

Macht und Ohnmacht der Erziehung: Kleist im Kontext von Wieland und Schiller¹

Ricarda Schmidt

Erziehung ist wohl nicht der Begriff, den man spontan mit dem Namen Heinrich von Kleists verbindet, besonders, wenn man an die ikonisch gewordenen Werke seiner Zeitgenossen denkt: Schillers *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* und Goethes *Wilhelm Meister*. Große theoretische Abhandlungen waren nicht Kleists Sache, und er hat auch nicht in den Gattungskonventionen des Bildungsromans gearbeitet, der die Herausbildung einer Persönlichkeit in der Interaktion von individuellen Begabungen und Neigungen mit der Formung durch Erzieher einerseits und mit spezifischen historischen und sozialen Kontexten andererseits über einen langen Zeitraum hinweg darstellt. Bei Kleist dagegen ist die Handlung oft auf einen kurzen Zeitraum zusammengedrängt.² Charakteristisch für Kleists literarisches Werk ist das Plötzliche, der Umsturz der Verhältnisse, das Entziehen der sozialen und persönlichen Grundlagen des Lebens. Ein unerhörtes Ereignis stellt das Kleistsche Individuum von einem Moment zum anderen vor eine ganz neue Situation und ruft es zur Bewährung auf. Bewähren muss sich vor allem das Individuum, aber indirekt stehen auch die sozialen Institutionen auf dem Prüfstand, die dazu beigetragen haben, das Individuum zu dem zu machen, was es ist: Erziehung, Sitten, staatliche Verfassung. Viele der Kleistschen Bewährungsproben enden tödlich. Daraus wurde in den letzten Jahrzehnten häufig geschlossen, dass Kleist sich bewusst vom Bildungsoptimismus seiner Zeit distanzieren und die Desillusionierung der Moderne antizipiert habe. Kleists Erzählungen wurden sozusagen von der Perspektive von Kafkas Rotpeter her gelesen: Bildung als Zeichen unumkehrbarer Entfremdung, als Signatur des prinzipiell unversöhnlichen Risses zwischen Natur und Kultur, als Ausweg, der aber nie in die Freiheit führt und nie dorthin führen kann.

Nun hatte aber der junge Kleist durchaus an dem für seine Zeit so charakteristischen Bildungsstreben teil. Das emphatische Bedürfnis nach Bildung als Lebenssinn trieb ihn aus der Armee heraus: ‘Nicht aus Mangel an Brod, nicht aus Spekulation auf Brod; – sondern aus Neigung zu den Wissenschaften, aus dem eifrigsten Bestreben nach einer Bildung, welche, nach meiner Ueberzeugung, in dem Militairdienste nicht zu erlangen ist, verlasse ich denselben’ (DKV, IV, S. 31), schreibt Kleist 1799. Sein hohes Ziel ist die ‘möglichst vollkommene[.] Ausbildung meiner geistigen und körperlichen Kräfte’ (DKV, IV, S. 23–24). Seiner Verlobten

¹ Meine Überlegungen hier bauen auf dem AHRC-Projekt ‘Kleist, Education and Violence. The Transformation of Ethics and Aesthetics’ auf, das ich als PI geleitet habe und 2010–14 in Kooperation mit Seán Allan und Steven Howe durchgeführt habe. Vgl. das von uns gemeinsam verfasste Buch: *Unverhoffte Wirkungen. Erziehung und Gewalt im Werk Heinrich von Kleists*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2014 sowie den von uns herausgegebenen Band *Heinrich von Kleist. Konstruktive und destruktive Funktionen von Gewalt*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2012. Ich danke Lesley Sharpe für anregende Kommentare zu diesem Aufsatz.

² Kleist wird nach der folgenden Ausgabe zitiert: *Sämtliche Werke und Briefe in 4 Bänden*, hrsg. von Ilse-Marie Barth, Klaus Müller-Salget, Stefan Ormanns und Hinrich C. Seeba. Frankfurt/Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1987–1997. Belege erfolgen in Klammern mit der Sigle DKV, gefolgt von der Bandnummer in römischen Ziffern und der Seitenzahl bzw. Versnummer.

Wilhelmine von Zenge gegenüber erklärt er Bildung und Liebe zum Zentrum seines Lebens. Um die Diskrepanz zwischen dem mit so viel Hoffnung besetzten Primat von Bildung in Kleists frühen Briefen und dem oft im gewaltsamen Tod endenden Lebensweg seiner literarischen Figuren zu erklären, wird häufig ein totaler Bruch zwischen dem jungen vorliterarischen Kleist einerseits und dem literarischen Kleist andererseits postuliert, der als Folge seiner mit Kant assoziierten Erkenntniskrise Bildung und Erziehung (und damit die Konstituierung eines handlungsfähigen Subjekts) als zukunftssträchtige Konzepte verabschiedet habe.

Doch Kleist hat sich nicht nur in seinen frühen Briefen, sondern sein ganzes Leben lang mit Erziehung auseinandergesetzt. Aus seinen Briefen *und* Werken wird sein Interesse an den großen Exponenten des Bildungskonzepts wie Rousseau, Wieland, Schiller, Goethe, Jean Paul deutlich. Er hat sich auch immer wieder explizit zu Erziehungsfragen geäußert. Zu erwähnen sind besonders seine 1808 im *Phöbus* erschienenen Epigramme und der in den *Berliner Abendblättern* 1810 veröffentlichte 'Allerneueste Erziehungsplan'. Drei auf einander folgende Epigramme werfen ein kritisches Licht auf Pädagogen:

11. Die unverhoffte Wirkung

Wenn du die Kinder ermahnst, so meinst du, dein Amt sei erfüllt.
Weißt du, was sie dadurch lernen? – Ermahnen, mein Freund!

12. Der Pädagog

Einen Andern stellt er für sich, den Aufbau der Zeiten
Weiter zu fördern, er selbst führt den Sand nicht herbei.

