Frühe Neuzeit
Band 83

Studien und Dokumente zur deutschen Literatur
und Kultur im europäischen Kontext

In Verbindung mit der Forschungsstelle
„Literatur der Frühen Neuzeit"
an der Universität Osnabrück

Herausgegeben von
Achim Aurnhammer, Klaus Garber, Wilhelm Kühlmann,
Jan-Dirk Müller und Friedrich Vollhardt

Robert Seidel

Literarische Kommunikation im Territorialstaat

Funktionszusammenhänge des Literaturbetriebs in Hessen-Darmstadt zur Zeit der Spätaufklärung

Max Niemeyer Verlag
Tübingen 2003

Als Habilitationsschrift auf Empfehlung der Neuphilologischen Fakultät der Universität Heidelberg gedruckt mit Unterstützung der Deutschen Forschungsgemeinschaft

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

ISBN 3-484-36583-8 ISSN 0934-5531

© Max Niemeyer Verlag GmbH, Tübingen 2003
http://www.niemeyer.de
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Printed in Germany.
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.
Satz und Druck: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten
Einband: Geiger, Ammerbuch

Inhalt

Einleitung 1
1. Vorüberlegungen 1
2. Untersuchungsziele 9
3. Zur Eingrenzung des Untersuchungsfeldes 15
4. Darstellungskonzeption 21
5. Aktuelle Forschungslage 24

1. Schulpoesie und ästhetische Erziehung – Literaturpädagogische Diskussionen im Einzugsbereich der Gelehrtenschulen 34
1.1. Fakultativ oder kanonisch? – Deutsche Literatur im Unterrichtswesen der Spätaufklärung 36
1.1.1. Im Zeichen der Praxis – Der Kampf gegen die Vorherrschaft des Lateins 37
1.1.2. Deutsche Dichtung in den Lesebüchern – Die Aufwertung der neueren deutschsprachigen Literatur . . 39
1.1.3. »Dichter kann man nicht bilden« – Die Bevorzugung einer ästhetisch-rezeptiven gegenüber einer rhetorisch-imitativen Arbeit mit Texten 40
1.2. Programm und Praxis – Literaturpädagogische Diskussion und literarische Sozialisation an den hessen-darmstädtischen Gelehrtenschulen 47
1.2.1. Berufsständisches Selbstbewußtsein und literaturpädagogische Reflexionen – Das Gießener »Archiv für die ausübende Erziehungskunst« 50
1.2.1.1. Der Zeitschriftengründer Carl Christian Heyler und das Kompetenzpostulat 50
1.2.1.2. Literaturpädagogische Konzepte im »Archiv für die ausübende Erziehungskunst« (Henrich Martin Gottfried Köster, Johann Georg Purmann) 56
1.2.2. Richtungweisende Rektoren – Literarische Sozialisation in den Gelehrtenschulen am Beispiel des Darmstädter Pädagogiums im 18. Jahrhundert 66
1.2.2.1. Erste Spuren des Gebrauchs der deutschen Sprache im Unterricht unter dem Rektor Johann Friedrich Mickelius 68

1.2.2.2. Sprachbewußtsein und Literaturunterricht in den fünfziger Jahren unter Johann Martin Wenck . . 70
1.2.2.3. Die literaturpädagogische ›Inkubationszeit‹ unter den Rektoren Jakob Christian Walther und Johann Christoph Stockhausen 77
1.2.2.4. Die große Schulreform der siebziger Jahre unter Rektor Helfrich Bernhard Wenck 82

2. Zwischen Pedantismus und Dilettantismus – Rhetorisch-poetische Unterweisung und berufsvorbereitende Schreibpraxis an der Universität 94
2.1. Vorstufen der Germanistik – Ansätze eines literaturwissenschaftlichen Lehrbetriebs an der Gießener Universität 96
2.1.1. Rhetorik, Ästhetik, Litterärhistorie – Universität und Literatur(wissenschaft) in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts 96
2.1.2. Lateinische Poetik und deutsche Dichtung – Literatur im Lehrsystem der Gießener Universität zwischen 1740 und 1790 100
2.1.2.1. Der Lehrstuhl für Rhetorik und Poetik bis 1771 100
2.1.2.2. Der akademische Unterricht Christian Heinrich Schmids 107
2.2. Gelehrtensozietät oder Seminar? – Die »Teutsche Gesellschaft« in Gießen (Johann Georg Bechtold, Justus Balthasar Müller, Christian Heinrich Zimmermann) 117
2.3. Die Gelehrten und der Journalismus – Zeitungen und Zeitschriften im Einflußbereich der Universität 126
2.3.1. Prestigeprojekt und Identifikationsmedium – Die »Giesner Zeitungen von gelehrten Sachen« als Beispiel für ein akademisches Publikationsorgan 130
2.3.2. Gießener Gelehrte in der Konkurrenz – Die »Franckfurtischen Gelehrten Zeitungen« und die »Frankfurter gelehrten Anzeigen« in ihrem Verhältnis zu akademischen Kommunikationsstrukturen 143
2.3.2.1. Die »Franckfurtischen Gelehrten Zeitungen« . . 144
2.3.2.2. Die »Frankfurter gelehrten Anzeigen« (Johann Konrad Deinet, Johann Heinrich Merck, Carl Friedrich Bahrdt, Christian Heinrich Schmid) . . 149
2.3.3. Publizistisches Forum für Berufsanfänger – Das »Giesser Wochenblatt« bzw. die »Giesischen wöchentlich-gemeinnützigen Anzeigen und Nachrichten« 159

2.4. Zwischen Pedantismus und Dilettantismus – Die literarischen Aktivitäten der Gießener Professoren im Urteil der Zeitgenossen (Ludwig Julius Friedrich Höpfner, Christian Heinrich Schmid) 169

3. Die ›schönen Wissenschaften‹ und der ›gemeine Mann‹ – Ansätze zur literarischen Volksaufklärung in Hessen-Darmstadt . . 182
3.1. Literatur für Stadt und Land – Literarische Vermittlungsformen in den Zeitungen 184
3.1.1. Das »Darmstädtische Frag- und Anzeigungs-Blättgen« 184
3.1.2. Die »Hessen-Darmstädtische privilegirte Land-Zeitung« (Matthias Claudius, Hans Wilhelm Hoffmann) 190
3.2. Kalendermacher und Bücherantiquarius – Weitere Institutionen der Artikulation und Diffusion volksaufklärerischen Gedankengutes 205
3.2.1. Kalender 205
3.2.2. Leihbibliotheken 211

4. Isolation und Literaturbetrieb – Publizieren und Korrespondieren als Medium bürgerlich-intellektueller Integration 221
4.1. Der Mythos vom ›freien Schriftsteller‹ – Vorüberlegungen zu einem Paradigma der Literatursoziologie 222
4.2. Zwischen Zynismus und Leidenschaft – Johann Heinrich Mercks literarische Tätigkeit im Bannkreis der kleinen Residenz Darmstadt 231
4.2.1. Nutzlos, verkannt, verachtet? – Existenzbedingungen und Selbstwahrnehmung eines bürgerlich-gelehrten Verwaltungsbeamten und ›Nebenstunden‹-Literaten . . . 231
4.2.2. Hilferufe aus der »Wüste« – Die Teilnahme am literarischen Diskurs als Schutz vor intellektueller und sozialer Isolation 238
4.2.2.1. Literarische Kompensation zwischen Professionalität und Dilettantismus: Anlässe, Textsorten, Themenkomplexe 238
4.2.2.1.1. Poetische Reflexe auf die soziale Existenz: Mercks Dichtungen 240
4.2.2.1.2. Nachweis vielseitiger Kompetenz: Mercks Aufsätze und Rezensionen . . . 263
4.2.2.2. Identitätsstiftende Kommunikation mit gleichgesinnten bürgerlichen Literaten: Der Briefwechsel mit Wieland 283
4.2.3. Zentrum Darmstadt – Kurzzeitige Zeitschriften- und Verlagsproduktion unter Mercks Ägide 303

4.2.3.1. Merck als Redakteur des Jahrgangs 1772 der »Frankfurter gelehrten Anzeigen« 304
4.2.3.2. Mercks Selbstverlagsprojekt im Kontext des literarischen Marktes der zweiten Jahrhunderthälfte 311
4.3. Literaturbetrieb in der Region – Der Einfluß lokaler und regionaler Bedingungen auf individuelle literarische Aktivitäten 313
4.3.1. Regionales Netzwerk – Varianten der Partizipation am literarischen Diskurs der Spätaufklärung (Ludwig Gottlieb Scriba, Anselm Karl Elwert, Christian Heinrich und Johann Georg Zimmermann, Georg Wilhelm Petersen, Johann Andreas Kayser, Ludwig Benjamin Ouvrier, Carl Friedrich Bahrdt, Johann Wolfgang Goethe) 315
4.3.2. Der ›Anthologist‹ und der ›Enthusiast‹ – Christian Heinrich Schmid und Ludwig Julius Friedrich Höpfner als exponierte Gegenpole im Literaturbetrieb der Region 333
4.3.3. Sturm und Drang an der Universität – Friedrich Maximilian Klinger und Gießen 345

5. Fürstenerziehung, Theaterspiel und adliges Lektüreverhalten – Strukturen literarischer Kommunikation im Umkreis des Hofes . . 367
5.1. Vielseitigkeit und Beschränkung – Die Rolle der europäischen Sprachen und Literaturen in der Fürstenerziehung des 18. Jahrhunderts 374
5.1.1. Gelehrsamkeit und Diplomatie – Die Ausbildung des Fürstennachwuchses bis in die Zeit um 1750 374
5.1.2. Alternativen zum höfischen Klassizismus – Regionale und individuelle Differenzierung der literarischen Adelsbildung im Zeitalter der Spätaufklärung und Empfindsamkeit 388
5.2. Nur ein Mittel gegen die Langeweile? – Oper, Singspiel und Sprechtheater am Darmstädter Hof 405
5.2.1. Hofdienst im Zeichen Thalias – Die Autoren und ihre Stücke 407
5.2.1.1. Christian Friedrich Lichtenberg: »Lampedo« . . 407
5.2.1.2. Karl Valentin Eymes: »Randal oder die unerwartete Großmuth« 412
5.2.1.3. Ernst Christian Gottlieb Schneider: »Otto der Schütz« 415

