

Wilhelm Meisters Erziehungsgeschichte(n)

Poetiken der Überwachung bei Trapp, Wezel, Moritz und Goethe

Julian Schmidt

Abstract

Pädagogik und Erfahrungsseelenkunde zeigen sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts geradezu von einem Beobachtungs-, ja Überwachungsfuror ergriffen, der zugleich ein Schreibfuror ist: Bei Ernst Christian Trapp sind es die Protokolle ungesehener Beobachter, die noch die subtilsten Auffälligkeiten im Verhalten der Schüler registrieren, quantifizieren und archivieren. Karl Philipp Moritz erstellt in seinem Lehreralltag Tabellen, die eine exakte Relationierung von Individuum und Kollektiv ermöglichen. Johann Karl Wezel entwirft mit seinen „Beobachtungs[-]“ bzw. „Erziehungsgeschichten“ eine explizit narrative Textsorte, die *plot* und *story* in die Überwachungskonstellation einführt und die Entwicklung der Zöglinge damit in kausaler und chronologischer Hinsicht nachvollziehbar machen soll. Der vorliegende Beitrag rekonstruiert die poetologischen Voraussetzungen des dergestalt gewonnenen pädagogischen und anthropologischen Wissens, skizziert dessen Bezüge zu Roman(-theorie) und Polizeiwissenschaft und zeigt mit Blick auf Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, dass in diesem Zusammenhang auch literarische Texte zu Medien eines Überwachungs- und Steuerungswissens avancieren, das die Perspektive einer Kybernetik zweiter Ordnung antizipiert.

Keywords: Pädagogik, Erziehung, Erfahrungsseelenkunde, Protokoll, Fallgeschichte, Bildungsroman, Wilhelm Meister

Empfohlene Zitierweise: Schmidt, Julian (2025). Wilhelm Meisters Erziehungsgeschichte(n). Poetiken der Überwachung bei Trapp, Wezel, Moritz und Goethe. UR: Das Journal, 5(1), S. 6-20. DOI: <https://doi.org/10.48646/ur.20250501>

Lizenziert unter der CC-BY-ND 4.0 International Lizenz.

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

I.

Rousseaus 1762 veröffentlichter Roman *Émile ou De l'éducation* stiftet einen engen Zusammenhang zwischen pädagogischer Theoriebildung und extensiver Schreibarbeit: Die „Sammlung von Bemerkungen und Beobachtungen, ohne Anordnung der Gedanken und fast ohne Zusammenhang“, als die Rousseau (2019, 7) seinen „epochemachenden erziehungstheoretischen Entwurf“ (Pethes, 2007b, 12) im Vorwort inszeniert, sei zunächst lediglich als „Aufsatz von einigen Seiten geplant“ gewesen (Rousseau, 2019, 7). Doch wurde Rousseau von seinem Gegenstand derart „[mitge]riss[en]“, dass aus diesem Aufsatz unmerklich eine Art Buch wurde“, das – so „umfangreich“ es auch ist – für den behandelten Stoff immer noch „zu klein“ sei (ebd.). Etwa 50 Jahre später, im Oktober 1810, publiziert ein gewisser Konrektor namens C.J. Levanus – ein Pseudonym, hinter dem sich der Herausgeber Heinrich von Kleist verbirgt – in den *Berliner Abendblättern* unter dem Titel *Allerneuster Erziehungsplan* einen Aufsatz, der zeitgenössischen Erzieher*innen den Vorschlag macht, eine Entdeckung aus dem Feld der „Experimental-Physik“ (Kleist, 1990, 545) auf jenes der Pädagogik zu übertragen: Die Erkenntnis, dass ein ungeladener physikalischer Körper, in die Nähe eines geladenen gebracht, stets die diesem „entgegengesetzte Elektrizität“ (ebd.) annehme. Diese Erkenntnis lasse sich auch auf die „moralische[] Welt“ (ebd., 546) applizieren. Denn auch der Zustand eines zuvor indifferenten Menschen werde beim Aufeinandertreffen mit einem zweiten, „dessen Eigenschaften, gleichviel auf welche Weise, bestimmt sind, [...] gänzlich in den entgegengesetzten Pol hinübergespielt“ (ebd.). Für Levanus alias Kleist ist diese Beobachtung Grund genug, die Einrichtung einer „*gegensätzliche[n]* Schule“ (ebd., 550, Herv. i.O.) anzuregen, in der die Zöglinge dem beschriebenen physikalischen wie moralischen Gesetz gemäß „*Tugend durch Laster*“ (ebd.) erwerben (vgl. Pethes, 2007b, 9).

In den fast 50 Jahren, die zwischen Rousseaus *Émile* und Kleists *Erziehungsplan* liegen, veröffentlicht Johann Karl Wezel seinen Aufsatz *Über die Erziehungsgeschichten* (1778), Ernst Christian Trapp seinen *Versuch einer Pädagogik* (1780) und Karl Philipp Moritz seinen *Vorschlag zu einem Magazin einer Erfahrungs-Seelenkunde* (1782). Was sich bei Rousseau im Begriff der Beobachtung erst andeutet und bei Kleist bereits parodistisch reflektiert wird (vgl. Pethes, 2007b, 10), ist ein pädagogisches und anthropologisches Dispositiv, das sich in den Texten Trapps, Wezels und Moritz' exemplarisch formiert: ein enges Verhältnis zwischen Erziehung und Experiment, zwischen der Erhebung anthropologischer Daten, ihrer Protokollierung, Narrativierung und schließlich Archivierung in pädagogischen Zeitschriften und erfahrungsseelenkundlichen Magazinen. Dass sich das dadurch generierte Wissen jedoch keineswegs auf die in dieser Zeit entstehenden Humanwissenschaften beschränkt, sondern auch in den zeitgenössischen Roman und seine Poetik Einzug hält, ja dort in entscheidender Weise mitkonstituiert und reflektiert wird, zeigt Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre*: jener von Karl Morgenstern schon 1819 zum exemplarischen Bildungsroman erklärte Text (vgl. Morgenstern, 1999, 304–305), der – wie Schiller 1796 in einem Brief an Goethe schreibt – ebenfalls als „eine Art von Experiment“ (Schiller/Goethe, 2009, 223) bezeichnet werden kann.

Die *Lehrjahre* kollationieren allerdings nicht nur zahlreiche Erziehungsgeschichten und koinzidieren selbst zu einem Großteil mit jener intradiegetischen „Heterobiographie“ (Kittler, 1978, 101), die die Turmgesellschaft auf Basis der beständigen Überwachung Wilhelms anfertigt. Darüber hinaus dokumentieren sie die Gleichursprünglichkeit der anthropologischen Protokollierungswut, die sich bei Trapp, Wezel und Moritz artikuliert, mit Konzepten der indirekten Steuerung, wie sie seit der Mitte des 18. Jahrhunderts auf der Domäne der Kameralistik und Polizeiwissenschaft ausgebildet werden (vgl. Vogl, 2000, 610–611; 2011, 73–78).

