

Heinze, Kristin

## Das "Treibhaus" als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft

Eggers, Michael [Hrsg.]; Rothe, Matthias [Hrsg.]: *Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte. Terminologische Umbrüche im Entstehungsprozess der modernen Wissenschaften. Bielefeld : transcript 2009, S. 107-131*



### Quellenangabe/ Reference:

Heinze, Kristin: Das "Treibhaus" als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft - In: Eggers, Michael [Hrsg.]; Rothe, Matthias [Hrsg.]: *Wissenschaftsgeschichte als Begriffsgeschichte. Terminologische Umbrüche im Entstehungsprozess der modernen Wissenschaften. Bielefeld : transcript 2009, S. 107-131* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-99464 - DOI: 10.25656/01:9946

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-99464>

<https://doi.org/10.25656/01:9946>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# **Das ›Treibhaus‹ als Metapher für eine widernatürliche Erziehung im Kontext der sich im 18. Jahrhundert herausbildenden Pädagogik als Wissenschaft**

---

**Kristin Heinze**

In der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts kam es zum Aufleben der Treibhauskultur und einer Verbreitung von Treib- bzw. Glashäusern in ganz Europa. Diese Entwicklung beruht vor allem auf technischen Innovationen, die neue Möglichkeiten in Bezug auf die Beheizung und die Verglasung von Treibhäusern eröffneten,<sup>1</sup> und auf Veränderungen hinsichtlich der Gartenkunst. Für die Gartenarchitektur des Barockgartens waren Treibhäuser vorwiegend für die Kultivierung von Zitruspflanzen wichtig. Eine weitaus größere Bedeutung gewannen Treibhäuser hingegen für die um 1750 entstehenden »Englischen Landschaftsgärten«, in die nach der damaligen Mode auch zahlreiche exotische Pflanzen und Bäume integriert wurden.<sup>2</sup>

Die Treibhauskultur fand jedoch eine zwiespältige Aufnahme. Diese Ambivalenz, die sich in der suggestiven Treibhaus-Metapher widerspiegelt, resultiert aus der divergierenden Beurteilung von Naturbeherrschung und künstlich getriebenen Gewächsen. Auf der einen Seite wird mit Treibhäusern der Traum verbunden, Pflanzen zu züchten, deren Aufzucht im Freiraum aufgrund der für sie schädlichen Witterung nicht möglich wäre. Das Treibhaus soll damit die Pflanzen

---

**1** | Vgl. Kohlmaier, Sartry (1981), S. 80.

**2** | Vgl. Gothein (1977) [1913], S. 376.

sowohl schützen als auch die ersehnte wissenschaftliche Beobachtung und Kontrolle von Naturprozessen gestatten und ferner die Gelegenheit bieten, fremdartige Pflanzen und deren Schönheit zu entdecken. Auf der anderen Seite zeigen sich Befürchtungen hinsichtlich der Wirkungen, die von den künstlich gezüchteten, schönen, wild wuchern und oftmals giftigen Pflanzen ausgehen – Furcht vor Verfall, Entartung und Dekadenz, da im Treibhaus in künstlicher Atmosphäre empfindliche, witterungsanfällige Gewächse herangezogen werden.<sup>3</sup> Treibhäuser wecken somit nicht nur Sehnsüchte, Wünsche und Phantasien, sondern sie schüren auch die Ängste der Menschen vor den Auswirkungen einer manipulierten Natur.

Die bildliche Verwendung des Wortes Treibhaus (vereinzelt auch Triebhaus<sup>4</sup>) wurde in die sich im 18. Jahrhundert entwickelnde pädagogische Fachlexikographie aufgenommen.<sup>5</sup> Es wird in negativer Konnotation mit der Vorstellung einer unnatürlichen, die Reifeprozesse forcierenden Wärme des Treibhauses sowie einer Minderbewertung getriebener Gewächse verbunden<sup>6</sup> und soll das Gefährdungspotential einer vorgreifenden Erziehung verdeutlichen.<sup>7</sup> Die Entwicklung der Treibhaus-Metapher vollzog sich in Anlehnung an die im 18. Jahrhundert in der botanischen Fachsprache geläufige Semantik von »Trieb im Sinne eines organischen Treibens« bzw. das Wachstum einer Pflanze oder die treibende Kraft in einer Pflanze sowie – mit Bezug auf das Produkt des Treibens – die Bedeutung von Trieb als (durch Treiben hervorgebrachter) Spross.<sup>8</sup>

3 | Vgl. Bauer (1979), S. 5.

4 | Vgl. Grimm, Grimm (1952), S. 84.

5 | Vgl. zu den Anfängen der pädagogischen Fachlexikographie Heinze (2008).

6 | Vgl. Grimm, Grimm (1952), S. 84ff.

7 | Als erster Beleg für die im 18. Jahrhundert gern verwendete Metapher wird im *Grimmschen Wörterbuch* der von Thomas Abbt verfasste 215. Literaturbrief (1762) aus den *Briefen, die neueste Literatur betreffend* (hg. v. Gotthold Ephraim Lessing, Moses Mendelssohn, Friedrich Nicolai) angegeben (vgl. Grimm, Grimm (1952), S. 84). Heute wird das metaphorische Potential der Bezeichnung Treibhaus v. a. mit Bezug auf den Diskurs über den globalen Klimawandel gebraucht. Gleichwohl wird die Treibhaus-Metapher auch noch in der pädagogischen Fachsprache verwendet, und zwar sowohl mit negativer (vgl. Domke (1991), S. 90) als auch positiver Konnotation (vgl. den 2004 veröffentlichten Film von Reinhard Kahl mit dem Titel: »Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen.«).

8 | Vgl. Grimm, Grimm (1952), S. 440, 444.

Wie der Historiker Alexander Demandt feststellen konnte, kommt es häufig zu Überschneidungen und zur gegenseitigen Belebung von Bildfeldern aus der organischen Natur und der Technik.<sup>9</sup> Die Treibhaus-Metapher stellt eine sich aus diesen beiden Bildspendern speisende Metapher dar. Während die »organischen Metaphern« Ausdruck der Naturnotwendigkeit menschlichen Handelns sind, liefern die Metaphern der Technik Sprach- und Denkbilder der von dem Menschen beherrschten und geformten Natur.<sup>10</sup> Der Zusammenhang zwischen den Bildspendern Botanik und Technik liegt demnach darin, dass das Treibhaus unter technischem Interesse steht mit dem Ziel, Naturphänomene zu beobachten und die Natur verfügbar zu machen. Über die Botanik wiederum gelangt die Treibhaus-Metapher in die pädagogische Fachsprache, in die bereits seit der Antike Ausdrücke aus der organischen Natur einfließen, so z. B. ›veredeln‹ oder ›hervorziehen‹.<sup>11</sup>

Die Ambivalenz der Treibhaus-Metapher und ihre Bedeutung im pädagogischen Diskurs werden u. a. am Beispiel der Titelvignette im dritten Teil von August Hermann Niemeyers *Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts* von 1806 deutlich, einem Werk, das in der damaligen Zeit eine große Beachtung fand.<sup>12</sup> Im Zentrum des Bildes befinden sich zwei Mädchen, von denen das eine ihren Blick begehrt auf die natürlich gewachsenen Früchte richtet und nach diesen greift. Das andere hingegen will, die Gefährtin am Arm mit sich ziehend, diese von dem Genuss der Früchte abhalten und strebt dem im Hintergrund des Bildes befindlichen, einladend geöffneten Treibhaus zu.

---

**9** | Vgl. Demandt (1978), S. 17, 426.

**10** | Vgl. ebd., S. 271.

**11** | Vgl. Kersting (1992), S. 176f.; Demandt (1978), S. 17. Demandt weist darauf, dass »metaphorische Übertragungen von Erscheinungen der Natur zu allen Zeiten gleichermaßen beliebt« gewesen sind, auch wenn sie »nicht immer auf denselben Voraussetzungen« beruhen (ebd.).

**12** | Die erste Auflage erschien 1796 in einem Band. Im gleichen Jahr wurde bereits die 2. Auflage des Werkes und 1799 dann eine vermehrte, dritte Auflage in 2 Bänden gedruckt. 1801 folgt die vierte und 1806 die fünfte Auflage. Letztere wurde durch einen dritten Teil mit Nachträgen erweitert, in dem auch die beschriebene Titelvignette zu finden ist. Danach erscheinen bis zu Niemeyers Tod noch vier weitere Auflagen (1810, 1818, 1824, 1827).



Abb.: Niemeyer 1806, Titelvignette

In diesem Beitrag soll die diskursive Verwendung der Treibhaus-Metapher in der sich Ende des 18. Jahrhunderts entwickelnden pädagogischen Fachlexikographie verfolgt werden. Hierbei wird von der These ausgegangen, dass die Treibhaus-Metapher eine erhebliche Funktion für die Entwicklung und Etablierung der pädagogischen Fachsprache hat, da sie komplexe erziehungstheoretische Konzepte veranschaulicht und dadurch deren Verständnis erleichtert. Zudem hat die Treibhaus-Metapher eine diskursstrukturierende Funktion, was sich anhand der ersten pädagogischen Fachlexika verdeutlichen lässt.