13. P... und F...

Setzet, ihr tragt's mit eurer Kunst, und erzögt uns die Jugend
Nun zu Männern, wie ihr: lieben Freunde, was wärs? (DKV, III, S. 416–17)

Die nur mit Initialen kenntlich gemachten Adressaten des letzten Epigramms sind wahrscheinlich die philanthropischen Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi und Philipp Emanuel von Fellenberg. Kleist lernte Pestalozzi während seines Aufenthalts in der Schweiz persönlich kennen,³ doch zieht sein Epigramm nicht nur P.s pädagogische Methode, die Jugend zur Nachahmung eines positiven Beispiels zu bewegen, in Zweifel. Vor allem werden P. und F. der Lächerlichkeit anheimgegeben in ihrem Anspruch, dieses positive Beispiel selbst abzugeben. Auch wenn P. und F. mit ihrer Erziehungsmethode Erfolg hätten, entzieht ihnen die hingeworfene Frage: 'was wärs?' den Boden unter den Füßen: lauter kleine Pestalozzis und Fellenbergs sind offensichtlich keine begeisternde Zukunftsvorstellung und machen hinter der scheinbaren Benevolenz die Hybris der Pädagogen deutlich. Der gleiche Vorwurf klingt auch im 'Allerneuesten Erziehungsplan' an, wenn Pestalozzi und seine Nachfolger als 'Virtuosen der neuesten Erziehungskunst' (DKV, III, S. 552) tituiert werden, was sie eher wie eitle Selbstdarsteller denn als Erzieher der Nation erscheinen lässt. Kleists kritisches Urteil über die Philanthropen steht dem der Mehrheit seiner Zeitgenossen und auch der Nachwelt entgegen. Pestalozzi hatte 1801 mit seinem Buch *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch Müttern Anleitung zu*

³ Vgl. Heinrich Zschokke, 'Erinnerungen an Aloys Reding', in: *Heinrich von Kleists Lebensspuren*, hrsg. von Helmut Sembdner, München: Carl Hanser, 1996, S. 65 (Nr. 72).

geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen nicht nur seinerzeit großes Aufsehen erregt, sondern auch die Geschichte der Pädagogik beeinflusst. Dass Kleist von Pestalozzis Anliegen, die Volkserziehung zu fördern, nicht übermäßig beeindruckt war, stempelt ihn aber nicht zum Reaktionär. Denn bei allem historischen Verdienst Pestalozzis um die Pädagogik ist doch nicht zu leugnen, wie langweilig pedantisch manche von Pestalozzis Vorstellungen von Erziehung waren und wie ungelentk er sich ausdrückte. Eine Kostprobe aus Pestalozzis Buch, das heutzutage vielleicht dem Titel nach bekannt ist, aber wenig gelesen wird, mag Kleists abschätziges Urteil verständlicher machen. Pestalozzi handelt ‘Von den Sprachtönen’ – zu Deutsch vom Sprechenlernen – folgendermaßen:

Man kann es in Rücksicht auf dieselben [= die Sprachtöne] gar nicht dem Zufall überlassen, ob sie dem Kinde frühe oder spät, in Menge oder sparsam vor die Ohren gebracht werden. Es ist wichtig, daß sie ihm in ihrem ganzen Umfang und so früh als möglich zum Bewußtsein kommen.

Dieses Bewußtsein sollte bei ihm [= dem Kind] schon vollendet sein, ehe noch die Fähigkeit der Aussprache in ihm gebildet ist; und hinwieder die Fertigkeit, sie allgemein und leicht nachsprechen zu können, sollte mit ihm vollendet sein, ehe die Buchstabenformen ihm vor Augen gelegt und die ersten Übungen des Lesens mit ihm angefangen werden.

Das Buchstabierbuch muß daher die Töne, aus denen die Sprache besteht, in ihrem ganzen Umfang enthalten und sollte in jeder Haushaltung von dem Buchstabierkinde, das sich hierin übt, in Gegenwart des Kindes in der Wiege täglich repetiert werden, damit das Bewußtsein dieser Töne dem letzteren durch öftere Wiederholung tief eingeprägt und ihm allgemein unvergeßlich gemacht werde, selbst ehe es noch imstande ist, einen einzelnen auszusprechen.⁴

Nun könnte man Pestalozzi hier für das Systematisieren der Stufen des Spracherwerbs und den ökonomischen Einsatz von Buddy-teaching loben. Aber ob das Kind in der Wiege durch das Vorlesen der Phoneme schneller und besser sprechen lernt als durch den natürlichen Kontakt mit Muttersprachlern wie in den Jahrtausenden vor Pestalozzi?

Angesichts eines derart pedantisch betriebenen Unterrichts durch Nachahmung ist es vielleicht nicht so erstaunlich, dass sowohl Kleists Epigramme als auch der ‘Allerneueste Erziehungsplan’ die damals als fortschrittlich geltenden Pädagogen angreifen. Im ‘Allerneuesten Erziehungsplan’ werden Basedow und Campe, Leiter des berühmten Philanthropinums in Dessau, wegen der Vorherrschaft des Nachahmungsprinzips in ihrer Pädagogik namentlich satirisch bedacht (vgl. DKV, III, S. 548). Doch Kleists Angriff auf die Nachahmungspädagogik erfolgt nicht von einer Position her, die sämtliche Grundsätze der Aufklärung verabschiedet, sondern die vielmehr die Praxis an den theoretischen Ansprüchen der Aufklärung misst. So heißt es im ‘Allerneuesten Erziehungsplan’:

⁴ Heinrich Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Bad Schwartau: Wfb-Verlagsgruppe, 2006, S. 109–10.

Was sollte auch, in der Tat, aus der Welt werden, wenn den Eltern ein unfehlbares Vermögen beiwohnte, ihre Kinder nach Grundsätzen, zu welchen sie die Muster sind, zu erziehen: da die Menschheit, wie bekannt, fortschreiten soll, und es mithin, selbst dann, wenn an ihnen nichts auszusetzen wäre, nicht genug ist, daß die Kinder werden, wie sie; sondern besser. (DKV, III, S. 551–52)

Neben dem Festhalten an einem Perfektibilitätskonzept im emphatischen Sinne (nämlich gerade *nicht* durch den Horizont des gegenwärtig Machbaren begrenzt, wie das bei vielen Philanthropen der Fall war) sind es die Konzepte der Kontingenz und des Gegensatzes, die Kleists Skepsis gegenüber manchen pädagogischen Vorstellungen seiner Zeit begründen. Zwischen Absicht und Wirkung gibt es bei Kleist oft keine unmittelbare Beziehung. Denn wie es im Epigramm ‘Unverhoffte Wirkung’ heißt, internalisieren Kinder nicht immer den Inhalt einer Mahnung, sondern oft nur die bloße Form des Ermahnens. Daraus und aus der menschlichen Tendenz zum Widerspruch zieht der Erzähler im ‘Allerneuesten Erziehungsplan’ die Schlussfolgerung, dass ein schlechtes Beispiel den Zögling nicht notwendigerweise korrumpiere, sondern dass aus ihm etwas Positives gelernt werden könne, ja dass ein solches selbständiges Lernen sogar wertvoller als die bloße Nachahmung eines guten Beispiels sei. Diese Selbsttätigkeit beim Lernen treibt der ‘Erziehungsplan’ im satirischen Vorschlag einer ‘gegensätzliche[n]’ (DKV, III, S. 550) Schule, in der Tugend durch die Vorführung von abstoßenden Lastern gelehrt werde, auf die Spitze. Sollte man nicht auch Kleists literarische Texte einmal unter der Perspektive einer solchen Schule betrachten? Als eine Schulung für Leser, aus den Fehlern der Protagonisten selbständig zu lernen, statt ein positives Beispiel zur Nachahmung angeboten zu bekommen? Eltern, die ihre Kinder nicht in eine ‘Schule der *Tugend durch Laster*’ (DKV, III, S. 550) schicken wollen, weil sie befürchten, dass ihre Kinder verdorben würden, demonstrieren dadurch nur, so polemisiert der Erzähler,