Im Folgenden werde ich anhand der genannten Texte von Trapp, Wezel, Moritz und Goethe skizzieren, inwiefern man in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts von einer Poetik der Überwachung sprechen kann, die sich in Pädagogik und Polizeiwissenschaft, in Erfahrungsseelenkunde und Roman(poetik) gleichermaßen konstituiert.

II.

In seinem *Versuch einer Pädagogik* von 1780 entwirft Ernst Christian Trapp, der von 1779 bis 1783 den ersten Lehrstuhl für Pädagogik in Deutschland innehatte, eine Versuchsanordnung, die es Erziehern nicht nur ermöglichen soll, ein umfassendes Detailwissen über ihre Zöglinge zu generieren, sondern auch effizienter auf diese einzuwirken (vgl. Pethes, 2007a, 59–60). Zunächst solle man höchstens zwanzig Zöglinge im Alter von zwei bis zwanzig Jahren in einer „Experimentalgesellschaft“ versammeln, ihnen verschiedene Gegenstände zum freien Gebrauch überlassen und beobachten, wer welches Objekt bevorzugt und wie lange sich das jeweilige Kind mit dem betreffenden Ding beschäftigt. Dabei solle „[m]an zähle[n], wie viele und welche Ideen, Empfindungen und dadurch veranlaßte Aeusserungen und Handlungen in einer gewissen Anzahl von Minuten und Sekunden in den Kindern [...] zum Vorschein kommen“ (Trapp, 2008, 117) und das Verhalten kleinerer Gruppen, die sich innerhalb der Experimentalgesellschaft bilden, mit dem einzelner Kinder vergleichen. Diese Relationierung von Einzelnen und Kollektiv ergebe nach Trapp dann „die Data [...], nach welchen der Unterschied zwischen der Erziehung eines und mehrerer Kinder festzusetzen wäre“ (ebd., 118). Trapp konzidiert jedoch, dass diese Experimente „die Kinder [...] nur [...] sehr unvollkommen kennen lehren“ würden. Er empfiehlt daher, „sie ausserdem [...] auf allen ihren Schritten und Tritten [zu] belauschen, und zu[zu]sehen was sie wollen und was sie thun, und warum sie es wollen und thun“ (ebd.). Um dergestalt die Handlungsmotive der Zöglinge zu rekonstruieren, müsse man „die Kunst verstehen, sie auszufragen, wie ihnen dieser Einfall oder Gedanke, diese oder jene Begierde gekommen sei“ (ebd.). Damit die Kinder dabei „auch ihre tollsten Grillen [...] ohne Scheu sagen“, müsse man jedoch zuvor „ihr völliges Vertrauen gewonnen haben“ (ebd.). So generiert man in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts pädagogische Daten; so lässt man Beobachtung unmerklich in Überwachung übergehen; so erzeugt man ein spezifisch modernes „Geständnistier“, von dem Foucault (2023, 63) noch in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sprechen wird.

Die von Trapp imaginierte Versuchsanordnung und die gezielte Stimulation von Geständnissen schöpft das Potenzial pädagogischer Datengenerierung allerdings keineswegs aus. Auch Unterrichtszeit und Klassenraum sollen zu ihrem Schauplatz werden – lassen sich doch „[i]n allen Arten der Schulen [...] unzählige und sehr wichtige Beobachtungen machen“ (Trapp, 2008, 118). Denn wer das Verhalten der Schüler „durch ein taugliches Mikroskop betrachtet“, werde zwangsläufig zu dem Ergebnis kommen, dass „unter und auf Tischen und Bänken vieles vor[fällt], wovon sich unsere Philosophie gewöhnlich nichts träumen lässt“ (ebd.). Nun scheinen derartige Mikroskope, wie Trapp einräumt, allerdings „selten zu sein“ (ebd., 119). Das „medientechnisch[e] [...] Korrelat“ dessen, was Foucault (2019, 248) „Disziplinarblick“ nennt, bildet sich – so Pethes (2007a, 58–59) – schließlich erst in der Experimentalpraxis des 19. Jahrhunderts vollständig aus. Das 18. Jahrhundert hingegen muss sich noch mit jenen Verschriftlichungsverfahren begnügen, die Foucault (2019, 244) unter dem Begriff der „Disziplinarschrift“ subsumiert. Entsprechend schlägt Trapp vor, in Klassenzimmern Beobachter zu postieren, die – von Lehrern und Schülern gleichermaßen ungesehen – „auf jede auch die aller kleinste Bewegung der Kinder, auf ihre Ursachen und Folgen Acht geben, und sie alle gezählt in ihr Protokoll tragen“ (Trapp, 2008, 119; vgl. Pethes, 2007a, 59). Beschränken sich die zuvor beschriebenen pädagogischen Versuche Trapps noch vornehmlich auf Optik und Akustik, auf beobachtete, nicht aber aufgezeichnete Handlungen und mündlich kommunizierte Geständnisse, so gerät mit der Einführung schriftgestützter Überwachungsprozeduren eine deutlich größere Zahl unerwünschter Handlungen in den zwischen Klassenzimmer und Protokoll schweifenden Blick. „In dieses Protokoll würde nun“, schreibt Trapp,

eingetragen welche und wie Viele onanistische Ausschweifungen begehen und Andere diese Kunst lehren; welche und wie Viele ihre Hände, Füße, Zungen, Augen, Ohren auf andere Weise beschäftigen, und auf welche Art und wie oft sie es thun; welche gähnen, welche schlafen, welche in den Tisch schneiden, und was sie hineinschneiden, welche malen, und was sie malen usw. Ferner, wie oft über den Lehrer gelacht und gespottet wird, und von wem, und auf welche Veranlassung (2008, 117).

Das Protokoll erlaubt es demnach nicht nur, ein detailliertes Inventar devianten Verhaltens zu erstellen. Die rekurrenten Wörter und Phrasen zeigen an, um welche Aspekte es Trapp hier außerdem geht: Durch die Zurechnung von Handlungen auf einzelne Schüler werden diese erstens subjektiviert und geraten als Individuen in den Fokus der Disziplinarschrift. Zweitens wird der Objektbereich mit der Frage, „wie Viele“ sich unerwünschter Handlungen schuldig machen, quantifiziert und die einzeln betrachteten Individuen werden wiederum in Gruppen zusammengefasst – je nachdem, welcher Art ihr Vergehen ist. Drittens werden mit der Frage, „auf welche Veranlassung“ die Zöglinge handeln, ihre Motive fokussiert und damit das Prinzip der Kausalität in die Überwachungskonstellation eingeführt.