Zunächst soll in einem ersten Abschnitt auf die Bedeutung der Fachlexikographie und das Verhältnis zwischen Metapher und Wissenschaftssprache im 18. Jahrhundert eingegangen werden. Daran anschließend wird im zweiten Abschnitt die Treibhaus-Metapher am Beispiel der 1797 erschienenen *Pädagogischen Encyclopädie* von Gottfried Immanuel Wenzel thematisiert. Ein Ausblick auf den Gebrauch der Treibhaus-Metapher im 19. Jahrhundert, dargestellt am Beispiel des 1841-42 erschienenen *Universal-Lexikons* von Matthäus Cornelius Münch, beschließt die Ausführungen.

## 1. Die Bedeutung der Fachlexikographie für die Analyse von Fachtermini und das Verhältnis zwischen Metapher und Wissenschaftssprache im 18. Jahrhundert

Dem Grundgedanken der Aufklärung entsprach die zunehmende Ersetzung der lateinisch-griechischen Terminologien durch fachbezogene Wortschätze in den verschiedenen Nationalsprachen, wobei sich die Entwicklung zu volkssprachlichen Formen in Deutschland infolge des 30jährigen Krieges im Vergleich zu anderen europäischen Nationalsprachen relativ spät vollzog.<sup>13</sup> Überdies erschienen vermehrt Fachlexika, wissenschaftliche Wörterbücher und Enzyklopädien. Damit erfahren fachbezogene Wortschätze bzw. »Kunstwörter« nicht zuletzt über die lexikographischen Werke der Spätaufklärung eine zunehmende Etablierung und Popularisierung.<sup>14</sup>

Der normative und kollektive Charakter von Lexika macht diese für allgemeine Aussagen über die fachliche bzw. auch gesellschaftliche Geltung des hier vermittelten Wissens attraktiv.<sup>15</sup> »[I]n den meisten Fällen [beginnen Lexika] eine sich langsam entwickelnde Serie«, d. h. die jeweils neuen Systematiken kopieren einerseits bestimmte ältere Aussagen, gleichzeitig werden aber neue Bedeutungen aufgenommen und somit »mehrere temporale Schichten« gebildet.<sup>16</sup> Die Analyse der spezifischen Wissensstruktur der Lexika – ihrer »Leerstellen« und »Ordnungskriterien« – ermöglicht daher »diachron-hermeneutische Einsichten in die Wissens- und Sprachgeschichte sowie in deren prägende Funktion für die Fachsprachen (insbesondere die Metaphorik) und die fachlichen Sichtweisen bis in die Jetztzeit«.<sup>17</sup>

Da in die Fachlexika die »konsolidierten Gebiete einer Disziplin Eingang [finden]« und die Lemmata dahinterstehende, oft weitertraidierte Zusammenhänge einbeziehen, lässt sich nicht nur die »kognitive Gestalt einer Disziplin [...] erfassen«,<sup>18</sup> sondern die Analyse der

---

**13** | Vgl. Klein (1998), S. 1920. Für den gesamteuropäischen Kontext der wissenschaftlichen Wörterbücher im 18. Jahrhundert liegen noch keine breiter angelegten fachsprachenhistorischen bzw. kontrastiven Studien vor (vgl. ebd.).

**14** | Vgl. Roelcke (1998), S. 2427.

**15** | Vgl. Reichardt (1985), S. 86f.; Schlieben-Lange (1985), S. 150; Lenzen, Rost (1998), S. 2013; Herzog (2005), S. 676.

**16** | Koselleck (2002), S. 46.

**17** | Kalverkämper (1998), S. 16.

**18** | Herzog (2005), S. 676.

Wissens- und Kenntnissysteme bietet zugleich Aufschlüsse über die Herausbildung und die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft. Die Frage nach der Möglichkeit der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin wird zunehmend im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts gestellt.<sup>19</sup> So wirbt bspw. Carl Daniel Küster in seinem 1774 erschienenen *Sittlichen Erziehungs-Lexicon*, dem ersten deutschsprachigen pädagogischen Fachlexikon, für die Profilierung der Pädagogik als Wissenschaft, weshalb der »Erziehungs-Kunst« s. E. »eine eigene Classe« oder »Societät« unter besonderer Berücksichtigung der regionalen Bedingungen des jeweiligen Landes oder der Provinz zu widmen ist.<sup>20</sup>

Die Entwicklung der neuzeitlichen Wissenschaft steht zugleich im Kontext einer umfassenden Kritik der »bildlichen Sprache«, die aufgrund ihrer Ungenauigkeit den Anforderungen einer klaren und differenzierten Naturerkenntnis nicht entspricht.<sup>21</sup> Trotz des in der Aufklärung angestrebten Ideals eines cartesianischen Rationalismus, der die Metapher als ersetzbar und »irrational« bekämpft, ist die sich herausbildende Wissenschaftssprache von Metaphern geprägt bzw. metaphorische Prozesse sind notwendig konstitutiv für wissenschaftliche Erkenntnisse, da Metaphern wissenschaftliche Vorstellungen strukturieren und damit Orientierung und Verstehen bewirken.<sup>22</sup> Wissenschaftliche Sprache wird damit nicht als ein »System fixierter Bedeutungen mit davon abweichenden metaphorischen Übertragungen« verstanden, sondern als ein »vernetztes System von semantischen Feldern und einzelnen Termen mit mehr oder weniger habitualisierten Bedeutungen«, die v. a. von der jeweiligen Gebrauchsperspektive abhängig sind.<sup>23</sup>

Für die Wissenschaftssprache der Pädagogik mit ihren Referenzpunkten von Theorie und Praxis ist ferner festzustellen, dass sie in besonderer Weise »an pragmatische Erfahrungsbereiche mit existentieller Bedeutung zurückgebunden« und durch die Wiederkehr jener »Topoi« gekennzeichnet ist, »die sich besonders gut für die Erzeugung und Bearbeitung von pädagogischen Erwartungen eignen«.<sup>24</sup> Um die Differenz zwischen lebensweltlich-konkreter und wissenschaftlich-abstrakter Erfahrung überbrücken und miteinander verknüpfen zu können, werden für die pädagogische Fachsprache deshalb vor allem

19 | Vgl. Tenorth (2004), S. 341ff.

20 | Küster (1774), Art. Societäten, S. 142.

21 | Vgl. White (1991), S. 76.

22 | Vgl. Debatin (1995), S. 30.

23 | Ebd., S. 322.

24 | Oelkers (1995), S. 17.

die Leistungen der Metapher, die Komplexität theoretischer Konzepte zu reduzieren und jene zu veranschaulichen, genutzt. Der Gebrauch von Metaphern ist mithin nicht nur als Erfahrungs-, sondern auch als Kommunikationsmedium für die Pädagogik von großer Bedeutung.<sup>25</sup> Daneben ist für die hier untersuchten pädagogischen Wörterbücher die appellativ-argumentative Funktion von Metaphern interessant, da gerade die Autoren der ersten pädagogischen Fachlexika den Anspruch haben, mit dem enzyklopädischen Wissen zugleich ein Handlungswissen bzw. Handlungsfolgewissen zu vermitteln.<sup>26</sup>

In Bezug auf die Frage nach der Funktion der Treibhaus-Metapher im pädagogischen Diskurs wird auf die von Richard Boyd (1979) vorgenommene Unterscheidung zwischen theoriekonstitutiver Metapher und exegetischer bzw. pädagogischer Metapher zurückgegriffen. Nach Boyd zeichnen sich theoriekonstitutive Metaphern dadurch aus, dass sie »innerhalb der ›linguistischen Maschinerie‹ einer wissenschaftlichen Theorie eine unersetzliche Rolle spielen«, d. h. sie sind Ausdruck einer bestimmten Theoriekonstruktion, stehen meist am Anfang einer neuen Theorie bzw. bilden deren Grundlage und Rahmen und lassen sich nicht substituieren.<sup>27</sup> Diese Funktion hat die Treibhaus-Metapher nur bedingt, da sie durch wörtliche Paraphrasen ersetzbar wäre, wenngleich mit der Metapher zusammenhängende Erfahrungsbereiche damit entfallen würden. Die Verwendung der Treibhaus-Metapher in der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts dient eher der Erklärung bzw. dem Verstehen an sich disparater Theorien, indem eine widernatürliche bzw. säkularisierte Erziehung und deren Folgen veranschaulicht werden. Gleichwohl trägt die Treibhaus-Metapher mit ihrem evokativen Potential ganz entscheidend die pädagogische Theorie und Praxis, denn sie soll ähnlich wie politische Metaphern überzeugen und Handlungen auslösen.<sup>28</sup>

25 | Vgl. Keiner (1999), S. 59; Oelkers (1991), S. 111.

26 | Die Rezipienten werden dabei direkt angesprochen (vgl. die vollständigen Titel der Lexika von Küster (1774), Wenzel (1797), Wörle (1835) und Münch (1841-1842) im Literaturverzeichnis).

