der Erklärung für das zu seiner Zeit unnachvollziehbare energetische Verhalten der Kohlenstoffverbindungen die Lösung eines Nachts träumte. Er sah im Traum eine Schlange, die sich in den Schwanz biss, und

im selben Moment wusste er, dass die gesuchte Struktur zyklisch sein musste – und fand den Benzolring, eine Entdeckung, die dem Siegeszug der organischen Chemie den Weg ebnete und weitere Erfindungen (von synthetischen Textilien über die Plastikrüte bis zu modernen Arzneistoffen) ermöglichte. Watson und Krick, die Entdecker der Struktur der Erbsubstanz, beschreiben in ihrem Buch *Die Doppelhelix*, wie sie das Geheimnis vor allem durch Spiele mit Modellen und durch Analogiedenken lüfteten. Auch von Einstein ist bekannt, dass sein Denken sehr unkonventionell war und den gewohnten Rahmen des Wissenschaftlichen oft verließ.⁴⁰⁵

Witz im Unterricht ist ein besonderes Anliegen der *Levana*. Denn im Witz verbirgt sich das, was heute unter dem Schlagwort „Das Lernen lernen“ propagiert wird. Witz im Unterricht meint aber mehr: In ihm verwirklicht sich auch das, was Lichtenberg seinen Zeitgenossen zuruft: „Lernt denken, Leute“, nicht: Lernt Gedachtes. Witz im Unterricht meint:

Wir sollten nicht die Kinder unterrichten, sondern sie gewöhnen, sich selbst zu unterrichten; wir sollten nicht Philosophie, sondern philosophieren lernen; wir sollten überhaupt die Kunst lernen, den andern erfinden zu lernen. (Allerlei, II/I, S. 299)

Er ist die einzige Art abstrakten Denkens, die für Kinder nicht nur unschädlich ist, sondern auch nützlich, „weil er das neue Ideen-Räderwerk immer schneller zu gehen zwingt – weil er durch Erfinden Liebe und Herrschaft über die Ideen gibt.“ (*Levana*, § 136, S. 842) Die Liebe zu den Ideen ist notwendig, wegen ihrer „befruchtenden“ Wirkung: Durch sie schafft der Witz neue Ideen aus den alten Ideen, bereichert die Welt in den Augen des Betrachters und regt zu kreativen Veränderungen an. Herrschaft über die Ideen meint, dass die Ideen nicht nur gesammelt werden, sondern verarbeitet und entweder miteinander in Zusammenhang gebracht oder auch in größere und oft überraschende Zusammenhänge gestellt werden. Herrschaft meint aber vor allem das eigenständige Denken, das mit den Ideen

⁴⁰⁵Vgl. Erich Fromm, *Märchen, Mythen Träume*, S. 40.

nach eigenem Ermessen umgeht, auswählt und vergleicht. Diese Herrschaft über die Ideen gibt Kindern spielerischen Freiraum des Denkens. Diese Ideen, hier gleichbedeutend mit Wissen oder sogar mit „Vielwissen“, setzt Jean Paul allerdings voraus.

Freilich müssen die Kenntnisse schon vorher da sein, die man mischen will.
(Levana, § 136, S. 842)

Sie bilden die Grundlage des Witzes. Zur Bildung jedoch wird solches Wissen erst durch die Fähigkeit des Witzes, Zusammenhänge herzustellen.

Die Freude am Witz und am witzigen Denken ist Kindern angeboren. Doch wie für das Spiel muss den Kindern auch für den Witz ein möglichst großer Freiraum gegeben werden – ja Jean Paul erlaubt Kindern sogar witzige Einfälle auf den Lehrer selbst.⁴⁰⁶

Sklaverei trübt und verscharrt alle Salzquellen des Witzes.
(Levana, § 138, S. 845)

Nach einer strengen „Lehrstunde der Mathematik“, einer Phase also, in der der Lehrer bestimmt, bricht anschließend der Witz von selbst hervor. Doch auch innerhalb der Belehrungsphasen sollten die polaren Elemente Ernst und Humor einander abwechseln. (Vgl. *Kampaner Tal*, S. 563) Kinder sollen „nach ihrem Wohlgefallen scherzen, reden, sitzen dürfen. Wir Erwachsenen ständen den abscheulichen Schulzwang unserer Abkommenschaft keine Woche aus, so vernünftig wir sind; gleichwohl muten wir es ihnen mit Ameisen gefüllten Adern zu.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 126)

Das Lehrervorbild spielt auch hier wieder eine große Rolle. So appelliert Jean Paul an den Erzieher:

Meine größte Bitte ist [...], daß Sie der spaßhafteste Mann in meinem Hause sind; Lustigkeit macht Kleinen alle wissenschaftlichen Felder zu Zuckerfeldern. (Unsichtbare Loge, S. 126)

⁴⁰⁶In der *Bonmots-Anthologie meiner Eleven* hat Jean Paul die witzigen Einfälle seiner Schüler gesammelt. (Hist.-Krit. Ausgabe, II/6, S. 621 – 652).

Doch leider kann nicht jeder Lehrer diese „Bitte“ um Witz erfüllen. Denn: „Die größere Lehrer-Zahl wirft ein, er fehle ihr selber“ (*Levana*, § 138, S. 843) – ein Defizit, das sie eigentlich für ihren Beruf disqualifizieren müsste. Indes, als Gustavs Erzieher räumt Jean Paul ein, diesen Fehler auch an sich selbst korrigiert zu haben: „Ich selber mußte mich viele Vormittage üben und mit der Seele voltigieren.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 274) Witz ist also nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Erzieher erlernbar.

Zuletzt werden die Erkenntnisse im *Gedächtnis* gespeichert, eine Tatsache, die man einfach hinnehmen könnte, gäbe es in Jean Pauls Werk nicht viel Verwirrung hinsichtlich des Begriffs. Während Jean Paul im *Fixlein* noch meint, „Gedächtnis ist nur eine *eingeschränkt*ere Phantasie“ (*Fixlein*, II/4, S. 195), attestiert er ihm in der *Levana* ebenso wie der Vorbildungskraft nur noch aufnehmende und bewahrende Fähigkeiten. Somit lässt es sich definieren als das Vermögen, Wissen und Ideen im Geiste zu sammeln und auf Abruf hin wieder verfügbar zu machen. Die Tatsache, dass im Traum oder unter Hypnose Gedächtnisinhalte erscheinen können, die scheinbar längst vergessen worden sind, deutet darauf hin, dass das Vergessen keinen Prozess der Informationslöschung darstellt. Pointiert könnte man sagen, dass eigentlich nichts vergessen, nur unterschiedlich gut wiedererinnert wird. Für die Bildung entscheidend ist freilich zunächst, unter welchen Umständen Wissen am besten gespeichert wird. Zwei „Faustregeln“ lassen sich aufstellen: Zum einen sind „Ähnlichkeiten“ aufeinanderfolgender Lernstoffe zu vermeiden. Sie bilden „Klippen“ für das Gedächtnis (Heute spricht man von der „Ähnlichkeits- oder Ranschburgscher Hemmung“). Jean Paul illustriert mit Beispielen: „So wird z. B. die Rechtschreibung ähnlicher Wörter: ahnen, ahnden; malen, mahlen; das und daß; Katheder und Katheter (wiewohl letzte beide zuweilen beisammen sind) schwerer behalten als die der unähnlichen.“ Zum anderen gilt es, wenn etwas gelernt werden soll, den „Talisman“ des Gedächtnisses zu aktivieren: Das Interesse. Wenn ein Gegenstand auf Interesse stößt, prägt er sich leichter in das Gedächtnis ein als ein bedeutungsloser oder gar unverständener. Wieder ein Beispiel: „Die

Frau behält ebenso schwer Büchertitel als ihr gelehrter Mann die Namen der Modezeuge.“ (*Levana*, § 143, S. 851)

Parallel zur Erregbarkeit des Kindes ist auch das Gedächtnis in der Kindheit am aufnahmefähigsten – für Jean Paul ein Beweis dafür, dass es (im Gegensatz zur Vorbildungskraft) nicht trainierbar ist. Das unterscheidet das Gedächtnis von der Erinnerung. Denn Erinnerung lässt sich gezielt schulen, Erinnerungskraft lässt sich einüben. Sie ist eine aktive Kraft, die mit den anderen Kräften verbunden ist und schöpferisch sein kann. Schöpferisch meint selbstverständlich nicht, Erinnerungen hervorzubringen. Doch wie der Witz schafft die Erinnerungskraft einen inneren Zusammenhang der Dinge. Sich erinnern ist für Jean Paul ein Akt produktiven Denkens. Denn in der Erinnerung wird etwas ins Leben und damit in die Gegenwart zurückgerufen, was einmal war. Aber es wird nicht so zurückgerufen, wie es einmal war, sondern als gegenwärtige, damit neue Erinnerung. So wird in der Erinnerung das Vergangene nicht wie im Gedächtnis gespeichert und konserviert, sondern wiedererschaffen, zu neuem Leben erweckt.

Ein weiterer Unterschied besteht gegenüber dem Gedächtnis. Während das Gedächtnis die Dinge oder Geschehnisse selbst beinhaltet, betrifft die Erinnerung auch Zusammenhänge und Verknüpfungen unter den Geschehnissen. So werden die „Ähnlichkeiten“, die das Gedächtnis hemmen, zu den „Rudern der Erinnerung“. Durch ihren „systematischen Geist“ (*Levana*, § 142, S. 850) bewahrt die Erinnerung alles miteinander Verbundene eher als Vereinzelt. Geschichten prägen sich ihr daher leichter ein als einzelne Begriffe. Um den Wortschatz einer Fremdsprache zu erlernen, empfiehlt Jean Paul, nicht einzelne Vokabeln auswendig zu lernen, sondern eine Geschichte oder ein Kapitel eines Buches, selbst wenn man die einzelnen Worte noch nicht zureichend versteht. Auch ein bestimmter Stoff kann leichter gelernt werden, wenn er nicht in Unterrichtseinheiten zerstückelt und über einen langen Zeitraum verteilt wird. Aus diesem Grunde wendet Jean Paul sich ausdrücklich gegen einen schnellen Wechsel von Unterrichtsge-

genständen und schlägt statt dessen eine Unterrichtsgestaltung vor, die in Waldorfschulen als „Epochenunterricht“ praktiziert wird.

Eine und dieselbe Wissenschaft einen Monat lange mit dem Kinde unausgesetzt getrieben: – welcher wahrscheinliche Wachstum von zwölf Wissenschaften in einem Jahre! Der Ekel am Einerlei würde sich bald in den Genuss des Fortschrittes verlieren; und die immer gründlicher und weiter auseinandergehende Wissenschaft würde auf ihrem eignen Felde die Blumen des Wechsels anbieten.
(Levana, § 142, S. 851)

Die Erinnerung verbindet nicht nur die Lerngegenstände miteinander. Jedes Erlebnis ist an Orte, Töne, Düfte, Namen, Geräusche etc. geknüpft. Treten diese „Erinnerungsträger“ wieder ins Bewusstsein, so oft auch das Erlebnis selbst. Dieser Mechanismus funktioniert selbst dann, wenn diese Verbindung eines Erlebnisses zu einem bestimmten Erinnerungsträger nicht bewusst ist. So wird Albano durch den Duft von Orangenblüten, die er „in seiner Kindheit so oft in die Brust gesogen“ von einer plötzlichen Flut von „Phantasie und Erinnerung“ übermannt, ohne jedoch zu ahnen, dass es die Düfte waren, welche ihm die „Vergangenheit dunkel, aber gewaltsam zurückriefen.“ (Titan, S. 36) Auch wenn Jean Paul aus diesem Mechanismus der Erinnerung den Rückschluss auf den Unterricht nicht ausdrücklich zieht, so ist er doch offenkundig: Je mehr Sinne an einem Lernprozess beteiligt sind, desto leichter wird der Lernstoff später erinnert, weil desto mehr „Erinnerungsträger“ die Erinnerung unterstützen. Umgekehrt wird ein Stoff, der – ohne Beteiligung der Sinne – allein aus Büchern entnommen wird, deutlich schlechter erinnert, als selbst Erlebtes. „Spielender Unterricht“ dagegen, so wie Jean Paul ihn versteht, fordert die Beteiligung aller Sinne heraus und kann daher höchste Lerneffizienz erwarten.

2. Klassische Bildung

Kulturen entwickeln sich in Auseinandersetzung mit fremden Kulturen oder mit der eigenen, in die Vergangenheit projizierten Kultur. Im ausgehenden

18. und frühen 19. Jahrhundert konzentriert sich die Frage des kulturellen Fortschritts auf eine Alternative: Die klassische Antike als Vorbild – in Italien in den antiken Kunstwerken, vor allem im Vatikanischen Museum, präsent – oder das „deutsche“ christliche Mittelalter. Goethe steht vor dem Straßburger Münster und spricht von „deutscher“ Baukunst. „Deutsch“ ist diese Baukunst, weil sie gotisch ist. Und das Gotische – zu Goethes Zeiten noch ein Schimpfwort – ist das christlich-mittelalterliche Pendant zur klassischen Antike. Herder gibt „fliegende Blätter“ heraus mit dem Titel „Von deutscher Art und Kunst“, in denen allerdings vornehmlich von Shakespeare die Rede ist. Vor allem Herder ist es, der auf die eigenen Traditionen, die Volkspoesie, das Volkslied, die Volkslegende setzt und damit Gedanken der Romantik vorwegnimmt.

Auf der anderen Seite steht Winckelmann mit seinem – auch projizierten – Idealbild der Antike. Sein bekanntes Wort „Edle Einfalt und stille Größe“ für die antike Bildung und Kultur wird richtungsweisend.⁴⁰⁷ Schiller weiß in Goethe – die Straßburger Zeit ist ad acta gelegt – einen griechischen Geist zu entdecken.

Wären Sie als ein Grieche, ja nur als ein Italiener geboren worden, und hätte schon von der Wiege an eine auserlesene Natur und eine idealisierende Kunst Sie umgeben, so wäre Ihr Weg unendlich verkürzt, vielleicht ganz überflüssig gemacht worden. Schon in die erste Anschauung der Dinge hätten Sie dann die Form des Nothwendigen aufgenommen, und mit Ihren ersten Erfahrungen hätte sich der große Styl in Ihnen entwickelt. Nun da Sie ein Deutscher gebohren sind, da Ihr griechischer Geist in diese nordische Schöpfung geworfen wurde, so blieb Ihnen keine andere Wahl, als entweder selbst zum nordischen Künstler zu werden, oder Ihrer Imagination das, was ihr die Wirklichkeit vorenthielt, durch Nachhülfe der Denkkraft zu ersetzen, und so gleichsam von innen heraus und auf einem rationalen Wege ein Griechenland zu gebären.⁴⁰⁸

⁴⁰⁷ Johann Joachim Winckelmann, *Gedancken über die Nachahmung der Griechischen Werke in Malerey und Bildhauerkunst*, Dresden 1759, S. 36.

⁴⁰⁸ Brief vom 23. August 1794 an Goethe (Schillers Werke, Nationalausgabe, Bd. 27,

Für Fichte sind die alten Sprachen unverzichtbar, für Hegel ist das Studium der Griechen und Römer die Voraussetzung höherer Bildung. Der Streit ist bald entschieden. Auch die philanthropischen Lehranstalten, die zuvor Lehrpläne entgegen der klassischen Bildung entworfen hatten, schließen sich an oder werden angepasst.

Jean Paul geht seinen eigenen Weg. Nicht zufällig findet er in Weimar die meiste Zustimmung bei Herder, dem Goethe und Schiller weltanschaulich fremd sind. Auch Wieland, der sich – trotz seines *Agathon*⁴⁰⁹ – aus dem Streitgespräch zurückgezogen hat, nimmt Jean Paul mit großer Liebenswürdigkeit auf. Zu Goethe und Schiller entsteht trotz (wenn auch bedingter) gegenseitiger Anerkennung weder persönlich noch literarisch ein fruchtbares Verhältnis. Jean Pauls Schreibweise entspricht nicht den an den antiken Idealen orientierten Klassikern: Seinen Werken fehlt eben jene „edle Einfalt und stille Größe“.