Wenn Trapp sich schließlich für die Publikation derartiger Protokolle ausspricht (vgl. 2008, 120), so trifft sich dieses Vorhaben mit einem Projekt, das der Pädagoge und Romanautor Johann Karl Wezel bereits 1778 in den *Pädagogischen Unterhandlungen* Johann Bernhard Basedows und Johann Heinrich Campes voranzutreiben sucht (vgl. Pethes, 2007a, 55–56). In seinem programmatischen Aufsatz *Über die Erziehungsgeschichten* hält Wezel Pädagogen und

Schulmeister dazu an, sogenannte „Erziehungs[-]“ bzw. „Beobachtungsgeschichten“ (Wezel, 2001, 434, 440) zu verfassen und an die Herausgeber der *Pädagogischen Unterhandlungen* zu senden. Damit wird eine explizit narrative Textsorte entworfen, die die Beobachtungen der Erzieher in die chronologische und kausale Sequenz einer Fallgeschichte überführt, die nach Wezel noch „das kleinste Detail (die Umständlichkeit) der Begebenheiten“ im Leben des Zöglings registrieren soll; ganz so, als wollte man „der Geschichtsschreiber des kleinen Mannes werden“ (ebd., 438). Zu diesem Zweck solle man möglichst alle Personen befragen, die bislang Einfluss auf die Erziehung des betreffenden Kindes hatten, sowie einen allgemeinen Überblick über seine bisherigen Lebensumstände geben. Darüber hinaus habe man seinen Zögling daran zu „gewöhnen, am Schluss jedes Tages ein Journal von den vorgefallnen Begebenheiten seines Lebens zu verfertigen“ (ebd.), das in die Erziehungsgeschichte einzuarbeiten ist (vgl. Pethes, 2007a, 57). Diese ist demnach das Produkt sowohl eines heterobiographischen als auch eines autobiographischen Schreibaktes.

Damit antizipiert Wezel einen wesentlichen Aspekt der von Karl Philipp Moritz projektierten „Erfahrungsseelenkunde“ – in einer früheren Bezeichnung auch „Experimentalseelenleere“ –, die nur „wenige Jahre später in vergleichbarer Weise eine methodische Verbindung zwischen Menschenbeobachtung und ihrer Verschriftlichung stiftet“ (Pethes, 2007a, 57). In einer Skizze des Vorhabens von 1782 fordert Moritz nicht nur Erzieher und Pädagogen zur Veröffentlichung von Beobachtungen über ihre Zöglinge auf, sondern ermutigt Personen „in jedem Stande [...] und in jeglichem Verhältnis“ (Moritz, 1997, 793), zunächst Selbstbeobachtungen anzustellen und detaillierte autobiographische Texte zu verfassen, um auf dieser Basis schließlich Beobachtungen an Menschen aus ihrem persönlichen Umfeld vorzunehmen und diese ebenfalls zu verschriftlichen (vgl. ebd., 799–801). Die dergestalt entstandenen auto- und heterobiographischen Texte sollen anschließend an das geplante *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* gesandt werden, das sich als ein umfassendes Archiv zur Speicherung anthropologischer Daten versteht. Die „Menschenbeobachter“, die Moritz mit seinem Aufruf zu rekrutieren hofft, sollen sich allerdings strikt auf „wirkliche Fakta“ beschränken und „der Versuchung widerstehn, Reflexionen einzuweben“ oder „die Lücken durch leere Spekulationen zu[zu]stopf[en]“ (ebd., 797–798; vgl. Pethes, 2007a, 61). Denn nur wenn eine ausreichende Menge solcher ‚Fakta‘ gesammelt würde, zeigen sich, wie Moritz erklärt, „vielleicht von selber“ Musterhaftigkeiten, die „einen bisher zweifelhaften Satz [...] bestätigen, [...] einschränken [...] oder ganz aufheben könnten“ (1997, 797). Dies umso mehr, weil die Menschenbeobachter eben „aus ganz verschiedenen Ständen“ (ebd., 802) stammen sollen, um Datensätze aus möglichst spezifischen sozialen Kontexten sammeln zu können. Untereinander rekombiniert, ergeben sie dann jene allgemeinen, um Zufälligkeiten bereinigten Sätze, auf die Moritz abstellt: Vollendet wäre sein Vorhaben erst dann, „wenn alle Ausnahmen bemerkt sind, wenn die Fakta sich immer so einfinden, daß sie keine Ausnahmen mehr von der Regel machen“ (ebd., 797).

III.

Spätestens wenn Moritz die Positivität und Faktizität der eingesandten Beobachtungen zum zentralen Selektionskriterium seines Magazins erklärt, zeigen sich eminente Überschneidungen des pädagogischen und erfahrungsseelenkundlichen Diskurses mit zwei anderen Wissensbereichen. Zum einen handelt es sich hierbei um die zeitgenössische Romantheorie. Moritz selbst schreibt den „Karaktere[n] und Gesinnungen aus verzüglich guten Romanen“ (1997, 796) das Potenzial zu, zum besseren Verständnis menschlichen Verhaltens beitragen zu können. Diese Annahme teilt auch Wezel, der konzidiert, dass der beobachtende Erzieher nicht nur „aus [...] Lustspielen und Trauerspielen“, sondern auch „aus Romanen“ psychologische Kenntnisse gewinnen könne, sofern „der Erfinder [...] der Natur folgte[] und nicht bloße[n] Fantomen der Einbildungskraft“ (2001, 432). Als Quelle pädagogischen und erfahrungsseelenkundlichen Wissens kann der Roman allerdings nur deswegen dienen, weil ihn bereits seine Theoretiker auf ein dezidiert anthropologisches Interesse an seinen Figuren festlegen: Wo das antike Epos diese in ihrer Rolle als Bürger zeige und entsprechend „*öffentliche Thaten und Begebenheiten* [...] besingt“ (Blanckenburg, 1999, 185, Herv. i.O.), unterlaufe der Roman die Sphäre der öffentlichen Repräsentation und fokussiere den Menschen, dessen „*Handlungen und Empfindungen*“ (ebd., 186, Herv. i.O.). So formuliert es Friedrich von Blanckenburg 1774 in seinem *Versuch über den Roman*, in dem er diesen auf die Schilderung einer „*nackte[n]*“, von „Sitten und Stand, und Zufall [...] *entblöste[n] Menschheit*“ (ebd., 182, Herv. i.O.) verpflichtet. In durchaus vergleichbarer Absicht schreibt Wezel, dass „es sehr heilsam [wäre], wenn einige [...] ihre Zöglinge bloß beobachteten, um den Menschen an ihnen zu studiren“, den „man nirgends besser und bequemer studiren“ (2001, 437) könne als an Kindern. Auch Moritz fokussiert einen Menschen jenseits des Rollenspiels im sozialen Verkehr. Als ein wesentliches Hindernis des Menschenbeobachters macht er folglich eine „Nachahmungssucht“ aus, der man allein bei Kindern noch entgegenwirken könne. Sie verleite die Beobachteten dazu, ihren „originellen Charakter ab[zulegen], und [...] sich aus hie und da abgerissenen Lappen einen anderen zusammen[zusetzen]“ (1997, 803), sodass nach und nach ein „dichter Vorhang gewebt [wird], welchen [...] der Blick des bildenden Beobachters, oder des beobachtenden Bilders, der Herzen nicht mehr durchdringen kann“ (ebd., 805). Auch die erfahrungsseelenkundliche Beobachtungspraxis versucht demnach jenes Rollenspiel öffentlicher Personen zu unterminieren, das bei Hobbes und anderen Theoretikern frühneuzeitlicher Souveränität noch Konsistenz und Kontinuität des Staatskörpers verbürgt hat (vgl. Vogl, 2011, 20–27).