27 | Debatin (1995), S. 144.

28 | Vgl. Rigotti (1994), S. 18.

## 2. Die Treibhaus-Metapher am Beispiel der *Pädagogischen Encyclopädie* von Gottfried Immanuel Wenzel (1797)

In dem ersten pädagogischen Fachlexikon, dem bereits erwähnten *Sittlichen Erziehungs-Lexicon* von Küster, wird die Treibhaus-Metapher noch nicht gebraucht. Hier vergleicht der Autor die Tätigkeit des Erziehers lediglich mit der des Gärtners und bezeichnet die »Erziehung der Jugend« als »eine der wichtigsten und schwersten Beschäftigungen«. <sup>29</sup> Die 1797 veröffentlichte *Pädagogische Encyclopädie* von Wenzel verzeichnet hingegen die Treibhaus-Metapher im Artikel *Natur* – eine Einbettung, die der von Demandt festgestellten Überschneidung der genannten Bildfelder entspricht. Die Verwendung der Metapher soll im Folgenden im Kontext von Wenzels Erziehungskonzept dargestellt werden.

Sich auf die Anschauung Jean-Jacques Rousseaus zur moralischen Anlage des Menschen beziehend, ergibt sich für Wenzel die Notwendigkeit der Erziehung des Menschen nicht daraus, dass der Mensch verdorben und sündig ist, denn Wenzel geht davon aus, dass der außerhalb der Welt stehende Schöpfer die Natur des Menschen gut geschaffen hat. <sup>30</sup> Wenzel sieht die Begründung vielmehr darin, dass das friedliche Zusammenleben der Menschen Moralität erfordert, da für ihn die Soziabilität zum Sein des Menschen gehört und für die Vervollkommnung der Menschheit notwendig ist. <sup>31</sup>

Mit dem Verwerfen des Dogmas der Erbsünde und der Verpflichtung der Erziehung auf die gute Natur des Kindes ist »im Gegenzug die Anstrengung der Erziehung« zu verstärken, folglich wird die Erziehung einer »gesteigerten Wirkungserwartung« ausgesetzt (vgl. Oelkers 2004, 79f., 85). In Anlehnung an die Auffassung Claude Adrien Helvétius' ist für Wenzel daher »[a]llgemein genommen [...] alles Erziehung, was [...] Unterricht zu geben im Stande ist«. <sup>32</sup> Nur über

**29** | Küster (1774), Vorrede, S. If.

**30** | Vgl. Wenzel (1781-82), Bd. 1, 1/VI, S. 37ff.; vgl. Rousseau (1998) [1762], 9: »Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.«

**31** | Vgl. Wenzel (1797), Art. Politik, S. 283.

**32** | Wenzel (1781-82), Bd. 3, 2/IX, S. 66; vgl. Helvétius (1774), S. 4. Helvétius stellte sich in seinem Werk: *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation* (1772) die Frage, ob die Fähigkeiten und moralischen Vorzüge eines Individuums die Folgen seiner physischen Beschaffenheit, also angeboren, oder die seiner Erziehung, mithin erworben, sind und ge-

Erziehung, die sich aus der geistigen und der körperlichen Erziehung zusammensetzt, ist es nach Wenzel also möglich, »glückliche Menschen« zu bilden, und der Gesellschaft »brauchbare Glieder [zu geben]; wo hingegen eine schlechte Erziehung den Menschen verderbt, und der Gesellschaft elende Glieder liefert.«<sup>33</sup> Wenzel füllt mit dem Rückgriff auf Helvétius die Leerstellen, die s. E. Rousseau mit seiner »éducation négative« sowie der Vernachlässigung gesellschaftlicher Bindungen gelassen hatte,<sup>34</sup> und geht insofern von einer positiven erzieherischen Wirkung des »geselligen« Lebens aus.<sup>35</sup> Laut Wenzel »verlässet« Rousseau in seinem pädagogischen Entwurf die »Mittelstrasse, und die Menschen würden durch ihn [Rousseau, KH] in die vorige Dummheit verfallen. Denn wie die Menschen von Natur ohne eine vernünftige Erziehung gerathen, zeigen die in den Wäldern gefundenen Thiere in menschlicher Gestalt«.<sup>36</sup>

Bezogen allerdings auf das Kindheitsbild und eine naturgemäße Entwicklung des Kindes,<sup>37</sup> nimmt Wenzel Rousseaus Ideen vorbehaltlich seiner kulturkritischen Voraussetzungen und gesellschaftspolitischen Konsequenzen auf und versteht unter Erziehung die »Wissen-

---

langte zu der These, dass der Mensch nichts als das Produkt seiner Erziehung ist (vgl. Voegelin, Leuschner (1968), S. 68; Tucek (1987), S. 278f., 336). Für den moralischen Charakter sind somit die äußeren, auch zufälligen Einflüsse entscheidend, die sich der einzelne subjektiv kraft seines sinnlichen Empfindungsvermögens erschließt (vgl. Voegelin, Leuschner (1968), S. 76; Tucek (1987), S. 279; Oelkers (2004), S. 85-89). Ungeachtet aber dessen, dass Wenzel auf die empirisch-materialistische Pädagogik Helvétius' zurückgreift, folgt Wenzel dessen Lehre, dass der Mensch als weder gut noch als böse anzunehmen sei, nicht, sondern schließt sich Rousseau an, der die »Logik in der Natur« studiert habe und damit »wahr« sei (Wenzel (1781-82), Bd. 1, 1/VI, S. 38).

**33** | Wenzel (1797): Art. Erziehung, die, S. 151; vgl. auch ebd., Art. Erzieher, der, 150; Art. Jung gewohnt, alt gethan, 191f.; Art. Wärterinnen, 402f.; Art. Amme, 37f.

**34** | Das Konzept der »éducation négative« kann nach Wenzel nur hinsichtlich der ersten Erziehung angewendet werden, d. h. bezogen auf das Säuglingsalter (vgl. z. B. Wenzel (1781-82), Bd. 1, 2/VI, 3/VI; vgl. Rousseau (1998) [1762], S. 72).

**35** | Vgl. Heinze (2008), S. 117.

**36** | Wenzel (1797), Art. Politik, S. 282; vgl. auch ebd., Art. Gehorsam, S. 164f.

**37** | Vgl. Berg (2004), S. 499.

schaft, die nicht verderbte Natur zum Guten zu entwickeln«;<sup>38</sup> »Erhalte den Menschen gut, und verderbe Gottes Werk nicht – das heißt *Erziehen*«.<sup>39</sup> Nicht verbessert werden soll also die von Gott »gut« geschaffene Natur des Menschen – »von *Plutarch* bis *Basedof* hats keiner noch gethan«, und »auch wird sie's nicht thun, die kommende Menschheit« –, sondern sie soll »gut erhalten werden«.<sup>40</sup>

In diesem Zusammenhang ist auch auf die Veränderung des Verständnisses von Kindheit zu verweisen. Kindheit wird nun als eigenständige Phase des Menschseins wahrgenommen und nicht mehr mit Unvollkommenheit gleichgesetzt.<sup>41</sup> Dieses Kindheitsbild, das das Eigenrecht des Kindes auf seine spezifische Natur berücksichtigt, wurde insbesondere durch Rousseau herausgestellt und befördert.<sup>42</sup> In Korrespondenz zu den unzähligen, neuartigen Reisebeschreibungen und zur Kritik an den durch die Zivilisation hervorgebrachten eigenen, von Schlechtigkeit und Verderbnis geprägten Verhältnissen entstand der Mythos vom arkadischen Zustand der »Wilden« bzw. vom »Goldenen Zeitalter«, den Rousseau auf die Kindheit übertrug.<sup>43</sup> In einem »fiktiven, nicht als präskriptive Norm nachzuvollziehenden Erziehungsprozess« avancierte Kindheit schließlich zu einem gesellschaftlichen Projekt, das sowohl die Vervollkommenung des Menschen als auch die der Gesellschaft erreichen sollte, indem die Erziehung auf die »Natur des Kindes« verpflichtet wurde.<sup>44</sup>

Rousseau lieferte zu der Vorstellung der französischen Materialisten, dass der Mensch wie eine Maschine konstruiert sei, insofern ein »Gegenmodell«, als er einen »Begriff von »Natur« anlegte«, der nicht mechanisch ist, sondern sich »zunächst auf die inneren Dispositionen des Menschen [bezieht], die als eigenmächtige, jedoch nicht determinierende Potentiale gedacht werden«.<sup>45</sup> Auf dieser »Natur in uns« basiert Rousseau zufolge Menschlichkeit als Voraussetzung einer idealen Gesellschaft. Die »éducation de la nature« ist aber nur eine von den

38 | Wenzel (1797), Art. Erziehung, die, S. 151.

39 | Ders. (1781-82), Bd. 1, 1/VI, S. 39.

40 | Ebd., 37f.

41 | Vgl. Lassahn (1983), S. 35; Berg (2004), S. 498f.