Er schreibt in dem Bewusstsein, dass die moderne, eigene Kultur reicher und tiefer ist als die antike vor 2000 Jahren, dass sie eine Fülle geistiger Beziehungen birgt, die es weder in der klassischen Antike noch im christlichen Mittelalter gab. In der sogenannten „Querelle des anciens et des modernes“, in der die anciens eine Blüte der gegenwärtigen Kunst aus der Nachahmung der antiken Werke erwarten, steht Jean Paul auf Seiten der Modernen, die nicht nur nachahmen, sondern aus dem Geiste der Antike schaffen wollen. Zwar bewundert und achtet er die Antike, doch ohne sie nachahmen zu wollen. In der *Vorschule* erklärt er den Charakter der griechischen Kunst und zählt Vorzüge auf wie Schönheit oder Ideal, Ruhe und Heiterkeit, sittliche Grazie (*Vorschule*, S. 67-81), also Vorzüge, die durchaus dem Winckelmannschen Ideal entsprechen. Er rühmt Eigenart und Größe der antiken Kunst als das „Schönste, was der menschliche Geist geboren hat.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 133) Doch nicht nur als kultureller Glanzpunkt

S. 25 f.).

⁴⁰⁹Von griechisch τὸ ἀγαθόν – das Gute.

hat die Antike Bedeutung. Sie hat das bestehende Weltbild geprägt und bildet den gemeinsamen kulturellen Hintergrund des gesamten Abendlandes. Vor allem die Sprache ist – wie gerade an Jean Pauls Werk deutlich erkennbar ist – voller antiker Bilder und Anspielungen. Die gemeinsame Basis dieser überlieferten Erfahrungen erleichtert die zwischenmenschliche Verständigung, denn jeder kann auf diesen Fundus zurückgreifen, der als historisch tradiert den Vorzug der Kontinuität hat. Diese in der Kommunikation weiterlebenden Ausdrücke werden allerdings blind und sinnlos, wenn sie nicht auf den gegenwärtigen historischen Kontext bezogen werden. Wichtig sind diese Elemente auch wegen der in ihnen lebendigen Erfahrung von Jahrhunderten. Zugleich begründet die Antike die eigene, gegenwärtige Situation, die sich nur aus der Gegenwart heraus nicht begreifen lässt. Wer die bestehenden Verhältnisse und kulturelle, politische und gesellschaftliche Entwicklungen verstehen will, muss auch ihre Vorgeschichte kennen.

Die Alten nicht kennen, heißt eine Ephemere sein, welche die Sonne nicht aufgehen sieht, nur untergehn.

(Levana, § 150, S. 863)

Doch das philologische Jahrhundert, in dem die lateinische Sprache nicht nur die Sprache der Kirche, sondern auch die Sprache der Gelehrten war, ist an sein Ende gekommen. Der Geist wächst mit jedem Jahrhundert, das Wissen mehrt sich und wird in der Darstellung vielschichtiger und umfassender. Fürwahr:

In Shakespeare steckt auch Sophokles, aber in Sophokles nicht Shakespeare.

(Titan, S. 580)

War die Kunst der Griechen noch einem Monochord vergleichbar, dessen eine Saite sich nur schwer verstimmt, so gleicht die jetzige Kunst eher einem Instrument mit sechs Saiten, das variabler ist, sich allerdings leichter verstimmt. (Vgl. *Unsichtbare Loge*, S. 131)

Die historisch angemessene Übernahme der Alten ist nicht, ihre Werke

nachzuahmen, sondern ihnen ähnlich zu werden in dem, was sie groß gemacht hat: Erfindungsgeist, Originalität, Selbstständigkeit.

Die Muster haben ja selber ohne Muster geschrieben.
(*Unsichtbare Loge*, S. 133)

Entsprechend will Jean Paul auf Klassische Bildung nicht verzichten, entwickelt aber ein eigenes Konzept für ihre Vermittlung. Damit wendet er sich gegen die bestehende Vermittlung, welche in seinen Augen die antiken Texte, die „kanonischen Schriften des Geistes zu Buchstabier- und Lesebüchern“ herabwürdigen. „Begrift man denn nicht, daß kein Geist, am wenigsten der kindische, zugleich nach so entgegengesetzten Richtungen, als Sprache und Stoff oder gar Dichter-Stoff begehren, sich wenden könne?“ (*Levana*, § 150, S. 862) Entsprechend unterteilt Jean Paul in drei Teile:

- Sprache,
- Geschichte oder Materie,
- Geist ihrer Form oder Poesie. (Vgl. *Levana*, § 150, S. 862)

Wieder geht es um den Gegensatz von „Geist“ und „Buchstabierkunst“. Auch das Erlernen fremder Sprache darf keine Übung in Buchstabierkunst sein. Es ist vielmehr eine gesunde Früh-Übung der Denkkraft – eine Übung, die ebenso wenig wie die Naturwissenschaften eigenständige Denkleistungen fordert.⁴¹⁰ Dennoch steckt hinter dem Erlernen der Fremdsprache mehr Denkleistung als es zunächst den Anschein hat. Selbst in einer formalen

⁴¹⁰Im Zusammenhang mit der Sprache findet Fichte seine einzige Erwähnung in der *Levana*: „Fichte legt in seinen „Reden an die deutsche Nation“ zu wenig Wert auf das Benennen und *Abc äußerer* Anschauungen oder Gegenstände und verlangt es bloß für die *innern* (für Empfindungen), weil dem Kinde, meint er, das Benennen der ersten nur zum Mitteilen, nicht zum bessern Ergreifen diene. Aber mich dünkt, der Mensch würde [...] sich in den vollgestirnten Himmel der äußeren Anschauungen dumpf verlieren, wenn er das verworrene Leuchten nicht durch Sprache in Sternbilder abteilte und sich durch diese das Ganze in Teile für das Bewußtsein auflösete. Nur die Sprache illuminiert die weite einfarbige Weltkarte.“ (*Levana*, § 131, S. 830 f.).

grammatikalischen Analyse erkennt Jean Paul „die erste Philosophie der Reflexion“. Denn die Analyse erhebt die Zeichen der Sachen selbst wieder zu Sachen und zwingt den Geist, „auf sich zurückgewendet, seine eigne Geschäftigkeit des Anschauens anzuschauen, d. h. zu reflektieren.“ (*Levana*, § 131, S. 831) Über die Fremdsprache wird auch die eigene Sprache besser verstanden – und über die eigene Sprache wieder das eigene Selbst.

Für solche Übungen allerdings sind die klassischen Werke wenig geeignet. Für den Spracherwerb missbraucht würde „das Schönste, was der menschliche Geist geboren hat“ zerstückelt und zerrieben werden. (Vgl. *Unsichtbare Loge*, S. 133) Solche „Verwundung der Schönheit“ zerstört zugleich die Freude an der lateinischen und griechischen Sprache sowie die Freude an der Kultur, der Geschichte und dem Geist der Alten.⁴¹¹ Ehe die Schüler die Sprache nicht beherrschen, können sie beispielsweise den „Einklang von Poesie und Tiefsinn in einem Platonischen Gespräch“, den ja nach Jean Paul schon die meisten Lehrer nicht erfassen, nicht erkennen, nicht verstehen und daher auch nicht würdigen. Kurz: Die Werke der klassischen Antike sind schlichtweg zu bedeutend, um für den Sprachunterricht herhalten zu können. Statt der Originaltexte soll anhand „nachgeahmter“ Texte, z. B. dem lateinischen Lesebuch von Gedike, die Sprache erworben werden.⁴¹²

Nicht nur die Sprachkompetenz, auch geschichtliche und stoffliche Einblicke müssen der Auseinandersetzung mit „Geist und Form der Poesie“, also der Lektüre der Originaltexte, vorausgehen. Erst wenn diese Vorausset-

⁴¹¹Vgl. auch Herders Vorschläge, die antike Mythologie in der Schule zu behandeln, in seinem Aufsatz *Vom neuern Gebrauch der Mythologie* und in den *Paramythien* (Sämtliche Werke, Bd. 1, S. 426 ff. und Bd. 15, S. 241 ff., Bd. 28, S. 127 ff.).

⁴¹²Friedrich Gedike (1754-1803), *Lateinisches Lesebuch für die ersten Anfänger* von 1782. Die Lesebuchmethode wurde als natürliche, empirische oder induktive Methode dem altgrammatischen Unterricht des 17. und 18. Jahrhunderts, der auf das Auswendiglernen der Grammatik ausgerichtet war, entgegengesetzt. Sie war in der Zeit des Neuhumanismus weit verbreitet und wurde auch mit den Büchern von Johann Gesner (1691-1761, *Catechismus latinus*) verwirklicht. In der Mitte des 19. Jahrhunderts wurde die Lesebuchmethode von der sogenannten „grammatistischen Methode“ abgelöst, in der die Grammatik an Beispielsätzen eingeübt wurde und dann ganze Texte übersetzt wurden.

zungen erfüllt sind, kann zur Lektüre übergegangen werden. Für die Auswahl der Texte sind dann aber weder sprachlicher Wert noch die Schwierigkeit des Stils maßgebend. Maßgebend soll vor allem das Interesse der Jugendlichen sein. Das allerdings richtet sich zunächst weniger auf sprachliche Schönheiten, sondern auf Auffälliges, Aufregendes, eben Interessantes. Solch Interessantes gibt es genug. Ungeachtet der damals üblichen Vorgehensweise empfiehlt Jean Paul daher zunächst Autoren wie Plinius den Jüngeren, Lucan, Seneca, Ovid, Martial, Plutarch oder Diogenes Laertius – nicht gerade „vorbildliche“ Autoren im Sinne einer klassischen Bildung.

3. Mädchenbildung

Jean Pauls Frauenbild

Ihrer Zeit entsprechend hat die *Levana* in erster Linie die Erziehung der Jungen im Auge. Dennoch lässt sie die Mädchen nicht außen vor und alles bisher Dargestellte lässt sich heute problemlos auch auf die Erziehung der Mädchen übertragen. Zusätzlich jedoch behandelt Jean Paul auch ausdrücklich die Mädchenerziehung, ja als glücklicher Vater von zwei Töchtern behandelt er sie sogar mit besonderer Liebe.⁴¹³ Ein ausführlicher Abschnitt, fast ein ganzer Band der *Levana* (und zwar noch vor der Knabenerziehung), ist ihr gewidmet. In diesem Abschnitt beschreibt Jean Paul die Besonderheiten der Mädchenerziehung, die das bisher Gesagte geschlechtsspezifisch ergänzen. Es ist nicht nur bemerkenswert, dass Jean Paul der Mädchenerziehung derart großen Raum zubilligt – keineswegs üblich in der Pädagogik seiner Zeit. Bemerkenswert ist auch, dass er zwar ein zeittypisches Frauenbild zugrunde legt und Abhängigkeit oder gar Unterwürfigkeit der Frauen als für den Mann durchaus angenehm beschreibt, andererseits aber diese Vorstellung von der weiblichen Eigenständigkeit durchkreuzt sieht – und

⁴¹³ Emma Emanuele Georgine Amalie Idoine Richter (1802 – 1853) und Amöne Odilie Minna (1804 – 1865).

gerade diese Eigenständigkeit respektiert und auch unterstützt. Darüber hinaus erkennt er auch andere weibliche Eigenarten und Besonderheiten an und achtet sie.

Freilich: Die Frau gehört auch für Jean Paul ins Haus. „Verwaltet muß doch einmal das Hauswesen werden; soll denn lieber der Mann noch gar diese Überfracht zu seinen äußern Frachten laden?“ (*Levana*, § 94, S. 709 f.) Die Argumente, vorsichtshalber schon nur in fragender Form vorgebracht, sind fadenscheinig und der unwirsche Ton lässt darauf schließen, dass seine Meinung weiblicherseits auch nicht ganz widerspruchsfrei akzeptiert wurde. Immerhin sucht er die Verwaltung des Hauswesens aufzuwerten: Sie sei ebenso verdienstvoll wie die Aufgaben des Mannes. Und dennoch bleiben es auch bei Jean Paul die Männer, die wie in Schillers *Lied von der Glocke*⁴¹⁴ in die Welt ziehen und sich geistig bilden, während die Frauen mit den Kindern ans Haus gefesselt bleiben. Ein Klischee auch bei Jean Paul. Aber vielleicht ist es ein Klischee erst aus unserer Sicht. Auch Schiller – das sei nur angemerkt – will ja keineswegs mit seinem scheinbar ideologiestrotzenden Gedicht *Würde der Frauen* dem zeitgenössischen Klischee von Mann und Frau das Wort reden; er spricht eher von einem polaren Gegensatz in jedem Menschen. Und so gerne Jean Paul die Frauen auch mit Kindern und Haushalt beschäftigt sähe, so räumt er doch ein, sie seien talentierte Schriftstellerinnen und wegen ihrer großen Sprachbegabung auch politisch talentiert. (Vgl. *Nachlese*, II/3, S. 846) Nicht zuletzt seien sie „geborne Geschäftleute“ (*Levana*, § 95, S. 711) und, wie viele Beispiele belegen, überhaupt in der Lage, jeden Beruf auszuführen:

Die alten Briten wurden öfters von tapfern Weibern in Schlachten geführt. – Mehre skandinavische Weiber waren nach Home Seeräuberinnen. – Eine Nordamerikanerin tut auf dem Felde und eine Pariserin im Kaufladen alles, was bei uns der Mann. – Sollte es sonach genug sein, wenn ein Mädchen bloß stickt, strickt und flickt? – Als Schweden unter Karl XII. alle Män-

⁴¹⁴Vgl. auch Schillers Gedicht *Würde der Frauen*.

ner nach Ruhm ausgeschickt hatte, wurden Weiber die Postmeister, die Landbauern und die Vorsteher öffentlicher Anstalten.
(Levana, § 93, S. 705 f.)

Letztlich geht es Jean Paul also trotz seiner Verteidigung der „klassischen“ Rollenverteilung nicht darum, Persönlichkeit und Entwicklung der Frauen zu unterdrücken. „Seh' ichs nicht jede Woche“, räsoniert er im *Fixlein*, „wie man Seelen opfert, sobald sie nur einen weiblichen Körper haben?“ (*Fixlein*, II/4, S. 34) Eine Frau wird, in der „Morgenröte des Lebens“ „mit dem unerwiderten Herzen, mit versagten Wünschen, mit den ungesättigten verschmähten Anlagen eingesenket [...] ins übermauerte Burgverlies der Ehe“. Ihre Wünsche, Sehnsüchte und Anlagen, ihre „goldnen Luft- und Zauberschloss der frühern Jugend erblassen bald und zerfallen unvermerkt – ihre Sonne schleicht ungesehen über ihren bewölkten und unterirdischen Lebenstag von einem Grade zum andern, und unter Schmerzen und Pflichten kömmt die Dunkle an dem Abend ihres kleinen Daseins an – und sie hat es nie erfahren, wessen sie würdig war.“ Kurz: Frauen werden durch das Patriarchat unterdrückt und daran gehindert, ihren Idealmenschen zu befreien. „Eltern und Männer“ sollen ihre „Marterinstrumente“ wegwerfen und den Frauen die Möglichkeit geben zu „heilen“.

Noch entschiedener wendet Jean Paul sich an die Frauen selbst. Wollen sie ihren Idealmenschen befreien, so müssen sie sich auch von der Vorherrschaft des Mannes befreien. Ihr eigener Idealmensch fordert sie dazu auf, wenn eine „wehmütige Musik oder ein Buch auf den Winterschlaf des Herzens einigen warmen Sonnenschein werfen“. Nun geht es nicht darum, sich selbst zu beruhigen und wieder einzuschlafen.

Mütter, seid Väter! möchte man zurufen, und: Väter, seid Mütter! – denn nur beide Geschlechter vollenden das Menschengeschlecht.
(Levana, § 71, S. 679)

Frauen sollen die ihnen auferlegten Beschränkungen durchbrechen und mit

der größeren Freiheit der Väter erziehen und handeln.⁴¹⁵ Dazu will Jean Paul auch mit dem Ruf „Männer, zeigt mehr Liebe! Weiber, zeigt mehr Vernunft!“ ermuntern. (*Blumine*, II/3, S. 199) Dass Frauen diese Vernunft besitzen und nutzen, bezweifelt Jean Paul nicht. Sie sollen aber wagen, diese Vernunft auch zu zeigen. „Der weibliche [Geist] wird nicht so leicht erraten und vorausgesetzt, und eine ordentliche Rede wird nicht so leicht vergessen als eine Einsylbe von Ja oder Nein.“⁴¹⁶ (*Nachlese*, II/3, S. 852) Es sind nicht so sehr die Männer, die der weiblichen Befreiung im Wege stehen. Es ist ebenso sehr die weibliche Geringschätzung des eigenen Geschlechts. Sie selbst richten die Schwächen des eigenen Geschlechts härter als die Rohheiten des männlichen. Freundliche Worte zwischen Frauen, so vergleicht Jean Paul diesmal ohne Ironie, gleichen den Locktönen der Nachtigall, die nur andere Nachtigallen zu verscheuchen suchen. (*Nachlese*, II/3, S. 806 und *Levana*, § 91, S. 701) Grundlegend für die Mädchenerziehung daher der Zuruf: Mutter! wecke und pflege doch vor allem in deiner Tochter Achtung und Liebe gegen ihr eignes Geschlecht! (*Levana*, § 91, S. 702)⁴¹⁷

Jean Pauls Appell zum Rollentausch will Frauen aus ihrer Position als „Gehilfin“ des Mannes entlassen, und sie, wie es ja schon Plato fordert, dem Mann prinzipiell gleichstellen.⁴¹⁸ Allerdings nicht deshalb, weil sie in der

⁴¹⁵Vgl. hierzu: Elbeth Dangel-Pelloquin, „Mütter, seid Väter! Väter, seid Mütter!“ In: *Mutter und Mütterlichkeit*, S. 195 – 206.