5.2.1.4. Friedrich Justinian Freiherr von Günderode: »La fête champêtre« 417
5.2.1.5. Prinz Friedrich Georg August von Hessen-Darmstadt: »Dariolette« und andere Dramen . . 421
5.2.1.6. Hofkritik auf dem Theater? – Zur Bedeutung der Darmstädter Dramenproduktion für Autoren und Zuschauer 427
5.2.2. Liebhaberaufführungen – Die Hofgesellschaft als Akteur und Publikum 431
5.3. Weder Potsdam noch Weimar – Kulturelle Interessen und Leistungen der ›Großen Landgräfin‹ Karoline von Hessen-Darmstadt und ihrer Angehörigen 445
5.3.1. »Sie liest ja doch kein deutsch Gedicht« – Das Lektüreverhalten der Darmstädter Fürsten zwischen »Correspondances littéraires« und deutscher Dichtung 448
5.3.2. Ein ›Musenhof‹ in Darmstadt? – Die Frage nach dem mäzenatischen Engagement der ›Großen Landgräfin‹ und ihrem Einfluß auf die literarische Kultur in Darmstadt 461
5.3.3. Hofkultur im Wartestand – Rudimente einer Kulturpolitik unter Erbprinz Ludwig zwischen 1774 und 1790 469

6. Frauenbildung, Frauenlektüre, Frauenbriefe – Chancen und Herausforderungen für Frauen im Literaturbetrieb der Spätaufklärung und Empfindsamkeit 472
6.1. Von der ›gelehrten‹ zur ›empfindsamen‹ Frau? – Kritische Überlegungen zu einem geläufigen Schema der Literaturgeschichte des 18. Jahrhunderts 475
6.2. Das Für und Wider weiblicher Bildung – Programme aus dem Umfeld der Gießener Universität zur literarischen Sozialisation von Frauen (Henrich Martin Gottfried Köster, Justus Balthasar Müller) 483
6.3. Bildung, Literatur und Öffentlichkeit, oder: Die Frau als Autorin in eigener Sache – Lyrik und Prosaschriften von Johanna Maria Elisabeth Merck 492
6.4. Empfindsame Briefkultur, oder: Die Frau als Teilnehmerin am literarischen Diskurs – Der Brautbriefwechsel zwischen Johann Gottfried Herder und Caroline Flachsland 510
6.4.1. Die Ausgangsposition – Carolines literarische Sozialisation vor der Bekanntschaft mit Herder 518
6.4.2. Mit doppelter Stimme – Herders gleichzeitiger Briefwechsel mit Merck und Caroline Flachsland 524

6.4.3. Empfindsame Kunstrichterei – Formen und Funktionen der literarischen Kommunikation zwischen Herder und Caroline 533
6.5. Ein Heer von Leserinnen? – Beobachtungen bei einer Durchsicht der Frauennachlässe im Merckschen Familienarchiv 555

7. Zirkelbildung jenseits der Institutionen – Der ›Darmstädter Kreis‹ und die Grenzen literarischer Gruppenidentität 561
7.1. Die ›Darmstädter Empfindsamen‹ – Mythenbildung und Quellenlage (Forschungsbericht) 564
7.2. Konzentrische Kreise? – Theorie und Praxis einer historischen Konstellation 572
7.2.1. Bund, Kreis, Zirkel, Salon – Soziologische Terminologie und literarhistorische Realitäten zur Zeit der Spätaufklärung 572
7.2.2. Zentrum und Peripherie – Figuren, Phasen und Räume des ›empfindsamen‹ Literaturbetriebs in Darmstadt . . . 575
7.2.2.1. Figurenkonstellation 578
7.2.2.2. Zeitrahmen 582
7.2.2.3. Räumliche Bedingungen 590
7.3. ›Empfindsame‹ Prosa und Poesie – Literarische Texte aus dem Umfeld des ›Darmstädter Kreises‹ 595
7.3.1. Briefe – Die empfindsame Korrespondenz als literarisches und pragmatisches Kommunikationsmedium (Luise von Ziegler, Caroline Flachsland, Franz Michael Leuchsenring, Johann Heinrich Merck) 595
7.3.2. Lyrik – Poetische Artikulationsformen im Dienste des empfindsamen Diskurses (Herder, Merck, Goethe) . . . 604
7.3.3. Farce und Spottgedicht – Literarische Abrechnung mit der Empfindsamkeit (Goethe u. a.) 618
7.4. Empfindsames Darmstadt? – Reichweite und Grenzen eines literarhistorischen Paradigmas 627
7.4.1. Weihestunden oder Ersatzhandlungen? – ›Inszenierte‹ Empfindsamkeit zwischen Spiel und Ernst 627
7.4.2. »Klopstock!« – Die Medialisierung eines ›Kultautors‹ im funktionalen Rahmen heterogener Interessenlagen . 637
7.5. Empfindsame und andere Kreise, oder: Noch einmal Johann Heinrich Merck – Geselligkeit und literarische Kommunikation als Fundamente sozialer Identität 647

Literaturnachweis 655
1. Nachschlagewerke und Bibliographien 655
2. Handschriftliche Quellen 658
3. Gedruckte Quellen und Forschungsliteratur bis 1850 661
4. Forschungsliteratur ab 1850 677

Register der Personennamen 719

Vorbemerkung und Dank

Die Motivation zur Arbeit an einer Studie über die vielfältigen Formen und Funktionen des literarischen Lebens einer gewöhnlich nicht im Zentrum germanistischen Interesses stehenden Region speiste sich aus zwei völlig unterschiedlichen Quellen: Zum einen hatte ich mich seit meiner Dissertation kontinuierlich mit territorial- und institutionengeschichtlichen Aspekten frühneuzeitlicher Literatur und Kultur beschäftigt, und es erschien mir reizvoll, in der zweihundertjährigen Spanne zwischen Humanismus und Aufklärung nach Konstanten und Differenzen der komplexen Entwicklung dessen zu suchen, was sich dem Beobachter als ›literarisches Leben‹ darbietet. Die ungeheure Fülle des Materials, das vom Verkaufsschlager bis zum unveröffentlichten Manuskript, vom literarischen Brief bis zum Billett und von der Schulordnung bis zum Protokoll einer Berufungskommission reichte, war immer wieder mit dem lange Zeit überdachten und schließlich für sinnvoll befundenen Darstellungs- und Analysekonzept in Einklang zu bringen, was auf beiden Seiten zu Kompromissen zwang: Nicht jedes faszinierende Dokument konnte ausgebreitet, nicht jeder entlegene Autor ausführlich porträtiert werden, und zugleich mußte jeder ambitioniertere literaturtheoretische Ansatz aufgrund der Vielfalt und Ungleichgewichtigkeit des Materials schnell wieder relativiert werden. Bei der Bewältigung der Datenfülle erwies sich das zweite Motiv meiner Forschungen als zugleich hilfreich und gefährlich: Das regionalhistorische Interesse, das ich als gebürtiger Darmstädter meinen Protagonisten entgegenbrachte, ließ mich mit Geduld große Mengen von Karteikästen, Bandkatalogen, Findbüchern, Briefkonvoluten und verfilmten Archivalien durchblättern (um von den Massen gedruckter Texte zu schweigen), doch zugleich meldete sich allenthalben der Lokalpatriotismus, der auch dem unbedeutendsten Gelegenheitsschreiber noch einen Absatz oder zumindest eine Fußnote einzuräumen geneigt war. Am Ende stand die Überzeugung, daß eine verhältnismäßig großzügige Präsentation des Materials bei gleichzeitiger Beschränkung der genauen Textanalyse auf exemplarische ›Fälle‹ dem in der Einleitung näher erläuterten Ziel der Untersuchung am ehesten gerecht würde.

Mein Dank gilt in erster Linie meinem langjährigen Heidelberger Lehrer Professor Dr. Wilhelm Kühlmann, der sich mit wichtigen Ratschlägen im Konzeptionellen und wohlwollendem Interesse am regionalhistorischen Detail über all die Jahre hin engagiert meiner Forschungen angenommen hat.

Den Herausgebern der Reihe »Frühe Neuzeit«, besonders Herrn Professor Dr. Friedrich Vollhardt (Gießen), danke ich für die Aufnahme der Studie, vor allem auch dafür, daß sie sie in weitgehend ungekürzter Form passieren ließen und so die (auch) dokumentarische Funktion des Bandes als eines Nachschlagewerkes zur hessen-darmstädtischen Kulturgeschichte gewährleisteten. In Verbindung damit sind auch Frau Birgitta Zeller und Dr. Thomas Ehlen vom Max Niemeyer Verlag zu nennen, die sich des Manuskriptes mit gewohnter Großzügigkeit und Hilfsbereitschaft annahmen. Aus der großen Zahl derer, die meine Arbeit außerdem unterstützt haben, kann ich nur einige stellvertretend nennen: Für Hinweise (oft ergänzt durch wertvolles Material), Diskussionsbeiträge und Kritik, aber auch für die Möglichkeit, Teilergebnisse vorzutragen oder zu publizieren, danke ich Dr. Marie-Theres Federhofer (Tromsø), Prof. Dr. Ludwig Fertig (Darmstadt), Dr. Rolf Haaser (Gießen), Dr. Christine Haug (Mainz), PD Dr. Ulrich Joost (Darmstadt), Prof. Dr. Gerhard Kurz (Gießen), Dr. Ulrike Leuschner (Darmstadt), Dr. Wolfgang Schibel (Mannheim), Prof. Dr. Jochen Schlobach (Saarbrücken), Dr. Hans-Kurt Staub (Darmstadt), Prof. Dr. Theodor Verweyen (Erlangen), Werner Wegmann (Darmstadt), PD Dr. Christoph Weiß (Mannheim), Dr. Jürgen Rainer Wolf (Dresden) und Dr. Holger Zaunstöck (Halle). Last not least gilt mein Dank meinem Vater Max Seidel, der das gesamte Manuskript kritisch gelesen und eine Reihe von Recherchen übernommen hat.