42 | Vgl. Berg (2004), S. 499. In dieser Untersuchung kann lediglich die kulturell geprägte Auffassung vom Kind, d. h. die Konstruktion von Kindheit, Berücksichtigung finden (vgl. dazu ebd., 498). Vgl. zur Kindheit als soziale Tatsache u. a. die weiterführende Literatur bei Honig 1999, 2002.

43 | Vgl. Lassahn (1983), S. 37.

44 | Vgl. Berg (2004), S. 499.

45 | Oelkers (1989), S. 16.

drei Erziehungsformen, deren harmonische Ergänzung lediglich im Idealfall und nicht in der Realität erreicht werden kann. Da das Kind nur dann zum Menschen werden kann, wenn die Natur im Kind die Richtschnur für die Erziehung abgibt, ist seine Erziehung allein auf diese Weise möglich.<sup>46</sup>

Die Forderung Rousseaus, dass das Ziel der Erziehung die Natur selbst sein solle,<sup>47</sup> ließ indes Fragen offen. So stellte sich der 1776 im Dessauer Philanthropin<sup>48</sup> wirkende Pädagoge und Sprachforscher Joachim Heinrich Campe in seinem Kommentar zum *Émile* die Frage, was denn nun das Ziel der Natur sei, da der Begriff Natur von Rousseau in mehreren Bedeutungen gebraucht werde und dieser zum einen die »innere Entwicklung unserer Kräfte« bezeichne, zweitens die »Erziehung des Menschen, da man ihn bloß zum Menschen und nicht zum Bürger zu bilden sucht« und drittens »diejenige Erziehungsart des Menschen und des Bürgers, welche den Anlagen, Kräften und wesentlichen Trieben der menschlichen Natur angemessen ist«.<sup>49</sup> In Anbetracht der Vagheit der obersten pädagogischen Zielformulierung gehen Campe sowie die Philanthropen Ernst Christian Trapp und Gabriel Resewitz davon aus, dass »man nun mit Recht die Zeichnung des guten Ideals der Erziehung [hätte] erwarten können«, schränken diese Aussage aber dahingehend ein, dass die Bestimmung des Ideals nur dann zu erhoffen gewesen wäre, »wenn R[ousseau] ein System [der Erziehung] geschrieben hätte«.<sup>50</sup> Ihnen sei jedoch klar gewesen, dass Rousseau »weder anfänglich noch nachher, als ihm das Werk unter den Händen wuchs, ein System der Erziehung, sondern nur eine Sammlung von pädagogischen Beobachtungen und Reflexionen liefern wollte«.<sup>51</sup>

In seiner *Pädagogischen Encyclopädie* dringt Wenzel, der Rousseau-

46 | Vgl. ebd., S. 17ff.

47 | Rousseau (1998) [1762], S. 11.

48 | Basedow gründete 1774 zusammen mit anderen Philanthropen das Dessauer Philanthropin (vgl. Schmitt (2007)).

49 | Anmerkungen (1979) [1789], S. 39. Die hier angedeuteten unterschiedlichen Verwendungen des Begriffs Natur korrespondieren mit den drei Formen der Erziehung des *Émile*, so dass »die *éducation de la nature* für die Entwicklung der inneren Fähigkeiten steht, die *éducation des hommes* für das einfache Leben auf dem Lande oder die Erfahrung unverdorbener, ursprünglicher Natürlichkeit und die *éducation des choses* für die Schule der umgebenden Natur, also die Erkenntnis ihrer Rhythmen, Gesetze und Gleichförmigkeiten« (Oelkers (1989), S. 18).

50 | Anmerkungen (1979) [1789], S. 43.

51 | Ebd., S. 5.

schen Forderung genügend, dass Kinder zunächst Kinder sein müssen, ehe sie Männer werden,<sup>52</sup> auf die Beachtung einer der körperlichen und geistigen Natur des Kindes gemäßen, stetigen, keine Stufe überspringenden Entwicklung und grenzt sich gegen eine widernatürliche, die natürlichen kindlichen Anlagen und Fähigkeiten nicht beachtende und dem Entwicklungsgang des Kindes vorgreifende Erziehung ab.<sup>53</sup> Unter Verwendung der für die Aufklärungspädagogik typischen Pflanzenmetaphorik empfiehlt er allen Vätern, Müttern und Erziehern, »in dem erhabenen Werke der Menschenbildung«, der »Bildung der [...] Menschenkeime und Menschensprossen«, »der lieben, guten, sanften Natur« zu vertrauen, an sie zu glauben und ihr »treu zu bleiben«, da sie die einzige »Lehrerin[n] [sic]« sei, deren Leitung sie sich »ohne Furcht, ohne Mißtrauen, ohne Zweifel und Bangigkeit« anvertrauen könnten.<sup>54</sup>

Die Natur »verbessern« heiße hingegen, sie zu »verhunzen«.<sup>55</sup> So wendet sich Rousseau selbst in seinem Briefroman *Nouvelle Héloïse* (1988) [1761] gegen die Züchtung »exotische[r] Gewächse und Pflanzen, wie sie in Indien wachsen«,<sup>56</sup> und gegen die geometrischen Formen der Gartenarchitektur des Barock, die zum Inbegriff des Künstlichen wurde.<sup>57</sup> Er wirbt stattdessen für das Anlegen eines Wildnisgartens mit »einheimischen« Pflanzen, in dem die Natur alles getan hat, aber unter Anleitung.<sup>58</sup> Die Erziehung des Kindes wird demnach mit einer »sensiblen Botanik« gegenüber der »rohen Beschneidung« von Pflanzen verbunden sowie mit der »Konzeption eines weitläufigen und doch geschützten Erziehungsraumes«.<sup>59</sup>

Die Gefährdung des Kindes veranschaulicht Wenzel in der als Kontrastfolie zu einer naturgemäßen Erziehung eingesetzten Treibhaus-Metapher und vergleicht eine der naturgemäßen Entwicklung des Kindes vorgreifende Erziehung mit dem widernatürlichen Lebensraum Treibhaus, in dem den Pflanzen zwar frühzeitig Früchte abgetrotzt werden können, aber doch nur wertlose. An der »durch erborgte

52 | Vgl. Rousseau (1998) [1762], S. 69.

53 | Vgl. Wenzel (1797), Art. Natur, die, 269f.

54 | Ebd.; vgl. Rousseau (1998) [1762], S. 6.

55 | Wenzel (1797), Art. Natur, die, S. 272; vgl. auch ders. (1781-82), Bd.1, 1/VI, S. 38 (hier bezieht sich Wenzel gleichfalls auf Rousseaus *Émile*; vgl. Rousseau (1998) [1762], S. 211).

56 | Rousseau (1988) [1761], S. 493.

57 | Vgl. Oelkers (1993), S. 634.

58 | Rousseau (1988) [1761], S. 493.

59 | Oelkers (1993), S. 635f.

Kraft des Treibhauses widernatürlich früher entwickelten Frucht« solle der Erzieher sich überzeugen, dass jene »eben darum nichts taue, und gebohren [sic] werde, um sogleich zu sterben«, und daraus die Lehre ziehen, »daß das Kind – Kind, der Knabe – Knabe, das Mädchen – Mädchen eine Zeitlang seyn müssen, bevor sie das werden können, was sie ihrer Bestimmung nach seyn sollen – ausgebildete Menschen, – ausgereifte Menschenfrüchte«. <sup>60</sup>

Auch Campe erinnerte daran, »daß die Kinder Kinder sind und als solche behandelt werden sollten«. <sup>61</sup> Zur Rechtfertigung eines der Natur des Kindes angemessenen und dessen naturgemäße Entfaltung unterstützenden Erziehungskonzeptes verweist er auf die Gefahren einer unverständigen, verantwortungslosen und nachlässigen Aufzucht der »Menschenpflanzen«. Um »Früchte« auszubilden, benötigten diese zwar das geschickte, wachstumsunterstützende Eingreifen des Erziehers, jedoch dürfe ihnen der Ertrag nicht durch den Einsatz künstlicher, beschleunigender Wachstums-Mittel bzw. den gewaltsamen Eingriff in natürliche Wachstumsprozesse »abgepresst« werden:

Man hat also hie und da angefangen mit Gewalt aus den Kindern zu erzwingen, was man durch Geschicklichkeit aus ihnen herauszulocken entweder nicht recht verstand, oder nicht Lust hatte; die Lehrzimmer wurden in Treibhäuser verwandelt, um den jungen Menschenpflanzen diejenigen Früchte, deren Wachsthum durch eine sorgfältige Wartung nur befördert werden sollte, durch unnatürliche treibende Mittel gewaltsam abzupressen; und so ist es denn dahin gekommen, daß viele Kinder jetzt vielleicht noch ärger als vor Zeiten, nur auf eine etwas veränderte, und wenn man will, etwas verfeinerte Weise, gequält und ausgemergelt werden. <sup>62</sup>

Wenzel geht davon aus, dass für eine naturgemäße Entwicklung zunächst dem Körper »hinlängliche Festigkeit« verschafft werden müsse, bevor mit der eigentlichen Ausbildung der ihn bewohnenden Seele zu beginnen sei. <sup>63</sup> Für die Beschreibung der »Erziehungsfehler«, die bei der physischen Erziehung bzw. Aufzucht von Säuglingen und Kindern von den Eltern, Erziehern, Wärterinnen und Ammen begangen werden, greift Wenzel vielfach auf die Ansichten aus Rousseaus *Émile* zurück und stellt heraus, dass die Ursache zumeist in der Entfernung

60 | Wenzel (1797), Art. Natur, die, S. 270.