Es lassen sich jedoch noch weitere Parallelen zwischen Erfahrungsseelenkunde, Pädagogik und Romanpoetik aufzeigen. Wie Blanckenburg weiter ausführt, soll der Romandichter die „äußere und innre Verbindung der wirkenden Ursach irgend einer Begebenheit, die er durch eine Person ausführen läßt“ (1999, 189, Herv. i.O.), aufweisen; den „Fortgang des Aeußern, wie er aus dem Innern entstehet“ (ebd., 191), um zur „Aufklärung dieses *Wie*“ (ebd., 190) beizutragen. Auch Trapp nennt, wie bereits deutlich wurde, die Kausalität von Handlungen als ein wesentliches Moment seiner Beobachtungsprotokolle und für Moritz ist eine

solche „*Nebeneinanderstellung des Successiven*“ (1997, 801, Herv. i.O.) ebenfalls ein zentraler Aspekt der skizzierten Beobachtungspraktiken.

Versteht man Kausalität mit Luhmann als eine Strategie der „Asymmetrisierung“ (2021, 631), mit deren Hilfe die Selbstreferenz autopoietischer Sinnsysteme für eine Beobachtungsinstanz „entparadoxiert“ (ebd., 59) werden kann, um als „allopoetisch gegeben“ (ebd., 631) erscheinende Ansatzpunkte für Anschlussselektionen auszumachen, so wird Folgendes deutlich: Die humanwissenschaftliche und poetologische Utopie, „die Ursachen, die eine Begebenheit vielmehr so, als anders, hervorbringen, begreifen und beobachten [zu] können“ (Blanckenburg, 1999, 189), ist nicht zuletzt pädagogisches und anthropologisches Kontingenzmanagement. Sie reagiert auf eine sprunghafte Zunahme möglichen, aber nicht notwendigen Handelns und Erlebens in Folge der Erschließung neuer Kommunikationsmöglichkeiten, die die Umstellung des primären Typs gesellschaftlicher Differenzierung von Stratifikation auf funktionale Differenzierung stimuliert (vgl. Luhmann, 2009, 17–18). Braucht es unter diesen Bedingungen allererst „symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien“ wie Geld, Macht, Recht oder Liebe, die die Annahme von Erlebnis- bzw. Handlungsselektionen beim Gegenüber noch im Horizont hochkontingenter Alternativen sichern (vgl. Luhmann, 1991, 174), so kann sich auch die zeitgenössische pädagogische Praxis nicht länger als unmittelbarer Durchgriff auf das Zöglingsverhalten beschreiben. Pädagogik und Anthropologie müssen vielmehr dazu übergehen – und exakt dies dokumentiert die faktuale wie fiktionale Reflexion auf psychische Kausalität bei Trapp, Wezel, Moritz und Blanckenburg – den Menschen bzw. „das Kind als Beobachter der Welt [zu beobachten]“ (Luhmann, 2017, 174). Und das bedeutet: die Perspektive einer ‚Kybernetik zweiter Ordnung‘ *avant la lettre* einzunehmen.¹ Die Steuerung von Individuen muss nun als Irritation zustandsdeterminierter psychischer Systeme begriffen werden, die systemintern nach Maßgabe selbstselegierter Strukturen prozessiert wird und deren Verarbeitung von außen nicht determiniert, sondern lediglich durch strukturelle Kopplung qua Mediengebrauch konditioniert werden kann (vgl. ebd., 164–165).

Diese Beobachtungsposition deutet sich etwa an, wenn Trapp „das Kapitel von den Neigungen“ (1977, 112) zu einem der zentralsten und zugleich prekärsten Aspekte seines *Versuchs einer Pädagogik* erklärt. Denn die Neigung des Zöglings, verstanden als eine durch (früh-)kindliche Prägung erworbene Disposition (vgl. ebd., 119–120), stellt den Erzieher vor ein doppeltes Problem: Einerseits können Neigungen durch direkte Interventionen in Gestalt von „Strafen, besonders [...] positive[n] und willkürliche[n], nicht ausgerottet, nicht erstickt, oder in eine andere Richtung gebracht werden“ (ebd., 129), da sie sich in der Folge nur verbergen und damit vollends dem pädagogischen Zugriff entziehen würden. Will der Erzieher die Neigungen aber gewaltlos ändern, so müsste er dafür andererseits „beständig und unmittelbar um und an ihm [dem Zögling; Anm. J.S.] sein“ (ebd., 124). In anderen Worten: Man müsste „Einrichtungen mache[n], wo der Lehrer [...] ihn lenkt, wenn der Zögling glaubt, sich selbst zu lenken; wo die

¹ Zum Verhältnis von Pädagogik und Kybernetik aus literaturwissenschaftlicher Perspektive vgl. grundlegend Dotzler (1996), gegen den sich die folgenden Ausführungen durch die Bezugnahme auf die Systemtheorie Luhmanns absetzen.

leiseste Anregung einer Empfindung, die schwächste Erweckung einer Idee in dem Zögling nicht geschehen kann, ohne daß der Lehrer sie merke, ohne daß er sie, zu einem gewissen Zweck, veranstaltet habe“ (ebd., 125). Da solche Einrichtungen, deren Bezugsproblem einer unablässigen Überwachung exakt dem von Benthams Panoptikum entspricht (vgl. Bentham, 2003, 12), allerdings kaum umsetzbar sind, muss Trapp die strukturelle Kopplung des psychischen Systems ‚Kind‘ und des durch die Erziehungskommunikation konstituierten Sozialsystems betreiben. Er muss also, ganz im Sinne moderner Systemtheorie, auf die Selbstsozialisation des Zöglings durch dessen Teilnahme an sprachförmiger Kommunikation setzen (vgl. Luhmann, 2017, 162–164), kann ihn lediglich mit bestimmten „Ideenreihen“ in Form von „Fabeln, Historien [...] und darüber gemachten Reflexionen“ (Trapp, 1977, 129–130) in Berührung bringen und muss darauf hoffen, dass diese einen Struktureffekt im fremdpsychischen System hinterlassen.