daß sie ganz übertriebene Begriffe von der Macht der Erziehung haben. Die Welt, die ganze Masse von Objekten, die auf die Sinne wirken, hält und regiert, an tausend und wieder tausend Fäden, das junge, die Erde begrüßende, Kind. Von diesen Fäden, ihm um die Seele gelegt, ist allerdings die Erziehung Einer, und sogar der wichtigste und stärkste; verglichen aber mit der ganzen Totalität, mit der ganzen Zusammenfassung der übrigen, verhält er sich wie ein Zwirnsfaden zu einem Ankertau; eher drüber als drunter. (DKV, III, S. 551)

Diese Relativierung der Bedeutung von formeller Erziehung im Verhältnis zum gesamten Lebenszusammenhang ist gewiss eine nüchterne Revision von Kleists jugendlichem Bildungsenthusiasmus. Aber ihre Bedeutung für Kleists Werk scheint mir noch nicht angemessen gewürdigt worden zu sein. Das 19. Jahrhundert hat bei Kleist die Darstellung eines positiven Beispiels vermisst und deshalb seinem Werk wenig Zukunftweisendes abgewinnen können. Aus der häufigen Abwesenheit eines positiven Vorbildes wird dagegen seit dem 20. Jahrhundert zunehmend geschlossen, dass Kleist das im Begriff von Bildung enthaltene Perfektibilitätsstreben (auf individueller, gesellschaftlicher und menschheitsgeschichtlicher Ebene) bewusst verabschiedet habe und damit seiner Zeit erkenntnismässig voraus gewesen sei. Beide Positionen, so meine These, werden der Komplexität von Kleists Texten und ihrer Verflochtenheit in die Diskurse ihrer Zeit nicht gerecht.

Kleists Fähigkeit, die Erziehung des Menschen in vielen Dimensionen zu denken, hat zur Folge, dass in seinem Werk der Erziehung durch das Leben mehr Raum gegeben wird als der Erziehung durch pädagogische Instanzen im engeren Sinne. Damit jedoch entfernt sich Kleist nicht aus seiner Zeit, sondern knüpft direkt an zentrale philosophisch-pädagogische Überlegungen des 18. Jahrhunderts an. Aus dem Erziehungsroman par excellence, nämlich aus Jean-Jacques Rousseaus *Émile*, stammt die Definition, Erziehung sei all das, was wir nicht von Geburt an bereits besitzen, sondern durch Natur, Menschen oder Dinge als Lehrer erwerben.⁵

Unter Erziehung durch Natur versteht Rousseau die physiologische Reifung von physischen und mentalen Fähigkeiten. Menschen als Lehrer symbolisieren die Anforderungen der Kultur, und Dinge meinen das Kontingente der Erfahrungen. Nach Rousseau verläuft die Erziehung eines Menschen harmonisch, wenn all diese Lehrer an einem Strang ziehen. Wenn es aber Widersprüche zwischen ihnen gibt, wird der betroffene Mensch in Konflikte gestürzt. Eben solche Konflikte zwischen Natur, Menschen und Dingen als Lehrer sind es, die Kleist in seinen Erzählungen und Dramen immer wieder gestaltet. Entgegen seinem Ruf führt er solche Konflikte gar nicht immer zum schlechtmöglichen Ende, sondern er erkundet sie in einer Vielfalt von möglichen Konfliktresolutionsmöglichkeiten. Ob der Text eher eine tragische oder harmonische Lösung eines Konflikts zwischen verschiedenen Erziehungsinstanzen anbietet, hängt unter anderem davon ab, welche Genrekonventionen zum Tragen kommen und auf welchen Ebenen der Konflikt stattfindet. Ein Konflikt zwischen Natur und Kultur tendiert dazu, besonders scharf auszufallen. Im Konflikt mit der Natur erscheint die Kultur tendenziell als das Falsche, nämlich als Deformation des als ewig gedachten Natürlichen durch historisch wandelbare soziale Werte. Dagegen ist ein Konflikt zwischen Menschen und Dingen als Lehrer, also zwischen kulturellen Normen und dem Kontingenten, potentiell eher lösbar, denn als historisch produzierte Normen lassen sich kulturelle Spezifika ja prinzipiell modifizieren. Doch selbst im Konflikt zwischen Natur und Kultur kann es zu einem glücklichen Ende kommen, wenn nämlich die Natur siegt und die Kultur als das Verkehrte in ihre Schranken gewiesen wird.

Kleists Aufgreifen der Rousseauschen Einsicht in Erziehung als ein Konfliktmodell unterschiedlicher Instanzen mit ungewissem Ausgang wird durch zahlreiche andere Intertexte überlagert und modifiziert, und gerade diese Vielstimmigkeit macht Kleists Texte so spannend und so schwer zu entziffern. Hier will ich mich darauf konzentrieren, Kleists Verhältnis zu zwei Autoren, deren Werk er gut kannte, nachzuspüren: Christoph Martin Wieland und Friedrich Schiller.

Unter dem Stichwort 'Wieland' widmet sich das *Kleist-Handbuch* primär dem biographischen Aspekt dieser Beziehung. In der knappen Analyse der Werkbeziehungen folgt der Eintrag weitgehend Hans-Jürgen Schraders kenntnisreichem Aufsatz.⁶ Schrader beschränkt Kleists Wieland-Bezüge im

⁵ Vgl. Jean-Jacques Rousseau, *Émile*, in: *Œuvres complètes*, hrsg. von Bernard Gagnebin und Marcel Raymond, 5 Bde., Paris: Pléiade, 1959–1969, Bd. IV, S. 247.