61 | Vgl. Campe (1778a), S. 149ff.; vgl. auch ders. (1778b), S. 3ff.; ders. (1799) [1788], S. 448ff. Vgl. dazu Herrmann (1982), S. 183ff.

62 | Campe (1778c), S. 230f.

63 | Wenzel (1781-82), Bd. 2, 2/II, S. 25.

von der Einfachheit der Natur zu suchen sei und die körperliche Entwicklung im Einklang mit der Natur stehen müsse.<sup>64</sup>

Mit Bezug auf gesundheitliche Gefahren einer vorgreifenden Erziehung wendet sich Wenzel u. a. gegen den Einsatz von »Laufbänken«, denn dadurch würden »die Beine [...] krumm, der Bauch schwillt, der [sic] Rückgrath wird zu sehr eingebogen und die Schultern begeben sich in die Höhe«.<sup>65</sup> Auch eine schlechte und zu warme Raumluft, jener in Treibhäusern vergleichbar, nicht witterungsgemäße bzw. den Bewegungsdrang einschränkende Kleidung sowie eine falsche Ernährung schaden s. E. der Gesundheit der Kinder, weshalb auf »einfache Kleidungsstücke und mäßige ungekünstelte Nahrung«<sup>66</sup> sowie darauf zu achten ist, dass sich die Kinder zur Abhärtung sommers wie winters viel im Freien aufhalten.<sup>67</sup>

---

**64** | Vgl. ders. (1797), z. B. Art. Aftermutter, S. 29-34; Art. Amme, S. 36-40; Art. Auferziehung der Kinder ohne Muttermilch, S. 46ff.; Art. Baden, das, im warmen Wasser, S. 52-55; Art. Baden, das, im kalten Wasser, S. 56f.; Art. Bett, S. 73-76; Art. Einwindeln, S. 128-132; Art. Glieder, krumme, der neugebohrnen [sic] Kinder, S. 170ff.; Art. Laufbänke, S. 215; Art. Mehlbrei, S. 240ff.; Art. Mieder, S. 243-250; Art. Mutterpflichten, S. 263f.; Art. Säugling, S. 313ff.; Art. Säugungspflicht, S. 315; Art. Schnürbrüste, S. 319-323; Art. Vaterpflichten, die, S. 398; Art. Wärterinnen, S. 400-420. Vgl. Rousseau (1998) [1762], S. 16-62.

Daneben vermittelt Wenzel auch Wissen über das Verhalten der Mutter in der Zeit der Schwangerschaft (vgl. z. B. Wenzel (1797), Art. Husten, S. 188; Art. Luft, S. 226; Art. Nahrung, S. 268) und medizinisches Wissen (vgl. ebd., z. B. Art. Aberglaube in Ansehung der neugebohrnen [sic] Kinder, S. 12-23; Art. Aberglaube unter den Kindbetterinnen, S. 23ff.; Art. Arzneien, S. 46; Art. Athemholen, ebd.; Art. Ausdünstung, S. 50f.; Art. Blattern, S. 85-89; Art. Diät kranker Kinder, S. 100-116; Art. Medizinieren, S. 234-240; Art. Milchfieber, S. 251f.; Art. Milchversetzung bzw. Art. Milchstockung, S. 254-262).

**65** | Ebd., Art. Laufbänke, S. 215.

**66** | Ebd., Art. Bedürfnisse, S. 63.

**67** | Vgl. ebd., z. B. Art. Anzug der Kinder, S. 44; Art. Bedeckung des Kopfs, S. 58; Art. Bette, das, für Kinder, S. 76; Art. Bewegung, S. 78; Art. Chokolade, die, S. 91; Art. Durchwärmung der Kinderwäsche, S. 116f.; Art. Getränke, das [sic], S. 170; Art. Kinderkrankheiten, S. 196ff.; Art. Kleider, leichte, S. 210f.; Art. Kleidungsart der Kinder überhaupt, S. 211ff.; Art. Luft, freye, S. 225f.; Art. Luft und Witterung, S. 226ff.; Art. Medizinieren, S. 234; Art. Mode, eine vernünftige, S. 263; Art. Pelze und dicke Kleider, S. 277f.; Art. Putztisch, S. 296; Art. Qualität, die, der Speisen, S. 296; Art. Quanti-

Vornehmer und reicher Leute Kinder sind meistens so unglücklich, daß sie den ganzen Winter über, gleich den ausländischen Gewächsen, die in Treibhäusern stehen müssen, in der warmen Stube behalten werden. [...] Durch diese beständige Wärme werden die Fasern geschwächt, erschlaffet, und zu diesem schlaffen Zustande dermaßen gewöhnt, daß das geringste Lüftchen sie zusammen schnürt, und den Körper auf eine empfindliche und gefährliche Art verletzt.<sup>68</sup>

Im Hinblick auf die geistige Entwicklung des Kindes orientiert sich Wenzel v. a. an der empirischen Psychologie Johann Nicolas Tetens' und verlangt, dass auch der Verstand sich an der Natur des Kindes auszurichten und stufenweise fortzuschreiten habe – vom Anschaulichen zum Übersinnlichen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Konkreten zum Abstrakten, vom Nahen zum Fernen, vom Leichterem zum Schwereren.<sup>69</sup> Tetens geht in seinem Werk: *Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung* (1777) davon aus, dass bei der Ausbildung der kindlichen Sinne auf die psychische Disposition und die stufenweise Entwicklung der geistigen Kräfte des Kindes zu achten ist, um es nicht zu »entnerven«. »Entnerven« besagt, dass die Nerven – die den einzelnen Empfindungen zugeordneten »besondern Nerven«, also Seh-, Geruchs-, Geschmacksnerven usw.<sup>70</sup> – überspannt werden, dadurch ihre Spannung verlieren und nicht mehr flexibel sind.<sup>71</sup> Insofern erachtet es Wenzel als erforderlich, dass die Nerven elastisch erhalten werden und mit dem Gehirn »in einem unverletzten Zusammenhang« stehen, weshalb sie in ihrer Spannung bestimmte Grenzen nicht übersteigen, aber auch nicht unterschreiten sollen und die Eindrücke, die sie aufnehmen, »nicht zu schwach, auch nicht zu stark, noch schnell aufeinander folgend seyn [dürfen]«.<sup>72</sup> Demzufolge muss nicht nur die körperliche Entwicklung des Kindes Berücksichtigung finden, sondern die zu erlernenden Begriffe haben auch seinem geistigen Fassungsvermögen zu entsprechen:

---

tät der Speisen, S. 298f.; Art. Speisen, vorzügliche, delikate, S. 340f.; Art. Winter, S. 425ff.

**68** | Ebd., Art. Winter, S. 425.

**69** | Vgl. ebd., Art. Kinder, gelehrte, S. 196; vgl. auch ebd., Art. Lehrart, die beste, für Kinder, S. 215f.; Art. Unterricht, überhaupt, S. 396; Art. Natur, die, S. 270ff.; Art. Unterricht, sokratischer, S. 392f.

**70** | Vgl. ders. (1781-82), Bd. 2, 1/I, S. 8.

**71** | Vgl. ebd., 2/I, S. 11f.; vgl. Tetens (1777), S. 601f.

**72** | Wenzel (1781-82), Bd. 2, 2/I, S. 11f.

Nach dem Maaße [sic], wie das Kind an Leibeskräften zunimmt, muß man auch mit der Bildung seiner Verstandes- oder Seelenkräfte fortrücken, ihm so viele Begriffe beybringen, als man nur immer kann, jedoch immer solche, die seiner Fassungsfähigkeit angemessen sind, die es interessieren [sic], deren Brauchbarkeit es einzusehen im Stande ist.<sup>73</sup>

Das Bestreiten der Annahme: »Je mehrere Wissenschaften man einem Kinde in seinem zarten Alter beibringen kann, um so vollkommener ist die Erziehung«, richtet sich zudem gegen eine Überfrachtung der Kinder mit Lerninhalten.<sup>74</sup> »Vielwisserey« begreift Wenzel als »die größte Thorheit und ein[en] Beweis, daß der Vater ein sehr schwacher Kopf seyn muß.«<sup>75</sup> Die Erfahrung bestätige diese Annahme: Alle diejenigen Kinder, die in ihrer ersten Jugend »Riesenschritte« machten, hätten im »reiferen Alter« Seelen »ohne Kraft, ohne Energie, matt in ihren Wirkungen, unfähig Plane [sic] zu denken, unfähig sie auszuführen.«<sup>76</sup> Eine »frühzeitige, überhäufte Ausbildung« gefährde darüber hinaus den »moralischen Charakter« des »keimenden Zöglings«.<sup>77</sup>

---

**73** | Ders. (1797), Art. Verstand der Kinder, S. 399; vgl. auch ebd., Art. Denken, die Kunst zu, S. 96f.; Art. Gebethformeln, S. 164; Art. Seelenkräfte, die, S. 327; Art. Unterricht, überhaupt, S. 396; Art. Unterricht, katechetischer, S. 391; Art. Unterricht, sokratischer, S. 392f.; Art. Bethen, das, S. 73f.; Art. Bibel, S. 82f.; Art. Organisations [sic], S. 276.