Wenn es Pädagogik und Erfahrungsseelenkunde also um minutiöse und erschöpfende Beschreibungen menschlichen Verhaltens geht; wenn diese Beschreibungen einen dem öffentlichen Rollenspiel vorgelagerten, ‚nackten‘ Menschen fokussieren und dabei den prekären Status der Zurechnung von Kausalität auf Systeme bzw. ihre Umwelten reflektieren, so überschneiden sich diese Diskurse neben der Romanpoetik mit einem weiteren Wissensbereich: mit jenem Konglomerat aus Datenerhebungs- und Steuerungspraktiken, das im 18. Jahrhundert unter dem Begriff der „Policey“ firmiert. Die Polizei ist die staatliche Agentur eines ebenfalls durch Beobachtungen zweiter Ordnung gewonnenen „Relations- und Funktionswissen[s]“ (Vogl, 2000, 606), das wie Erfahrungsseelenkunde Pädagogik unterhalb der Ebene öffentlicher Repräsentation und Stellvertretung ansetzt (vgl. Vogl, 2011, 73–78); und sie ist bei der Generierung dieses Wissens ebenfalls auf spezifische Verschriftlichungsverfahren angewiesen, die jenen aus Erfahrungsseelenkunde und Pädagogik durchaus nahestehen: auf „Tabellen, Extracte, Charten und Risse“ (Justi, 1756, nichtpaginierte Vorrede), die es im Sinne einer „enzyklopädischen Narration“ (Schäffner, 1999, 126) des Staats ermöglichen, sämtliche Dinge, Sachverhalte und Ereignisse auf dem Territorium „gründlich und gleichsam auf einen Blick im Zusammenhang [zu] übersehen“ (Justi, 1756, nichtpaginierte Vorrede; vgl. Schäffner, 1999, 138). Wie derartige Übersichten Beobachtung zweiter Ordnung in konkrete Textsorten umsetzen, lässt sich bereits an Leibniz’ *Entwurff gewisser Staats-Tafeln* von 1680 zeigen, der – wie schon die Parallelen zu den eben zitierten Ausführungen Justis belegen – spätere, im engeren Sinne polizeiliche Aufzeichnungstechniken antizipiert. Als Staatstafel bezeichnet Leibniz „eine schriftliche kurze verfaßung des Kerns aller zu der Landes-Regierung gehörigen Nachrichten“, die so angelegt ist, „daß der Hohe Landes-Herr alles darinn leicht finden[,] was er bey ieder begebenheit zu betrachten[,] auf einmal übersehen [...] könne“ (2016, 195). Um sich des augenblicklichen Zustands des Staates zu vergewissern, reicht ein Augenblick. Das ist deswegen der Fall, weil der Regent, der „nicht allzeit die dinge in Natura vor augen haben und besichtigen“ (ebd.) kann, die selektiven Beobachtungen seiner Beamten beobachtet. Denn eine einzelne Staatstafel soll „ein schlüssel sein [...], aller Archive und Registraturen des ganzen Landes“, und diese wiederum in die „Staatstafel als in ein centrum zusammen laufen“ (ebd.).

Man hat es also mit Kontrollwissen in einem spezifischen Sinn zu tun. Leitet sich ‚Kontrolle‘ vom französischen *contrerouille* ab und meint die zweifache Ausfertigung eines Schriftstücks zum Zweck der wechselseitigen Verifizierung (vgl. Rosenthal, 2022, 21), so wird sie hier zum zentralen Moment eines hierarchisierten Beobachtungs- und Schreibprozesses, der Ereignisse und Sachverhalte in lokalen Archiven erfasst, um die entsprechenden Aufzeichnungen komprimiert an höhere und höchste Instanzen zu überstellen. Und diese können wiederum von den Staatstafeln aus auf all jenes zugreifen, was „weitläuftiger ausgeführt werden muß“ und – auf den Übersichten nur „in seine numeros“ sowie unter einen „kurzen begriff“ gebracht – im Archiv der Aushebung harrt (Leibniz, 2016, 195; vgl. Vogl, 2011, 58–59).

Diese wechselseitige Durchdringung von Extract und Archiv bildet zugleich das Medienapriori für das erklärte Ziel der Polizei. Denn wie Johann Heinrich Jung-Stilling in seinem *Lehrbuch der Staats-Policey-Wissenschaft* von 1788 erläutert, gehe es dieser um nichts Geringeres als darum, „alle Wirkungskreyse der bürgerlichen Gesellschaft, so [zu] leite[n], ein[zu]richte[n] und zu ordne[n], daß [...] nicht nur das Einzelne, sondern vorzüglich das allgemeine Beste im höchsten Grad befördert werde“ (5). „[D]as schwerste und größte Meisterstück der Polizey“ sei es dabei, die „moralischen Kräfte“ der Bevölkerung unter Verzicht auf „Zwang=Mittel“, d.h. indirekt und unbemerkt „zu leiten“ (ebd., 7), um sicherzustellen, dass in den Handlungen jedes Individuums seine Partikular- mit den Kollektivinteressen des Staats koinzidieren (vgl. ebd., 9). Hierfür sieht Jung-Stilling u.a. eine eigene „Erziehungs=Polizey“ (ebd., 8) vor, die dafür Sorge trägt, dass bereits Kinder und Jugendliche politische Tugenden entwickeln und im Sinne des Gemeinwohls zu handeln lernen.

Folgt man Foucault, demgemäß die „Organisation des Polizeiapparates im 18. Jahrhundert [...] eine die Dimensionen des Staates erreichende Verallgemeinerung“ (2019, 276) jener Disziplinartechnologien indiziert, zu denen auch die von Trapp, Wezel und Moritz beschriebenen Beobachtungspraktiken zählen, so sind die Parallelen des polizeiwissenschaftlichen und des pädagogischen sowie erfahrungsseelenkundlichen Diskurses wenig überraschend. Schon die Zielsetzung von Trapps Überwachungsprozeduren trifft sich beinahe wörtlich mit jener der Polizei: Denn die vorgeschlagene Protokollierung der „unzählbaren bisher unbemerkten Kleinigkeiten“ könne nicht nur eine „Revolution in unserer Erziehung“ herbeiführen, sondern damit auch „eine Revolution in unsern Sitten und in unsern politischen Einrichtungen machen“ (2008, 121). Schließlich würde man dadurch nicht nur „die individuelle Glückseligkeit“ von Schülern, Studierenden, Pädagogen und Professoren erhöhen, sondern zugleich die „gemeine[] [...] Glückseligkeit“, ja das „Wohl des Landes“ mehren (ebd., 123). Zu diesem Zweck skizziert Trapp eine Bilanzierung pädagogischer Einnahmen und Ausgaben im Stile einer doppelten Buchführung und funktionalisiert die zuvor beschriebenen Beobachtungsprotokolle als quasi-ökonomische Speichermedien eines bildungspolitischen Debits: „Zur künftigen Verbesserung des Unterrichts“ solle man „die Zeit und die Kräfte berechne[n], die die Jugend und ihre Lehrer auf Lesen, Schreiben, Rechnen [...] usw. verwandt haben“, und das Ergebnis mit dem „tausendfältigen Verdruss[]“ abgleichen, „den die Lehrer den Schülern, und diese wieder jenen machen“ und über den die beschriebenen Protokolle genaue Auskunft geben.