⁶ Vgl. Jan Broch, 'Wieland', in: *Kleist-Handbuch*, hrsg. von Ingo Breuer, Stuttgart: Metzler, 2009. Hans-Jürgen Schrader, 'Ermutigungen und Reflexe: Über Kleists Verhältnis zu Wieland und einige Motivanregungen, namentlich aus dem *Hexameron von Rosenheim*', in: *Kleist-Jahrbuch* (1988/89), 160–94. Zur Analyse von Wielands Wirkung auf den jungen Kleist vgl. John C. Blankenagel, 'Heinrich von Kleist und Wieland', in: *JEGP*, 25 (1926), 54–65; Hans Joachim Kreutzer, *Die dichterische Entwicklung Heinrichs von Kleist*, Berlin 1968; reprint: Heilbronn: Kleist-Archiv Sembdner, 2009, S. 53–54, 63, 69–96; Ulrich Gall, *Philosophie bei Heinrich von Kleist*.

wesentlichen auf Wielands Frühwerk, besonders die Novellensammlung *Das Hexameron von Rosenhain* und Motivanklänge daran in Kleists *Penthesilea*, *Käthchen von Heilbronn*, *Prinz Friedrich von Homburg*, *Die Marquise von O...* und *Der Findling*. Da ich im *Amphitryon*-Kapitel unseres Kleist-Buches zeigen konnte, dass Kleist auf ein Motiv aus *Peregrinus Proteus* anspielt, das er spiegelverkehrt einsetzt, ohne jedoch dadurch Wielands Aussage zu dekonstruieren, meine ich, dass es sich doch lohnt zu fragen, was Kleist wohl gerade aus den großen Romanen Wielands hinsichtlich der Einstellung zu Erziehung und Bildung und ihrer ästhetischen Darstellung angeregt hat. Mir scheint, dass Kleist aus Wielands großen Romanen lernt, dass der Dichter, der moralisch wirken will, nicht unbedingt moralisch vollkommene Wesen darstellen muss. Wieland hat in seinem *Agathon* explizit sein Abweichen vom Ideal menschlichen Verhaltens mit Wirklichkeitstreue sowie der Einschätzung, der Leser möge sich in realistischen Helden leichter erkennen und der größeren Nähe wegen eher von ihnen lernen, begründet:

Da die Welt mit ausführlichen Lehrbüchern der Sittenlehre angefüllt ist, so steht es einem jeden frei, (und nichts ist leichters) sich einen Menschen einzubilden, der von der Wiege an bis ins Grab, in allen Umständen und Verhältnissen des Lebens, allezeit und vollkommen so empfindt, denkt und handelt, wie eine Moral. Damit Agathon das Bild eines wirklichen Menschen wäre, in welchem viele ihr eignes erkennen sollten, konnte er, wir behaupten es zuversichtlich, nicht tugendhafter vorgestellt werden, als er ist.⁷

Wielands Helden fungieren oft nicht als Vorbild, sondern als komisch verkehrtes Beispiel. In seinem Roman *Peregrinus Proteus* stellt Wieland einen Helden dar, der gerade wegen des Idealismus, mit dem er danach strebt, persönlichen Umgang mit dem Göttlichen zu pflegen, immer wieder auf das Empfindlichste getäuscht wird. Der Schwärmer Peregrinus stellt seine hohen Bestrebungen, die aber an der Realität völlig vorbeigehen, im Dialog mit dem hellseherischen Lucian dar. Peregrinus verliert seine Blindheit der Wirklichkeit gegenüber bis an sein Lebensende nicht. Er steht also auf der Figurenebene für das Beispiel eines Menschen, der aus Erfahrung nicht lernt, weil seine schwärmerische Natur immer wieder verhindert, dass er die Wirklichkeit, die Menschen und sich selbst angemessen erkennen kann. Obwohl aber Peregrinus' Erziehung als *gescheitert* anzusehen ist und deshalb durch seine freiwillige Selbstverbrennung auf dem *Scheiterhaufen* im Wortsinne angemessen 'gekrönt' wird, wird dennoch die eingangs vorgetragene massive Kritik Lucians an ihm revidiert. Denn da Peregrinus' Leben im Dialog zwischen Peregrinus und Lucian nach dem Tode beider in Elysium aufgerollt wird, Peregrinus also trotz all seiner Fehler in den Gefilden der Seligen gelandet ist, kann er doch nicht so schlecht sein, wie Lucian anfangs geglaubt hatte. Peregrinus' subjektiv ehrliche Irrtümer werden vielmehr im Genre des Komischen zur Belehrung und Unterhaltung des Lesers dargeboten. Der sparsam kommentierende Dialogpartner, nicht der Protagonist und Autobiograph,

Untersuchungen zur Herkunft und Bestimmung des philosophischen Gehalts seiner Schriften, Bonn: Bouvier, 1977.

⁷ Christoph Martin Wieland, *Agathon*, in *Sämtliche Werke*, hrsg. von Hans Radspieler, 14 Bde., Hamburg: Greno, 1984, Bd. I, S. XIV. Hervorhebung im Original.

fungiert als Identifikationsfigur für den Leser (ebenso wie die positiv markierten Kontrastfiguren Demokrit, Hippokrates und Euripides in Wielands *Abderiten*).

Wielands Ambivalenz gegenüber den Möglichkeiten von Erziehung, sein Oszillieren zwischen Pessimismus (Scheitern auf Figurenebene) und Optimismus (Einsicht auf der Ebene von Randfiguren, die wiederum den Rezipienten des literarischen Werkes leiten), kennzeichnet auch Kleists Werk, doch in anderer Form. Denn die Ambivalenz gegenüber der Macht und Ohnmacht von Erziehung wird von Kleist oft ästhetisch radikalisiert durch die Verlagerung auf die durch die Textstruktur implizit nahegelegte Einsicht des Lesers. Im Gegensatz zu Wielands klugem, distanzierter Dialogpartner Lucian schwanken Kleists Erzähler oft zwischen ironischer Distanz und Verschmelzen mit dem Protagonisten. Manchmal schmiegen sich seine Erzähler so eng an die Protagonisten an, dass die Leser zeitweise die Welt mit ihren Augen sehen und sich aus diesem Irrtum entweder durch eigene Überlegungen befreien müssen oder aber schließlich vom Erzählfortgang mit einem harten Ruck entlassen werden. Der durch die vielen 'als obs' auf die Unterscheidung von Sein und Schein hingewiesene Leser des *Erdbebens in Chili* wird dennoch in den Sog der Figurenperspektive der Überlebenden der Katastrophe gezogen, wenn der Erzähler scheinbar die Interpretation des Erdbebens als göttliche Intervention zugunsten von Jeronimo und Josephe bekräftigt, heißt es doch nach ihrem glücklichen Wiederfinden: 'Mit welcher Seligkeit umarmten sie sich, die Unglücklichen, die ein Wunder des Himmels gerettet hatte!' (DKV, III, S. 197). Wenn die Leser diese Deutung nicht auf Grund der Berichte von unschuldigen Toten (der Äbtissin) und schuldigen Überlebenden (dem Chorherrn) in Frage stellen, dann werden sie spätestens durch den Lynchmord belehrt, dass diese Deutung zwar für die Liebenden naheliegend sein mag, aber der Realität nicht stand hält. Dass die Marquise 'sehr richtig schloß', dass der unbekannte Mann, der sie geschwängert hat, 'zum Auswurf seiner Gattung gehören müsse' (DKV, III, S. 168), kann der Leser als Fehlschluss erkennen, den der Erzähler hier fälschlich beglaubigt. Denn durch die an den Anfang der Erzählung gestellte Anzeige der Marquise hat er einen Erkenntnisvorsprung vor ihr, der ihm nahelegt, nach Indizien für einen Täter zu fahnden. Zudem kann er ja das vom Erzähler so süffisant erzählte verräterische Verhalten des Grafen ganz anders aufnehmen und bewerten als die Marquise, die diesem Verhalten zwar beiwohnt, es aber nicht durch den ironischen Erzähler gefiltert wahrnimmt. Während also Wieland dazu tendiert, Irrtum und Einsicht auf verschiedene Figuren aufzuteilen, macht Kleist es seinen Lesern schwerer, indem er beides in der Person des Erzählers als auch des Protagonisten vereint.