Heidelberg, im März 2003 Robert Seidel

Einleitung

1. Vorüberlegungen

Grundsätzliche Erwägungen wie jene, *was* unter (›schöner‹) *Literatur* zu verstehen sei, *wem* sie in welchem Umfange *vermittelt* werden solle und *welche Funktion* sie für die Entwicklung, den Lebensentwurf oder das Selbstkonzept des ›gebildeten‹ Menschen besitze bzw. zu besitzen habe, werden stets in Abhängigkeit von den sich wandelnden Zusammenhängen der Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung von Texten angestellt. Dabei variiert das Erkenntnis- und Argumentationsinteresse je nach dem wechselnden Primat von Rhetorik, Ästhetik, Politik oder anderen Paradigmen der aktuellen Bildungsprogramme und Gesellschaftsmodelle. Als im Jahre 1979 eine Festschrift zum 350jährigen Bestehen des Ludwig-Georgs-Gymnasiums in Darmstadt – der Schule Mercks und Lichtenbergs – erschien, waren die Beiträge geprägt von der Auseinandersetzung um die Hessischen »Rahmenrichtlinien«, die im Zuge der 1972 beschlossenen Reform der gymnasialen Oberstufe auch für die sprachlichen und literarisch-künstlerischen Fächer einschneidende Neuerungen vorschrieben und dabei z. B. den hergebrachten *Literaturbegriff* grundsätzlich in Frage stellten.[1] Die literaturpädagogische Debatte fand auch Eingang in die Tagespresse: Im »Darmstädter Echo« – dem mittelbaren Nachfolger des »Frag- und Anzeigungs-Blättgens« aus dem 18. Jahrhundert – veröffentlichte kein Geringerer als Golo Mann »Kritische Bemerkungen zu den hessischen Rahmenrichtlinien für den Deutschunterricht«. Es war offenkundig, daß die sozialhistorische Wende der Literaturwissenschaft sich über die »Rahmenrichtlinien« ungefiltert Einlaß in die Schulstuben zu verschaffen suchte, was auf konservativer Seite zu fundamentalen, über das Ziel hinausschießenden kulturkritischen Ausfällen führte. Sich an der damals inflationär verwendeten Bezeichnung »Text« (im Sinne des heute modifiziert fortbestehenden ›erweiterten Literaturbegriffs‹) reibend, referiert Mann polemisch die Konzeptionen der Bildungspolitiker:

> Texte, alle Texte, sind abzuklopfen auf ihren emanzipatorischen oder systemstabilisierenden, heimlich konservativen oder reaktionären Gehalt. Sie sind zu durchschauen. Sie sind zu »hinterfragen«. Was wollte der Reklamespezialist, der Lyriker,

---

[1] Vgl. Ludwig-Georgs-Gymnasium (1979), bes. S. 120–131.

> der Hausbesitzer, der Boulevardblattschreiber damit? An wen richtete er sich? Welches Interesse vertrat er? Wem nützte er, oder nützt oder schadet er heute?[2]

Am Ende wurde die Aufgabe, (progressive) Wissenschaft und (konventionelle) Literaturdidaktik miteinander in Einklang zu bringen, an den einzelnen Lehrer zurückverwiesen. Was für dessen alltägliche Praxis im Vordergrund stand, war die Frage nach dem Fortbestehen und der Pflege eines literarischen ›*Kanons*‹, wie er sich seit dem frühen 19. Jahrhundert herausgebildet hatte und lange Zeit zwar modifiziert, nicht aber grundsätzlich zur Disposition gestellt worden war.[3] Wie sehr der Wunsch nach bzw. die Furcht vor einer verbindlichen Festlegung des Bildungsstoffes noch immer die Kulturverantwortlichen beherrscht, zeigt die nicht abreißende Debatte der letzten Dezennien, als Bankrotterklärungen und Wiederbelebungsversuche des Kanons in stetem Wechsel aufeinander folgten. So löste noch vor kurzem der sozialdemokratische Bundestagspräsident (und Germanist) Wolfgang Thierse mit seinem Plädoyer für einen »Bildungskanon« in konservativen Kreisen einen jahrzehntelang eingeübten Reflex aus, der die Polemik der alten Auseinandersetzungen in die aktuelle Kulturberichterstattung zurückbrachte. Konrad Adam schrieb etwa am 30. Januar 1999 in der »Frankfurter Allgemeinen Zeitung« in einem Artikel, dessen Unterzeile »Man darf jetzt wieder Kanon sagen« lautete:

> So gut wie allen Errungenschaften der Reformzeit, von den Rahmenrichtlinien in Hessen bis hin zur nordrhein-westfälischen Koop-Schule, lag die Idee der Beliebigkeit zugrunde. Kanon, das klang in einer Welt des Fortschritts statisch, also vormodern.
>
> Ohne ein Mindestmaß an Bestand und Beständigkeit läßt sich jedoch, wie Thierse zu Recht bemerkt hat, gerade das nicht erreichen, was von den Reformpädagogen als oberstes Lernziel ausgerufen worden war, die Kommunikationsfähigkeit – vorausgesetzt, man hat dabei noch etwas anderes im Sinn als Morsezeichen.[4]

Die seit den siebziger Jahren leidenschaftlich geführte Auseinandersetzung um den Literaturunterricht ist zwar, wie die angeführten Beispiele zeigen, über weite Strecken (partei)politisch motiviert, sie ist jedoch auch jenseits ideologischer Differenzen Indiz dafür, daß innerhalb der letztlich nur untereinander diskutierenden ›gebildeten Stände‹[5] – um eine Bezeichnung aus

---

[2] Mann (1973). In derselben Zeitung erschien wenig später eine Entgegnung von Hellmut Becker, dem damaligen Direktor des »Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung« in Berlin (Becker, 1999).

[3] Vgl. Fuhrmann (1999), bes. S. 85–102.

[4] Adam (1999).

[5] Fuhrmann (1999), S. 10, behauptet, »daß die einst deutlich von ihrem sozialen Umfeld abgehobene Trägerschicht des Kanons einem diffusen gesellschaftlichen Panorama Platz gemacht hat«. Dies ist zumindest insofern *nicht* zutreffend, als die über ›Literatur‹ debattierenden Kreise, auch wenn sie sich hinsichtlich ihrer Bildungsvoraussetzungen ausdifferenziert haben, doch nach wie vor »von ihrem sozialen Umfeld abgehoben« sind. Vielmehr liegt der zentrale Unterschied zur relativen Homogenität des literarischen Lebens, wie es noch in der zweiten Hälfte des

dem 18. Jahrhundert zu gebrauchen – *kein Konsens* darüber besteht, welche Inhalte, Zielvorgaben, Präsentationsformen und Methoden geeignet seien, den öffentlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der sich im übrigen keineswegs auf den Schulbetrieb beschränkt, in seinem sprachlich-literarischen Segment zu erfüllen. Bei diesen Diskussionen sind nämlich nicht nur bildungspolitische Überzeugungen der Beteiligten leitend, sondern auch die jeweils eigene *literarische Sozialisation*, eigene Lese- und eventuell Schreiberfahrungen, der Grad der Orientierung an einem tradierten Kanon, an der jeweiligen Avantgarde oder an individuellen, bewußt gepflegten Vorlieben und praktischen Verwertungsinteressen. Einige leicht zu überprüfende Erfahrungstatsachen können Hinweise auf die Ursache des fehlenden Konsenses in literarischen Fragen geben:

1. Literaten, Journalisten, Universitätsgermanisten und Deutschlehrer unterscheiden sich in ihrem Lektüreverhalten, ihrem ›Umgang‹ mit Literatur überhaupt fast ebensosehr *untereinander* wie – als *Gruppe* der ›professionellen‹ Leser – von Bildungspolitikern, Kulturfunktionären und interessierten Laien.

2. Selbst innerhalb einer scheinbar homogenen *Gruppe*, etwa von Lehramtsreferendaren im Fach Deutsch, fällt es heute schwer, einen *allen* Teilnehmern vertrauten, geschweige denn von allen für relevant befundenen Text aus dem (ehemals) tradierten Lektürekanon auszumachen.

3. Im allgemeinen Sprachgebrauch ist es auch unter ›Gebildeten‹ nicht mehr ohne weiteres möglich, die eigenen Aussagen durch Rückgriff auf rhetorisch-literarische Verweiskomplexe wie mythologische Exempel oder ›Klassikerzitate‹ in einen bestimmten Argumentationszusammenhang einzuordnen, ohne das Risiko einzugehen, daß der *Anspielungshorizont* des Zuhörers sich mit dem des Sprechers nicht deckt.

4. Das Angebot der jährlich neu erscheinenden Literatur ist so *unüberschaubar*, die Vielfalt der im weitesten Sinne ›literarischen‹ Textsorten so *disparat*, daß selbst bei ›professionellem‹ Lesen und diversen Selbstbeschränkungen ein Überblick über den Markt, ja nur über die vorherrschenden Entwicklungen praktisch nicht möglich ist.

5. Die Literatur *konkurriert* überdies mit zahlreichen *anderen Medien* vom Film bis zur experimentellen Aktionskunst um die Gunst des kulturell interessierten Publikums und nimmt heute weder im Bildungs- noch im Freizeitbereich einen herausragenden Platz ein. Die moralische Vorbild- oder Abschreckungsfunktion ist von prominenten literarischen Figuren (z. B. Werther, Sophie von Sternheim) auf die Helden und Antihelden der neuen Medien übergegangen. Entsprechendes gilt für die Debatte über ›Nutzen‹ und ›Schaden‹ der Lektüre.

Alles in allem scheint die »System-Umwelt-Differenz« (Niklas Luhmann, Siegfried J. Schmidt) in der jüngsten Zeit eine Komplexität zu erreichen, die über das vieldiskutierte Phänomen der »Ausdifferenzierung« des sogenannten »Sozialsystems Literatur« am Ende des 18. Jahrhunderts weit hinaus-

---

18. Jahrhunderts zu beobachten ist, in der Zersplitterung der ›lesenden‹ Minderheit hinsichtlich der jeweils bevorzugten Autoren, Publikationsformen, Textsorten und literarischen Strömungen. – Zum Begriff ›gebildete Stände‹ vgl. Vierhaus (1972), S. 525f.

weist. Vor allem ist in der Gegenwart auch den Intellektuellen in erheblichem Maße die Fähigkeit verloren gegangen,

> die Differenz literarisch/nicht-literarisch operational zu handhaben, d.h., Phänomene *als* literarisch wahrzunehmen, zu rezipieren und ihre Differenz zu nicht-literarischen Phänomenen einzuschätzen.[6]

Dies allerdings gründet *nicht* etwa in einer »diffusen« Integration außerliterarischer Funktionselemente in den literarischen Diskurs, wie sie Siegfried J. Schmidt (wohl in Überschätzung des sogenannten Autonomisierungsschubs im 18. Jahrhundert) für den frühneuzeitlichen Umgang mit Literatur annimmt und wie man sie für das gegenwärtig dominierende Paradigma eines ›erweiterten Literaturbegriffs‹ erneut postulieren könnte,[7] sondern *umgekehrt* darin, daß die traditionelle, bewußte Einbindung literarischer Stoffe, Motive, Zitate und Redefiguren in die gehobene Alltagskommunikation (Briefverkehr, gesellige Konversation usw.) zum Erliegen gekommen oder zumindest mit der Gefahr semantischer oder textpragmatischer Mißverständnisse verbunden ist.