**74** | Ders. (1781-82), Bd. 2, 2/II, S. 22; vgl. auch ders. (1797), Art. Vielwisserey bey Kindern beabsichten [sic], S. 400; Art. Bibel, S. 82f.; Art. Bücher, S. 89; Art. Natur, die, S. 270. Vgl. dazu Campe (1778c), S. 228f.: »Es ist ein Jammer, einen Knaben von denen zu sehen, die auf diese neueste Manier gebildet werden. Man glaubt, entweder den blossen [sic] Schatten ehemaliger Kinder oder alte Zwerge in ihnen zu erblicken. Ihr matter Blick, ihre bleiche Gesichtsfarbe, ihre, dem Schein nach, bescheidene, im Grunde aber um Blicke und Beyfall der Anwesenden buhlende eitle Stellung [...] jede ursprüngliche Naturkraft in ihnen gelähmt und ihr ganzes Wesen mit frühreifen, für ihr Alter durchaus unnützen Schulkenntnissen und mit unermeßlichen Ansprüchen ausgestopft [...]«.

**75** | Wenzel (1797), Art. Vielwisserey bey Kindern beabsichten [sic], S. 400.

**76** | Ders. (1781-82), Bd. 2, 2/II, S. 25; vgl. auch ders. (1797), Art. Organisations [sic], S. 276.

**77** | Ders. (1781-82), Bd. 2, 2/II, S. 26.

Plappert nun das gelehrte Kind von Dingen, die es nicht versteht, die es nicht verstehen kann, so wird es insgemein gelobt, erhoben, dürstend nach eitler Ehre gemacht. Ehrsucht, Verachtung, Eigensinn, Stolz, Seichtigkeit in allem sind dann die Hauptzüge des männlichen Charakters.<sup>78</sup>

In ähnlicher Weise, d. h. mit Bezug auf die Schädlichkeit der Ruhmbegierde bei Kindern, spricht sich bspw. auch der Philanthrop Peter Villaume gegen eine pädagogische »Kunst« aus, die den Kindern nicht die von ihnen zur natürlichen Entwicklung benötigte Zeit zugesteht und stattdessen im »geistige[n] Triebhaus [...] früh – *schaale* Früchte [zieht]«. <sup>79</sup>

Der Erzieher soll deshalb der Stimme der Natur, der Evolution folgen, so wird er auf »Abwege nie gerathen« – er werde nicht »in die Rechte der Natur eingreifen« und »die körperlichen Werkzeuge des Kindes« nicht »überspannen«, denn die »Natur leidet keinen Zwang«. <sup>80</sup>

Sie [die Natur, KH] unterweist praktisch ihre Schüler; nur müssen diese Organe haben, ihre Sprache zu fassen, die nicht gekünstelt, nicht labyrinthisch zusammengesetzt, die ganz einfach, eindringend, deutlich und wahr ist. Sie zeigt dem Menschen an der Pflanze, wie von Stufe zu Stufe er mit seinem Ebenbilde fortschreiten soll; er überzeugt sich an der durch erborgte Kraft des Treibhauses widernatürlich früher entwickelten Frucht, daß sie eben darum nichts tauge, und gebohren [sic] werde, um sogleich zu sterben, und ziehet sich daraus die Lehre, daß das Kind – Kind, der Knabe – Knabe, das Mädchen – Mädchen eine Zeitlang seyn müssen, bevor sie das werden können, was sie ihrer Bestimmung nach seyn sollen – ausgebildete Menschen, – ausgereifte Menschenfrüchte. [...] Sie, die Natur, dieser Arm des schaffenden Gottes, dieses Werkzeug seiner wesentlich stäts [sic] thätigen Allmacht, dieses Vehikel der Gottessprache zum Beleben, sie ruft uns aus dem Anblicke unseres Kindes selbst zu, was wir zu thun haben an ihm, was wir ihm leisten, wo wir ihm in seiner Evolution hilfreiche Hand bieten, wo wir uns zurückziehen, und nicht weiser seyn sollen, als sie es selbst ist. <sup>81</sup>

78 | Ebd., S. 26f.

79 | Villaume (1786), S. 700.

80 | Wenzel (1781-82), Bd. 2, 2/II, S. 25ff.

81 | Ders. (1797), Art. Natur, die, S. 270; vgl. auch ebd., Art. Allmacht, die, Gottes, 34f.

### 3. Die semantische Umdeutung der »Treibhaus-Metapher« in der pädagogischen Fachlexikographie des 19. Jahrhunderts

Im Folgenden soll noch ein kurzer Ausblick auf den späteren Gebrauch der Treibhaus-Metapher gegeben werden, die im 19. Jahrhundert theologisch besetzt und diskursleitend genutzt wird. Bei Münch, dem Autor des 1841-1842 erschienenen *Universal-Lexicons*, entfällt die ursprünglich in der Metapher verankerte Bedeutung des Gegensatzes von naturgemäßer vs. künstlicher Erziehung,<sup>82</sup> und die Treibhaus-Metapher impliziert vielmehr eine Erziehung, die die christliche Religion nicht an die erste Stelle setzt. Ohne die Vielschichtigkeit philanthropischer Erziehungskonzepte zu berücksichtigen und unter bewusster Abwertung der hier angelegten Erziehung zu religiöser Toleranz, werden Treibhaus und Philanthropin bzw. Philanthropinismus nicht nur als synonym erachtet, sondern das Verhältnis von natürlich gegenüber künstlich wird bei Münch als Gegensatz von christlich (=natürlich) und verweltlicht (=unnatürlich) neu definiert. Münch zufolge wurde durch die »philanthropische Schule«, die »von der Bildung zur bürgerlichen Brauchbarkeit [...], von der Tauglichmachung de[r] Kinder für das Reich des Vergänglichen« ausging und »lediglich am Zeitli-

---

**82** | Dessen ungeachtet bestand diese Bedeutung weiter. Vgl. z. B. Jahn (1884) [1810], S. 233; Harnisch (1817), S. 288f. Auch Wörle, der Autor des 1835 erschienenen *Encyklopädisch-pädagogischen Lexicons*, verwendet die Treibhaus-Metapher. Er weist darauf hin, dass der Lehrer trotz der Vielzahl an Unterrichtsfächern bei der Behandlung der einzelnen Gegenstände auf Gründlichkeit achten müsse: »Es soll die Schule kein Treibhaus seyn – es soll nicht über Gegenstände hinweggeeilt werden, bloß um zu Ende des vorgezeichneten Lehrplans zu kommen« (Wörle (1835), Art. Elementarunterricht, S. 235). S. E. muss die Erziehung und Bildung – hier bezieht sich Wörle auf Denzel – »kein Formen von außen, sondern ein Erregen im Innern zur Entfaltung von innen heraus«, »bloß ein Handbieten der Natur in ihrem Entwicklungsgeschäft« sein, muss »überall dem Entwicklungsgang der Natur folgen« (ebd., Art. Erziehungs-Lehre, S. 299; vgl. Denzel (1814), S. 94f.). »Aus sich selbst muß also der Mensch werden, was er werden soll, darum biete seiner Natur allein das Gleichartige, nur das an, was die Kraft verarbeiten und sich aneignen kann!« (Wörle (1835), Art. Natur, menschliche, S. 592; vgl. Denzel (1814), S. 36). Denn nur wenn sich jeder Zögling »rein aus sich selbst entwickelt« und »man nichts [F]remdes in das Kind [bringt]«, »gewinnt [es] sein wahres Selbst« (Wörle (1835), Art. Erziehungs-Systeme, S. 303f., Art. Erziehung, die, 275; vgl. Denzel (1814), S. 93f.).

chen« gegangen habe, »die Erziehung zu einem Treibhause des Zeitlichen [herabgewürdigt]« und das »Ewige« vergessen oder »hintan[ge]setzt«. <sup>83</sup>