⁴¹⁶Das *Sätzchen ohne Überschrift* geht noch weiter: „Hingegen geizet mit der zweiten Sprache; zehn Küsse werden leichter vergessen als ein Kuß; ein Seitenblick wird länger behalten als ein Anschauen“ (*Nachlese*, II/3, S. 852).

⁴¹⁷Ein Zuruf, der vielleicht vor dem Hintergrund der modernen Frauenbewegung noch mehr Gewicht bekommt: Denn würden Frauen ihr eigenes Geschlecht mehr achten, müssten sie nicht mit männlichen Mitteln um männliche Ideale kämpfen (z. B. um Macht und Einfluss). Selbst wenn Frauen heute als gleichberechtigt respektiert werden, so gilt die Achtung dennoch nicht den weiblichen Fähigkeiten, sondern nach wie vor den männlichen – auch an Frauen: Geachtet werden sie erst, wenn sie „wie ein Mann“ zupacken, „ihren Mann stehen“, durchgreifen, klare, präzise Entscheidungen treffen und vielleicht sogar auf Ehe- und Familienleben verzichten.

⁴¹⁸Jean Paul selbst scheint in seinem Privatleben stets um Dominanz gekämpft zu haben. So erklärt er seinem Schwiegervater am 7. August 1810, dass er und Karoline einander noch „fortlieben“, dass aber „ein Ehemann durchaus die Oberherrschaft haben müsse.“

Lage sind, wie ein Mann zu sein, sondern weil aus der Achtung und Liebe für das eigene Geschlecht eine allgemeine Wertschätzung des Weiblichen erwachsen soll. Jean Paul übersieht die Unterschiede der Geschlechter nicht: Das männliche Wesen ist eher verstandesbetont, das weibliche eher gefühlsbetont. Männer lieben den Begriff, Frauen die Erscheinung.

*Die Männer lieben mehr Sachen, z. B. Wahrheiten, Güter, Länders; die Weiber mehr Personen; [...] Schon als Kind liebt die Frau einen Vexier-Menschen, die Puppe, und arbeitet für diese; der Knabe hält sich ein Steckenpferd und eine Bleimilz und arbeitet mit dieser.*⁴¹⁹ (Levana, § 83, S.686)

Die Unterschiede lassen sich fortsetzen und bilden auch heute den Gegenstand von Gender-Studies, die belegen, was alle wissen: Männer und Frauen sind unterschiedlich und dennoch gleichwertig. Auch Jean Paul hütet sich, den männlichen oder weiblichen Eigenschaften den Vorzug vor den anderen zu geben.

Er rückt das Gemüt der Frauen in die Nähe des kindlichen Gemüts – und meint das als Kompliment. Die Kinder stehen der Zweiten Welt näher als Erwachsene, Frauen stehen ihr aber immer noch näher als Männer. Ebenso ist ihre Verbindung zur eignen Seele enger.⁴²⁰ Auch die weibliche, ganz-

(Hist.-Krit. Ausgabe III/6, S. 128). Karoline schreibt am 9. Juni 1812 an ihren Mann: „Dem sanften menschlich empfindenden und nachsichtsvollen Menschen in Dir beuge ich mich gewis immer gern mit der Liebe [...], aber dem despotischen Männerwillen, der in der Liebe die Gleichheit der Seelen nicht gestatten will, dem kann ich mich wohl stumm ergeben, weil es das Verhängnis so will.“ (Hist.-Krit. Ausgabe, Bd. VI, S. 539).

⁴¹⁹Interessanterweise beschreiben Allan und Barbara Pease in ihrem Buch *Warum Männer nicht zuhören und Frauen nicht einparken können. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen*, München 2001, basierend auf moderner Forschung teilweise fast wörtlich die selben Unterschiede zwischen Männern und Frauen wie Jean Paul, z. B. „Mädchengehirne sind darauf programmiert, auf Menschen und Gesichter zu reagieren, Jungengehirne dagegen reagieren auf Gegenstände und deren Formen. Studien an Babys, die zwischen ein paar Stunden und ein paar Monate alt waren, zeigen einen Punkt ganz deutlich: Jungs mögen Sachen, Mädchen Menschen.“ (S. 205).

⁴²⁰Die Verbindung von Kind und Frau oder Mutter war im 19. Jahrhundert sehr verbreitet, vgl. z. B. die schopenhauersche Figur der Frau als „großem Kind“. Anders als Schopenhauer wertet Jean Paul die Frauen nicht ab.

heitliche Erfassung der Welt und der eher analoge als logische Umgang mit ihren Erscheinungen ähnelt in vielerlei Hinsicht der kindlichen Erfahrungsweise.

Dieselbe unzersplitterte Einheit der Natur – dasselbe volle Anschauen und Auffassen der Gegenwart – dieselbe Schnelligkeit des Witzes – der scharfe Beobachtung-Geist – die Heftigkeit und Ruhe – die Reizbarkeit und Beweglichkeit – das gutmütige schnelle Übergehen vom Innern zum Äußern und umgekehrt, von Göttern zu Bändern, von Sonnenstäubchen zu Sonnensystemen – die Vorliebe für Gestalten und Farben und die Erregbarkeit setzen die körperliche Nähe beider Wesen mit einer geistigen fort. Gleichsam zum Gleichnis werden daher die Kinder anfangs weiblich gekleidet. (Levana, § 81, S. 683)

Dieses weiblich ganzheitliche, emotionale Denken ist für einen Mann nicht immer leicht nachzuvollziehen. Frauen, so Jean Paul, sind und bleiben entschieden rätselhaft, weshalb aber „der Weltmann sie so liebt und so nennt wie jene langen dünnen Weingläser, die man impossibles⁴²¹ heißt, weil man sie nicht austrinkt, so hoch man sie auch aufhebt.“ (Levana, § 82, S. 684)

Wahrscheinlich weil er sie nicht versteht und dennoch gerade ihre Weiblichkeit und ihr gefühlsbetontes Wesen so liebt, ist Jean Paul gegenüber vermeintlich weiblichen Fehlern und Schwächen sehr milde. Weder Eitelkeit noch Geschwätzigkeit oder Bequemlichkeit verurteilt er. Er sucht zu verstehen, zu erklären oder zumindest mit Humor zu nehmen, was sich nicht erklären lässt. Und tatsächlich lässt sich nicht leugnen, dass er Frauen und ihre Eigenarten aus recht männlicher, etwas besserwisserischer Sicht beschreibt. So stellt er z. B. fest, dass zwar Mädchen oft wilde Männer lieben, aber die (durch die Ehe aufgeklärten) Frauen allemal sanfte. Oder sie halten andere für jünger, nicht für schöner als sich und sie lieben alles, was sie bewundern (Vgl. Hesperus, S. 527, S. 667, S. 813). Die Geschwätzigkeit des schönen Geschlechts führt er auf die Menschenfreundlichkeit und das

⁴²¹ Gläser, deren Form es unmöglich macht, sie ganz auszutrinken (Anm. von Jean Paul).

offene Herz der Frauen zurück. (Vgl. *Übungen im Denken*, II/1, S. 105) Die weibliche Freude über ein neues Kleid vergleicht Jean Paul mit der Mauser der Vögel.

Die einzigen Arzneien, die Weibern mehr nützen als schaden, sind höchstens Kleider. Nach vielen Naturforschern verlängert das Mausern das Leben der Vögel; aber auch das der Weiber, die allemal so lange siechen, bis sie wieder ein neues Gefieder anhaben. Aus der Therapeutik lässt sich schlecht erklären; aber wahr ist; und je vornehmer eine ist, mithin je kränklicher, desto öfter muß sie sich mausern. (Unsichtbare Loge, S. 157)

Viel zu denken gibt ihm die Eitelkeit der Frauen. Er wundert sich, wenn er feststellt, dass Frauen sich nie sorgfältiger schmücken als für bloße Weiberzirkel, wo jede die andere studiert und ärgert. (*Levana*, § 98, S. 719)

Auch ist Jean Paul aufgefallen, dass Frauen vor allem sitzenden Tätigkeiten nachgehen. Er spricht von der weiblichen Vorliebe für die ankernde Lebensart, ihrem Sitzleben und ihrer Sitzsamkeit. Der Mann dagegen steht lieber auf den Füßen. Er freilich schreitet, und sie sitzt; jenen läßt man stehen, diese sitzen. (*Levana*, § 93, S. 707 f.) Ein Glück, dass der bett- und sofa-lägerigen Frau der Kunsttrieb nach Tanzen eingepflanzt ist. So folgt dem Sitz-Largo di molto immer wieder ein Hops-Furioso und die Frau erleidet keinen Bewegungsmangel. Dennoch, so wagt Jean Paul witzig anzumerken, könnten die Frauen sich doch damit begnügen, der Sonne nur darin ähnlich zu sein, daß sie glänzen und erwärmen, ohne auch, wie sie, unbeweglich zu sein. (*Levana*, § 93, S. 707)

Eine der hervorstechendsten Eigenschaften der Frauen ist ihre Gefühlsstärke, aus der ihre starke Liebesfähigkeit erwächst, ebenso bisweilen ihre emotionale Ablehnung, um nicht von Hass zu sprechen, der sich dann aber vornehmlich auf Geschlechtsgenossinnen richtet.

Liebe ist der Lebengeist ihres Geistes, ihr Geist der Gesetze, die Springfeder ihrer Nerven. Wie sehr sie lieben ohne Gründe und Erwiderung, das würde man, wenn man es nicht an ihrer

Kinder-Liebe sähe, aus ihrem Hassen merken, das ebenso stark und ohne Gründe fortfrißt, wie jene fortnährt. Gleich den Otaheitern⁴²², die so sanft und kindlich sind, und doch den Feind lebendig fressen, haben diese zarten Seelen wenigstens zu Feindinnen einen ähnlichen Appetit. (Levana, § 83, S. 685)

Aus ihrer starken Liebesfähigkeit leitet Jean Paul die Bestimmung der Frau zur Mutter ab. Die Natur schickt die Frauen mit diesem „Brautschatz der Liebe“ ins Leben, „nicht etwa, wie Männer oft glauben, damit sie selber von jenen so recht durch und durch, von der Sohle bis zur Glatze, liebgehabt würden, sondern darum, damit sie – was ihre Bestimmung ist – Mütter wären und die Kinder, denen Opfer nur zu bringen, nicht abzugewinnen sind, lieben können.“ (Levana, § 83, S. 685) Selbst bei Not und Undankbarkeit lebt die Liebe der Frauen fort, ja vergrößert sich, so dass die Mutter für das gebrechlichste Kind oft die größte Liebe hegt, während der Vater eher sein stärkstes Kind bevorzugt.

Dennoch, auch wenn Jean Paul eine solche „mütterliche“ Bestimmung ableitet: Auch diese Bestimmung ist der ersten Bestimmung, der Bestimmung zum Menschen, untergeordnet. Das räumt einer Frau auch die Freiheit ein, auf Kinder zu verzichten, wenn sie diese mit ihrer ersten Bestimmung nicht vereinbaren kann. Hat sie aber Kinder, so gilt es in ihnen auch die eigene Bestimmung zu erkennen, sie also zu lieben und an ihrer Erziehung auch selbst zu reifen und zu wachsen, das eigene, „heiligere Ich“ zu bilden. Die Mutter kann durch die Erziehung „frei“ werden und dadurch auch ihre Kinder frei lassen.

Der Mann hat innerhalb der Familie die Aufgabe zu erfüllen, seine zur Mutter gewordene Frau nach Kräften zu unterstützen. Doch schon nach der Geburt des ersten Kindes kann es in der Beziehung Probleme geben.

Das Mädchen erstarrt zur Mutter; und der Mann, der an seiner Frau gern eine Sklavin und Göttin zugleich hätte, steht halb

⁴²²Vgl. oben S. 155 (Fn. 230).

verduzt vor der Sache.

(Levana, § 92, S. 703)

Das junge Mädchen wird bei der Geburt des ersten Kindes nicht nur zur Mutter, es wird auch zur erwachsenen Frau. Keineswegs selbstverständlich ist aber, dass auch der junge Mann sich über die Geburt des Kindes zum Erwachsenen entwickelt. Oft bleibt er der Junge, der er innerlich noch ist, und hätte auch statt der erwachsenen Frau lieber weiterhin das Mädchen, die „Sklavin und Göttin zugleich“, an seiner Seite. Doch auch er muss nun erwachsen werden und Verantwortung tragen für Frau und Kind – eine Aufgabe, die Jean Paul diesmal mit Verhaltensweisen im Tierreich vergleicht. Hier beweisen die Männchen höchsten Mut und Kraftdrang während der Zeit der Werbung, die Weibchen hingegen nach der Geburt. Das Männchen sorgt für die Zeugung, das Weibchen für den Nachwuchs. Jean Paul aber, mit verschmitztem Seitenblick, schließt daraus: Die Frau soll sich um den Nachwuchs kümmern, der Mann aber – nicht nur in der Phase der Werbung – um die Frau.

Der Ehemann sollte mehr den Liebhaber [...] spielen. Es ist nicht zu beschreiben, welchen mildernden Einfluß kleine Höflichkeiten und unschuldige Schmeicheleien gerade auf die Personen haben, die sonst keine erwarten und erlangen, auf Gattinnen, Schwestern, Verwandte. (Siebenkäs, S. 314)

Jean Paul ist nicht als Kronzeuge für Feminismus namhaft zu machen. Dafür ist er viel zu wenig intervenierend. Doch wie sehr ihm die Gleichstellung von Mann und Frau am Herzen liegt, zeigt sich schon daran, dass er im Frauenbild eines Zeitalters dessen geistigen Zustand gespiegelt sieht.

Je verdorbener ein Zeitalter, desto mehr Verachtung der Weiber. Je mehr Sklaverei der Regierungform oder –uniform, desto mehr werden jene zu Mägden der Knechte. Im alten freien Deutschland galten Weiber für heilig und gaben, gleich ihrem Ebenbilde, den Tauben des Jupiters zu Dodona, Orakel; in Sparta und England und in der schönen Ritterzeit trug das Weib den Ordensstern der männlichen Hochachtung. (Levana, § 84, S. 686)

Die Verachtung der eigenen Frau ist freilich das „größte Unglück eines Ehe-

mannes.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 117) Das dürften nicht alle Zeitgenossen Jean Pauls so gesehen haben. Doch Jean Paul in seinem „Krähenwinkel“ weiß, wie es in der Welt zugeht und dass selbst noch „der dümmste Mann sich für klüger hält als die klügste Ehefrau.“ (*Unsichtbare Loge*, S. 45)

Das freilich brauchen Frauen sich nicht zu gefallen lassen. Gerade und vor allem im häuslichen Bereich sollten sie sich gegen die Bevormundung des Mannes wehren. Daraus resultieren Konflikte zwischen den Geschlechtern, die Jean Paul aber durchaus positiv bewertet. Auch er selbst will als Mann im Haus z. B. gerade in der Kindererziehung die bestimmende Instanz sein und das „Kaiser-Nein“ sprechen, doch stoßen auch seine Richtlinien bei den Frauen, namentlich bei seiner eigenen, nicht nur auf Zustimmung. Jean Paul verheimlicht nicht, dass es immer wieder zu Erziehungsstreitereien zwischen den Geschlechtern kommen kann. An Emanuel schreibt er am 16. März 1804: „Wie in Ehen über Erziehen gezankt wird, davon haben Sie keinen Begriff, sondern ich.“⁴²³ Seine Ehe bildet keine Ausnahme. Es herrscht nicht immer Harmonie, wenn es um Erziehung geht.⁴²⁴ Das Fa-

⁴²³ Jean Paul beklagt sich öfter bei seinem Schwiegervater über die häuslichen Schwierigkeiten mit seiner Frau: „Ein Engel in Gesellschaft, gegen Mann, Kinder, und Hausgenossen eine Furie,“ klagt er, oder: „Unsere ersten Kämpfe waren medizinische über die Kinder und sie. Meine Kenntnis, ihre Unkenntnis der Arzneikunde, die Verzärtelung der Kinder.“ (Hist.-Krit. Ausgabe, III/6, S. 123 und 128, An Tribunatrat Mayer in Berlin, 25. Juli und 7. August 1810). Briefe, die Jean Paul seiner Frau schickt, enthalten neben Sehnsuchts- und Liebeserklärungen oft erzieherische Ratschläge, Hinweise und Anweisungen (z. B. die Kinder durch Befehl statt durch Schokolade zu beruhigen und ihnen Brot statt Semmeln zu reichen), aber auch Lob: „Aber dir, meine gute Seele, muß ich für etwas danken, was ich vorher kaum zur Hälfte voraussetzte, daß du nämlich unsre Emma zu einer wackern Hausfrau ausgebildet. Ihr Kochen und Kaufen – ihre Besonnenheit – ihre strenge Aufsicht über die immer vergessende, obgleich doch nicht verschlimmerte Magd – sogar ihr Ordnungsgeist in Schüsseln und überall – dieß ist dein Werk, du Gute.“ (Hist.-Krit. Ausgabe, III/6, S. 13, S. 158 und 318, an Karoline Richter am 18. Februar 1809, am 15. Dezember 1810 und am 3. Dezember 1819). Auch Karolines Briefe, die voll zärtlicher Liebeserklärungen sind, lassen Rückschlüsse auf eheliche Streitereien zu: „Wie ist es doch möglich daß wir niemals harte Worte miteinander wechseln konnten, bei so viel Liebe!“ oder „Es ist freilich Viel wenn Du mich noch liebst nach den Stürmen die in der schönsten Empfindung gewüthet haben“ (Paul Nerrlich (Hg.), *Jean Pauls Briefwechsel*, S. 223 und 240, am 10. Juni 1811 und am 25. August 1816).