Von anderer Natur sind diejenigen Texte Kleists, in denen eine angeblich alleingültige Lehre in ihrer Wirksamkeit vorgeführt wird. Herrmann 'erzieht' die deutschen Stammesfürsten und seine Frau Thusnelda dahin, wohin er sie haben will, nämlich zum bedingungslosen kämpferischen Widerstand gegen die Römer. Aber entgegen Kleists Einsicht von der Dominanz des Kontingenten, die seine besten Texte wie auch seine theoretischen Überlegungen zu den Möglichkeiten von Erziehung prägt, wird hier auf eine restlose Umsetzung von Intention in Wirkung gesetzt. Dies macht *Die Herrmannsschlacht* als Propaganda in einer Krisensituation kenntlich – und zwar so sehr, dass heute viele Interpreten glauben, Kleist habe den Mechanismus von Propaganda selbst kritisch ausstellen und entlarven wollen, statt die vorgeführte Propaganda als Ansporn im Kampf gegen Napoleon einsetzen zu wollen.

Während in der *Marquise von O...* die Erziehung durch das Leben in positive Lernprozesse beider Protagonisten mündet, sehen Kleists Gestalten oft zwar noch ihren Irrtum selbst ein, ohne jedoch eine lebensfähige Alternative zu finden. Dies gilt

für Penthesilea und Gustav von der Ried, die beide fälschlich glauben, der geliebte Mensch hätte sie verraten und ihn u.a. aus enttäuschter Liebe umbringen. Beide bereuen nach der Anagnorisis ihre Tat so tief, dass sie den Freitod wählen. Man könnte sagen, dass gerade Literatur, die das zu Lernende nicht in einem Happy End darstellt, doch als Gegenpol zur gestalteten Tragik intensiv wünschenswert macht, den Lesern umso eindringlicher einen Raum zum kreativen Lernen eröffnet. Diese Struktur versetzt in manchen Texten Kleists nicht primär die Protagonisten, sondern die Leser in die Lage, den Ratschlägen aus Kleists 'Von der Überlegung. Eine Paradoxe' zu folgen. Der Erzähler dieser 'Paradoxe' rät:

Die Überlegung, wisse, findet ihren Zeitpunkt weit schicklicher *nach*, als *vor* der Tat. Wenn sie vorher, oder in dem Augenblick der Entscheidung selbst, ins Spiel tritt: so scheint sie nur die zum Handeln nötige Kraft, die aus dem herrlichen Gefühl quillt, zu verwirren, zu hemmen und zu unterdrücken; dagegen sich nachher, wenn die Handlung abgetan ist, der Gebrauch von ihr machen läßt, zu welchem sie den Menschen eigentlich gegeben ist, nämlich sich dessen, was in dem Verfahren fehlerhaft und gebrechlich war, bewußt zu werden, und das Gefühl für andere künftige Fälle zu regulieren. (DKV, III, S. 554)

Texte wie *Penthesilea* und *Die Verlobung in St. Domingo* bringen den Lesern eine unvorstellbar grässliche Tat ganz nahe. Sie eröffnen ihnen dann aber die Möglichkeit, die von Kleist postulierte Überlegung nach der Tat produktiver auf ihr eigenes Leben anzuwenden, gerade weil darin die Fehlthat nur imaginär vorhanden ist. Kleist hat also hohe Erwartungen an die Wirksamkeit ästhetischer Texte und an die Selbständigkeit seiner Leser.

In diesem Ernstnehmen des Lesers einerseits und andererseits der Tendenz der Kleistschen Figuren zum Pathos des Erhabenen, das ihnen selbst noch in seinen komischen Texten anhaftet (etwa der Marquise, Eve, Alkmene), würde ich eine produktive Reaktion Kleists auf Schillers theoretisches und literarisches Projekt einer ästhetischen Erziehung des Menschengeschlechts sehen. Nach Schiller ist eine solche ästhetische Erziehung notwendig, weil die im Naturzustand gedachte harmonische Einheit des Menschen im Zustande der Kultur nur als anzustrebendes Ideal zu denken ist, nicht als erfahrbare Wirklichkeit (vgl. 'Ueber naive und sentimentalische Dichtung', NA, XX.1, S. 413-503). Während Schillers Theorie die Diskrepanz zwischen Ideal und Wirklichkeit als Merkmal der sentimentalischen Dichtung anerkennt, gestaltet seine Dichtung gern das Ideal im Selbstopfer des Helden als fiktionale Realität; Kleist dagegen tendiert eher dazu, das Idealische nicht auf der Ebene der fiktionalen Realität anzusiedeln, sondern es als einen Gedanken zu implizieren, der erst im Nachvollzug des Lesers realisiert werden soll. In diesem Sinne sehe ich Kleist als einen sentimentalischen Dichter, der das idealistische Projekt einer ästhetischen Erziehung des Menschen auf eigenständige und durchaus andere Weise zu thematisieren sucht als die Weimarer Klassiker, der es aber nicht ad absurdum oder in eine Antizipation der Postmoderne führt.

Nachdem eine Affinität zwischen Kleist und Schiller, trotz Kleists emphatischer Identifikation mit *Wallenstein* (Kleist sah sich selbst als Max Piccolomini und seine Verlobte Wilhelmine von Zenge als Thekla (vgl. DKV, IV, S.