Das Kind als das Objekt der Erziehung (die zu ziehende »Menschenpflanze«) gerät dabei in der von Münch vorgebrachten Kritik an der diesseitsorientierten Ausrichtung der philanthropischen Konzepte und deren Orientierung auf die »Brauchbarkeit« des Menschen insofern aus dem Blick, als seine Argumentation sich primär gegen die in den »Treibhäusern« gezüchteten, das Christentum zersetzenden Ideen richtet: Die »große[n] Propheten der Brauchbarkeit«, besonders Johann Bernhard Basedow, hätten »die ganze Welt in ein *Treibhaus*« verwandeln wollen, worin »die göttliche Pflanze ›Gemeinnützigkeit‹ in lauter künstlichen Mistbeeten zum frühen Gedeihen gesteigert werden sollte«. <sup>84</sup> Seine Befürchtungen hinsichtlich der Philanthropine begründet Münch damit, dass – so die Formulierung des Historikers Winfried Müller – durch eine »Reduzierung der Religion auf eine vernünftige Sozialethik, die die spirituellen und mystischen, kurzum die gemüthhaften Komponenten von Religiosität ignorier[t]«, <sup>85</sup> dem angestrebten Ziel der Gottähnlichkeit entgegengearbeitet werde. Die Philanthropen hätten geglaubt, ihre Schulen unabhängig von Kirche und Staat konzipieren zu können, und mit ihren »auflösenden« und »negativen Prinzipien« demnach in, wenn nicht »unmittelbarem«, so

---

**83** | Münch (1841-42), Art. Treibhaus, S. 47. Diese semantische Verschiebung beginnt mit der bereits im 18. Jahrhundert einsetzenden Kritik am Philanthropismus, indem die Treibhaus-Metapher, die zuvor (u. a. von Campe) für die Bewertung zeitgenössischer, insbesondere der von der Pädagogik des Pietismus geprägten, Schulen herangezogen wurde, auf die Philanthropine selbst bezogen wird. So wendet sich bspw. Herder gegen das Dessauer Philanthropin, indem er in einem Brief vom 24. August 1776 an Johann Georg Hamann, der seinen Sohn auf das Dessauer Philanthropin schicken wollte, schreibt, dass ihm, obwohl er nach der Aussage von Baumgarten selbst nie ein Philanthropin betreten hat (vgl. Baumgarten (1906), S. 351), alles »erschrecklich« vorkomme, »wie ein Treibhaus, oder vielmehr wie ein Stall voll menschlicher Gänse« (Herder (1978) [1776], S. 293). Im Unterschied allerdings zur Verwendung der Treibhaus-Metapher im Lexikon Münchs, bleibt bei Herder der Bezugsrahmen »Natur« deutlich erkennbar, indem Basedows Plan mit einer Baumschule verglichen wird, dessen Bäume der Wurzeln beraubt wurden (vgl. ebd., 293f.; vgl. dazu Heinze (2008), S. 291-297).

**84** | Münch (1841-42), Art. Treibhaus, S. 46; vgl. Sailer (1822), S. 170.

**85** | Müller (2002), S. 78.

doch »mittelbarem« Gegensatz zu den »positiven oder christlichen« Grundsätzen gestanden.

In denselben [den Pensionaten] herrschten nämlich lauter auflösende und negative Principien, welche einen Gegensatz der positiven oder christlichen, wenn nicht unmittelbar, doch wenigstens mittelbar, bildeten und bilden mußten. Der darin vorherrschende Rationalismus, den wir für nichts anders, als für ein neues Heidenthum zu erklären uns gedungen fühlen, mußte nothwendig auf die christlichen Wahrheiten eben so hemmend einwirken als auf das christliche Leben.<sup>86</sup>

Zudem habe die von Rousseau und Basedow »empfohlene mildere Behandlung der Kinder [...] bei einem großen Theile der Jugend eine innere Verweichlichung erzeugt, welche von Gehorsam und Selbstverläugnung, diesen Cardinal-Tugenden hinsichtlich der Erziehung, nichts wissen mag«.<sup>87</sup>

Bei Friedrich Adolf Krummacker, auf den Münch in seinem Artikel *Emancipation* verweist, wird die Semantik der Treibhaus-Metapher nochmals verändert, indem der explizite Bezug zum Philanthropismus entfällt: Treibhäuser sind hier einfach verweltlichte bzw. irreligiöse Schulen.<sup>88</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Treibhaus-Metapher im hier betrachteten Diskurs der pädagogischen Fachlexikographie eine bemerkenswerte Rolle gespielt hat, da sie nicht nur zur Veranschaulichung pädagogischer Konzepte eingesetzt wurde, sondern zugleich für deren Kritik. Dies war dadurch möglich, dass »mit dem metaphorischen ›focus-word‹ ein Set von *common-place*-Konnotationen« aufgerufen wurde, das die »übliche, konventionelle Bedeutung des denotierten ›Hauptgegenstandes‹« überlagerte.<sup>89</sup> Dieses neue Set von Bedeutungen funktioniert(e) als »Filter«, durch den bis heute bestimmte Teile von Theorien und Erziehungswirklichkeiten wahrgenommen und andere systematisch ausgeblendet werden.<sup>90</sup> Damit erweisen sich gerade Metaphern als diskursstrukturierend.

86 | Münch (1841-42), Art. Pensionate, S. 317.

87 | Ebd., Art. Kenntnisse, S. 723.

88 | Vgl. Krummacker (1823), S. 79f.

89 | Sarasin (2001), S. 66.

90 | Vgl. ebd.

## Literatur

- »Anmerkungen zu Jean-Jacques Rousseaus ›Emil oder über die Erziehung‹. Erstes und Zweites Buch« (1979). In: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, hg. v. Joachim Heinrich Campe, Teil 12, Vaduz/Liechtenstein [unveränd. Neudruck der Ausgabe Wien und Braunschweig 1789], S. 25-744.
- Bauer, Roger (1979): »Das Treibhaus oder der Garten des Bösen: Ursprung und Wandlung eines Motivs der Dekadenzliteratur.« In: *Abhandlungen der Geistes- und sozialwissenschaftlichen Klasse/Akademie der Wissenschaften und Literatur*, 79. Jg., Nr. 12, S. 2-22.
- Baumgarten, Otto (1906): Art. »Johann Gottfried Herder«. In: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hg. v. Wilhelm Rein, Bd. 4, 2. Aufl., Langensalza, S. 278-360.
- Berg, Christa (2004): Art. »Kind/Kindheit.« In: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hg. v. Dietrich Benner/Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel, S. 497-517.
- Boyd, Richard (1979): »Metaphor and Theory Change. What is ›Metaphor‹ a Metaphor for?« In: *Metaphor and Thought*, hg. v. Andrew Ortony, Cambridge, S. 356-408.
- Campe, Joachim Heinrich (1778a): »Nöthige Erinnerung, daß die Kinder Kinder sind, und als solche behandelt werden sollten.« In: Ders. (Hg.): *Sammlung einiger Erziehungsschriften v. J. H. Campe*. Erster Theil, Leipzig, S. 149-176.
- Campe, Joachim Heinrich (1778b): »Beschreibung einiger neue[r] pädagogische[r] Kinderspiele, zur Erlernung fremder Sprachen, zur angenehmen Unterhaltung der Kinder, und zur Übung ihrer Seelenkräfte.« In: Ders. (Hg.): *Sammlung einiger Erziehungsschriften v. J. H. Campe*. Zweiter Theil, Leipzig, S. 1-52.
- Campe, Joachim Heinrich (1778c): »Über das schädliche Frühwissen und Vielwissen der Kinder.« In: Ders. (Hg.): *Sammlung einiger Erziehungsschriften v. J. H. Campe*. Zweiter Theil, Leipzig, S. 225-308.
- Campe, Joachim Heinrich (1979): »Über das Zweckmäßige und das Unzweckmäßige in den Belohnungen und Strafen.« In: Ders. (Hg.): *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, Teil 10, Vaduz/Liechtenstein, [unveränd. Neudruck der Ausgabe Wien und Braunschweig 1788], S. 445-568.

- Debatin, Bernhard (1995): *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikationstheoretische Untersuchung*, Berlin u. a.
- Demandt, Alexander (1978): *Metaphern für Geschichte. Sprachbilder und Gleichnisse im historisch-politischen Denken*, München.
- Denzel, Bernhard Gottlieb (1814): *Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für die Lehrer in deutschen Elementar-Schulen*, Bd. 1, Eßlingen.
- Domke, Horst (1991): *Erziehungsmethoden. Aspekte und Formen des Methodischen in der Erziehung*, Donauwörth.
- Gothein, Marie Luise (1977) [1913]: *Geschichte der Gartenkunst*, [Nachdruck der 2. Auflage Jena 1926], Hildesheim u. a.
- Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm (1952): *Deutsches Wörterbuch*, bearb. v. E. Wülcker, R. Meisner, M. Leopold, C. Wesle, Arbeitsstelle des deutschen Wörterbuches Berlin, Bd. 11, 1. Abteilung, Teil II, Leipzig.
- Harnisch, Wilhelm (1817): *Das Leben des fünfzigjährigen Hauslehrers Felix Kaskorbi oder die Erziehung in Staaten, Ständen und Lebensverhältnissen*, Bd. 1, Breslau.
- Heinze, Kristin (2008): *Zwischen Wissenschaft und Profession. Das Wissen über den Begriff »Verbesserung« in der pädagogischen Fachlexikographie vom Ende des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts*, Opladen/Farmington Hills.
- Helvétius, Claude Adrien (1774): *Herrn Johann Claudius Hadrian Helvetius hinterlassenes Werk vom Menschen, von dessen Geistes-Kräften, und von der Erziehung desselben*, Bd. 1, Breslau.
- Herder, Johann Gottfried (1978): Brief an Johann Georg Hamann vom 24. August 1776. In: Ders.: *Briefe. Gesamtausgabe 1763-1803*, hg. unter der Leitung v. Karl-Heinz Hahn, Bd. 3, Weimar.
- Herrmann, Ulrich (1982): »Pädagogische Anthropologie und die »Entdeckung« des Kindes im Zeitalter der Aufklärung – Kindheit und Jugendalter im Werk Joachim Heinrich Campes«. In: Ders. (Hg.): *»Die Bildung des Bürgers«. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jahrhundert*, Weinheim/Basel, S. 178-193.
- Herzog, Walter (2005): »Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch.« In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Jg., S. 673-693.
- Honig, Michael-Sebastian (1993): »Sozialgeschichte der Kindheit im 20. Jahrhundert.« In: *Handbuch Kindheitsforschung*, hg. v. Manfred Marckfeld u.a., Neuwied u.a., S. 207-218.