⁴²⁴ Siebenkäs und seine Frau Linette streiten sich, ob Kinder durch kalte Bäder abzuhärten seien – obwohl sie gar keine Kinder haben. (*Siebenkäs*, S. 258).

milienleben ist oft ein Kampfplatz, wo „alle väterlichen Erziehregeln“ mit „mütterlichen“ bekämpft werden. (*Blumine*, II/3, S. 224) Dieser Kampf ist produktiv und lehrreich – allerdings nur auf der Basis von Freudigkeit und Liebe, die unbedingt notwendig sind, damit die unterschiedlichen Ströme auch wieder zusammengeführt werden und das Kind darauf ruhig „ruht und schifft.“ (*Levana*, § 79, S. 679)⁴²⁵ Die *Levana* selbst kann in ihrer Verbindung von Ironie, Spott und „innigster Liebe für die kleinen Wesen“ als Beispiel „streitenden“ Schreibens verstanden werden.⁴²⁶ Durch die dialogische Struktur – in direkter Anrede, Lesergesprächen und Briefen – werden die Leser, und das heißt vor allem die Mütter, häufig mit einbezogen. Jean Paul zieht alle Register: Er ist ungehaltener Vater, spöttischer Beobachter, altklug und belehrend, aber auch entmutigter Ehemann, der vergeblich versucht, seinen Willen durchzusetzen. Auf diese Art und Weise stellt er die Geschlechterrollen immer wieder in Frage. Er will seine Leserinnen nicht belehren, sondern sie zu eigenem Denken anregen. Er kennt die Situation: „Er mochte sagen, was er wollte: sie sagte, was sie wollte.“ (*Siebenkäs*, S. 176)

Nicht die einzelnen, teilweise überholten Aussagen über die Frau, sondern diese Provokation zum Selberdenken, diese positive Einschätzung des Streits zwischen den gleichberechtigten, aber unterschiedlichen Geschlechtern ist überraschend für die Zeit und noch immer lehrreich. Mit dem Streit zwischen den Geschlechtern propagiert Jean Paul etwas, was bis heute in vielen Ehen fehlt und was auch moderne Psychotherapeuten unter Partnern mit einiger Mühe herzustellen versuchen. Nämlich die Fähigkeit und die Bereitschaft, Probleme zu klären, statt sich zu trennen, was umso wich-

⁴²⁵Ziel mag in Anlehnung an Herder die geläuterte Liebe, die hohe Freundschaft zwischen Mann und Frau sein. Vgl. Herder: „Liebe soll uns zur Freundschaft laden, Liebe soll selbst die innigste Freundschaft werden“ (Herders Sämtliche Werke, Bd. 15, S. 313).

⁴²⁶Und auch hier ist er zu einiger Weisheit gelangt: „Je zarter und inniger die Verbindung ist, desto mehr glauben wir Männer, auch über das Kleinste rechten zu müssen, um (nach unserer systematischen Folgerechtigkeit) zuletzt das Vollendete zu erringen; aber gerade die Kriege um Nichts nehmen die Siege über alles“ (*Blumine*, II/3, S. 196).

tiger ist, wenn aus einer Partnerschaft eine Familie geworden ist und mit der Geburt des ersten Kindes eine neue Dimension von Verantwortung gegeben ist: Verantwortung nicht mehr nur für sich selbst, sondern auch für das Kind.

Die Erziehung der Mädchen

Vor dem geschilderten Hintergrund ist es selbstverständlich, dass Jean Paul nicht wie zu seiner Zeit üblich die Mädchen ausschließlich zur Hausfrau und Mutter erziehen will. Er verfällt aber auch nicht in das andere Extrem der Erziehung, das die Besonderheiten der weibliche Natur unberücksichtigt lässt und eher versucht ist, Jungen und Mädchen einander anzugleichen und möglichst ähnlich zu bilden.⁴²⁷ Die Natur selbst sorgt dafür, dass ein Mädchen seine weiblichen, mütterlichen Kräfte entwickelt. Diese Kräfte gilt es nicht zu unterdrücken – „denn jede Naturkraft ist heilig“ –, doch zu ergänzen. (*Levana*, § 89, S. 694)

Das Kind tändle, singe, schaue, höre; aber der Knabe, das Mädchen laufe, steige, werfe, baue, schwitze und friere.

(*Levana*, § 56, S. 612)

Die Kräfte der Mädchen sind vor allem dahingehend zu erweitern, dass sie die Mädchen aus der unfreien Enge herausführen: aus der Enge der Kleidung, der Enge der Stube und der darin „ankernden Lebensart“, der Enge der Furcht, dem Affekt, „der am meisten zur Ausschließung der Vernunft gewöhnt.“ Schließlich aus der körperlichen und geistigen Enge, wie sie die „sogenannte Frauenzimmerarbeit“ nach sich zieht, mit einer „Sklavenhaltung des Leibes“, in der der „müßiggelassene Geist [...] dumpf verroftet.“

⁴²⁷Plato dagegen will in der Politeia (griechisch ἡ πολιτεία – der Staat) die Frau sogar am Krieg teilnehmen lassen will, wenn man ihr auch dabei leichtere Aufgaben zuweisen will. Später, in den Nomoi (griechisch ὁ νόμος – das Gesetz), hat Plato an dieser Forderungen zwar noch als Ideal festgehalten, räumt aber ein, dass sie praktisch undurchführbar sei.

Unsinn ist es, den Mädchen als höchstes erreichbares Ziel den würdigen Ehemann vor Augen zu halten. Im Gegensatz zu Rousseau, der die Erziehung der Mädchen ausdrücklich zur sich unterordnenden Lebensgefährtin des Mannes fordert, lernt das Mädchen nach Jean Paul für sich und die eigene Vervollkommenung, nicht, um einem Mann zu gefallen.⁴²⁸

Versündigt euch nicht an den Töchtern, daß ihr ihnen das, was Wert an sich hat, die Kunst, die Wissenschaft oder gar das Heilige des Herzens, auch nur von weitem als Männer-Köder, als Jagd-Zeug zum Gattenfange geist- und gott-lästernd zeigt und anempfiehlt; es so gebrauchen, heißt mit Diamanten nach Wild schießen, oder mit Zeptern nach Früchten werfen.

(Levana, § 90, S. 696)

Eine Enge bleibt den Mädchen auch bei Jean Paul erhalten: Die Enge des eigenen Hauses. Während den Knaben „eine vieltönige Welt, die Schulklassen, Universitäten, die Reisen, die Landsmannschaften und Bibliotheken“ erziehen, erzieht die Mutter ihre Tochter zu Hause. Diese Erziehung kann dauern, „bis die Hand der Tochter aus der mütterlichen unmittelbar in den Ehering gleitet“. (Levana, § 81, S. 683)

Zu Jean Pauls Zeit gab es für Mädchen auch Pensionate – doch schränkten diese Pensionate die Mädchen eher noch mehr ein als das häusliche Leben. Skeptisch ist Jean Paul auch, weil sich in solchen Pensionaten eher die Schwächen der Mädchen als ihre Tugenden verstärken. Außerdem fürchtet er, dass sich „jenes altjungferliche Lärmschlagen gegen unser Geschlecht, jenes prude Gebell gegen ein Geschlecht, wovon doch jede die doppelte Ausnahme eines Vaters und Bräutigams machen soll“ (Levana, § 91,

⁴²⁸Dass Jean Pauls Zeitgenossen hinsichtlich der Rolle der Frau meist noch wesentlich kategorischer dachten, ist bekannt. Dennoch mögen Sillers Überlegungen zur „Erziehung der künftigen Frau und Mutter“ diese Einstellung noch einmal veranschaulichen: „Das Weib ist als Weib für den Kreis des Hauses geschaffen. Ein Weib außer dem Hause ist außer seinem Elemente. In dem Hause ist das Weib dem Manne *Gattin*, den Kindern *Mutter*, dem Hause selber *Frau*, lebt für den Mann, für die Kinder, für das Haus. Sobald das Weib außer dem Hause glänzen, in Versammlungen außer dem Hause gefallen, in der großen Welt gelten will, hat es den Charakter des *Weibes* verleugnet.“ (Über Erziehung für Erzieher, S. 175).

S. 699 f.) negativ auf die weibliche Gesinnung auswirken könnte. Man nehme solches nicht ernst. Sowohl die nur häusliche Erziehung der Mädchen als auch Mädchenpensionate in der damaligen Form sowie „altjüngferliches Lärmschlagen“ sind heute zurecht überwunden.

Geistige Bildung der Mädchen

Jean Paul setzt sich vehement für eine umfassende Bildung der Mädchen ein, ohne sie deswegen dem Hauswesen entfremden zu wollen. Aber er wusste, dass „geistreiche“ Frauen eben diesen Geist dann ins häusliche Leben bringen.

Alles, was die sinnliche Aufmerksamkeit und das Augenmaß bildet und übt, werde das Mädchen gelehrt. Folglich Kräuterlehre – diese unerschöpfliche, ruhige, ewiggebende, mit weichen Blütenketten an die Natur knüpfende Wissenschaft –; dann Sternkunde, nicht die eigentlich mathematische, sondern die Lichtenbergische und religiöse, welche mit der Erweiterung der Welt den Geist erweitert [...]. Sogar Mathematik rat' ich an.
(Levana, § 96, S. 712)

Der springende Punkt ist, dass der Unterricht der Mädchen tatsächlich von weiblichen Interessensbereichen ausgehen soll, ohne jedoch von vorne herein bestimmte Gebiete auszuklammern. Jean Paul berücksichtigt dabei die besonderen praktischen und intuitiven Fähigkeiten des weiblichen Verstandes. Mädchen haben einen eher subjektiven Zugang zu den Wissenschaften und die weiblichen Schwerpunkte sind anders gelagert. Das weibliche Erkenntnisinteresse ist weniger abstrakt-sachlich, sondern vielmehr konkret-sinnlich. Deshalb der Hinweis auf die Wissenschaft der Kräuterlehre, denn sie hat engen Bezug zum eigenen Leben. Mit dem Wissen über Kräuter und ihre Wirkungsweise auf den menschlichen Körper kann jede Frau in der Küche zaubern und die Gesundheit der ganzen Familie unterstützen. Ein ebensolcher Bezug lässt sich zu jeder Wissenschaft herstellen und muss hergestellt werden, damit eine Frau sich tatsächlich dafür interessiert. So

stellt Jean Paul einen Zusammenhang her zwischen dem Leben und der Wissenschaft der Astronomie, jener Wissenschaft, die das menschliche Bewusstsein im wahrsten Sinne des Wortes „unendlich“ bereichert hat, erkannte sie doch als erste Wissenschaft die Unendlichkeit des Universums. Als rein mathematische Disziplin ist sie zwar für Frauen uninteressant, aber nicht, wenn sie als Sternenkunde im Lichtenbergschen Sinne gelehrt wird. Denn dann erschöpft sie sich nicht in exakten Berechnungen, sondern zeigt die Verbindung der Gestirne auf den Menschen, zeigt, „woher eine längste Nacht zum Schlafen oder ein Vollmond zum Lieben komme“. (*Levana*, § 96, S. 712)

Dieses Prinzip erstreckt sich auf alle Bereiche der Mädchenbildung: So sollte auch in **Erdkunde und Geschichte** weniger mit Begriffen und Zahlen, sondern mehr mit lebendiger Beschreibung gearbeitet werden. Das Vergangene sollte zu neuem Leben erweckt, die Geschichte in Geschichten den Mädchen näher gebracht werden, und Fakten mit menschlichen Schicksalen verbunden werden. Denn bei Mädchen finden Personen mehr Aufmerksamkeit als Tatsachen und die Erinnerung kann Ereignisse in Zusammenhängen leichter behalten. **Musik** – „die singende und spielende“, gehört ohnehin „der weiblichen Seele zu“. Auch **Zeichnen** ist förderlich während Kindheit und Jugend und der **Sprachunterricht** soll vor allem das große schriftstellerische Talent der Mädchen unterstützen, jedoch nicht durch „Abhandlungen“, sondern z. B. durch „wirkliche Briefe und eigne Tagebücher.“

Einen ganzen Paragrafen der *Levana* widmet Jean Paul der Heiterkeit und der Scherzhaftigkeit der Mädchen. Hier eignen sich die Mütter als Lehrmeister, denn „den Mädchen selber ernsthaft vorzuschlagen, sie möchten gelegentlich lachen, hieße fast ihnen den Gegenstand sogleich mitbringen.“ (*Levana*, § 99, S. 721) Jean Paul hat Recht: Die Mädchen, gerade pubertierende Mädchen, können beinahe über alles lachen, und ein Ratschlag wie dieser böte ihnen zusätzliche Erheiterung. Die Mütter aber, welche das

„alberne Gekicher“ gerne durch „ernsthafte“ Tätigkeiten verscheuchen wollen, sollen darin „das Spielen um die Blumen, die Flatter-Minute vor langen Ernst-Jahren“ erkennen. (Levana, § 99, S. 722) Noch besser wäre es, die jugendliche Heiterkeit in die „Ernst-Jahre“ hinüber zu retten. Denn:

Lachende Heiterkeit wirft auf alle Leben-Bahnen Tages-Licht; der Missmut weht seinen bösen Nebel in jede Ferne; der Schmerz macht zerstreuter und verworrener als der sogenannte Leichtsinn. Kann hingegen eine Frau diese Komödie aus dem Stegreif in die Ehe hineinspielen und zuweilen das starre Epos des Mannes oder Helden durch ihr komisches Heldengedicht anleuchten, oder gegen Unglücksfälle, wie Römer taten, ein lustiges Spiel anordnen: so hat sie Freude und Mann und Kinder bestochen und gewonnen. (Levana, § 99, S. 722)

C. Resumée

Die Erziehungsvorstellungen unseres Schulwesens haben mit Jean Pauls Vorstellungen wenig gemein. Vor 200 Jahren viel gelesen und offensichtlich verstanden, ist uns die *Levana* heute nicht nur sprachlich, sondern auch inhaltlich fremd. Die religiös-anthropologische Basis, auf der sie steht, ist längst in Frage gestellt. Auch sind unsere heutigen Schulprobleme nicht die von Jean Paul. Er konnte nichts wissen von den ernüchternden Ergebnissen der PISA-Studie, von medienmanipulierten und hyperaktiven Schülern, oder gar von Schülern, die ihre Lehrer ermorden. Dennoch kann man bei ihm Lösungen für viele dieser Probleme finden. Mehr noch: Die Lektüre der *Levana* lenkt den Blick von zahllosen Einzelproblemen wieder zurück auf das Wesentliche. Was ist das Wesentliche? Nicht das Wirtschaftswachstum, nicht der technische Fortschritt – „äußeres“ Wachstum vermag „inneres“ Wachsen nicht zu ersetzen. Das Innere aber ist es, was in Wirklichkeit wachsen will und soll und das Jean Paul in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Er nennt dieses Innere den „Idealmenschen“. In diesem Idealmenschen liegt die menschliche Sehnsucht nach Entwicklung und Verwirklichung begründet. Eine Vorstellung des 18. Jahrhunderts (von Spinoza über Leibniz bis hin zu Goethe) spielt dabei eine entscheidende Rolle: die Vorstellung des menschlichen Inneren als Teil des Göttlichen. Jean Paul prägt hier den Begriff vom „Seelenblitz“, der aus dem Jenseits in die Erdenwelt einschlägt und sich aus der „spröden Masse“ ein „Gehäuse“, den Körper, formt. Daraus ergibt sich zweierlei: Zum einen ist die Seele selbst für ihren Körper und die durch ihn gegebenen Entwicklungsaufgaben verantwortlich. Zum anderen ist sie Garant dafür, dass der Mensch nicht nur in der irdischen Welt ein Zuhause hat, sondern nach seinem Tod auch in einer „Zweiten Welt“, einem Jenseits, das Jean Paul nicht genauer definiert. Um aber in Gott, die Einheit oder die Liebe einzugehen, muss die Seele sich vervollkommen, ein Prozess, der durch die Befreiung des Idealmenschen begünstigt wird. Befreiung des Idealmenschen aber will nichts

anderes besagen, als dass die eigene Individualität entdeckt, entfaltet und gelebt werden soll.