71)), lange überhaupt negiert wurde,⁸ ist sie seit 1961 auf verschiedene Art und Weise in den Blick gerückt worden. Hervorzuheben sind besonders Hartmut Reinhardts detaillierte Analyse von Kleists Referenzen auf *Wallenstein* und *Don Carlos* und Helmut Koopmanns Studie.⁹ Seit den 1990er Jahren wird Kleists Bezug auf Schiller überwiegend als Kontrafaktur oder Dekonstruktion gelesen: als Angriff auf die klassischen Einheiten und Hierarchien,¹⁰ als eine antagonistische De-Feminisierung von Schillers geschlechtsspezifischem Entwurf der Qualitäten von Anmut und Würde,¹¹ als Distanzierung von Schillers 'Erhabenheits-Ästhetik' und 'Umkehrung seiner idealistischen Teleologie,'¹² als die Schiller entgegengesetzte 'Erkenntnis, dass aus der Geschichte nichts zu lernen sei' und der 'Prozess der Subjektconstitution ins Leere' laufe.¹³ Bei Kleist werde 'die mit dem Erziehungsgedanken einhergehende Bildungsidee systematisch destruiert',¹⁴ Kleist verabschiede Schillers 'Konzept der ästhetischen Erziehung'.¹⁵ Aus diesem Konsensus ragt die Arbeit von Andrea Polaschegg heraus, die Kleists Verhältnis zu Schiller eher als Konkurrenz akzentuiert und ein Überbieten von Schiller als Kleists Zielsetzung identifiziert.¹⁶ An die Tradition einer konstruktiven Differenz zwischen Schiller und Kleist, wie sie von Crosby, Reinhardt, Koopmann und Polaschegg entfaltet wurde, möchte ich im Folgenden anknüpfen und mich dabei vor allem auf Schillers theoretische Schriften konzentrieren. Dass Schillers kunst- und literaturtheoretische Schriften für Kleist eine 'zentrale Herausforderung'¹⁷ darstellten, hat Ulrich Johannes Beil erkannt, doch mit dem Begriff der intentionalen 'Demontage' bzw. der Entlarvung oder Parodie¹⁸ hat er Kleists Rekurs auf Schiller m.E. zu eng gefasst. Kleist, so scheint mir, treibt im *Marionettentheater* durch den Bezug der Grazie auf die Marionette den Geist nicht aus Schillers Begriff aus, sondern führt ihn vielmehr mit Hilfe von mathematischen Metaphern ins positive und negative Unendliche. Dass Kleist durchaus adäquat und

⁸ Vgl. die Negierung der Bedeutung Schillers für Kleist bei Benno von Wiese, *Die deutsche Tragödie von Lessing bis Hebbel*, Hamburg: Hoffmann & Campe, 1958 (1948), S. 290 und deren Wiederentdeckung bei Donald H. Crosby, 'The Creative Kinship of Schiller and Kleist', *Monatshefte*, 53 (1961), 255–264.

⁹ Vgl. Hartmut Reinhardt, 'Rechtstverwirrung und Verdachtspsychologie: Spuren der Schiller-Rezeption bei Heinrich von Kleist', in: *Kleist-Jahrbuch* (1988/89), 198–218; Helmut Koopmann, 'Schiller und Kleist', *Aurora*, 50 (1990), 127–143.

¹⁰ Vgl. Helmut Schneider, 'Deconstruction of the Hermeneutical Body: Kleist and the Discourse of Classical Aesthetics', in *Body and Text in the Eighteenth Century*, hrsg. von Veronica Kelly und Dorothea E. von Mücke. Stanford CA: Stanford University Press, 1994, S. 209–226.

¹¹ Vgl. Gail K. Hart, 'Anmut's Gender: The "Marionettentheater" and Kleist's Revision of „Anmut und Würde“', *Women in German Yearbook*, 10 (1995), 83–95 (S. 87).

¹² Johann Endres, *Das "depotenzierte" Subjekt. Zu Geschichte und Funktion des Komischen bei Heinrich von Kleist*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 1996, S. 95 und 153.

¹³ Bernd Hamacher, 'Geschichte und Psychologie der Moderne um 1800 (Schiller, Kleist, Goethe). "Gegensätzliche" Überlegungen zum *Verbrecher aus Infamie* und zu *Michael Kohlhaas*', *Kleist-Jahrbuch* (2006), 60–74 (S. 71 und 73).

¹⁴ Sabina Becker, 'Das unglückliche Bewusstsein der Moderne: Der Klassiker Heinrich von Kleist', in *Heinrich von Kleist: Neue Ansichten eines rebellischen Klassikers*, hrsg. von Werner Frick, Freiburg/Breisgau: Rombach 2014, S. 391–415 (S. 408).

¹⁵ Susanne Lüdemann, 'Weibliche Gründungsoffer und männliche Institutionen: Verginia-Variationen bei Lessing, Schiller und Kleist', *DVjs*, 87 (2013), 588–99 (S. 594).

¹⁶ Andrea Polaschegg, 'Von der Vordertür des Paradieses: Kleists cherubinische Poetik', *DVjs*, 87 (2013), 465–501 (S. 482–83).

¹⁷ Ulrich Johannes Beil, "'Kenosis" der idealistischen Ästhetik: Kleists *Über das Marionettentheater* als Schiller-réécriture', *Kleist-Jahrbuch* (2006), 75–99 (S. 77).

¹⁸ Beil, S. 83 und 85 sowie 97.

kenntnisreich auf das Neueste der zeitgenössischen Mathematik und Mechanik rekurriert, hat Wolf Kittler in seiner Analyse von Kleists Bezug auf Leonhard Euler und Abraham Gotthelf Kästner gezeigt.¹⁹ Kleist hat immer wieder den Begriff der Grazie auf Menschen bezogen. In *Penthesilea* und *Die Verlobung in St. Domingo* findet er sich im Schillerschen Sinne als unbewusster Ausdruck der Harmonie zwischen Sinnlichkeit und Vernunft, Pflicht und Neigung (vgl. 'Ueber Anmuth und Würde', in: NA, XX.1, S. 251-308).²⁰ Die erste Priesterin beklagt die verlorene Unschuld, die Penthesilea als junges Mädchen besaß, ehe ihre Liebe und ihr Amazonentum in einen unüberwindlichen Konflikt gerieten, mit folgenden Worten:

Solch eine Jungfrau, Hermia! So sittsam!
In jeder Kunst der Hände so geschickt!
So reizend, wenn sie tanzte, wenn sie sang!
So voll Verstand und Würd' und Grazie!
(DKV, II, V. 2677–80)

Besonders zu beachten ist hier, dass die Amazone Penthesilea vor ihrer Begegnung mit Achilles offenbar eine Form von Grazie besaß, die auf der im Marionettentheater evozierten Skala vom negativen zum positiven Unendlichen mehr zum positiven Unendlichen neigte, denn ihr werden auch Verstand und Würde zugesprochen. Um so schärfer ist also Penthesileas Sturz von dieser höheren Form von Grazie zu empfinden.