- Honig, Michael-Sebastian (2002): »Geschichte der Kindheit.« In: *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, hg. v. Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert, Opladen, S. 209-332.
- Jahn, Friedrich Ludwig (1884) [1810]: *Deutsches Volkstum*, Lübeck.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): »Allgemeine Aspekte von Fachkommunikation. Fach und Fachwissen.« In: *Fachsprachen, Languages for Special Purposes*, hg. v. Lothar Hoffmann u.a., Bd. 1, Berlin/New York, S. 1-24.
- Keiner, Edwin (1999): »Erziehungswissenschaftliches Wissen im Kontext von Feldern. Methodologische Überlegungen zu Kennzeichen des Populären.« In: Heiner Drerup/Edwin Keiner (Hg.): *Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern*, Weinheim, S. 51-64.
- Kersting, Christa (1992): *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes »Allgemeine Revision« im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft*, Weinheim.
- Klein, Wolf Peter (1998): »Formen der Fachlexikographie in der vorindustriellen Zeit: eine historische Übersicht.« In: *Fachsprachen, Languages for Special Purposes*, hg. v. Lothar Hoffmann u.a., Bd. 2, Berlin/New York, S. 1910-1925.
- Kohlmaier, Georg/Sartry, Barna von (1981): *Das Glashaus: ein Bautypus des 19. Jahrhunderts*, München.
- Koselleck, Reinhart (2002): »Hinweise auf die temporalen Strukturen begriffsgeschichtlichen Wandels.« In: *Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte*, hg. v. Hans Erich Bödeker, Göttingen, S. 29-47.
- Krummacher, Friedrich Adolf (1823): *Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche*, Essen.
- Küster, Carl Daniel (1774): *Sittliches Erziehungs-Lexicon, oder Erfahrungen und geprüfte Anweisungen: wie Kinder von [sic] hohen und mittlern Stande, zu guten Gesinnungen und zu wohlstandigen Sitten können angeführet werden: Ein Handbuch für edelempfindsame Eltern, Lehrer und Kinder-Freunde, denen die sittliche Bildung ihrer Jugend am Herzen liegt. Erste Probe*, von C. D. Küster, Magdeburg.
- Lassahn, Rudolf (1983): *Pädagogische Anthropologie*, Heidelberg.
- Lenzen, Dieter/Rost, Friedrich (1998): »Die Fachlexikographie der Pädagogik/Erziehungswissenschaft: eine Übersicht.« In: *Fachsprachen, Languages for Special Purposes*, hg. v. Lothar Hoffmann u.a., Bd. 2, Berlin/New York, S. 2013-2036.
- Müller, Winfried (2002): *Die Aufklärung*, München.
- Münch, Matthäus Cornelius (1841-42): *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer*

- von M. C. Münch, vormal.[iger] Seminar-Rektor, k.[öniglicher] Schulaufseher und Pfarrer in Unlingen, 3 Bde., 1. Aufl., Augsburg.
- Niemeyer, August Hermann (1806): *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner. 3. Theil: Nachträge und Zusätze*, Halle.
- Oelkers, Jürgen (1989): *Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*, Darmstadt.
- Oelkers, Jürgen (1991): »Metapher und Wirklichkeit. Die Sprache der Pädagogik als Problem.« In: Jürgen Oelkers, Klaus Wegenast (Hg.): *Das Symbol – die Brücke des Verstehens*, Stuttgart u.a., S. 111-124.
- Oelkers, Jürgen (1993): »Erziehungsstaat und pädagogischer Raum: Die Funktion des idealen Ortes in der Theorie der Erziehung.« In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., S. 631-648.
- Oelkers, Jürgen (1995): *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien*, Frankfurt a.M.
- Oelkers, Jürgen (2004): Art. »Aufklärung.« In: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hg. v. Dietrich Benner/Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel, S. 75-105.
- Reichardt, Rolf (1985): »Einleitung.« In: *Handbuch politisch sozialer Grundbegriffe in Frankreich: 1680-1820*, hg. v. Rolf Reichardt u. a., Bd. 1, München, S. 39-148.
- Rigotti, Francesca (1994): *Die Macht und ihre Metaphern. Über die sprachlichen Bilder der Politik*, Frankfurt a.M.
- Roelcke, Thorsten (1998): »Das Kunstwort in der Zeit der Aufklärung: wissenschaftliche Konzeption und faktischer Gebrauch.« In: *Fachsprachen, Languages for Special Purposes*, hg. v. Lothar Hoffmann u.a., Bd. 2, Berlin/New York, S. 2420-2430.
- Rousseau, Jean-Jacques (1988) [1760]: *Julie oder Die neue Héloïse. Briefe zweier Liebenden aus einer kleinen Stadt am Fuße der Alpen*, München.
- Rousseau, Jean Jacques (1998) [1762]: *Emil oder über die Erziehung*, vollständige Ausgabe in der Übersetzung v. Ludwig Schmidts, 13., unveränd. Aufl., Paderborn u. a.
- Sailer, Johann Michael (1822) [1807]: *Über Erziehung für Erzieher*, 3. Aufl., München.
- Sarasin, Philipp (2001): »Diskurstheorie und Geschichtswissenschaft.« In: *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, hg. v. Reiner Keller u.a., Bd. 1, S. 53-79.
- Schlieben-Lange, Brigitte (1985): »Die Wörterbücher in der Französischen Revolution (1789-1804).« In: *Handbuch politisch sozialer Grundbegriffe in Frankreich: 1680-1820*, hg. v. Rolf Reichardt u. a., Bd. 1, München, S. 149-189.

- Schmitt, Hanno (2007): *Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur phil-anthropischen Erziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Art. »Erziehungswissenschaft.« In: *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, hg. v. Dietrich Benner/Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel, S. 341-382.
- Tetens, Johann Nicolas (1777): *Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung*, Bd. 2, Leipzig.
- Tucek, Angela (1987): *Legitimierung pädagogischer Zielsetzungen bei den französischen Naturphilosophen La Mettrie und Helvétius*, [= Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Bd. 7], Bern/Stuttgart.
- Villaume, Peter (1979): »Ob und in wiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sey.« In: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*, hg. v. Joachim Heinrich Campe, Teil 3, Vaduz/Liechtenstein, [unveränd. Neudruck der Ausgabe Hamburg 1785], S. 435-616.
- Voegelin, Eric/Leuschner, Peter (1968): »Helvétius.« In: *Aufklärung und Materialismus im Frankreich des 18. Jahrhunderts*, hg. v. Arno Baruzzi, München, S. 63-97.
- Wenzel, Gottfried Immanuel (1781-82): *Der Philosoph. Ein periodisches Werk*, 4 Bde., Wien.
- Wenzel, Gottfried Immanuel (1797): *Pädagogische Encyclopädie, worinn (in alphabetischer Ordnung) das Nöthigste, was Väter, Mütter, Erzieher, Hebammen, Ammen und Wärterinnen, sowohl in Ansehung der körperlichen Erziehung, als in Rücksicht der moralischen Bildung der Kinder, von der Geburtsstunde an bis zum erwachsenen Alter, wissen und beobachten sollen, kurz und deutlich erklärt wird. Verfasset von Gottfried Immanuel Wenzel, der freyen Künste und der Philosophie Magister, Wien.*
- White, Hayden (1991) [1973]: *Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa*, aus dem Amerikanischen von Peter Kohlhaas, Frankfurt a.M.
- Wörle, Johann Georg Christian (1835): *Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon oder vollständiges, alphabetisch geordnetes Hand- und Hilfsbuch der Pädagogik und Didaktik; zum Behuf des praktischen Lehrfachs, so wie zu Conferenz-Aufsätzen und Examina für Volks-Lehrer und Seminaristen, nach den besten Quellen und dem neuesten Standpunkt der Literatur mit einem Andern bearb. u. hg., Heilbronn.*