Diese weltanschauliche Verwurzelung erschwert es nur scheinbar, die *Levana* unmittelbar für eine moderne Erziehungslehre fruchtbar zu machen. Es geht Jean Paul nicht darum, religiös oder weltanschaulich zu indoktrinieren, und es spricht aus heutiger Sicht für ihn, dass seine grundlegenden Gedanken zur Natur des Menschen sich nicht nur mit denen des mystisch orientierten Psychologen Carl Gustav Jung überschneiden, sondern auch mit denen der katholischen Maria Montessori oder des atheistischen Alexander Sutherland Neill. Auch wenn man alle religiösen Bezüge bei Seite lässt, bleibt doch die psychologische Gewissheit, dass der Mensch nur dann glücklich sein kann, wenn er in Übereinstimmung mit sich selbst lebt, wenn er seine Träume lebt und seine Gefühle ernst nimmt; dass er aber zutiefst unglücklich ist, wenn er nicht sein eigenes Leben leben kann, sondern fremdbestimmt ist und unfrei, wenn er seine Träume zugunsten von Sicherheit oder Konventionen unterdrücken muss.

Auch und gerade aus heutiger Sicht erscheinen mir Jean Pauls Gedanken bedeutend, ja in dreifachem Sinne des Wortes notwendig zu sein. Zum einen wenden sie den Blick ab von der Not und hin zu dem Schönen und Geordneten in der Welt: Mit heiterer Gelassenheit sollten wir der Welt entgegenzutreten, nicht mit ängstlichem Klagen. Zum anderen wenden sie die Bedeutung der Not selbst: Was Not zu sein scheint, ist in Jean Pauls Augen ein Fingerzeig des Schicksals, ein Hinweis auf ungelöste Aufgaben. Ist die Aufgabe erst gelöst und die Krise überwunden, so verliert sie ihre Schrecken – der Mensch ist gestärkt und innerlich gewachsen. Und schließlich sind sie notwendig im Sinne von unbedingt erforderlich.

Ziel der menschlichen Entfaltung ist größtmögliche Verwirklichung des eigenen Selbst. Keine leichte Aufgabe; denn wer kennt schon sein „eigenes Selbst“? „Ich bin mir selbst ein unerforschlich Ding“ – so Jean Paul. Das Kind hat solche Sorgen noch nicht. Es ist in einem Zustand der Ganzheit-

lichkeit, den Jean Paul in ontogenetischer und phylogenetischer Identifikation – durchaus aufklärerischem Gedankengut folgend – mit dem Paradieszustand der Menschheit vergleicht. Durch den „Sündenfall“, ontogenetisch gesehen durch das „Selberbewusstsein“, verliert der Mensch jedoch diesen paradiesischen Zustand. Nun beginnt er nachzudenken, zu werten und zu suchen. Das ist vor allem ein Prozess der Bewusstwerdung. Das Leben soll auf diese Bewusstwerdung zielen. Das schließt für Jean Paul so etwas wie schicksalhafte Bestimmung ein. Aufgabe ist es, den Idealmenschen zu befreien und dadurch auf einer höheren Ebene wieder in das Paradies einzugehen. Die literarische Tradition des 18. Jahrhunderts bis hin zu Schiller kennt hierfür die vergleichbare Vorstellung des Weges des Menschen bzw. der Menschheit aus Arkadien hin zu Elysium.

Ist die menschliche Entwicklung also eine Odyssee von Paradies zu Paradies? Eine Odyssee mit dem erklärten Ziel, das eigene Selbst zu erforschen, zu erkennen und zu leben? Ganz genau. Und nach Jean Paul sind wir für diese Odyssee bestens gerüstet: Wir haben einen „Steuermann“ – unsere Vernunft, einen „Kapitän“ – unser Herz, „Winde, die uns durch das weite Meer des Lebens treiben“ – unsere Leidenschaften und vielseitige „innere Kräfte“, die uns für alle Gefahren und Herausforderungen rüsten. Das Meer zu überqueren ist die Aufgabe, dabei seinen eigenen Weg zu finden, die Herausforderung. Die Strudel und Klippen des Meeres sind die vermeintliche „Not“ oder die zu bewältigenden Anforderungen: Man muss mit Hindernissen umgehen können, wenn man das Meer überqueren will.

Erziehung soll Orientierung bieten, wie die Sterne am Himmel. Sie darf weder den Weg vorschreiben, noch darf sie versuchen, das Schiff im Hafen festzuhalten.

Das stellt die Erzieher vor eine schwierige Aufgabe: Zum einen sollen sie das Kind dahingehend stärken, dass es wagt, seinen eigenen Weg zu gehen, dass es lernt, mit sich selbst in Übereinstimmung zu sein. Zum anderen aber sollen sie die Kinder auch den herrschenden Sitten anpassen, sie

also beispielsweise zu Höflichkeit und Toleranz erziehen. Der Idealmensch im Kind ist natürlicher Verbündeter einer so verstandenen Erziehung. Denn auch er strebt nach bestmöglicher Entfaltung der Anlagen. Doch sind diese Anlagen nicht von Natur aus gut. Sie sind beides, gut und böse. Kinder können zu Piraten, aber auch zu Helden werden. Sie können sich selbstsüchtig und grausam ihren Weg bahnen oder auch zartfühlend und rücksichtsvoll. Die Aufgabe der Erziehung ist nicht, vermeintlich „Böses“ auszutreiben. Die „goldene Regel“ des erzieherischen Eingreifens ist, keine Kraft des Kindes zu schwächen. Eine Kraft, die dem Kind genommen wurde, kann ihm später nicht wieder zurückgegeben werden. Soll also ein „Fehler“ korrigiert werden, z. B. dass ein Kind zu wild und draufgängerisch ist, so gilt es nicht sein Ungestüm zu bremsen. Schon das Wort „Fehler“ deutet darauf hin, dass das Kind nicht zu viel hat, sondern dass ihm etwas „fehlt“, z. B. die ausgleichende Feinfühligkeit. Erziehung soll die dem „Fehler“ gegenüber liegende Kraft erwecken und stärken, wodurch dann auch die vorher negativ hervortretende Kräfte sich „harmonisch dem Ganzen zufügt“. „So werde der kühne Charakter nicht furchtsam gemacht, sondern nur liebend und klug gebildet.“

Das Kind darf also nicht sich selbst und seiner freien Entwicklung überlassen werden, es braucht Erziehung. Doch in welchem Stil? Für Jean Paul steht fest: Das Kind braucht die Sicherheit eines festen äußeren Rahmens (eindeutige Regeln), um seine Individualität zu entfalten. Innerhalb dieser Grenzen sammelt es Erfahrungen und kann Mut und Sicherheit gewinnen. Jean Pauls Erziehungsstil verbindet die klaren Regeln mit äußerer Anregung und mit möglichst großen Freiräumen innerhalb des äußeren Gerüsts. Somit ist Jean Pauls Erziehung weder antiautoritär noch autoritär. Auch hier steht er in der Mitte und praktiziert einen Erziehungsstil, der heute als „autoritativ“ bezeichnet wird. Immerhin – und wieder sei Jean Pauls Weitsicht hervorgehoben – ist dieser Erziehungsstil aus moderner pädagogischer Sicht tatsächlich der goldene Mittelweg zwischen autoritär und antiautoritär und damit als der geeignetste erkannt worden.

Entscheidender aber noch als der Erziehungsstil ist die Liebe, die jeder Erziehung zu Grunde liegen muss. Diese Liebe muss in der Persönlichkeit verwurzelt sein und darf nicht mit äußerer Pflichterfüllung verwechselt werden. Sie wirkt sofort und unmittelbar auf das Herz des Kindes und stärkt es „für die kalte Welt“.

Der Einfluss der Erzieherpersönlichkeit lässt sich nicht durch Taten und Worte ersetzen. Auf das Kind wirkt weniger, was der Erzieher tut und spricht, sondern was er ist. Orientiert an seinem Vorbild formt das Kind sein eigenes Wesen und erzieht sich dadurch auf weite Strecken selbst. Mehr noch: Es belehrt sich auch selbst. Freilich werden dadurch äußere Anregungen nicht überflüssig. Sind sie verbunden mit der Liebe und gegründet in der Persönlichkeit des Erziehers, so lernt das Kind ohne gezielten Unterricht all das, was es für seine Entwicklung benötigt.

Aus der Sicht Jean Pauls ist ein entscheidender Mangel unserer Erziehungspolitik, dass sie das Problem „Kind“ in den Vordergrund stellt und nicht bedenkt, dass es auch ein Problem „Erzieher“ gibt. Jean Paul aber fordert vor allem die Erziehung der Erzieherpersönlichkeit. Um das Kind zu stärken, muss zuerst die eigene Persönlichkeit gestärkt werden. Nicht das Kind muss sich verändern, sondern wir müssen uns und unsere Welt verändern und den Kindern wenigstens die drei großen Prämissen Jean Paulscher Erziehung geben: Liebe, innere Freiheit und heitere Gelassenheit.

Doch wer bereitet Eltern auf diese Aufgabe vor, ja welche Eltern sind sich überhaupt bewusst, dass man Kindererziehung lernen kann und muss? Auch die Entwicklung zur gefestigten, in sich ruhenden Lehrerpersönlichkeit kommt in der derzeitigen Pädagogenausbildung nicht nur zu kurz, sie wird im Gegenteil konterkariert. Solange Lehrer schon in der Seminausbildung unmündig gemacht werden und solange ihr Beruf auf nicht unbeträchtliche gesellschaftliche Missachtung stößt, können sie Kinder nicht zu glücklichen, selbstbewussten Persönlichkeiten erziehen – denn sie selbst sind es nicht.

Doch auch mit der freien Erzieherpersönlichkeit sind die Aufgaben von Erziehung und Bildung noch nicht erschöpft. Gerade die Kräfte des Herzens bedürfen noch zusätzlicher Stärkung. Wegen ihrer besonderen Empfindsamkeit sind sie stärker gefährdet als die vergleichsweise autonomen intellektuellen Kräfte. Jean Paul will durch die Erziehung zu sittlicher Stärke das Selbstbewusstsein des Kindes stärken, durch die Erziehung zur sittlichen Schönheit seine Nächstenliebe wecken und ihm durch die religiöse Erziehung Orientierung bieten.

Im schulischen Alltag allerdings werden, wie Jean Paul bemängelt, allein die intellektuellen Kräfte gefördert. Auch das ist noch heute relevant. Das Interesse der Lehrer gilt in erster Linie der Stoffvermittlung, und die Kräfte des Herzens werden – entgegen allen Beteuerungen – vernachlässigt. Schon am Leistungsdruck, der unerbittlich bereits an Grundschulen herrscht und ständig verstärkt wird, wird deutlich: Unsere „Religion“ heißt Leistung und diesem Ziel wird alles andere geopfert.

Die Ergebnisse von TIMS- und PISA-Studie belegen: Das Opfer zahlt sich nicht aus. Bildung setzt Erziehung voraus. Es kann nicht gelingen, die Denkfähigkeit zu schulen, solange im Kind emotionales Chaos und Unsicherheit herrschen. Da hilft auch das pädagogische Konzept des spielenden Unterrichts wenig. Denn obwohl hier Kopf und Herz verbunden und gemeinsam gestärkt werden sollen, bleibt das eigentliche Ziel die Leistung. Nur die mit ihr verbundenen Anstrengungen sollen mit dem Spiel eingezuckert werden – ein vergebliches Mühen, ja sogar ein kontraproduktives Spiel, so Jean Paul, ist Spiel und Lernen Lernen. Beides verstärkt einander, wenn es nacheinander geschieht, schwächt einander aber, wenn es gleichzeitig geschieht; denn dann kommt weder das Spiel noch das Lernen zu seinem Recht. Kinder müssen zum Lernen nicht überlistet werden: Sie lernen gern, ja „gierig“ – sind sie doch von Natur aus neu- und wissbegierig. Sie wollen lernen und streben nach größtmöglicher Unabhängigkeit, ein Streben, das mit ständig wachsender Selbstständigkeit und einem wahren

Schatz an Wissen von selbst belohnt wird. Dabei scheuen sie auch weder Anstrengung noch Misserfolg. So lernt beispielsweise jedes Kind zu gehen – mag der Prozess auch anstrengend sein und mag es auch seine zahlreichen Stürze als „Misserfolge“ werten. Letztlich geht es und freut sich dran.

Während heute praktizierter Unterricht zahlreiche Geh-, Lauf- und Hüpfspiele erfinden würde, um das Gehen-Lernen vergnüglicher zu gestalten, würde „Spielender Unterricht“ nach Jean Paul den Kindern allenfalls das Ziel in Aussicht stellen – und es ihnen und ihrer Phantasie überlassen, es zu erreichen. Soll etwas gelernt werden, so motiviert nicht nur der Wunsch, etwas zu können, sondern auch das stolze Bewusstsein, durch die eigene Anstrengung etwas erreicht zu haben, etwas verstanden zu haben, etwas Neues erfahren zu haben. Lernspiele aber, die ja keine Spiele sind, vereiteln dieses Bewusstsein, weil sie eben jene Anstrengung zu kaschieren suchen und an die Stelle des selbstständigen Wissenserwerbs Phantasie und Einsatzbereitschaft des Lehrers treten. Sie erreichen damit das unmittelbare Nahziel möglicherweise recht effektiv, verfehlen aber nachhaltig den wesentlichen Erfolg von Bildung und Erziehung, nämlich die Befähigung zum eigenverantwortlichen Lernen. Über dem spielerischen Erlernen absolut nebensächlicher, kurzfristig ohnehin überholter Inhalte wird versäumt, das Lernen zu lernen – eine Fehlentwicklung, vor der Jean Paul warnte.

Was er nicht voraussehen konnte, ist der pädagogische Übereifer, der die Anstrengungen von Seiten der Schüler auf die der Lehrer verlagert. Eine solche Verlagerung der Anstrengung ist heute allgemein üblich. Das trifft vor allem auf die geistige Bildung. Zu Jean Pauls Zeit war es nicht üblich, dass Grundschullehrer jeden Morgen mit ein oder zwei Waschkörben voll Materialien die „Bühne“ betreten und die Kinder dann den Vormittag lang unterhalten. Doch kennt er bereits die Gefahren, die aus zu vielen aneinander gereihten Vergnügungen und Verlockungen resultieren: „An reicher Wirklichkeit verwelkt und verarmt die Phantasie“. Nur wenn das Kind Zeit hat, mittels der eigenen Phantasie eine Verbindung zu einem Gegenstand

herzustellen, gewinnt dieser für es Bedeutung. Diese Zeit nimmt das Kind sich aber nur, wenn nicht immer schon die nächste „Zuckerinsel“ lockt. Die Reize müssen wohl dosiert sein und – sofern es sich um Spielzeug oder Bücher handelt – genügend Raum für die Phantasie des Kindes lassen. Je bunter und kompletter Spielzeug und Bücher sind, desto weniger Raum bleibt für die Phantasie, desto weniger wird das Kind über anfängliche Begeisterung hinaus selbst zur Tätigkeit herausgefordert. Übertriebener Medieneinsatz gängelt die Kinder und treibt sie in einen Zustand der passiven Wissensaufnahme – keine gute Voraussetzung für das große Ziel der geistigen Bildung, das bei Jean Paul über bloßes Faktenwissen weit hinaus geht: „Herrschaft über die Ideen“ ist gefordert sowie die Fähigkeit „die neue Idee aus den alten Ideen“ schaffen zu können. Aufgabe der Lehrer ist es daher nicht nur, den Stoff zu vermitteln, sondern vor allem, den Bildungstrieb anzuregen, Kinder zu eigenständigem Lernen zu ermutigen – Gedanken, die heute an den vielzitierten Slogan „Das Lernen lernen“ erinnern, allerdings darüber hinausweisen. Eben nicht nur Lernen versteht Jean Paul – hier im besten Sinne Aufklärer – unter Bildung, sondern vor allem selbstständiges Denken.