Während in früheren Zeiten der Zugang zu bestimmten Segmenten der Bildungstradition vor allem durch gesellschaftliche Barrieren (Stand, Geschlecht, Vermögen) in noch näher zu spezifizierendem Maße beschränkt war, wirkt heute die mediale, textsortenspezifische und überhaupt quantitative Vielfalt literarischer und paraliterarischer Produkte sowie ihrer Verbreitungsmodalitäten der Herausbildung einer homogenen Kommunikationsgemeinschaft entgegen. Dieser grundlegende Unterschied ist bei der Analyse der *Strukturen literarischer Sozialisation im 18. Jahrhundert* zu bedenken. Die mit der Bezeichnung ›Spätaufklärung‹ näherungsweise erfaßte Epoche, in der sich eine »bürgerliche Öffentlichkeit« (Jürgen Habermas) konstituierte, war in Deutschland – noch vor den Politisierungsschüben im Gefolge der Französischen Revolution – gewiß von einer ganzen Reihe literarischer Strömungen oder Bewegungen (Klassizismus, Anakreontik, Empfindsamkeit, Sturm und Drang) und einer noch größeren Vielfalt partikularer, auch berufs- und standesspezifischer Tendenzen des Literaturbetriebs bestimmt, was durch griffige Formeln wie die von der »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen« (Ernst Bloch)[8] oder der Synchronität kultureller Phänomene (bei teilweise fehlender Wahrnehmung benachbarter Aktivitäten) anschaulich erfaßt

---

[6] Schmidt (1989), S. 434.

[7] Ebd., S. 433; vgl. auch unten Abschnitt 5.

[8] Vgl. zu dieser Formel Demandt (1978), S. 235; im Zusammenhang mit der Epoche der Aufklärung vgl. den entsprechenden Artikel von Uwe-K. Ketelsen in: Killy 13, S. 49–56, hier S. 50. Von den im Forschungsbericht (s.u.) näher gewürdigten Autoren gebraucht Heydebrand (1983), S. 250, die Wendung mit einem wichtigen Zusatz: Die »Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen nicht nur, sondern auch des Ungleichartigen« sei (gerade) bei der umfassenden Analyse des regionalen Literaturbetriebs aufzudecken. Im Hinblick auf die Systemtheorie vgl. Plumpe (1995), S. 104.

wird.[9] Gleichwohl ermöglichten jedoch die speziellen Bedingungen der literarischen Kommunikation, wie sie sich aufgrund von weitgehend stabilen Bildungstraditionen (Bibel, griechisch-römische Mythologie, antike und neuzeitliche ›Klassiker‹),[10] zeittypischer Lektürepraxis (z.B. Vorlesen, Gespräche über Literatur), regionalen und überregionalen Diskussionsforen, standesübergreifenden Zirkelbildungen usw. konstituierten, eine nicht nur punktuelle Berührung der literarischen Kenntnisse, Urteilskriterien und Vorlieben unter *allen* ›Gebildeten‹,[11] auch wenn diese den Schwerpunkt ihres intellektuellen Wirkens innerhalb eines jeweils unterschiedlichen Netzes literarischer und nicht-literarischer Kommunikation situierten.[12] Hier, am Ende der sogenannten ›Frühen Neuzeit‹, traf die *Statik* des alteuropäischen Bildungssystems mit seiner rhetorisch-humanistischen Prägung[13] auf die *Dynamik* eines sich ausdifferenzierenden Literaturbetriebes. In diesem komplexen Gefüge berührten und beeinflußten sich mehrere Entwicklungsstränge: die

---

[9] Diese Auffassung genießt in der vorliegenden Studie klare Präferenz gegenüber jener, die eine kontinuierliche, zielgerichtete Entwicklung literarischer Interaktionsformen postuliert. Vgl. dazu aus systemtheoretischer – und somit notwendig abstrahierender – Perspektive Schmidt (1989), S. 435: »In der Dimension ›Rezeption‹ wandelt sich die Rezeptionsform von kollektiv-autoritativer Rezeption mit normativer Sinnverständigung (etwa durch den Hausvater) über eine (individuelle oder noch kollektive) empfindsam-identifikatorische Rezeption mit offen bleibender Sinnverständigung (etwa in literarischen Zirkeln) zu einer hermeneutischen Rezeption des mit dem Text allein gelassenen Lesesubjekts, das sich bei der Literaturkritik nach Hilfen zur Sinnverständigung umsieht, zugleich aber auf seinem Recht subjektiver Lesegestaltung besteht.« In den folgenden Kapiteln soll u.a. gezeigt werden, daß nicht nur alle diese Rezeptionsformen zeitgleich *nebeneinander* existierten, sondern auch *Überlagerungen* dieser idealtypisch reduzierten Formen der Literaturaneignung stattfanden – so etwa bei ambitionierteren Modellen des Unterrichts an Gelehrtenschulen, wo moralpädagogische Normenvermittlung und Anleitung zu selbsttätiger Textinterpretation Hand in Hand gingen (vgl. Kapitel 1).

[10] Die Liste ließe sich erweitern, da auch die Kenntnisse in deutscher und europäischer Geschichte, in Musik, Malerei und bildender Kunst, in zeitgenössischer (Populär)ästhetik usw. offenbar aufgrund der ineinandergreifenden Systeme der gelehrten und der privaten Bildung – man denke etwa an die multifunktionale Institution des Hofmeisters (s. Kapitel 5.1.) – erstaunlich weitgehende Übereinstimmungen aufwiesen!

[11] Also unter selbstverständlichem Ausschluß des ›gemeinen Mannes‹; Näheres dazu in Kapitel 3 (Volksaufklärung).

[12] Eine historisch orientierte Studie hat natürlich im Detail zu *belegen*, daß bzw. inwieweit z.B. Frauen (s. Kapitel 6) und Adlige (s. Kapitel 5) auch über Teilkenntnisse des gelehrten Bildungskanons verfügten oder Universitätsprofessoren sich mit der literarischen ›Avantgarde‹ auseinandersetzten (s. Kapitel 2).

[13] Richard Alewyn weist in seiner ausgezeichneten literatursoziologischen Skizze über »Klopstocks Leser« darauf hin, daß die späthumanistische Gelehrtenkultur der Zeit um 1600, wie sie von Erich Trunz und anderen rekonstruiert wurde, durch das ganze 18. Jahrhundert hindurch strukturell fortbestand (Alewyn, 1978, S. 107 u.ö.; zu Klopstock selbst vgl. in diesem Sinne Hilliard, 1987). Zu den hessen-darmstädtischen Verhältnissen vgl. Moraw (1993), S. 28, der ein »späthumanistisches Kulturinteresse« im 18. Jahrhundert konstatiert.

Veränderung der Lektüregewohnheiten des Publikums, die Gewinnung neuer Leserschichten durch Buchhandel und Verlage, die Herausbildung neuer Medien, Formen und Inhalte, der produktive Einfluß der Nachbarliteraturen auf den deutschen Kulturbereich, nicht zuletzt das zunehmend problematischer werdende Verhältnis von literarischer Tätigkeit und ausgeübtem Beruf (hierzu grundlegend Kapitel 4.1.), die Dialektik von ›Professionalität‹ und ›Dilettantismus‹ (vgl. Kapitel 2.4. und 4.3.2.) sowie ein nicht zu unterschätzender Paradigmenwechsel innerhalb des ›rhetorischen‹ Unterrichts (s. Kapitel 1.1.3.). Dieser Dualismus von statischen und dynamischen Elementen trat in der Folgezeit in ein gewisses Gleichgewicht, das sich über alle gesellschaftlichen Transformationen hinweg fast zwei Jahrhunderte lang erhalten hat und erst in den letzten Generationen verloren gegangen ist.

Nicht weniger fundamental als das soeben skizzierte Problem der literarischen Sozialisation und gruppenübergreifenden Verständigung durch oder über Literatur ist die Frage nach der *Funktionalisierung literarischer Texte und Kommunikationsformen.* Auch hier sind zeitübergreifende Konstanten wie sozialgeschichtlich erklärbare Differenzen auszumachen. Das 18. Jahrhundert unterschied sich von der Gegenwart zweifellos darin, daß literarische Aktivität *auch* als Kompensation für fehlende Gestaltungsmöglichkeiten im politisch-gesellschaftlichen Leben dienen konnte und daß die Ventilfunktion der Literatur auf Mißstände gerichtet war (Welt der höfischen Intrigen, pedantischer Universitätsbetrieb usw.), deren Kritik heute im einzelnen obsolet geworden ist. Andererseits bestehen zentrale Beweggründe für die Teilnahme am literarischen Betrieb fort: Noch immer dient die aktive Auseinandersetzung mit Literatur – vom ›poetischen Schöpfungsakt‹ bis zum Kulturmanagement – der Selbstpositionierung und Identitätsfindung in einer realen (Kollegenkreis, soziale Gruppe) oder virtuellen Kommunikationsgemeinschaft, die bisweilen übrigens erstaunliche Parallelen zur ›Gelehrtenrepublik‹ der Frühen Neuzeit aufscheinen läßt. Nach wie vor können sich Intellektuelle und Literaten, zumal wenn sie sich sozial und materiell als deklassiert empfinden, über den literarischen Diskurs von den übrigen Eliten eines Gemeinwesens abgrenzen, wobei es wiederum nur eine Akzentverschiebung bedeutet, wenn der geschmähte ›Adel der Geburt‹ heute vom ›Adel des Geldes‹, von wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prominenz, abgelöst worden ist.

Daneben gibt es eine Reihe weiterer Konstanten, die sich seit dem 18. Jahrhundert über die literatursoziologischen Paradigmenwechsel vom Neuhumanismus bis zum Konzept der interaktiven Lektüre erhalten haben und die es rechtfertigen, wenigstens die letzten zweieinhalb Jahrhunderte seit der Etablierung der »extensiven« Lektüre (Rolf Engelsing) oder der Herausbildung einer Trennungslinie zwischen den literarischen »Thematisierungsweisen« eines Textes – hier »Schreiberprodukt«, dort »Leserobjekt« (Klaus Weimar) – als Einheit zu begreifen. Literatur war von dieser Zeit an immer

für *einzelne* von existenzieller Bedeutung etwa zur Verarbeitung lebensweltlicher Probleme oder als Refugium angesichts einer unerträglich erscheinenden beruflich-gesellschaftlichen Realität; sie war für *mehrere* Gegenstand und Medium einer beruflichen oder halb-professionellen Aktivität, die das gesamte Spektrum der literarischen Kommunikationsgemeinschaft vom Autor über den Kritiker, Zeitschriftenherausgeber, Verleger bis zum Professor und Schullehrer abdecken konnte; sie war schließlich für *viele* eine Quelle intellektueller Anregung, moralischer Erbauung oder angenehmer Zerstreuung. Der Grund dafür, warum das ›literarische Leben‹ des 18. Jahrhunderts dennoch als grundsätzlich von dem der Gegenwart *unterschieden* aufgefaßt wird, liegt im offenkundigen Wandel von Bedeutung und wechselseitigem Verhältnis der Gesellschaftsstrukturen und Institutionen bzw. in dem Einfluß, den diese Entwicklung auf den Literaturbetrieb hat:[14] Schule und Universität prägen nicht mehr in demselben Maße wie früher die kulturelle Sozialisation der bürgerlichen Kreise, der Adel ist als Faktor des kulturellen Transfers und der Geschmacksbildung eine quantité négligeable, Frauen nehmen heute nach Form und Intensität in derselben Weise am literarischen Diskurs teil wie Männer usw. Mit den kultursoziologischen Rahmenbedingungen haben sich dann auch die jeweiligen Funktionszusammenhänge gewandelt, wenngleich die oben herausgearbeiteten Konstanten bestehen blieben: Es handelt sich um Verschiebungen, denen soziale Realitäten, geistesgeschichtliche Prozesse und anthropologische Fundamente gleichermaßen zugrunde liegen und die daher nur in quellennaher Detailanalyse herausgearbeitet werden können.