Während es bei Trapp also die Verschränkung von individuellem und Gemeinwohl sowie eine Ökonomisierung pädagogischer Wissensgenerierung ist, die seine Erziehungstheorie in die Nähe polizeilicher Praktiken rückt, macht sich Moritz in seinem Lehreralltag eines jener Aufzeichnungsverfahren zunutze, das schon bei Justi für die polizeiliche Datenerhebung unerlässlich ist: Um die „Mannigfaltigkeit der Subjekte“ überblicken zu können, habe Moritz zunächst die physiognomischen und die Charaktermerkmale sowie Beobachtungen über das Verhalten seiner Zöglinge und Informationen über deren Eltern in einem Buch vermerkt (vgl. 1997, 806). Auf Basis dieser Aufzeichnungen habe er ferner „eine Tabelle [...] entworfen, wo die Namen oben in einiger Entfernung neben einander stehn, und wo ich unter einem jeden meine täglichen Bemerkungen eintrage“ (vgl. ebd., 807). So könne er die „Nüancen“ der versammelten Individuen „bis in die kleinsten körperlichen Bewegungen, und bis zum Mienenspiel [...] verfolgen“ (ebd.).

IV.

Wird die Homologie von erfahrungsseelenkundlicher, pädagogischer und polizeilicher Datenerhebung also bereits in den Texten Trapps und Moritz' lesbar, so gilt das für Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* umso mehr. Denn der Text, der als Bildungsroman „wie auf Bestellung der Schulreformer geschrieben“ ist (Kittler, 1988, 408), liefert eine konzise Zusammenschau unterschiedlichster pädagogischer Ansätze: Während „Therese [...] ihre Zöglinge [dressiert]“ (Goethe, 2015, 532) und Natalie Erziehungsverläufe „durch ein entschieden ausgesprochenes Gesetz“ (ebd., 527) fundiert, setzt der Abbé als Oberhaupt der Turmgesellschaft auf Selbstsozialisation „à la ‚second order cybernetics‘“ (Luhmann, 2017, 174): Erziehung darf sich seiner Einschätzung nach „nur an die Neigung anschließen“ und soll keine „[Wünsche] erreg[en]“, sondern „Triebe [...] beleben“ (Goethe, 2015, 520; vgl. Pethes, 2007b, 301). Auch Wilhelm, den der Abbé, „wo nicht geleitet, so doch wenigstens eine Zeitlang in [s]einen Irrtümern gestärkt hat“ (ebd., 521), wird im Umgang mit seinem Sohn Felix in dieses prekäre Steuerungswissen eingeführt: Wenn er dabei „bemerkt[], daß wirklich der Knabe mehr ihn als er den Knaben erziehe“ und er „nicht [...] imstande [ist], [dem Kinde] [...] eine Richtung zu geben, die es nicht selbst“ nimmt (ebd., 503), wird eine Einsicht vorgeführt, die nicht anders als kybernetisch zu nennen ist: der Umstand nämlich, dass der Versuch, selbstreferentiell-geschlossene psychische Systeme zu kontrollieren, „in einem Kontrolliertwerden durch diese Systeme endet“ (Luhmann, 2017, 165). Vor diesem Hintergrund ist es nur konsequent, dass für Wilhelm „auch die menschliche Natur erst durch die Beobachtung des Kindes deutlich“ wird und dessen „Verlangen [...] nach Unterscheidung“ – nichts anderes heißt Beobachtung in der Systemtheorie (vgl. Luhmann, 2001, 249) – den Anlass gibt, „sich nach Gegenständen zu erkundigen, denen er sonst wohl wenig Aufmerksamkeit gewidmet hat“ (Goethe, 2015, 503). Die Erziehung Wilhelms durch Felix gerät dabei keineswegs zufällig in Gang. Vielmehr ist es mit Lothario ein Mitglied der Turmgesellschaft, das den Knaben in Wilhelms Obhut gibt, noch bevor dieser etwas von seiner Vaterschaft ahnt; und zwar mit der Bemerkung, Kinder würden noch jenen Rest am männlichen Individuum „aus[bilden]“, den „sogar die Frauen [...] ungebildet

zurücklassen“ (ebd., 469). Tatsächlich sieht Wilhelm „seine Lehrjahre“ exakt dann für „geendet“ an, wenn er „mit dem Gefühl des Vaters [...] auch alle Tugenden eines Bürgers erworben“ hat (ebd., 502), und akzeptiert mit seiner Vaterschaft in folgendem Ausruf auch die pädagogischen Steuerungspraktiken des Turms: „O, der unnötigen Strenge der Moral! [...], da die Natur uns auf ihre liebliche Weise zu allem bildet, was wir sein sollen“ (ebd.). Wilhelm entscheidet sich nicht zuletzt deswegen für einen Eintritt in die Turmgesellschaft, weil diese – wie um den Aufsatz Luhmanns (2017) vorwegzunehmen – ein Kind als Medium der Erziehung installiert. Erst unter dieser Voraussetzung gelingt, was schon Trapp imaginiert: „Einrichtungen zu mache[n], wo der Lehrer [...] ihn lenkt, wenn der Zögling glaubt, sich selbst zu lenken“ (1977, 124).

So ist es kaum verwunderlich, dass die Turmgesellschaft sich schon für Goethes Zeitgenossen als jenes „Kameral- oder Polizeykollegium“ erweist, als das sie Vogl (2019, 489) bezeichnet. Schon Schiller spricht im eingangs zitierten Brief von 1796 von „einem verborgen wirkende[n] höhere[n] Verstand“ (2019, 489), der Wilhelm ohne dessen Wissen mit seiner „Aufmerksamkeit, und ohne die Natur in ihrem freyen Gange zu stören, beobachte[t]“ und „[von ferne] leite[t]“ (Schiller/Goethe, 2009, 223). Auf diesen Aspekt stellt auch Novalis ab, wenn er in einer zwischen 1799 und 1800 entstandenen Notiz äußert, dass Wilhelm „indirect“ mehr finde, als er auf seinem vermeintlichen Bildungsweg gesucht habe (zit. n. Vogl, 2019, 489).