In der *Verlobung* beobachtet Gustav an Toni, als sie sein Fußbad bereitet:

ein Zug von ausnehmender Anmut spielte um ihre Lippen und über ihre langen, über die gesenkten Augen hervorragenden Augenwimpern; er hätte, bis auf die Farbe, die ihm anstößig war, schwören mögen, daß er nie etwas Schöneres gesehen. (DKV, III, S. 235)

Der Fremde, von ihrer Anmut und Lieblichkeit gerührt, nannte sie sein liebes Mädchen, und schloß sie, wie durch göttliche Hand von jeder Sorge erlöst, in seine Arme. Es war ihm unmöglich zu glauben daß all diese Bewegungen, die er an ihr wahrnahm, der bloße elende Ausdruck einer kalten und gräßlichen Verrätere sein sollten. (DKV, III, S. 236)

Tonis Wandlung vom Lockvogel zur schönen Seele bestätigt Gustav de facto in seiner Wahrnehmung: Tonis Anmut ist tatsächlich (von der Individualethik der Weißen her gesehen) Ausdruck der Harmonie zwischen Pflicht und Neigung in ihr – nur ist Gustav unfähig zu erkennen, dass sich unter den antagonistischen Bedingungen eines Rassenkonfliktes (oder in einer Revolution, wie bei seiner ersten Verlobten Mariane Congreve) selbst die schöne Seele verstellen muss, um ihren Geliebten zu retten.

¹⁹ Vgl. Wolf Kittler, 'Falling after the Fall: The Analysis of the Infinite in Kleist's Marionette Theater', in *Heinrich von Kleist and Modernity*, hrsg. von Bernd Fischer und Tim Mehigan, Rochester, NY: Camden House, 2011, S. 279–94. Ein erster Hinweis auf die Bedeutung der Mathematik seiner Zeit für Kleist findet sich bei Sydna Stern Weiss, 'Kleist and Mathematics: The Non-Euclidean Idea in the Conclusion of the *Marionettentheater* Essay', in *Heinrich von Kleist-Studien/ Heinrich von Kleist Studies*, hrsg. von Alexej Ugrinsky, Berlin: Erich Schmidt, 1980, S. 117–26.

²⁰ Vgl. hier bes. S. 254, wonach Anmut 'ein Ausdruck *moralischer* Empfindungen' sei und S. 265: 'Grazie ist immer nur die Schönheit der *durch Freyheit bewegten Gestalt*' (Hervorhebung im Original).

Auch Kleists Epigramm, das Grazie mit Jugend assoziiert, nimmt den Schillerschen Gedanken des vorbewussten Ausdrucks von Harmonie auf:

8. *Das Horoskop*

Wehe dir, daß du kein Tor warst jung, da die Grazie dir Duldung
Noch erflehte, du wirst, Stax, nun im Alter es sein. (DKV, III, S. 416)

In Bezug auf die ästhetische Erziehung scheint Kleist sich vor allem Schillers Differenzierung zwischen der Darstellung des Moralischguten in der Kunst und der ästhetischen Qualität des Kunstwerks mit der ihm eigenen Tendenz zum Exzessiven zu Herzen zu nehmen. Entsetzt von den Exzessen der Französischen Revolution, die für ihn demonstrierten, dass aufklärerische Ziele nicht zu humanem Verhalten geführt hatten, wählt Schiller den indirekten Weg einer ästhetischen Erziehung. In 'Ueber den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen' (NA, XX.1, S. 133-147) weist Schiller darauf hin, dass gute Absicht nicht automatisch in guter Kunst resultiert: 'Die wohlgemeinte Absicht, das Moralischgute überall als höchsten Zweck zu verfolgen, die in der Kunst schon so manches Mittelmäßige erzeugte und in Schutz nahm, hat auch in der Theorie einen ähnlichen Schaden angerichtet' (NA, XX.1, S. 134). Der höchste Zweck des Kunstwerkes liegt für Schiller darin, die geistigen Kräfte, Vernunft und Einbildungskraft, frei zu ergötzen.²¹ Allein durch Anregung der geistigen Kräfte wirkt Kunst demnach sittlich, nicht durch die direkte Darstellung des Sittlichen. Diesen Gedanken aufgreifend, gestaltet Kleist seine literarischen Werke zu Experimentierfeldern, auf denen Leidenschaft und Moral in den unterschiedlichsten Konstellationen Konflikte miteinander austragen und in den vielfältigsten (friedlichen und tödlichen) Lösungen kulminieren. Dies sei am Beispiel von Penthesilea und Käthchen illustriert.

Kleist hat bekanntlich seine Dramenfiguren Penthesilea und Käthchen als komplementär gesehen: 'sie gehören ja wie das + und – der Algebra zusammen, und sind Ein und dasselbe Wesen, nur unter entgegengesetzten Beziehungen gedacht' (DKV, IV, S. 424). Käthchen sei 'die Kehrseite der Penthesilea, ihr anderer Pol, ein Wesen das ebenso mächtig ist durch gänzliche Hingebung als jene durch Handeln' (DKV, IV, S. 398). Da Penthesileas schockierendste Handlung die kannibalische Tötung ihres Geliebten Achilles ist, ist diese Bemerkung Kleists wohl oft missverstanden worden. Wenn man aber die von Kleist angesprochene Größe von Penthesileas Handlung nicht auf den kannibalischen Akt, sondern auf ihren Selbstmord bezieht, dann wird deutlich, dass diese Handlung ihre Legitimität aus Schillers Unterscheidung zwischen dem Erhabenen der Fassung und der Handlung bezieht. Schiller postuliert in 'Ueber das Pathetische' (NA, XX.1, S. 196–221):

Auf zweyerlei Weise aber kann sich die Selbstständigkeit des Geistes im Zustand des Leidens offenbaren. Entweder *negativ*: wenn der ethische Mensch vom physischen das Gesetz nicht empfängt, und dem *Zustand* keine Kausalität für die *Gesinnung* gestattet wird; oder *positiv*: wenn der ethische Mensch dem physischen das Gesetz *giebt*, und die *Gesinnung*

²¹ Vgl. NA, XX.1, S. 135: 'Frey aber nenne ich dasjenige Vergnügen, wobey die Gemütskräfte nach ihren eigenen Gesetzen affiziert werden, und wo die Empfindung durch eine Vorstellung erzeugt wird; im Gegensatz von dem physischen oder sinnlichen Vergnügen, wobey die Seele dem Mechanismus unterwürfig, nach fremden Gesetzen bewegt wird, und die Empfindung unmittelbar auf ihre physische Ursache erfolgt. Die sinnliche Lust ist die einzige, die vom Gebiet der schönen Kunst ausgeschlossen wird.' (Hervorhebung im Original)

für den Zustand Kausalität erhält. Aus dem ersten entspringt das Erhabene der Fassung, aus dem zweyten das Erhabene der Handlung. (NA, XX.1, S. 211)