Der vorliegenden Studie liegt ein *Literaturbegriff* zugrunde, der dem entspricht, was im 18. Jahrhundert in den Zuständigkeitsbereich der ›schönen Wissenschaften‹ fiel. Dies waren unter dem Vorzeichen der zeitgenössischen Rhetorik und Poetik konzipierte Texte in Vers oder Prosa sowie das ästhetisch-poetologische Schrifttum selbst.[15] ›*Literarische Kommunikation*‹ bedeu-

---

[14] Zum äußerst weit gefaßten Verständnis des Institutionenbegriffs in der Soziologie – eigentlich fällt jedes tradierte gesellschaftliche Ordnungskonzept darunter – vgl. W. E. Mühlmann, in: Wörterbuch der Soziologie (1969), S. 466–468; Henecka (2000), S. 67–70.

[15] Vgl. Eschenburg (1789), S. 3: »Unter der Benennung *schöner Wissenschaften* werden gemeiniglich, und so auch in gegenwärtiger Theorie, die *Poesie* und die *Beredsamkeit* verstanden [...]. Wenn man indeß Poesie und Beredsamkeit als *Wissenschaften* betrachtet, so sieht man vorzüglich auf den Unterricht in beiden, dessen Inbegrif *Poetik* und *Rhetorik* heisst.« Ebd., S. 6f.: »Wenn also die sämtlichen schönen Künste und Wissenschaften Einen gemeinschaftlichen Zweck haben; so lässt sich auch eine *Theorie* festsetzen, welche die allgemeinen Regeln derselben in sich begreift, oder zu den wirksamsten Mitteln Anleitung giebt, wodurch jener Zweck zu erreichen steht. Diese ist dann zugleich die *Theorie des Geschmacks*, oder der sinnlichen Erkenntniß und Empfindung des Schönen, die der deutsche Philosoph *Baumgarten* mit dem Namen der *Aesthetik* benannte.« – Zur Entwicklung des Begriffs im 18. Jahrhundert vgl. die umfassende Darstellung von Strube (1990).

tet Kommunikation durch *und* über Literatur,[16] d.h., ein poetischer und ein literaturkritischer oder literaturdidaktischer Text werden hinsichtlich ihres Quellenstatus zunächst gleich behandelt. Erst in der literatursoziologischen Interpretation ist auf textsortenspezifische Entstehungsbedingungen und Wirkungsabsichten einzugehen. Zur Untersuchung steht somit zum einen das gesamte *kommunikative Potential* an, das die Angehörigen der ›gebildeten Stände‹ – bei entsprechender Binnenmodifizierung – im Rahmen ihrer sprachlich-literarischen und rhetorisch-poetischen Unterweisung erwarben, zum anderen die daraus resultierenden *kommunikativen Handlungen* selbst: Neben den von ›Dichtern‹ verfaßten ›Werken‹ fallen demnach so disparate Textsorten wie Schulprogramme von Pädagogen und Lehrbücher von Universitätsprofessoren, Rezensionen von (halb)professionellen Kritikern und Berichte von ›Dilettanten‹ über literarische ›events‹, Exzerpte aus dem Nachlaß von Fürsten und Briefe lesender Frauen unter das zu analysierende Material. Leitend war dabei die aus dem Studium der Quellen gewonnene Überzeugung, daß die praktisch und theoretisch, durch Unterricht und Lektüre erworbenen Kompetenzen von *allen* Teilnehmern des literarischen Diskurses[17] – präziser: von allen bewußt das literarische Leben mitgestaltenden Personen – zu bestimmten, außerhalb des Konstruktes »Literatursystem«[18] liegenden Zwecken *funktionalisiert* worden sind und daß sich aus deren Rekonstruktion *generelle* Aufschlüsse über das Selbstverständnis und die soziale Interaktion der kulturtragenden Bevölkerungsteile eines Territoriums gewinnen lassen.

Das im folgenden skizzierte Konzept zu einer Studie, in der die Formationen des Literaturbetriebs der Spätaufklärung am Beispiel einer überschaubaren, kulturhistorisch leicht abzugrenzenden Region untersucht werden, ist weder apologetisch (im Sinne einer melancholischen oder gar lokalpatriotisch verbrämten Rückschau) noch kulturkritisch (im Sinne einer Deszendenztheorie) motiviert, sondern zielt auf die funktions- und sozialgeschichtlich präzise Analyse eines konkreten literarhistorischen Sachverhaltes. Gerade die angestrebte exakte Durchleuchtung eines kulturellen Mikrokosmos macht ja deutlich, daß aus der Distanz von mehr als 200 Jahren doch immer nur die exponierteren Zeitgenossen zu erfassen sind – neben den ›Gipfeln‹ eben allenfalls die Hügel und Landmarken, aber nicht jede Furche im Relief der literarischen Landschaft. So lange wir nicht wissen, was (und ob überhaupt) die gesellige Runde im Hause des Geheimrats X rezitierte und wie die Gedichte aussahen, die der Schulmeister Y bei Kerzenschein

---

[16] Vgl. die unten näher zu besprechende regionalhistorische Studie von Renate von Heydebrand, die »Literaturgeschichte des kommunikativen Handelns mit und durch Literatur« zu schreiben beabsichtigt (1983, S. 3).

[17] Zur Problematisierung des Diskursbegriffs s.u.

[18] Anmerkungen zur Rezeption der Systemtheorie s.u.

in sein braunfleckiges Heft eintrug, können wir das literarische ›Leben‹ im 18. Jahrhundert nicht mit letzter Genauigkeit rekonstruieren. Dem lückenlosen ›Verstehen‹ des historischen Mosaiks, so kleinteilig es auch sein mag, bleiben – abgesehen von allen hermeneutischen Problemen – schon deshalb Grenzen gesetzt, weil zu viele Steine fehlen und die Farben verblaßt sind. Was hingegen möglich erscheint, ist die relativ detaillierte Einsicht in die *sozialen Funktionsmechanismen* eines *literarischen Kommunikationsgefüges*, das aufgrund seiner wenig auffälligen, eher ›typischen‹ institutionellen und strukturellen Bedingungen *exemplarischen* Charakter besitzt.

2. Untersuchungsziele

Literatursoziologisches Erkenntnisinteresse richtet sich in jüngerer Zeit bevorzugt auf überschaubare, territorialgeschichtlich – also zeitlich und räumlich – begrenzte Untersuchungsfelder, da nur so die erforderliche Materialdichte zu gewinnen ist. Umgekehrt verlangt ein genuin *regionalhistorischer*, quellenkundlich und prosopographisch ausgerichteter Forschungsansatz, wenn er nicht bei der bloßen Faktenermittlung stehenbleiben will, nach Beschreibungs-, Ordnungs- und Analysemethoden, die sozial- und funktionsgeschichtliche Modellbildung zumindest voraussetzen, wenn nicht sogar diskutieren und modifizieren. Ausgangs- und zugleich Fluchtpunkt des im folgenden skizzierten Forschungsprojektes war der Versuch einer Rekonstruktion und kommunikationsgeschichtlichen Analyse des sogenannten *›Darmstädter Kreises der Empfindsamen‹*, jener losen Verbindung teils produktiv, teils rezipierend an diversen literarischen Aktivitäten beteiligter Personen, die sich zu Beginn der 1770er Jahre in wechselnden Konstellationen in Darmstadt zusammenfanden, um ›empfindsame‹ Lebensformen außerhalb jener höfischen Welt zu erproben, der sie selbst großenteils verbunden waren. Als ›Zentrum‹ des ›Kreises‹ werden meist Hofdamen und Höflinge (etwa Prinzenerzieher) aus Darmstadt und den umliegenden Residenzen genannt. Dem ›distanziert‹ oder ›punktuell‹ teilnehmenden ›äußeren Kreis‹ rechnet man den in Darmstadt ansässigen Johann Heinrich Merck, gelegentlich anwesende Literaten wie Goethe und Herder sowie einige Vertreter von Kirche, Schule und Verwaltung zu. Die Rolle fder Landgräfin Karoline von Hessen-Darmstadt, die früher als geistiger Mittelpunkt gesehen wurde, wird heute als eher unbedeutend eingeschätzt, wie denn überhaupt die sich um ›mäzenatische‹ Fürstengestalten rankenden Mythen lange ein Haupthindernis literatursoziologischer Forschung darstellten.[19] In die Literaturgeschich-

[19] Vgl. eine Reihe von Dokumenten, nicht nur zum Darmstädter Fürstenhaus, in Kapitel 5.

ten ging der ›Darmstädter Kreis‹ durch diverse öffentlichkeitswirksame Unternehmungen ein, an denen einzelne Mitglieder beteiligt waren: die für einen illustren Adressatenkreis veranstaltete Liebhaberedition der Oden Klopstocks (1771), die von einigem Aufsehen begleiteten Auftritte Goethes (»Felsweihe«-Affäre, »Pater Brey« usw.), die Redaktion des Jahrgangs 1772 der »Frankfurter gelehrten Anzeigen« und die Selbstverlagstätigkeit Mercks, der einige Frühwerke des jungen Goethe ihre Publikation verdanken. Einen ausführlichen Kommentar zu den Aktivitäten des Kreises, unter denen er freilich selbst einen herausragenden Rang einnimmt, bildet der von 1770 bis 1773 geführte Briefwechsel zwischen Herder und seiner in Darmstadt lebenden Braut Caroline Flachsland.