Besonders hervorzuheben ist, dass Jean Paul sich ausdrücklich der Mädchenbildung annimmt. Im Zuge der Emanzipation ist mehr und mehr in Vergessenheit geraten, dass Männer und Frauen – bei aller Gleichberechtigung – dennoch verschieden sind. Männer und Frauen haben in der Regel völlig unterschiedliche Interessensbereiche, vor allem aber auch einen ganz anderen Zugang zu diesen Interessensbereichen. Das männliche Wesen ist eher verstandesbetont, das weibliche eher gefühlsbetont. Männer lieben den Begriff, Frauen die Erscheinung, Jungs mögen Sachen, Mädchen Menschen. Sind Mädchen auch durchaus in der Lage, sich in der verstandesbetonten, wissenschaftlichen Welt von Schulen und Ausbildungen zu profilieren, sollte doch der Gedanke einer geschlechtsspezifischen Förderung unter Berücksichtigung der besonderen weiblichen Fähigkeiten und Interessensgebiete den ihm zukommenden Platz einnehmen.

In verschiedenen pädagogischen Konzepten, gerade in der Reformpädagogik, findet man immer wieder vergleichbare Ansätze wie in Jean Pauls *Levana*. Der Erfolg muss aber ausbleiben, solange die eigentliche Kraft des gesamten Weltbildes zerstückelt und nur in einzelnen Aspekten verwirklicht wird. Bisher war es aber nicht möglich, Jean Pauls Gesamtkonzept konsequent umzusetzen. War die *Levana* zu seiner Zeit noch eingebettet in das religiöse Bewusstsein der Menschen, stehen die Gedanken heute isoliert, sind nur noch schwer nachvollziehbar und teilweise auch zu widersprüchlich. Auf weit über 10000 Seiten finden sich in Jean Pauls Werk immer wieder Hinweise, einzelne Sätze, Bilder und Fragen. Um die *Levana* für unsere Zeit fruchtbar zu machen, musste das Wesentliche aus den (oft verworrenen) Schriften herausgefiltert werden, mussten in der Fundgrube viele Steine bei Seite geräumt, die Goldader durch viel Geröll hindurch verfolgt werden und die einzelnen Gold-Nuggets zu einem Guss verschmolzen werden. Die Mühe hat sich gelohnt: Es hat sich ein Erziehungskonzept heraus kristallisiert, das einfach, in sich geschlossen und konsequent ist. Es ist zu hoffen, dass Jean Pauls Bitte an die Göttin Levana doch noch Gehör findet. Entsprechend einer römischen Sitte wurde jedes neugeborene Kind dem Vater zu Füßen gelegt, damit er es durch Aufheben (*levare*) als das seine anerkenne. Dabei wurde der Beistand einer Göttin Levana angerufen. Diese Göttin nun, so hofft Jean Paul, „möge die Bitte, die der Titel des Buchs an sie tut, erhören und dadurch ihn und dieses rechtfertigen.“

Primärliteratur

NERRLICH, PAUL (Herausgeber): *Jean Pauls Briefwechsel mit seiner Frau und Christian Otto*. Berlin, 1902.

PAUL, JEAN: *Wahrheit aus Jean Pauls Leben, Heftlein 1 – 8*. Breslau, 1826 ff.

PAUL, JEAN: *Sämtliche Werke. Historisch-Kritische Ausgabe*. Berlin, 1927 ff.

PAUL, JEAN: *Sämtliche Werke*. Darmstadt, 2000; zitiert wird, soweit nicht anders angegeben, nach dieser Ausgabe mit Kurztitel und Seitenzahl.

Sekundärliteratur zu Jean Paul

BEREND, EDUARD (Herausgeber): *Jean Pauls Persönlichkeit in Berichten der Zeitgenossen*. Berlin und Weimar, 1956.

DANGEL-PELLOQUIN, ELBETH: „Mütter, seid Väter! Väter, seid Mütter!“ *Die Erziehungskonkurrenz der Geschlechter in Jean Pauls Levana*,. In: ROEBLING, IRMGARD und WOLFRAM MAUSER [24], 1996.

FERTIG, LUDWIG: *Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600 bis 1900*. Darmstadt, 1984.

FERTIG, LUDWIG: *Jean Paul der Winkelschulhalter*. Darmstadt, 1990.

HESSE, HERMANN: *Über Jean Paul*. In: MICHELS, VOLKER [14], 1970.

HUCKE, GREGOR: *Das Verhältnis des Kindes zur Welt und zu Gott in Jean Paul Fr. Richters Levana oder Erziehlehre*. Münsterschwarzach, 1968.

KIERMEIER, JOSEPH: *Der Weise auf den Thron! Studien zum Platonismus Jean Pauls*. Stuttgart, 1980.

KOATSCHEWSKY, VALERIUS: *Die Lebensanschauungen Jean Pauls und ihr dichterischer Ausdruck*. Bern, 1922.

KOLLER, HANS-CHRISTOPH: *Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul*. Weinheim, 1990.

KOMMERELL, MAX: *Jean Pauls Verhältnis zu Rousseau*. Marburg, 1924.

KOMMERELL, MAX: *Jean Paul*. Frankfurt am Main, 1957.

LAUTERWASSER, WALTER: *Kindheit und Jugend bei Jean Paul. Pädagogische Studien zu den „Flegeljahren“*. Stuttgart, 1966.

MALL-GROB, BEATRICE: *Fiktion des Anfangs: Literarische Kindheitsmodelle bei Jean Paul und Adalbert Stifter*. Stuttgart, 1966.

MICHELS, VOLKER (Herausgeber): *Hermann Hesses Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main, 1970.

MIELERT, HARRY: *Das hohe Menschtum Jean Pauls*. Würzburg, 1939.

MIELERT, HARRY: *Jean Paul und der romantische Mensch*. GRM 28, 1940, S. 188 – 202, 1939.

MÜLLER, GÖTZ: *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*. Tübingen, 1983.

MÜNCH, WILHELM: *Jean Paul*. Berlin, 1907.

NEUMANN, PETER HORST: *Jean Pauls „Flegeljahre“*. Göttingen, 1966.

PROSS, WOLFGANG: *Jean Pauls geschichtliche Stellung*. Tübingen, 1975.

REHM, WALTER: *Begegnungen und Probleme*. Bern, 1975.

REHM, WALTER: *Roquairol*. In: [21], 1975.

REINHOLD, CARL: *Wörterbuch zu Jean Paul's Levana*. Leipzig, 1809.

ROEBLING, IRMGARD und WOLFRAM MAUSER (Herausgeber): *Mutter und Mütterlichkeit. Wandel und Phantasie in der deutschen Literatur. Festschrift für Verena Ehrich-Haefeli*. Würzburg, 1996.

SCHEIER-BINKERT, RUTH: *Das Bild des Kindes bei Jean Paul Friedrich Richter*. München, 1983.

SCHWEIKERT, UWE: *Jean Paul*. Darmstadt, 1974.

SCHWEIKERT, UWE (Herausgeber): *Jean Paul – Chronik. Daten zu Leben und Werk*. München, 1975.

VINÇON, HARTMUT: *Topographie: Innenwelt – Außenwelt bei Jean Paul*. München, 1970.

WOLLSCHLÄGER, HANS: *Jean Paul oder Über die Unsterblichkeit*. Königsberg, 2001.

Allgemeine Literatur

BADINTER, ELISABETH: *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*. München, 1981.

BERNFELD, SIEGFRIED: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main, 1976.

BETTELHEIM, BRUNO: *Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie in Extremsituationen*. Stuttgart, 1980.

BÖHM, WINFRIED und WALTER EYKMAN: *Große bayerische Pädagogen*. Bad Heilbrunn/Obb., 1991.

BRUNER, JEROME: *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern, 1987.

CARNEGIE, DALE: *Sorge dich nicht – lebe*. München, 1995.

DAHLKE, RÜDIGER: *Lebenskrisen als Entwicklungschancen. Zeiten des Umbruchs und ihre Krankheitsbilder*. München, 1995.

DETHLEFSEN, THORWALD und RÜDIGER DAHLKE: *Krankheit als Weg. Deutung und Be-Deutung der Krankheitsbilder*. München, 1990.

DIEHLS, HERMANN: *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Hamburg, 1957.

DREWERMAN, EUGEN: *Lieb Schwesterlein, laß mich herein. Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet*. München, 1992.

FINTELMANN, KLAUS J.: *Hibernia. Modell einer anderen Schule*. Stuttgart, 1991.

FROMM, ERICH: *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft*. Hamburg, 1976.

FROMM, ERICH: *Märchen, Mythen, Träume*. Hamburg, 1981.

GERSTER, PETRA und CHRISTIAN NÜRNBERGER: *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*. Berlin, 2002.

GOCKEL, HEINZ: *Individualisiertes Sprechen. Lichtenbergs Bemerkungen im Zusammenhang von Erkenntnistheorie und Sprachkritik*. Berlin, 1973.

GOLEMAN, DANIEL: *Emotionale Intelligenz*. München, 1997.

GUARDINI, ROMANO: *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. Würzburg, 1954.

GUARDINI, ROMANO: *Die Annahme seiner selbst*. Würzburg, 1965.

HENTIG, HARTMUT VON: *Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. München, 1999.

HENTIG, HARTMUT VON: *Marbacher Schillerreden*. Tübingen, 1999.

HENTIG, HARTMUT VON: *Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung. Erweiterter Text einer Rede zum 25jährigen Bestehen der Bielefelder Schulprojekte – Laborschule und Oberstufen-Kolleg – gehalten am 9. September 1999*. 1999.

HEYDEBRAND, CAROLINE VON: *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*. Stuttgart, 1986.

HIRSCHBERGER, JOHANNES: *Geschichte der Philosophie. Neuzeit und Gegenwart*. Freiburg, 1952.

HIRSCHBERGER, JOHANNES: *Geschichte der Philosophie. Altertum und Mittelalter*. Freiburg, 1962.

JOHANSEN, ERNA: *Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit*. Frankfurt am Main, 1981.

KAGAN, JEROME: *Galen's Prophecy*. New York, 1994.

KOHUT, HEINZ: *Die Heilung des Selbst*. Frankfurt am Main, 1979.

KORCZAK, JANUSZ: *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen, 1970.

LENZEN, DIETER: *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Hamburg, 1985.

LINDENBERG, CHRISTOPH: *Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells*. Hamburg, 1989.

MILLER, ALICE: *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Frankfurt am Main, 1979.

MILLER, ALICE: *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main, 1980.

- MILLER, ALICE: *Du sollst nicht merken*. Frankfurt am Main, 1981.
- NEILL, ALEXANDER SUTHERLAND: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Hamburg, 1969.
- OERTER, ROLF und LEO MONTADA: *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, 1998.
- PEASE, ALLAN und BARBARA PEASE: *Warum Männer nicht zuhören und Frauen nicht einparken können*. München, 2001.
- REBLE, ALBERT: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart, 1971.
- REHM, WALTER: *Der Todesgedanke in der deutschen Dichtung vom Mittelalter bis zur Romantik*. Tübingen, 1967.
- RESCH, ANDREAS (Herausgeber): *Fortleben nach dem Tode*. Innsbruck, 1981.
- RUTSCHKY, KATHARINA: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin, 1997.
- SAILER, JOHANN MICHAEL: *Über Erziehung für Erzieher*. Paderborn, 1961.
- SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE DE: *Die Stadt in der Wüste (Citadelle)*. Bad Salz, 1951.
- SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE DE: *Der kleine Prinz*. Düsseldorf, 1956.
- SCHLEGEL, AUGUST WILHELM: *Kritische Schriften und Briefe*. Stuttgart, 1963.
- STEINER, RUDOLF: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach, 1960.
- STÖRIG, HANS JOACHIM: *Weltgeschichte der Philosophie*. Stuttgart, 1981.
- UNGER, RUDOLF: *Jean Paul und Novalis. Zur Charakteristik ihrer gegenseitigen Beziehung. Aufsätze zur Literatur- und Geistesgeschichte*, 1929.
- UNGER, RUDOLF: *Zur Geschichte des Palingenesiegedankens im 18. Jahrhundert. Aufsätze zur Literatur- und Geistesgeschichte*, 1929.
- WINNICOTT, D. W.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München, 1974.

WOLLSCHLÄGER, HANS: *Tiere sehen dich an oder Das Potential Mengele*. Die Republik Nr. 79–81, 1987.

ZIMMER, RENATE: *Toben macht schlau*. DIE ZEIT, Nr. 15, S. 55, 4. April 2002.

Gesamtliteraturverzeichnis

ACKERMANN, EDUARD: *Christian Gotthilf Salzmanns Ausgewählte Schriften*. Langensalza, 1901.

BADINTER, ELISABETH: *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*. München, 1981.

BASEDOW, JOHANN BERNHARD: *Elementarwerk*. Hildesheim, 1972.

BEREND, EDUARD (Herausgeber): *Jean Pauls Persönlichkeit in Berichten der Zeitgenossen*. Berlin und Weimar, 1956.

BERNFELD, SIEGFRIED: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main, 1976.

BETTELHEIM, BRUNO: *Erziehung zum Überleben. Zur Psychologie in Extremsituationen*. Stuttgart, 1980.

BÖHM, WINFRIED und WALTER EYKMANN: *Große bayerische Pädagogen*. Bad Heilbrunn/Obb., 1991.

BÖRNE, LUDWIG: *Sämtliche Schriften*. Düsseldorf, 1964.

BOSSHART, EMILIE, EMANUEL DEJUNG, LOTHAR KEMPTER und HANS STETTBACHER: *Pestalozzis Gesammelte Werke in 2 Bänden*. Zürich, 1945.

BRUNER, JEROME: *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern, 1987.

CARNEGIE, DALE: *Sorge dich nicht – lebe*. München, 1995.

DAHLKE, RÜDIGER: *Lebenskrisen als Entwicklungschancen. Zeiten des Umbruchs und ihre Krankheitsbilder*. München, 1995.

DANGEL-PELLOQUIN, ELBETH: „Mütter, seid Väter! Väter, seid Mütter!“ *Die Erziehungskonkurrenz der Geschlechter in Jean Pauls Levana*,. In: ROEBLING, IRMGARD und WOLFRAM MAUSER [97], 1996.

DETHLEFSEN, THORWALD und RÜDIGER DAHLKE: *Krankheit als Weg. Deutung und Be-Deutung der Krankheitsbilder*. München, 1990.

DIEHLS, HERMANN: *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Hamburg, 1957.

DREWERMAN, EUGEN: *Lieb Schwesterlein, laß mich herein. Grimms Märchen tiefenpsychologisch gedeutet*. München, 1992.

FENELON: *Die Erlebnisse des Telemach*. Paderborn, 1892.

FERTIG, LUDWIG: *Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1600 bis 1900*. Darmstadt, 1984.

FERTIG, LUDWIG: *Jean Paul der Winkelschulhalter*. Darmstadt, 1990.

FINTELMANN, KLAUS J.: *Hibernia. Modell einer anderen Schule*. Stuttgart, 1991.

FRANCKE, A. H.: *Pädagogische Schriften für die Praeceptores der Waisenkinder*. ohne Ort, o.J.

FREUD, SIGMUND: *Gesammelte Werke*. London, 1940ff.

FROMM, ERICH: *Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft*. Hamburg, 1976.

FROMM, ERICH: *Märchen, Mythen, Träume*. Hamburg, 1981.

GERSTER, PETRA und CHRISTIAN NÜRNBERGER: *Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten*. Berlin, 2002.

GOCKEL, HEINZ: *Individualisiertes Sprechen. Lichtenbergs Bemerkungen im Zusammenhang von Erkenntnistheorie und Sprachkritik*. Berlin, 1973.