Diese Unterscheidung erhellt die von Kleist beanspruchte verschiedene Art von Größe seiner beiden Dramenfiguren. Kätchen erträgt alle bis ins Sadistische gehende Zurückweisungen des Grafen Wetter vom Strahl, ohne je in ihrer Gesinnung, nämlich ihrer unerschütterlichen Liebe für ihn, zu wanken. Sie kann also als ein Kleistsches Beispiel für Schillers Konzept des Erhabenen der Fassung verstanden werden. Penthesilea dagegen fehlt gerade diese Fassung, als sie bei Achilles' Herausforderung mit seiner scheinbaren Kälte konfrontiert wird. Isoliert und verzweifelt, zerreißt sie ihn in Verkennung seiner Absicht. Doch sühnt sie ihr Versehen durch eine reine Willenshandlung, nämlich ihren Freitod allein aus ethischer Einsicht, ohne Hilfe irgendeines Instrumentes. Der ethische Mensch gibt also ganz unmittelbar dem physischen das Gesetz, wenn Penthesilea ihren Selbstmord als Sprechakt vollzieht. Sie vernichtet als moralischer Mensch ihr physisches Selbst, stellt also einen idealisierten Extremfall der Schillerschen Definition des Erhabenen der Handlung dar. Das Erhabene entspringt hier gerade ihrer Einsicht in ihre moralische Schuld: Jammer, Reue, aber auch Hoffnung sind die moralischen Kategorien ihrer Selbstjustiz.

Schiller unterscheidet das moralische und ästhetische Urteil einer Handlung. Als Beispiel, wo das moralische und das ästhetische Urteil differieren, nennt er die Selbstverbrennung von Wielands Peregrinus Proteus. Moralisch kann Schiller dieser Handlung nicht zustimmen, weil die Triebfedern für Peregrinus' Tat unrein waren. Doch ästhetisch gefällt sie ihm, 'weil sie von einem Vermögen des Willens zeugt, selbst dem mächtigsten aller Instinkte, dem Triebe der Selbsterhaltung zu widerstehen' (NA, XX.1, S. 215). Als weiteres Beispiel für die Differenz zwischen moralischen und ästhetischen Urteilen führt Schiller Medea an:

Rache, zum Beyspiel, ist unstreitig ein unedler und selbst niedriger Affekt. Nichts desto weniger wird sie ästhetisch, sobald sie dem, der sie ausübt, ein schmerzhaftes Opfer kostet. Medea, indem sie ihre Kinder ermordet, zielt bey dieser Handlung auf Jasons Herz, aber zugleich führt sie einen schmerzhaften Stich auf ihr eigenes, und ihre Rache wird ästhetisch erhaben, sobald wir die zärtliche Mutter sehen. (NA, XX.1, S. 220)

In 'Zerstreute Betrachtungen über verschiedene ästhetische Gegenstände' nennt Schiller neben Medea auch Clytemnestra und Orest als Gegenstände 'einer schauerlichen Lust' (NA, XX.1, S. 227) für den Leser. Während Schiller in den *Ästhetischen Briefen* die von einander getrennte moralische und die ästhetische Sphäre durch den Spieltrieb wieder verbindet, setzt Kleist darauf, dass die Übersteigerung ins moralisch und ästhetisch Extreme in der Kunst den Leser zu eigenständigen Einsichten im Leben bewege.

Im Gegensatz zu Peregrinus' Selbsttötung aus Größenwahn und Medeas Mord aus Rache ist Penthesileas Suizid aus reiner Willenskraft angesichts ihrer tiefen Reue und ihrer unbezweifelten Liebe für Achilles sowohl moralisch als auch ästhetisch erhaben. Doch dass das moralisch Erhabene als Reaktion auf ihre vorhergegangene kannibalische grausame Tat erfolgt, wollten und konnten Kleists Zeitgenossen nicht nachvollziehen. Der Kontrast zwischen dem Hohen und Niedrigen

in dieser Figur war zu stark, als dass die von Kleist offenbar intendierte erhabene Wirkung auf die Zuschauer/Leser seinerzeit stattfinden konnte.²² Und heutzutage ist das Ideal wohl zu fragwürdig geworden, um die Wirkung des Erhabenen zu generieren.

Ironischerweise hat das, was Kleist den Pädagogen zu bedenken gegeben hat, dass nämlich zwischen erzieherischer Intention und Wirkung eine Kluft klaffen kann, ihn hinsichtlich der angestrebten ästhetischen Wirkung seiner Texte allzu oft selbst ereilt. Seine Absicht, die Leser selbst Folgerungen aus dem Dargestellten ziehen zu lassen, und das, was seine Charaktere vielleicht ansatzweise erkannten, mit Hilfe einer teils erhabenen, teils komischen ästhetischen Wirkung im Leser zu vertiefen, ist immer wieder auf eine Weise verwirklicht worden, die er sich nicht einmal hat vorstellen können, die er sicher nicht intendiert hatte. Aus seinen Werken wurden oft entgegengesetzte Lehren gezogen: Nationalsozialisten und Dekonstruktivisten, Existentialisten und Feministinnen haben sich in Kleists Werk wiedergefunden. Die Lust jedoch an der Auseinandersetzung mit Kleist hat über die Jahrhunderte hinweg nicht ab-, sondern zugenommen. Und das ist eine späte, anhaltende und, im positiven Sinne, unverhoffte Wirkung seines Werkes: nämlich seiner ästhetischen Komplexität und seines Vermögens, das Exzessive und die strenge Form, das Komische und das Erhabene, das Animalische und das höchste Ideal zusammenzudenken. Wenn auch in der Vergangenheit oft eher nur jeweils eine Seite von Kleists komplexem Werk wahrgenommen wurde, so mag sich doch in der Zukunft ein stärkeres Sensorium für das Paradoxe in Kleist entwickeln.

²² Vgl. Dieter Martin, 'Beschreibung eines „Kampfes“ – Kleist und die Weimarer Klassik', in *Heinrich von Kleist. Neue Ansichten eines rebellischen Klassikers*, hrsg. von Werner Frick, S. 367–90 (S. 375–82). Martin perspektiviert Kleists Schillerbezug primär als chronologisch sich wandelndes Verhältnis: Ursprünglich sei Kleist von Schillers Konzept des Pathetisch-Erhabenen beeinflusst; später verweigere er sich aber diesem Konzept und gehe vor allem im *Prinz von Homburg* auf eine 'programmatische Distanz' (S. 382) zu ihm.