Indessen zeigen sich an den *Rändern* des ›empfindsamen Diskurses‹, wie er sich anhand der Quellen zum ›Darmstädter Kreis‹ darbietet, Bezüge zu und Überschneidungen mit ganz anderen Realisationsformen literarischer Kommunikation. Dabei rücken Momente wie intra- und interpersonelle Spannungen im Literaturbetrieb, Ausgrenzung (von Personen) und Ausblendung (von Themen) aus bestimmten literarischen Diskussionen oder die Abhängigkeit literarischer Aktivitäten von außerliterarischen Motivationskomplexen ins Blickfeld. Das spezifisch empfindsame »Treiben« in Darmstadt während des kurzen Zeitraums von ca. 1770 bis 1773 – die geläufige Verlegenheitsbezeichnung entlarvt Defizite der sozialgeschichtlichen Kategorisierung – ist somit nur als *eine* Facette einer komplexen literatursoziologischen Konstellation aufzufassen. Ziel der Studie ist daher auch *nicht* eine neuerliche Definition oder Problematisierung des historischen Phänomens der ›Empfindsamkeit‹ oder deren dialektisches Verhältnis zur (Spät)aufklärung. Stattdessen sollen die skizzierten literarisch-geselligen Formationen im Darmstadt der frühen 1770er Jahre in den räumlich und zeitlich weiter gefaßten Rahmen einer regionalhistorischen Untersuchung eingebettet werden. Die nachfolgende kurze Sequenz von *markanten Einzelbefunden* illustriert diese *erweiterte Ausgangslage* und zeigt schlaglichtartig unerwartete Konstellationen, auch scheinbare oder tatsächliche Brüche im Gesamtbild des literarischen Lebens der Region auf.

1. Die Landgräfin Karoline von Hessen-Darmstadt (1721–1774), in der regionalen Geschichtsschreibung entgegen dem Quellenbefund meist als ›Mäzenin‹ des ›Darmstädter Kreises‹ und Herrin eines ›Musenhofes‹ bezeichnet, bevorzugte eindeutig französische Lektüre, vor allem staats- und moralphilosophische Schriften, gegenüber deutscher Dichtung, wenn sie diese auch nicht so entschieden aburteilte wie ihr ›cousin‹ Friedrich der Große in »De la littérature allemande« (1780). Unter einem Bündel von Exzerpten französischer Texte in ihrem Nachlaß findet sich ein Gedicht von Gleim, in dem die Ignoranz der deutschen Fürsten gegenüber muttersprachlicher Literatur milde kritisiert wird (»Er liest ja doch kein deutsch Gedicht!«). Karolines Briefwechsel mit dem literarisch interessierten Reichsgrafen Max Julius Wilhelm Franz von Nesselrode-Ereshofen (1724/29–1810) wirft ein ähnliches Licht auf ihre Beziehung zu deutschen Autoren, die weder als Korrespondenzpartner in Erscheinung treten noch überhaupt eine beachtenswerte Rolle in den Briefen der Landgräfin insgesamt spielen.

2. Der Schwager der Landgräfin, der gleichfalls in Darmstadt residierende und eine eigene Hofhaltung betreibende Prinz Georg Wilhelm (1722–1782), war wie Karoline selbst auf die »Correspondance littéraire«, Friedrich Melchior v. Grimms (1723–1807) exklusives Pariser Feuilleton für die höfischen Kreise, abonniert. Beziehungen zwischen dem Prinzen und den Darmstädter Gelehrten sind indessen allem Anschein nach nicht nachzuweisen. Sein Bruder, der in Pirmasens residierende Landgraf Ludwig IX. (1719–1790), war ein schreibfreudiger Pedant, der an ›schöner‹ Literatur vor allem pikante höfische Anekdoten schätzte, während die Schwester Karoline Luise, Markgräfin von Baden (1723–1783), ihre vorzügliche Ausbildung nutzte und zu einem ›gelehrten Frauenzimmer‹ avancierte – was Herder ihr mit Nachdruck verübelte.

3. Der langjährige Rektor des Darmstädter Pädagogiums, Helfrich Bernhard Wenck (1739–1803), war ein Jugendfreund Mercks und angeblich Mitglied des ›Darmstädter Kreises‹. Ihm wurde von seinen Kollegen (später von seinem Nachfolger Johann Georg Zimmermann, 1754–1829) und wohl auch von der Schulbehörde der Vorwurf gemacht, er vernachlässige die alten Sprachen und führe Neuerungen ein, was die Pflege der deutschen Sprache und Literatur betreffe. Unter den ›Empfindsamen‹ galt er hingegen als eher trocken und wurde von Caroline Flachsland gar als »staubiger Rektor« bezeichnet. Zeitgenössische Besucher verspotteten seinen Pedantismus und sein vergebliches Bemühen, den Witz seines Freundes Merck zu kopieren.

4. Im zwölften Buch von »Dichtung und Wahrheit« stellt Goethe zwei Gießener Professoren, den Juristen Ludwig Julius Friedrich Höpfner (1743–1797) und den Lehrer der Poetik und Rhetorik Christian Heinrich Schmid (1746–1800), vor. Der Rechtsgelehrte galt als ein literarisch versierter Mann, stand in enger Beziehung mit den Darmstädtern und pflegte als enthusiastischer Dilettant ›empfindsame‹ Freundschaften mit renommierten Dichtern, während der ausgewiesene Literaturprofessor von ›nebenberuflichen‹ Literaten (Goethe, Schlosser, Merck, Höpfner) im fachlichen Disput anscheinend mühelos an die Wand gespielt wurde.

5. Die Urkunden über die Berufung eines Professors für Poetik und Rhetorik an der Universität Gießen weisen noch für das Jahr 1771 die Forderung auf, der Bewerber müsse nicht nur des Lateinischen kundig, sondern auch mit lateinischen Dichtungen öffentlich hervorgetreten sein. Um dieselbe Zeit konstituierte sich in Darmstadt der ›empfindsame Kreis‹, in dem ein Jahr später der junge Goethe seine Sturm-und-Drang-Dichtungen vortrug.

6. Zeitgleich mit dem ambitionierten, weitgehend in Darmstadt redigierten Jahrgang 1772 der »Frankfurter gelehrten Anzeigen« erschien in der Universitätsstadt Gießen ein Publikationsorgan (das »Giesser Wochenblatt«), das Elemente der gelehrten Zeitschrift, der moralischen Wochenschrift, des ökonomischen Journals und des Intelligenzblattes in sich vereinigte. Personelle oder konzeptionelle Berührungspunkte zwischen den beiden Zeitschriften scheint es trotz der räumlichen Nähe nicht gegeben zu haben. Hingegen ist, wie die Fälle der Studenten Justus Balthasar Müller (1738–1824) und Christian Heinrich Zimmermann (1740–1806) zeigen, eine auffällig enge Beziehung zwischen der akademischen (Theologen)ausbildung in Gießen, der seminarähnlichen »Teutschen Gesellschaft« und der Redaktion des »Wochenblattes« zu bemerken.

7. Anselm Karl Elwert (1761–1825) verbrachte, von kurzen Studienjahren abgesehen, sein gesamtes Leben in der Gemeinde Dornberg westlich von Darmstadt, wo er allmählich vom Amtsassessor bis zum Regierungsrat aufstieg. Trotz seiner äußerlich offenbar völlig ereignislosen Existenz als kommunaler Verwaltungsbeamter auf dem ›flachen Lande‹ pflegte er Kontakt zu den prominenten Herausgebern mehrerer Nationaljournale – zu denen er auch Beiträge lieferte – und trat durch (anonym erschienene) Dichtungen mit Titeln wie »Petrarkische Reverieen« (1785) oder »Erotische Schwärmereien« (1786) an die Öffentlichkeit.

8. Als prominentester Vertreter des Gießener Sturm und Drang kann Friedrich Maximilian Klinger (1752–1831) gelten, dessen Briefe und frühe Dramen – von den Zeugnissen der Zeitgenossen abgesehen – den gewaltigen Druck reflektieren, dem sich eine nach individueller Glückserfüllung strebende junge Generation angesichts der allenthalben dazwischentretenden Zwänge und Hindernisse ausgesetzt sah. Nichtsdestoweniger gelang es gerade Klinger, aus eigenen Erfahrungen und Beobachtungen in seinem Umfeld die notwendigen Konsequenzen zu ziehen und so nach größtmöglicher Nutzung der gewährten studentischen Freiheiten den Weg in die gesellschaftliche Integration und berufliche Anerkennung zu finden.

9. Johanna Maria Elisabeth Merck (1737–1773), Tochter eines Gießener Theologieprofessors und Gattin eines Landarztes in Alsfeld, veröffentlichte ab 1759 mehrere Bände mit Gedichten und Prosaabhandlungen. Sie weist ihrer literarischen Tätigkeit die für weibliches Schreiben geforderten Attribute zu, wenn sie sich selbst als spontan und empfindungsgesteuert charakterisiert und jedes Streben nach öffentlichem Wirken oder gar nach Schriftstellerruhm leugnet. Die Texte zeigen freilich in ihrem hohen Grad an poetologischer wie theologisch-moralphilosophischer Reflektiertheit eine Autorin, die auch jenseits ihres (bescheidenen) Anspruches auf Unterweisung junger Mädchen durchaus an öffentlichen Diskussionen teilzunehmen in der Lage wäre. Johanna Merck steht exemplarisch für den um die Mitte des 18. Jahrhunderts datierenden Übergang des Frauenideals von der ›Gelehrten‹ zur ›Empfindsamen‹ mit all den Widersprüchen, die dieser Paradigmenwechsel zur Folge hat.

10. Der Briefwechsel zwischen Johann Gottfried Herder (1744–1803) und Caroline Flachsland (1750–1809) dokumentiert den Stellenwert, den die Auseinandersetzung über Literatur (wegen »Minna von Barnhelm« kam es fast zum Bruch) für beide als Medium der emotionalen und identifikatorischen Verständigung, aber auch des intellektuellen Austauschs, besaß. Carolines literarische Sozialisation entbehrte des ›gelehrten‹ Fundamentes, wie es an den Gymnasien ihrer Zeit der *männlichen* Jugend vermittelt wurde; gleichwohl belegen ihre Briefe sowohl die Fähigkeit zu kritisch-distanziertem Urteil in literarischen Fragen wie auch eine erstaunliche, an anspruchsvoller Lektüre und literarischer Diskussion geschulte briefrhetorische Kompetenz.