GOETHE, JOHANN WOLFGANG: *Werke*. Hamburg, 1962.

GOLEMAN, DANIEL: *Emotionale Intelligenz*. München, 1997.

GUARDINI, ROMANO: *Die Lebensalter. Ihre ethische und pädagogische Bedeutung*. Würzburg, 1954.

GUARDINI, ROMANO: *Die Annahme seiner selbst*. Würzburg, 1965.

GUARDINI, ROMANO: *Vom Sinn der Schwermut*. München, 1983.

HEIDEGGER, MARTIN: *Was ist Metaphysik*. Frankfurt am Main, 8. Auflage, 1960.

HENTIG, HARTMUT VON: *Ach, die Werte! Ein öffentliches Bewusstsein von zwiespältigen Aufgaben. Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert*. München, 1999.

HENTIG, HARTMUT VON: *Marbacher Schillerreden*. Tübingen, 1999.

HENTIG, HARTMUT VON: *Rückblick nach vorn. Pädagogische Hoffnungen der Gegenwart auf dem Prüfstand der Erfahrung. Erweiterter Text einer Rede zum 25jährigen Bestehen der Bielefelder Schulprojekte – Laborschule und Oberstufen-Kolleg – gehalten am 9. September 1999.* 1999.

HENTIG, HARTMUT VON: *Probleme des altsprachlichen Unterrichts dargestellt am Modell der englischen Schulen.* Stuttgart, o. J.

HERBART, JOHANN FRIEDRICH: *Umriss pädagogischer Vorlesungen.* Göttingen, 1814.

HERBART, JOHANN FRIEDRICH: *Allgemeine Pädagogik.* Langensalza, 1896.

HERDER, JOHANN GOTTLOB: *Sämtliche Werke.* Berlin, 1877.

HESSE, HERMANN: *Über Jean Paul.* In: MICHELS, VOLKER [68], 1970.

HEYDEBRAND, CAROLINE VON: *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule.* Stuttgart, 1986.

HIRSCHBERGER, JOHANNES: *Geschichte der Philosophie. Neuzeit und Gegenwart.* Freiburg, 1952.

HIRSCHBERGER, JOHANNES: *Geschichte der Philosophie. Altertum und Mittelalter.* Freiburg, 1962.

HUCKE, GREGOR: *Das Verhältnis des Kindes zur Welt und zu Gott in Jean Paul Fr. Richters Levana oder Erziehlehre.* Münsterschwarzach, 1968.

JACOBI, FRIEDRICH HEINRICH: *Werke.* Darmstadt, 1976.

JOHANSEN, ERNA: *Betrogene Kinder. Eine Sozialgeschichte der Kindheit.* Frankfurt am Main, 1981.

JUNG, CARL GUSTAV: *Gestaltungen des Unbewussten.* Zürich, 1950.

JUNG, CARL GUSTAV: *Archetypen.* München, 1997.

JUNG, CARL GUSTAV: *Wirklichkeit der Seele.* München, 1997.

KAGAN, JEROME: *Galen's Prophecy.* New York, 1994.

KANT, IMMANUEL: *Werke, Akademie-Ausgabe.* Berlin, 1902.

KIERMEIER, JOSEPH: *Der Weise auf den Thron! Studien zum Platonismus Jean Pauls.* Stuttgart, 1980.

KOATSCHESKY, VALERIUS: *Die Lebensanschauungen Jean Pauls und ihr dichterischer Ausdruck*. Bern, 1922.

KOHUT, HEINZ: *Die Heilung des Selbst*. Frankfurt am Main, 1979.

KOLLER, HANS-CHRISTOPH: *Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul*. Weinheim, 1990.

KOMMERELL, MAX: *Jean Pauls Verhältnis zu Rousseau*. Marburg, 1924.

KOMMERELL, MAX: *Jean Paul*. Frankfurt am Main, 1957.

KORCZAK, JANUSZ: *Das Recht des Kindes auf Achtung*. Göttingen, 1970.

LAUTERWASSER, WALTER: *Kindheit und Jugend bei Jean Paul. Pädagogische Studien zu den „Flegeljahren“*. Stuttgart, 1966.

LEIBNIZ, GOTTFRIED WILHELM: *Philosophische Werke*. Leipzig, 1926.

LEIBNIZ, GOTTFRIED WILHELM: *Monadologie*. Stuttgart, 1998.

LEITZMANN, ALBERT: *Deutsche Literaturdenkmale des 18. und 19. Jahrhunderts 123, 131, 136, 140, 141*. Berlin, 1902 ff.

LENZEN, DIETER: *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Hamburg, 1985.

LICHTENBERG, GEORG CHRISTOPH: *Aphorismen*. In: [62], 1902 ff.

LINDENBERG, CHRISTOPH: *Waldorfschulen: Angstfrei lernen, selbstbewußt handeln. Praxis eines verkannten Schulmodells*. Hamburg, 1989.

LOCKE, JOHN: *Gedanken über Erziehung*. Stuttgart, 1997.

MALL-GROB, BEATRICE: *Fiktion des Anfangs: Literarische Kindheitsmodelle bei Jean Paul und Adalbert Stifter*. Stuttgart, 1966.

MICHELS, VOLKER (Herausgeber): *Hermann Hesses Gesammelte Werke*. Frankfurt am Main, 1970.

MIELERT, HARRY: *Das hohe Menschtum Jean Pauls*. Würzburg, 1939.

MIELERT, HARRY: *Jean Paul und der romantische Mensch*. GRM 28, 1940, S. 188 – 202, 1939.

MILLER, ALICE: *Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst*. Frankfurt am Main, 1979.

MILLER, ALICE: *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main, 1980.

MILLER, ALICE: *Du sollst nicht merken*. Frankfurt am Main, 1981.

MONTESSORI, MARIA: *Das kreative Kind*. Freiburg im Breisgau, 1972.

MÜLLER, GÖTZ: *Jean Pauls Ästhetik und Naturphilosophie*. Tübingen, 1983.

MÜLLER, JOSEF: *Jean Paul und seine Bedeutung für die Gegenwart*. Leipzig, 1923.

MÜNCH, WILHELM: *Jean Paul*. Berlin, 1907.

NEILL, ALEXANDER SUTHERLAND: *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Hamburg, 1969.

NERRLICH, PAUL (Herausgeber): *Jean Pauls Briefwechsel mit seiner Frau und Christian Otto*. Berlin, 1902.

NEUMANN, PETER HORST: *Jean Pauls „Flegeljahre“*. Göttingen, 1966.

OERTER, ROLF und LEO MONTADA: *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, 1998.

PAUL, JEAN: *Wahrheit aus Jean Pauls Leben, Heftlein 1 – 8*. Breslau, 1826 ff.

PAUL, JEAN: *Sämtliche Werke. Historisch-Kritische Ausgabe*. Berlin, 1927 ff.

PAUL, JEAN: *Sämtliche Werke*. Darmstadt, 2000; zitiert wird, soweit nicht anders angegeben, nach dieser Ausgabe mit Kurztitel und Seitenzahl.

PEASE, ALLAN und BARBARA PEASE: *Warum Männer nicht zuhören und Frauen nicht einparken können*. München, 2001.

PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH: *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk*. In: [9], 1945.

PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. Bad Heilbrunn, 1962.

PIEPER, JOSEF: *Das Viergespann – Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit, Maß*. München, 1964.

- PLATNER, ERNST: *Neue Anthropologie für Aerzte und Weltweise*. Leipzig, 1790.
- PROSS, WOLFGANG: *Jean Pauls geschichtliche Stellung*. Tübingen, 1975.
- REBLE, ALBERT: *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart, 1971.
- REHM, WALTER: *Der Todesgedanke in der deutschen Dichtung vom Mittelalter bis zur Romantik*. Tübingen, 1967.
- REHM, WALTER: *Begegnungen und Probleme*. Bern, 1975.
- REHM, WALTER: *Roquairol*. In: [93], 1975.
- REINHOLD, CARL: *Wörterbuch zu Jean Paul's Levana*. Leipzig, 1809.
- RESCH, ANDREAS (Herausgeber): *Fortleben nach dem Tode*. Innsbruck, 1981.
- ROEBLING, IRMGARD und WOLFRAM MAUSER (Herausgeber): *Mutter und Mütterlichkeit. Wandel und Phantasie in der deutschen Literatur. Festschrift für Verena Ehrich-Haefeli*. Würzburg, 1996.
- ROUSSEAU, JEAN-JAQUES: *Émile ou de l'éducation, Œuvres Complètes IV*. Paris, 1969.
- RUTSCHKY, KATHARINA: *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin, 1997.
- SAILER, JOHANN MICHAEL: *Über Erziehung für Erzieher*. Paderborn, 1961.
- SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE DE: *Die Stadt in der Wüste (Citadelle)*. Bad Salz, 1951.
- SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE DE: *Der kleine Prinz*. Düsseldorf, 1956.
- SALZMANN, CHRISTIAN GOTTHILF und KONRAD KIEFER: *Ausgewählte Schriften*. In: [1], 1901.
- SCHEIER-BINKERT, RUTH: *Das Bild des Kindes bei Jean Paul Friedrich Richter*. München, 1983.
- SCHILLER, FRIEDRICH: *Werke, Nationalausgabe*. Weimar, 1943 ff.
- SCHLEGEL, AUGUST WILHELM: *Kritische Schriften und Briefe*. Stuttgart, 1963.

- SCHWEIKERT, UWE: *Jean Paul*. Darmstadt, 1974.
- SCHWEIKERT, UWE (Herausgeber): *Jean Paul – Chronik. Daten zu Leben und Werk*. München, 1975.
- STAHL, GEORG ERNST: *Theorie der Heilkunde*. Berlin, 1831.
- STEINER, RUDOLF: *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. Dornach, 1960.
- STÖRIG, HANS JOACHIM: *Weltgeschichte der Philosophie*. Stuttgart, 1981.
- SULZER, JOHANN GEORG: *Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder*. Zürich, 1748.
- UNGER, RUDOLF: *Jean Paul und Novalis. Zur Charakteristik ihrer gegenseitigen Beziehung*. Aufsätze zur Literatur- und Geistesgeschichte, 1929.
- UNGER, RUDOLF: *Zur Geschichte des Palingenesiegedankens im 18. Jahrhundert*. Aufsätze zur Literatur- und Geistesgeschichte, 1929.
- VINÇON, HARTMUT: *Topographie: Innenwelt – Außenwelt bei Jean Paul*. München, 1970.
- WINNICOTT, D. W.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München, 1974.
- WOLLSCHLÄGER, HANS: *Tiere sehen dich an oder Das Potential Mengele*. Die Republik Nr. 79–81, 1987.
- WOLLSCHLÄGER, HANS: *Jean Paul oder Über die Unsterblichkeit*. Königsberg, 2001.
- ZIMMER, RENATE: *Toben macht schlau*. DIE ZEIT, Nr. 15, S. 55, 4. April 2002.

Stichwortverzeichnis

A

- Abwehrmechanismus
 der Entindividualisierung 129
 Ähnlichkeitshemmung 305
 Angst
 Übertragung 229
 Überwindung 164, 229
 und Drohung 186
 und Lüge 237
 und Traurigkeit 185
 und Zweifel 95
 vor dem Leben 228
 vor dem Leid 41
 vor dem schon Erlebten . 227
 vor dem Sterben 228
 vor dem Unbekannten .. 227
 vor der Freiheit 182
 vor der Wiederkehr des Ver-
 drängten 182
 vor Strafen 237
 Animismus 47, 203
 Anthropolith 106–108, 110, 116,
 118, 126, 130, 184
 Archetypen 85, 110, 136
 Authentizität 139

B

- Begierde . 37, 80, 115, 142, 143,
 168, 179, 218, 233
 Belohnung ... 55, 124, 190, 191
 Beseelung 203, 204
 Bewusstsein
 aufgeklärtes 266
 des Erziehers 257
 kindliches 236
 reflektiertes 93
 religiöses 275, 337
 sittliches 78

- und Sprache 163, 235
 Bewusstseinsgrad 97
 Bezahlung 9, 152
 Bildung
 als lebenslanger Prozess 279
 der Mädchen 326
 der sittlichen Kraft 223
 eines neuen Organismus . 77,
 124
 Erziehung und ~ 334
 geistige .. 153, 263, 335, 336
 im Kindesalter 242
 im Sinn der Aufklärung . 336
 klassische 313
 nicht nur Lernen 336
 nicht Resultat eines Lernpro-
 zesses 279
 umfassende
 der Mädchen 326
 und Erziehung 171, 172
 und Idealmensch 279
 zur Liebe 242, 244, 245, 251,
 253
 Bildungskraft 290, 291, 301
 Bildungstrieb 84, 278–285, 288,
 296, 336

C

- Christentum
 als intolerante Religion ... 50
 Geist des ~s 277
 Geschichte 50
 und angeborenes Verderbnis
 127
 und Platonismus 63
 Verlagerung von Lust und
 Glück ins Jenseits 53

D

Dressur 190

E

Ehre 186, 187, 232

Einbildungskraft 296

Empfindungsübertragung .. 136,
137Entelechie ... 14, 23, 76, 81, 106
als Lebensprinzip 81Entindividualisierung
als Schutz- und Abwehrme-
chanismus 129

Entwicklungssprünge .. 220–222

Erinnerung .. 291, 306, 307, 327

Erinnerungsträger 307

Erregbarkeit 82, 95–98, 306, 318

Erziehung

ästhetische ... 108, 194, 255

Allmacht der ~ 16

antiautoritäre . 89, 129, 139,
164, 237, 247

auf den späteren Nutzen 147

Aufgabe 124

autoritäre 128

autoritative 128

Bedeutung 124

Beginn der ~ 97, 99, 188

bei Rousseau 181

der Mädchen . 313, 324–326

der Mensch als Ergebnis der ~
16

durch Frauen 140

Einfluss der ~ 123

Ende der ~ 122

entehrende 186

entindividualisierende .. 130

entwürdigende 186

Fehlen der Männer bei der ~
140

gewaltfreie 182

Kind als Resultat der ~ 16

moralische 127

negative 179

Notwendigkeit 172

physische 124, 218, 219

Pole der ~ 254, 255

religiöse 263, 273, 275

repressive 175

sittliche . 215, 218–220, 223,
236und Bildung 334
und Erzieherpersönlichkeit
133

und Freiheit 237

und Gehorsam 176

und Individualität des Kindes
128, 130

und Lob 191

und Pessimismus 169

und Regeln 172

und Schamhaftigkeit 164

und Selbstverleugnung . 143

vernachlässigende 128

Wirksamkeit der ~ 45

Wirkung auf den Erzieher 15

Wirkungslosigkeit 291

zukunftsgerichte ~ 170

zur inneren Freiheit 249

zur Liebe 242

zur Staatsbrauchbarkeit . 147

Erziehungsauftrag 2

Erziehungsbedingungen 136

Erziehungsinhalte 139

Erziehungslehre 75

Erziehungsmethoden

grausame 142

Erziehungsmittel 172

Erziehungsprozess 15

Erziehungsstil 128

Erziehungsvorstellungen ... 178,
329

Jean Pauls ~ 13
 Erziehungsziele 10, 33, 125,
 128, 133, 142, 188, 254

F

Freudigkeit 82,
 89–91, 98, 165–170, 185,
 205, 212, 214, 230, 281,
 285, 323

G

Gedächtnis . 188, 296, 297, 305,
 306
 Genuss 168, 205, 307
 Gleichnis
 vom Sämann 96
 vom verlorenen Sohn ... 228
 grammatistische Methode .. 312

H

handwerkliche Tätigkeit 285
 Heiterkeit siehe Freudigkeit
 Hemmung
 Ranschburger ~ 305
 Herzensbildung 156

I

Idealmensch 5,
 6, 21, 100, 105–111, 114,
 116, 117, 119–127, 134,
 148, 152, 154, 167, 175,
 181, 184, 189, 193, 216,
 221, 235, 260, 263
 Befreiung des ~en . 118, 222,
 231, 273
 innerer ~ 117
 und Welt 118
 individualisiertes Sprechen . 300
 Individualität
 als Triebfeder der Bildung
 279
 angeborene ~ 18