Medienapriori der indirekten Steuerungspraktiken des Turms ist wie im Falle von Pädagogik und Polizei ein – mit dem „Romangefüge selbst [solidarisch(es)]“ (Vogl, 2011, 37) – Archiv, in das seine Mitglieder laufend anthropologische Daten einspeisen, die durch die unablässige Beobachtung und Aufzeichnung menschlichen Verhaltens gewonnen werden (vgl. Pethes, 2007a, 62; Kittler, 1978, 100–101). Und zwar nicht zuletzt im Rahmen erzieherischer Experimente: Trapps Versuch einer Pädagogik wird in den Lehrjahren zu einer Reihe „pädagogische[r] Versuche“ (Goethe, 2015, 521) ausgebaut, deren Gegenstand neben Wilhelm und anderen Romanfiguren auch das Waisenkind Mignon ist (vgl. Pethes, 2007a, 62–63; 2007b, 300–301).

Am ‚Fall Mignon‘ lässt sich zweierlei zeigen: Zunächst, dass die pädagogischen Versuche der Turmgesellschaft in weiten Teilen den Beobachtungs-, Protokollierungs- und Narrativierungstechniken folgen, die Trapp, Wezel und Moritz skizzieren. Denn Mignons Renitenz, ihre Herkunft offenzulegen, ruft zunächst die von Trapp beschriebene Kunst der Geständnisstimulation auf den Plan. Was dem Turm und damit auch den Leser*innen des Romans über Mignons bisheriges Leben bekannt ist, wird „aus einzelnen Äußerungen, aus Liedern und kindlichen Unbesonnenheiten, die gerade das verraten, was sie verschweigen wollen, zusammengereimt“ (Goethe, 2015, 522). Erst mit der Ankunft eines mit den Turmemissären befreundeten Marchese, der sich als Onkel Mignons erweist, kann schließlich eine Erziehungsgeschichte rekonstruiert und von der Turmgesellschaft archiviert werden, die zugleich die Geschichte eines Inzestfalls ist. „Wo man am wenigsten Tinte und Feder sparen soll, das ist beim Aufzeichnen einzelner Umstände merkwürdiger Begebenheiten“ (ebd., 579), äußert der Abbé hierzu programmatisch.

An der Erziehungsgeschichte Mignons ist allerdings noch ein zweiter Aspekt auffällig. Ihr Material bilden nicht nur unbesonnen Äußerungen des Kindes und die Auskünfte eines Verwandten, also gerade jene Daten, für deren Erhebung Trapp und Wezel plädieren. Es werden dezidiert auch die Lieder Mignons herangezogen (vgl. Kittler, 1978, 39–40). Das anthropologische Wissen des Turms speist sich also nicht nur aus faktualen auto- und heterobiographischen Beobachtungen und Aufzeichnungen. Auch literarische Texte geraten, insofern sie die auf die Psyche eines „Autor-Individuum[s]“ (ebd., 107) verweisen, zum Mittel dieser Datensammlung. Diese wirkt zudem auf die Interpretation der betreffenden Texte zurück: Nachdem aus den „Gesängen und Bekenntnissen“ Mignons eine vorläufige Erziehungsgeschichte erstellt wurde, kann Wilhelm sich schließlich „manches Lied [...] dieses guten Kindes erklären“ (ebd., 522). Dass die von Trapp, Wezel und Moritz beschriebenen Beobachtungspraktiken in den *Lehrjahren* auch zu einem Mittel der Interpretation literarischer Texte werden, zeigt im Übrigen schon Wilhelms *Hamlet*-Lektüre im dritten Kapitel des vierten Buches. Dort sucht Wilhelm „jede Spur, die sich von dem Charakter Hamlets in früher Zeit vor dem Tode seines Vaters zeigte“, um sichtbar zu machen, „was unabhängig von dieser traurigen Begebenheit, unabhängig von den nachfolgenden schrecklichen Ereignissen dieser interessante Jüngling gewesen war“ (ebd., 217) – und zielt damit exakt auf jenen von Zufällen und Verstellung entblößten Menschen ab, an dem auch Erfahrungsseelenkunde und Pädagogik interessiert sind.

V.

Von einer Poetik der Überwachung kann in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts demnach in einem Doppelsinn gesprochen werden: Zum einen lässt sich das anthropologische Wissen, das die Diskurse von Erfahrungsseelenkunde, Pädagogik und Polizeiwissenschaft durchquert, nicht von spezifischen Aufzeichnungs- und Archivierungspraktiken trennen – von Protokollen, die eine detaillierte und quantifizierte Sammlung von Beobachtungen erlauben; von Tabellen, die eine exakte Relationierung von Individuum und Kollektiv ermöglichen; und schließlich von Erziehungsgeschichten, die die erhobenen Daten in kausale und chronologische Sequenzen überführen und als mit *plot* und *story* versehene Fallgeschichten lesbar machen. Zum anderen wirkt die Literatur am dergestalt gewonnenen Wissen immer schon mit – und das nicht nur, weil der Roman an seinen Figuren jene von Stand, Sitten und Zufall entblößte Menschheit zeigt (oder zumindest zeigen soll), die auch Pädagogen und Erfahrungsseelenkundler fokussieren. Können literarische Texte einem Autor-Individuum zugerechnet werden, so geraten sie unter den Händen der entstehenden Humanwissenschaften zugleich zu Medien, die es erlauben, Daten über ihre Verfasser*innen zu generieren und diese wiederum für die Auslegung ihrer Texte produktiv zu machen. Die „neue Literaturwissenschaft“, die Wilhelm Meister nach Kittler (1978, 105) entwickelt, kommt als eine Disziplin der Menschenbeobachtung zur Welt. Im selben historischen Augenblick und im selben Schnittpunkt erfahrungsseelenkundlichen, pädagogischen, poetologischen und polizeilichen Wissens wird zudem eine Theorie der indirekten Steuerung von Individuen und Bevölkerungen geboren, die