11. Johann Heinrich Mercks (1741–1791) aktive Beteiligung an der ›Mode‹ empfindsamen Dichtens (»Lila«-Gedichte) wird gerne, womöglich noch mit Blick auf sein ›mephistophelisches Wesen‹, als vorübergehende Verirrung oder niemals ›ernst‹ gemeinte Zerstreuung gewertet. Herders poetische Briefbeigaben galten als »Reimereien« (Bernhard Suphan), und Goethe selbst leistete abfälligen Urteilen der Nachwelt Vorschub, da er z. B. seine Darmstädter Gedichte (zeitgleich mit dem »Götz« entstanden) zu Lebzeiten nicht drucken ließ. Gleichwohl ist in allen Fällen eine klar bestimmbare, in der Lebenswelt der Autoren gründende Funktion dieser ›Gelegenheitsgedichte‹ nachzuweisen.

12. Merck bezeichnete seinen Wohnsitz Darmstadt mehrfach als »Wüsteney« o. ä. und sah sich aufgrund räumlicher Isolation und beruflicher Zwänge vom kulturellen Leben seiner Zeit abgeschnitten. Zugleich nutzte er die Möglichkeit, von Darmstadt aus mit angesehenen Literaten und Gelehrten im In- und Ausland zu korrespondieren und ausgedehnte Reisen an zahlreiche Höfe und zu befreundeten Privatpersonen zu unternehmen. Über viele Jahre hinweg waren praktisch alle Größen des literarischen Lebens, die ihr Weg über Darmstadt führte, in seinem Hause zu Gast. Wie das Tagebuch seiner Tochter Adelheid belegt, war auch der alltägliche Verkehr in Darmstadt von häufigen gegenseitigen Besuchen der ortsansässigen Intellektuellen und von städtischen wie höfischen Kulturveranstaltungen geprägt.

Das zur Erfassung der Problemlage angewandte heuristisch-assoziative Verfahren, dessen Resultate hier nur in Ansätzen dokumentiert sind, macht

zweierlei deutlich: Zum einen zeigt sich, daß Kommunikation durch bzw. über Literatur sich auf unterschiedlichen Ebenen, in sich überschneidenden oder ausschließenden ›Kreisen‹ und vor dem Hintergrund differierender Motivationslagen abspielte, zum anderen wird sichtbar, welch disparater Bestand an Quellen (von Berufungsakten über Zeitschriften bis zu Briefen und Kasualschrifttum) auszuwerten ist, selbst wenn das Sachinteresse der ›schönen‹ Literatur im engeren Sinne gilt, also etwa politische und kontroverstheologische Streitschriften oder Predigten im allgemeinen außerhalb des Untersuchungsbereichs bleiben.[20] Dieser Befund ist bei der Konzeption eines Beschreibungs- und Analysemodells zu berücksichtigen.

Wenn es am Ende gelingt, die spezifischen Funktionsbedingungen des ›Darmstädter Kreises‹ zu erfassen und adäquat einzuschätzen, so wird der Weg dorthin sich als das eigentliche Ziel der Untersuchung erweisen. Im Zentrum der hier in Angriff genommenen Studie steht nämlich die Frage nach dem *›Sitz im Leben‹* von Literatur, präziser: nach Konstituierung, Artikulation, Zielsetzung und Interferenz literarisch aktiver Gruppen bzw. Einzelpersonen in einem zeitlich, räumlich und sozial genau abgegrenzten Untersuchungsfeld. Dabei ist es zunächst notwendig, gründlicher als bisher meist geschehen die jeweilige – teils institutionell gebundene – Hinführung der kulturtragenden Gruppen an die Literatur in den Blick zu nehmen. Der Zusammenhang von (erworbener) Kompetenz und (realisierter) Kommunikation sowie deren Bezug zu den jeweiligen literarischen »Handlungsrollen«[21] und den sozialen wie regionalen Netzwerken bilden einen zentralen Untersuchungsgegenstand. Das *erste Ziel* der Studie ist eine *strukturierte, problemorientierte und sozialhistorisch aussagekräftige Synopse der heterogenen literaturbezogenen Bildungs- und Artikulationsformen in den gelehrt-bürgerlichen und adligen Kreisen der spätaufklärerischen Ständegesellschaft.* Zu untersuchen sind die Art und Weise, wie mit Literatur umgegangen wurde, die Ab- und Ausgrenzungen, Verständigungsbarrieren und Kommunikationsmöglichkeiten, die Nutzung von Medien und Institutionen usw. Die Auswertung des ermittelten Daten- und Faktenmaterials erlaubt dann Aufschlüsse über das standes-, berufs-, gruppen- oder geschlechtsspezifische Selbstverständnis, vor dessen Hintergrund sich letztlich das komplexe Epochenprofil konstituiert.

Im Anschluß an den oben herausgearbeiteten Konnex zwischen literatursoziologischer und regionalhistorischer Forschung ist als *zweites Ziel* der Un-

---

[20] Diese Entscheidung ist nicht zuletzt durch arbeitsökonomische Überlegungen bedingt. Zum Ausmaß des überlieferten Materials – abgesehen von dem noch nicht einmal näherungsweise gesichteten Komplex der Predigt- und Erbauungsliteratur – vgl. die hervorragenden neueren Studien von Haug (1995), Kreutz (1997) und Haaser, Spätaufklärung und Gegenaufklärung (1997).

[21] Terminus gebraucht nach Schmidt (1989), S. 285ff.

tersuchung die *Dokumentation und Aufarbeitung des literarischen Lebens in einem engen räumlichen und zeitlichen Rahmen* (dessen Eingrenzung unten näher begründet wird) zu nennen. Es kann dabei allerdings nicht um eine ›regionale Literaturgeschichte‹ im konventionellen Sinne gehen, da die in funktionalem Zusammenhang mit dem Territorium Hessen-Darmstadt stehende Produktion an ›hoher‹ Literatur nicht sehr dicht ist, was u.a. damit zusammenhängt, daß die kleinen Zentren Darmstadt und Gießen aus Gründen, die im einzelnen aufzuzeigen sind, keine exzeptionelle kulturelle Anziehungskraft besaßen[22] und daß generell für das Zeitalter der Aufklärung – anders als etwa für das 16. und dann wieder seit dem 19. Jahrhundert – der identitätsstiftende Bereich der Mundart- oder Heimatdichtung praktisch ausfällt.[23] Dieser Befund stellt indessen keineswegs ein Problem dar, vielmehr fördert er die sozialhistorische Akzentuierung (s.o.) einer quellenzentrierten Analyse von Texten und Para- bzw. Metatexten, die andernfalls leicht der Gefahr kompilierend-narrativer Literaturgeschichtsschreibung ausgesetzt wäre. So wird hingegen das *ganze Spektrum* des auf den regionalen Literaturbetrieb bezogenen Materials wie Schulordnungen und Schulprogramme, Vorlesungsverzeichnisse, Zeitungen und Zeitschriften, Kalender, Briefe, Kasualdichtungen usw. auf seine Beziehung zum literarischen Leben hin erfaßt, bibliographisch dokumentiert,[24] ausgewertet und zu den außerliterarischen Entwicklungen in Beziehung gesetzt.

---

[22] Aus buchhandelsgeschichtlicher Perspektive konstatiert Haug (1998), S. 55, für das Gießener Verlagshaus Krieger: »Der Aufbau eines eigenen belletristischen Verlags bleibt Krieger jedoch verwehrt, da der hessische Raum die literarischen und kulturellen Voraussetzungen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht erfüllt.« Vgl. das Urteil von Gervinus über Darmstadt, das im Zusammenhang einer allgemeinen Kritik an dem mangelnden Mäzenatentum der meisten deutschen Höfe formuliert wird: »So versäumte Darmstadt die günstige Gelegenheit, sich zum Mittelpunkte eines großen Kreises zu machen; Merck, Sturz, Lichtenberg gingen von hier aus; Ewald, Moser, Claudius, Hamann, Herder, Goethe waren hier oder wären leicht zu fesseln gewesen; aber dieser Stadt ist es eigen, ihr eigenes Licht unter den Scheffel zu stellen, und fremde Talente ungeschickt zu wählen, oder zu versäumen. So blieb denn der Ruhm deutscher Medicäer auf dem Hause Weimar allein hängen« (Gervinus, Bd. 4, 1873, S. 604). – Bezeichnenderweise findet der fragwürdige stammesbiologische Ansatz Josef Nadlers keinen rechten Zugang zu der Region. Hier heißt es im Anschluß an eine gedankliche Konstruktion, wonach »der Franke Gleim« und »der Franke Goethe« die säkulare Transformation des Pietismus eingeleitet bzw. abgeschlossen hätten: »Die drei Hessen und Darmstädter Sturz, Merck und Lichtenberg waren von gleicher Art, und was sie unterscheidet, das ist Besonderheit des Eigenlebens. Alle drei Weltleute von feiner Erziehung; alle drei so vielfältig begabt, daß Stückwerk wurde, was sie in wechselnder Laune trieben; alle drei mit ausgesprochenem Sinn für die Künste bildhaften Darstellens; alle drei mit scharfen Augen, daher alle drei geistreiche und witzige Spötter. Lichtenberg und Sturz fanden in Sachsen Wirksamkeiten« (Nadler, Bd. 2 [1740–1813], 1938, S. 244). Der übrige Teil des Abschnittes über »Hessen« (S. 243–254) ist ein teleologisch auf die klassische Phase vorausweisender Abriß über Goethes Wirken in der Region.

[23] Vgl. den Forschungsbericht (s.u.) und Breuer (1979).

[24] Zur *positivistischen* Grundierung der Studie: Das generelle regionalhistorische In-

3. Zur Eingrenzung des Untersuchungsfeldes

Gegenüber einer ideen- oder gattungshistorisch ausgerichteten Literaturgeschichte tendiert die Literatursoziologie zu einem *›mikrohistorischen‹* Ansatz, also zu einer zeitlichen und räumlichen Begrenzung des Untersuchungsfeldes bei gleichzeitiger Verbreiterung der Materialbasis hinsichtlich der berücksichtigten Textsorten. Die vorliegende Studie läßt sich bei der Bestimmung ihres Gegenstandsbereiches von der Überzeugung leiten, daß die Hoch- und Spätphase der Aufklärung in literarhistorischer und literatursoziologischer Hinsicht eine Einheit ist, deren bildungsgeschichtlich fundierte Kontinuität (gemessen an der ganzen Breite der literarischen und literaturkritischen Aktivitäten) ebenso stark gewichtet zu werden verdient wie allmähliche Akzentverlagerungen oder eruptiv aufscheinende Gegenkonzepte.