Ausprägung 18, 152
 Bedeutung 21
 Bereicherung durch ~ 22
 Bestimmungsfaktoren 21
 Bewusstsein der eigenen ~ 49
 Brechen der ~ 130
 der Nation 21
 der Schüler 149
 des Erziehers 156
 des Kindes 5, 128, 130, 140,
 146, 157, 177, 332
 eigene . 5, 49, 101, 123, 146,
 330
 fremde 148
 geistige 14
 Grenzbildung durch ~ ... 279
 ideale 146
 irdische 58, 68
 Mannigfaltigkeit der ~en 240
 noch nicht gestaltete ~ 95
 scheinbare 147
 und Anpassung 129
 und Einklang der Seelen . 23
 und Einzigartigkeit 14
 und Harmonie des Ganzen 22
 und Schicksal 33
 und Seele 19, 21
 und Vollkommenheit 21
 Verbiegen der ~ 130
 Verbindung menschlicher ~en
 24
 Verfestigung der ~ 95
 Inkarnation 15, 76, 78

K

Kebs-Ich 146
 Kinderarbeit 2
 Kinderglauben ... 82, 92–95, 98,
 104, 135, 155
 Kindertänze 214
 klassische Bildung 313

Kraftprobe 225

L

Langeweile 166, 210, 211

Lehrerbesoldung 9, 152

Leidenschaft 102, 103, 115, 119,
186, 190, 213, 221, 237,
238, 282, 284, 331

Lesebuchmethode 312

Lob 163, 189–192, 295, 322

Lüge 127, 234–237

Luther, Martin 55, 59

M

Magnetismus

organischer 13, 66

tierischer 13

Menschenbild

Jean Pauls ~ . 4, 6, 12, 13, 44,
45

Metempsychose 76, 80

Methode

grammatistische 312

Monaden 14, 23, 57, 73, 77, 81,
106

Moses 132

Musik 214

Mutprobe 221, 225

P

Pädagogik

schwarze 129, 225, 236, 279

Paulus 32, 45, 47, 55, 215

Permissivität 127, 128

Pestalozzi, Johann Heinrich . 55,
56, 130, 155, 157, 173,
181, 187

Phantasie ... 72, 73, 75, 78, 80–
82, 84–90, 98, 121, 143,
154, 162, 168, 192, 201–
207, 236, 281, 293, 296,

297, 301, 305, 307, 335,
336

und Lebensfreude 82

physische Erziehung ... 218, 219

Platonismus 63

Pluralismus 105

Preismensch .. *siehe* Idealmensch

R

Ranschburgscher Hemmung 305

Reinkarnation 72

Religion 26, 50, 84, 85, 105,
116, 133, 166, 218, 219,
258, 259, 261–270, 272,
274–277, 286, 334

Religionserziehung 275, 277

S

Schamhaftigkeit 163

Schlegel, August Wilhelm ... 300

Schönheit

sittliche . 133, 218, 239–241,
251, 254, 256, 259, 334

weibliche 293

Schutzmechanismus

der Entindividualisierung 129

schwarze Pädagogik .. 129, 225,
236, 279

Seele 1, 11–

23, 28, 31, 33, 34, 36, 38,

39, 42–45, 52, 55, 57–59,

61, 63–67, 69–74, 76–79,

81, 83–86, 88, 101, 102,

104, 105, 107, 109, 116,

118, 120, 123–125, 130,

134, 141, 156, 182, 185–

187, 190, 193, 194, 197–

199, 203, 214, 219, 221,

231, 237, 240, 243, 251,

254, 260, 263, 264, 268,

329, 357

- als Entelechie des Lebens . 81
 als geistige Individualität . 14
 als Monade 14
 Aufgaben der ~ 22
 Besserung 67, 125
 des Kindes 136
 Dominanz der ~ 17
 Dualismus von Leib und ~ . 75
 eines Steins 66
 Fortdauer 13, 14, 19, 23, 65,
 78, 220, 262
 Fortwachsen 65
 Gesundheit der ~ 219
 Gleichheit der ~n 317
 individuelle 66
 kindliche 286
 Körper und ~ ... 17, 214, 219
 Kräfte der ~ 62
 Leib und ~ 17
 Reinkarnation der ~ 72
 Trennung vom Körper 78
 Trennung von Leib und ~ . 17
 und Aussehen 20
 und Körper 20
 und Krankheiten 20
 unsterbliche . 13, 16, 59, 70,
 75, 77, 144
 Veredelung 80
 Vervollkommnung 67, 73, 77
 Wanderung der ~ 78
 Seelenband . 235, 277, 291, 292
 Seelenblitz 14, 57, 329
 Seeleneinheit 38
 Seelenfunke 14
 Seelengespann 38
 Seelenlehre 13
 Seelenleib 66
 Seelenmeer 32
 Seelenorgan 13, 66
 Seelenpunkte 14
 Seelenstrahl 14
 Seelenwanderung ... 11, 75, 76,
 78–80, 111
 der ewigen Runde 80
 Selbstbefreiung 126
 Selbsterkenntnis 11, 37, 53, 109,
 153, 235, 293
 Selbstverwirklichung ... 53, 108,
 167
 Selbstwertgefühl 146, 148
 sittliche Schönheit 133, 218,
 239–241, 251, 254, 256,
 259
 sittliche Stärke ... 133, 218, 223,
 232, 234, 237, 239, 254,
 256, 259
 Spiel 192–196
 mit anderen Kindern 208
 mit Gegenständen . 202–208
 und Lernen 210–211
 spielender Unterricht .. 211–214
 Spielschulen 211–214
 Spracherwerb 198, 200, 312
 Sprachkompetenz 312
 Sprachphantasie 198
 Sprechen
 individualisiertes 300
 Stärke
 sittliche . 133, 218, 223, 232,
 234, 237, 239, 254, 256,
 259
 Stief-Ich 146
 Strafe . 124, 179–183, 185, 191,
 213, 227, 237, 295
 Sündenfall 46, 47, 215, 331

T
 Tadel 161
 Toleranz 134, 249, 265, 266, 332
 Traum
 Leben als ~ 5, 64
 und Wahrheit 114

Tugendbegriff 53

U

Überbehütung 226, 227

Überreizung 96

Übersorge 226, 228

Überwachung 123, 226

Unterricht

 spielender 211–214

Urvertrauen 92

V

Vertrauen 31, 82, 92–94, 98, 103

Vertrauensraum 92, 133,
 135–138, 158

Vervollkommenung 21,
 37, 55, 65–67, 72, 73, 83,
 153, 154, 268, 269, 271,
 325

Vollkommenheit 21, 65, 67,
 72, 74, 75, 79, 106, 109,
 153, 166, 248, 260, 268

Vorbildungskraft . 296, 297, 301,
 305, 306

W

Wahrhaftigkeit ... 233, 234, 287

Wahrheit

 als Traum 114

 außerweltliche 72

 bei Brecht (Galilei) 270

 des Jenseits 62

 eigene 111

 endgültige 114

 Erfindung neuer ~en 302

 in Platons Höhlengleichnis 36

 Licht der ~ 72

 Männer und ~ 317

 notwendige 264

 poetische ~en 300

 Reich der ~ 289

 Suche nach ~ 111

tatsächliche 264

und Besserung der Seele .. 1

und Empfindung 120

und Fehler 112

und Illusion 63

und Irrtum 112, 113

und kindliche Aufmerksam-
 keit 233

und Lüge 236, 237

und Reflexion 298

und Seele 76

und Seelenmeer 31

und Tugend 54

und Verstand 262

und Witz 299

 verborgene 79

Wahrheitsliebe 237

Wahrheitsstreben 114

Weltflucht 118, 271

Weltseele 84, 86, 88, 203

Wertneutralität 105

Wiedergeburt 26, 62, 73–78,
 80–82, 264

Wissensvermittlung ... 156, 186,
 189, 190, 192, 213, 284,
 290

Witz .. 19, 47, 91, 291, 297–306

 als Ganzheitsauffassung . 299

 bildlicher 47, 301

 Freude am ~ 304

 im Unterricht 303

 Kenntnisse als Grundlage 304

 und Scharfsinn 299

 und Schnelligkeit 318

 und Wahrheit 299

Personenverzeichnis

A

- Alt, Franz 270
 Aquin, Thomas von 63, 272, 278
 Aristoteles .. 16, 17, 76, 81, 106,
 217, 260
 Augustinus, Aurelius 50, 55,
 126, 173, 264

B

- Bacon, Francis 116
 Badinter 245
 Baile 113
 Basedow, Johann Bernhard
 17, 56, 97, 115, 128, 200,
 225, 275, 276
 Benz, Ernst 81
 Berend, Eduard .. 3, 19, 20, 104,
 111, 163, 224, 226
 Bernfeld, Siegfried 257

C

- Cicero 77

D

- Diogenes Laertius 313
 Drewermann, Eugen ... 54, 103,
 216, 241, 270

E

- Eckermann, Johann Peter 13, 80
 Epikur 113

F

- Feuerbach, Ludwig 261
 Fichte, Johann Gottlieb . 49, 108,
 109, 268, 269, 309, 311
 Forgatch, Marion 128
 Freud, Anna 248

- Freud, Sigmund ... 99, 131, 248,
 257
 Fröbel 193

G

- Gedike, Friedrich 312
 Gerster, Petra 140, 154, 171,
 172, 174, 248
 Gesner, Johann 312
 Goethe, Johann Wolfgang
 3, 13, 26, 32, 33, 62, 67,
 69, 80, 81, 106, 112, 168,
 260, 261, 271, 272, 308,
 309, 329
 Goeze 78
 Goleman, Daniel ... 46, 97, 137,
 211, 250, 270

H

- Hamann 33, 197, 301
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich .
 309
 Heidegger, Martin 210
 Hentig, Hartmut von 158
 Herbart, Johann Friedrich
 128–130, 155, 157, 170,
 180, 208, 226, 227, 233,
 250, 279–282
 Herder, Johann Gottfried 13,
 17, 19, 21, 35, 58, 79, 80,
 138, 197, 198, 267, 294,
 301, 308, 309, 312, 323
 Huckle, Gregor 44, 83
 Humboldt, Wilhelm von 139

I

- Isokrates 199

J

- Jacobi, Friedrich Heinrich ... 44,
217, 240, 255, 261, 267
Jung, Carl Gustav 11,
36, 76, 85, 110, 118, 120,
134, 136, 266, 267, 330

K

- Kagan 226
Kekulé von Stradonitz, [Friedrich]
August 302
Kiermeier, Joseph .. 39, 57, 102,
122
Klopstock, Friedrich Gottlieb 13,
276, 288
Koller, Hans-Christoph 291
Kommerell, Max 12, 34, 38, 290
Kucklick, Christoph 128

L

- Lametrie 113
Lauterwasser, Walter . 82, 91, 95
Lavater, Johann Kaspar . 19, 229,
301
Leibniz, Gottfried Wilhelm
14, 17, 23, 31, 32, 65, 66,
77, 81, 106, 113, 263,
264, 329
Lenz, Jakob Michael Reinhold . 9
Lessing, Gotthold Ephraim .. 55,
72, 78, 79, 117
Lindenberg, Christoph . 139, 159
Locke, John 10, 16, 97, 142, 143,
179–181, 185, 188, 277
Lucan, Marcus Annaeus 313
Luther, Martin 113

M

- Mall-Grob, Beatrice 37, 138, 154
Mann, Thomas 204
Martial, Marcus Valerius 313
Meier, Friedrich 224

- Miller, Alice .. 99, 148, 149, 176,
181, 182, 247, 258
Montessori, Maria
90, 98, 99, 153, 201, 208,
212, 281, 283, 330
Moses 113
Müller, Götz . 14, 23, 37, 42, 66,
72, 167, 240, 301

N

- Neill, Alexander Sutherland . 88,
89, 129, 139, 164, 237,
246, 247, 249, 330
Newton, Isaac ... 66, 71, 85, 302
Nürnberger . 140, 154, 171, 172,
174, 248

O

- Ovid (Publius Ovidius Naso) 39,
76, 313

P

- Patterson, Gerald 128
Paulus 113
Pease, Allan 317
Pease, Barbara 317
Pestalozzi, Johann Heinrich . 10,
193, 266, 275, 278, 286–
289, 291
Plato 1, 14,
18, 25, 35–39, 49, 63, 65,
72, 75, 76, 85, 102, 106,
109, 114, 138, 215, 219,
223, 231, 233, 260, 263,
293, 294, 312, 316, 324,
360
Plinius der Jüngere, Gaius P. Cae-
cilius Secundus
313
Plutarch, Mestrius 313
Proß, Wolfgang 47, 255

R

- Reble, Albert 139, 154
Reinhold, Karl ... 3, 92, 105, 298
Rich Harris, Judith 131
Richter, Johann Christian Christoph
8
Rousseau, Jean-Jaques 10,
44, 93, 94, 101, 134, 165,
169, 172–174, 179–181,
190, 200, 209, 231, 236,
273, 283, 292, 293, 325
Rutschky, Katarina 129, 225,
236, 279

S

- Sailer, Johann Michael 126, 127,
142, 143, 146, 226, 227,
274, 325
Sarasa, Alfons Anton de 167
Schiller, Friedrich .. 13, 82, 108,
109, 194, 195, 255, 308,
309, 314, 331
Seneca, Lucius Annaeus 26, 108,
313
Spinoza, Baruch de ... 27, 55, 80,
81, 113, 166, 167, 329
Steiner, Rudolf 158
Sulzer, Johann Georg .. 143, 184

V

- Völkel, Johann Samuel 9
Vogel, Erhard Friedrich 290
Vogel, Johann Wilhelm 9
Voltaire 113

W

- Weizenbaum, Josef 199
Wieland, Christoph Martin . 111,
309
Winnicott, Donald W. ... 83, 107,
137, 146

Z

- Zeno 113

Werkeverzeichnis

B

Blumine 7, 45, 46, 51,
56, 60, 64, 111, 121, 152,
156, 160, 175, 182, 234,
241, 271, 283, 316, 323

E

Erziehungsnotstand ... 140, 154,
171, 172, 174, 248

F

Fixlein 13, 45,
50, 51, 58, 60, 61, 70, 86,
135, 141, 145, 161, 170,
171, 182, 217, 240, 247,
260, 272, 293, 305, 315

Flegeljahre 10, 20, 27,
35, 40, 52, 60, 64, 91, 95,
135, 138, 185, 203, 234,
250–252, 261, 294, 295

H

Hesperus 5, 19, 22,
24, 25, 30, 32, 35, 37, 41,
43, 44, 48, 53, 54, 56, 57,
59, 60, 69, 100, 108, 120–
122, 146, 155, 157, 198,
216, 219, 230, 233, 241,
243, 244, 250, 251, 262,
264, 267, 271, 274, 299,
301, 318

K

Kampaner Tal 10, 13, 60, 65

L

Levana 1, 3–6, 10, 12–
18, 21, 24, 25, 29, 32–34,
44, 45, 48–50, 52, 58–61,

68–70, 83, 90–97, 100,
103–107, 112, 114, 116,
118–121, 123–126, 128–
132, 134, 135, 137, 138,
140, 143–150, 152, 160–
163, 165–169, 173, 175–
187, 189, 191–193, 195–
197, 199, 201–203, 205–
210, 212, 214–227, 229–
237, 239–241, 245, 246,
248, 251–255, 257, 259,
260, 262–266, 268, 269,
273–277, 279–281, 284,
285, 287, 288, 290–293,
295, 296, 299, 303–307,
310–321, 323–330, 337

M

Museum 13, 18, 220

N

Nachlese . 63, 70, 101, 107, 110,
116, 117, 154, 158, 183,
187, 240, 242, 262, 274,
275, 278, 314, 316

S

Schulmeisterlein Wutz
1–3, 7, 53, 56, 87–90, 92,
118, 119, 149–152

Selberlebensbeschreibung 49, 87,
141, 146–148, 224, 260,
290, 292

Selina 13, 15–17, 28, 32, 41, 54,
57, 58, 60, 65, 66, 72–75,
228, 262, 269, 286

T

Tagebuch meiner Arbeiten ... 71,

73, 103, 294

Titan 24, 27,
28, 34, 38, 39, 60, 62, 67,
68, 70, 71, 86, 101, 102,
104, 110, 111, 114, 120–
122, 129, 147, 152, 156,
159, 160, 165, 168, 178,
225, 230, 232, 237, 239,
240, 242–244, 254, 266–
269, 290, 294, 307, 310

U

Übungen im Denken
20, 33, 41, 55, 62, 66, 67,
109, 111, 114, 125, 189,
252, 265, 267, 300, 319

Unsichtbare Loge 40,
41, 59, 89, 100, 102, 117,
132, 133, 138, 144, 147,
153, 154, 156, 171, 175,
186, 188, 191, 213, 225,
240, 243, 250, 271, 276,
277, 283, 284, 286, 298,
304, 309–312, 319, 322



ISBN 3-936117-18-7