deren Selbsterziehung bzw. -regierung betreibt und damit eine Kybernetik zweiter Ordnung *avant la lettre* hervorbringt, die in Goethes *Lehrjahre* ebenfalls auf ihren präzisen Begriff gebracht wird: Denn dort ist es mit der Figur des Felix ein Kind, das – fast 200 Jahre vor Luhmann (2017 [1991]) – als Medium der Erziehung Wilhelms durch den Turm fungiert.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Bentham, Jeremy (2003): Das Panoptikum oder Das Kontrollhaus. Übers. v. Andreas Leopold Hofbauer. Hg. v. Christian Welzbacher. Berlin: Matthes & Seitz (= Batterien NF 14).
- Blanckenburg, Friedrich von (1999): Versuch über den Roman. In: Steinecke, Hartmut / Wahrenburg, Fritz (Hg.): Romantheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam (= RUB 18025), S. 181–194.
- Goethe, Johann Wolfgang (2015): Werke. Hamburger Ausgabe. Hg. v. Erich Trunz. Bd. 7: Romane und Novellen II. Wilhelm Meisters Lehrjahre. 16. Aufl. München: C.H. Beck.
- Jung-Stilling, Johann Heinrich (1788): Lehrbuch der Staats-Policey-Wissenschaft. Leipzig: Weidmann.
- Justi, Johann Heinrich Gottlob von (1759): Grundsätze der Policey-Wissenschaft. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck.
- Kleist, Heinrich von (1990): Allerneuster Erziehungsplan. In: Kleist, Heinrich von: Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden. Bd. 3: Sämtliche Erzählungen, Anekdoten, Gedichte und Schriften. Hg. v. Klaus Müller-Salget. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag, S. 545–552.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (2016): Entwurff gewisser Staats-Tafeln. In: Schneider, Birgit / Ernst, Christoph / Wöping, Jan (Hg.): Diagrammatik-Reader. Grundlegende Texte aus Theorie und Geschichte. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 195–198.
- Morgenstern, Karl (1999): Ueber das Wesen des Bildungsromans. In: Steinecke, Hartmut / Wahrenburg, Fritz (Hg.): Romantheorie. Texte vom Barock bis zur Gegenwart. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universalbibliothek 18025), S. 302–305.
- Moritz, Karl Philipp (1997): Vorschlag zu einem Magazin einer Erfahrungs-Seelenkunde. In: Moritz, Karl Philipp: Werke in zwei Bänden. Bd. 1: Dichtungen und Schriften zur Erfahrungsseelenkunde. Hg. v. Heide Hollmer und Albert Meier. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag, S. 793–809.
- Rousseau, Jean-Jacques (2019): Emile oder Über die Erziehung. Übers. v. Eleonore Sckommodau und Martin Rang. Hg. u. komm. v. Tim Zumhof. Ditzingen: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek 19393).
- Schiller, Friedrich / Goethe, Johann Wolfgang (2009): Der Briefwechsel. Historisch-kritische Ausgabe. Bd.1: Text. Hg. u. komm. v. Norbert Oellers unter Mitarbeit von Georg Kurscheidt. Stuttgart: Reclam.
- Trapp, Ernst Christian (1977): Versuch einer Pädagogik. Unveränderter Nachdruck der 1. Ausgabe Berlin 1780. Paderborn: Schöningh (= Schöninghs Sammlung Pädagogischer Schriften).
- Trapp, Ernst Christian (2008): Versuch einer Pädagogik [Auszug]. In: Pethes, Nicolas / Griessecke, Birgit / Krause, Marcus / Sabisch, Katja (Hg.): Menschenversuche. Eine Anthologie. 1750-2000. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1850), S. 117–123.

Wezel, Johann Karl (2001): Über die Erziehungsgeschichten. In: Wezel, Johann Karl: Gesamtausgabe in acht Bänden. Jenaer Ausgabe. Hg. v. Klaus Mager. Bd. 7: Versuch über die Kenntniß des Menschen. Rezensionen. Hg. v. Jutta Heinz. Schriften zur Pädagogik. Hg. v. Cathrin Blöss. Heidelberg: Mattes, S. 429–444.

Sekundärliteratur

Dotzler, Bernhard (1996): Papiermaschinen. Versuch über Communication & Control in Literatur und Technik. Berlin: Akademie Verlag.

Foucault, Michel (2019): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Übers. v. Walter Seitter. 21. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 184).

Foucault, Michel (2023): Sexualität und Wahrheit. Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Übers. v. Ulrich Raulff u. Walter Seitter. 24. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 716).

Kittler, Friedrich (1978): Über die Sozialisation Wilhelm Meisters. In: Kaiser, Gerhard / Kittler, Friedrich A.: Dichtung als Sozialisationsspiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7–124.

Kittler, Friedrich (1988): Das Subjekt als Beamter. In: Frank, Manfred / Raulet, Gérard / van Reijen, Willem (Hg.): Die Frage nach dem Subjekt. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= edition suhrkamp 1430), S. 401 – 420.

Luhmann, Niklas (1991): Einführende Bemerkungen zu einer Theorie symbolisch generalisierter Kommunikationsmedien. In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. 4. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 170–192.

Luhmann, Niklas (2001): Die Paradoxie der Form. In: Luhmann, Niklas: Aufsätze und Reden. Hg. v. Oliver Jahraus. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek 18149), S. 243–261.

Luhmann, Niklas (2009): Distinctions directrices“. Über Codierung von Semantiken und Systemen. In: Luhmann, Niklas: Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–32.

Luhmann, Niklas (2017): Das Kind als Medium der Erziehung. In: Luhmann, Niklas: Schriften zur Pädagogik. Hg. v. Dieter Lenzen. 3. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1697), S. 159–186.

Luhmann, Niklas (2021): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 18. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch wissenschaft 666).

Pethes, Nicolas (2007a): „Und nun ihr Pädagogen – beobachtet, schreibt!“. Zur doppelten Funktion der Medien im Diskurs über Erziehung und Bildung im 18. Jahrhundert. In: Geulen, Eva / Pethes, Nicolas (Hg.): Jenseits von Utopie und Entlarvung. Kulturwissenschaftliche Untersuchungen zum Erziehungsdiskurs der Moderne. Freiburg i.Br./Berlin/Wien: Rombach (= Litterae 139), S. 49–67.

Pethes, Nicolas (2007b): Zöglinge der Natur. Der literarische Menschenversuch des 18. Jahrhunderts. Göttingen: Wallstein.

Schäffner, Wolfgang (1999): Nicht-Wissen um 1800. Buchführung und Statistik. In: Vogl, Joseph (Hg.): Poetologien des Wissens um 1800. München: Fink, S. 123–144.

Vogl, Joseph (2000): Staatsbegehren. Zur Epoche der Polizey. In: DVjs 74, S. 600–626.

Vogl, Joseph (2011): Kalkül und Leidenschaft. Poetik des ökonomischen Menschen. 4. Aufl. Zürich: diaphanes.

Vogl, Joseph (2019): Romantische Ökonomien. In: Vogl, Joseph / Wolf, Burkhardt (Hg.): Handbuch Literatur & Ökonomie. Berlin/Boston: De Gruyter (= Handbücher zur kulturwissenschaftlichen Philologie 8), S. 482–497.