Die *zeitliche* Festlegung des Untersuchungsfeldes auf das halbe Jahrhundert etwa zwischen 1740 und 1790 ist aus literar-, sozial- und regionalhistorischen Gründen naheliegend: Die traditionelle *Epocheneinteilung der deutschen Literaturgeschichte* läßt um 1740 die Anakreontik und bald darauf die Empfindsamkeit als erste ›Sproßbewegungen‹ aus dem Kontinuum des Aufklärungszeitalters herauswachsen. Mit der Französischen Revolution, den Koalitionskriegen und den – als kulturkritische Reaktion darauf zu verstehenden – Konzepten der ›Weimarer Klassik‹ und der philosophischen Frühromantik ist eine Zäsur erkennbar, die bei aller Kontinuität der breitenwirksamen literarischen Strömungen und dem partiellen Fortbestehen des aufklärerischen Bildungs- und Erziehungskonzeptes doch sehr dezidiert neue Fragestellungen und ein verändertes Bild der eigenen Zeit mit sich brachte.[25]

---

teresse, das Bemühen um Faktensicherung und der Wunsch nach vielfältiger Benutzbarkeit des Bandes lassen gelegentliche *bio-bibliographische Exkurse* sowie eine ausführliche Dokumentation der Quellen sinnvoll erscheinen. Letztlich ist *auch* eine Art Nachschlagewerk zu diesem vielgestaltigen Abschnitt der hessen-darmstädtischen Literatur- und Kulturgeschichte intendiert. Im übrigen gilt der Grundsatz vom Primat der Quellen gegenüber der Systematik: Die einzelnen Analysen können jeweils nur so präzise und ausführlich sein, wie es die Überlieferungslage erlaubt.

[25] Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang, daß bei der Epocheneinteilung in der Literaturgeschichte letztlich nicht die vielbeschworene ›Entdeckung der Subjektivität‹ (etwa in Goethes »Sesenheimer Liedern«) als Markstein gewählt wird, sondern politisch-historische Ereignisse wie die Französische Revolution (1789) oder der Tod Friedrichs II. (1786) und Josephs II. (1790) oder aber – sozusagen als Phasenwechsel innerhalb der die ereignisgeschichtlichen Epochen überwölbenden ›Goethezeit‹ – Goethes Rückkehr aus Italien (1788). Damit scheint sich der Antagonismus ›Aufklärung‹ vs. ›Klassik/Romantik‹ gegenüber anderen Modellen etabliert zu haben (vgl. etwa die mehrbändigen Literaturgeschichten, hrsg. von Wuthenow, 1984; Grimminger, 1984; Jørgensen u. a., 1990). Friedrich Vollhardt läßt die traditionelle Wirkungsästhetik mit ihren diversen Frühneuzeitimplikationen zwar bereits »seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts« ihre Funktionen verlieren, führt jedoch ausschließlich ›klassische‹ Belegtexte dafür an (Vollhardt, 1995, S. 271).

Die beiden Zentren des hessen-darmstädtischen Geisteslebens dokumentieren diese Epochenschwellen auf je spezifische Weise: Die Residenz Darmstadt war unter der Regentschaft des Landgrafen Ernst Ludwig (reg. 1688–1739) ein Zentrum spätbarocker Bau-, Opern- und Theaterleidenschaft gewesen, die unter seinen Nachfolgern aufgrund der finanziellen Situation nicht aufrechtzuerhalten war. Die neuen, bescheideneren Rahmenbedingungen waren eher der Buchlektüre, dem dilettierenden Theater- und Musikbetrieb und der intimen Zirkelbildung förderlich. Erst Ludwig X., der spätere Großherzog Ludewig I. (reg. 1790–1830), konnte aufgrund eines erheblichen Macht- und Mittelzuwachses seit der Rheinbundzeit und neuer Tendenzen in der fürstenstaatlichen Kulturpolitik die Öffnung höfischer Institutionen für ein breiteres bürgerliches Publikum vorantreiben und an die Glanzzeiten des hochabsolutistischen Kulturbetriebs anknüpfen. Das akademische Gießen erlebte zwischen einer Phase heftiger Auseinandersetzungen um den Einfluß des Pietismus im ersten Drittel des Jahrhunderts und dem obskurantischen Verschwörungseifer gegen Freimaurer und Jakobiner in der auch politisch angespannten Situation nach 1789 eine an spektakulären Ereignissen – wenn man von dem kurzzeitigen Auftreten Karl Friedrich Bahrdts zu Beginn der siebziger Jahre absieht – relativ arme Zeit, in der sich das Verhältnis zwischen Universitätsbetrieb und literarischem Leben sozusagen in epochenspezifisch-abgedämpfter ›Idealform‹ beobachten läßt.

Darüber hinaus ist der anvisierte Zeitraum in *literatursoziologischer* Hinsicht vor allem durch eine recht klar erkennbare Fixierung der *Frauenrolle* im Sinne des ›empfindsamen‹ Paradigmas als Einheit zu fassen. 1742 hatte Gellert in seinen »Gedanken von einem guten deutschen Briefe« erstmals die ›weibliche Schreibart‹ in die Stildiskussion gebracht. Tatsächlich galt der Brief, eine (zunächst) nicht-öffentliche Form des Schreibens, für lange Zeit als adäquates Medium literarisch tätiger Frauen. Frauen, die um und nach 1740 *anderes* als Briefe zu schreiben begannen, waren bezeichnende Ausnahmen: Die noch weitgehend dem humanistischen Typus der ›gelehrten Frau‹ (Silvia Bovenschen) zuzurechnende Gottschedin unterstützte die Theaterreform ihres Mannes, die Karschin nutzte ihr Talent zu geschwinder und geistreicher Produktion von Gelegenheitsgedichten, die der alleinstehenden Frau den Unterhalt sichern mußten. Später veröffentlichte Sophie von La Roche, editorisch unterstützt von Wieland, ihre wichtigsten Schriften mit der Absicht, die Erziehung junger Mädchen nach den Idealen der Tugendempfindsamkeit zu fördern. Erst im ›klassischen‹ Weimar und vor allem in den Salons der Jahrhundertwende, also weit später als ihre männlichen Kollegen, bildeten Frauen über den konkret praktischen Anlaß hinaus ein genuin literarisches Selbstverständnis aus.

Die für die zeitliche Eingrenzung des Themas relevanten allgemeinen Epocheneinschnitte decken sich weitgehend mit *regionalhistorischen Eckdaten.* 1741 heiratete Henriette Karoline von Pfalz-Zweibrücken-Birkenfeld

(1721–1774) den Erbprinzen von Hessen-Darmstadt, den späteren Landgrafen Ludwig IX., dessen Vater Ludwig VIII. zwei Jahre zuvor seinem Vater Ernst Ludwig, dem ›Barockfürsten‹ Darmstadts, in der Herrschaft nachgefolgt war. Im Jahre 1790 übernahm Ludwig X., der Sohn Ludwigs IX. und der ›Großen Landgräfin‹, die Regierung, während welcher er als Rheinbundfürst, erster Großherzog, Förderer eines modernen Kulturbetriebs und Stifter der ersten Verfassung Marksteine für die hessen-darmstädtische Geschichte des 19. Jahrhunderts setzte. Karoline war um 1740 in ihrer pfälzischen Heimat und in der hanau-lichtenbergischen Residenzstadt Buchsweiler (seit 1736 zu Hessen-Darmstadt) mit der Gesellschaftsdichtung des deutschen und französischen Rokoko in Berührung gekommen; ihre weitere literarische Sozialisation dokumentiert die zeittypischen Parallelen und Kontraste zu der Geschmacksbildung der bürgerlichen Kreise. Ihr Tod markiert – ob ursächlich oder nicht, sei zunächst dahingestellt – zusammen mit dem etwa zeitgleichen Weggang Goethes aus Frankfurt bzw. Darmstadt das Ende einer kurzen literarischen ›Blütezeit‹, die mit der exklusiven Ausgabe von Klopstocks Oden (Darmstadt 1771), dem Druck bzw. der Erstrezeption von Goethes »Götz« (Darmstadt 1773) und »Werther« (Lesungen), dem kulturhistorisch herausragenden Briefwechsel zwischen Herder und seiner Braut (1771–1773) und dem in Darmstadt redigierten spektakulären ersten Band der »Frankfurter gelehrten Anzeigen« (1772) ihre Höhepunkte erlebt hatte. Zeitlich leicht versetzt gegenüber dieser ›Blütezeit‹ liegt die von 1772 bis 1780 währende Regierung des einflußreichen Erstministers Friedrich Karl von Moser (1723–1798), die für die verwaltungsmäßige und ökonomische Entwicklung des Landes von fundamentaler Bedeutung war, im Bereich der Kultur und literarischen Bildung allerdings nur geringe Spuren hinterlassen hat.[26] Die späteren siebziger und die achtziger Jahre waren in Hessen-Darmstadt wie anderswo eine Zeit ›zwischen den Epochen‹, sinnfällig markiert durch das weitgehende Fehlen einer fürstlichen Hofhaltung in der Stadt – der Erbprinz und sein Onkel Georg Wilhelm residierten bescheiden, der Landgraf selbst weilte in Pirmasens bei seinem Regiment –, durch die markante Interessenverlagerung des bedeutendsten verbliebenen Schriftstellers, Johann Heinrich Merck (1741–1791), von literarisch-literaturkritischer zu naturwissenschaftlicher Arbeit, durch das vereinzelte Auftreten obskurer Provinzfiguren wie des erotischen Dichters Anselm Karl Elwert (1761–1825) sowie durch die dokumentarische Bestandsaufnahme der Darmstädter und

---

[26] Mosers *literarische* Werke sind nur sehr eingeschränkt in die regionalen Kommunikationsstränge zu integrieren. So sind etwa seine auf die Darmstädter Zeit bezogenen hofkritischen Exempelgeschichten in den einschlägigen Textsammlungen nicht besonders herausgehoben. Auch aus diesem Grunde erfährt die bedeutende Persönlichkeit keine eigenständige Behandlung in unserer Studie, sondern wird von Fall zu Fall angeführt. Ausführliche bibliographische Angaben zu Moser finden sich in Kapitel 1.2.2.4.

Gießener ›Verhältnisse‹ in zeitgenössischen Reiseberichten.[27] Auch für das höhere Bildungswesen erweist sich die Epochenabgrenzung als sinnvoll: Die beiden herausragenden Vertreter des literarischen Betriebs an der Gießener Hochschule (Christian Heinrich Schmid) und am Darmstädter Pädagogium (Helfrich Bernhard Wenck) begannen um 1770 ihr langjähriges Wirken. Es endete jeweils erst um die Jahrhundertwende, doch hatten beide schon lange zuvor die innovativen Grundlinien ihres Ausbildungsprogramms festgelegt und später nicht mehr verändert.

Die strenge *räumliche* Begrenzung des Untersuchungsfeldes auf die historisch-politische Einheit der Landgrafschaft Hessen-Darmstadt, die zwischen dem Westfälischen Frieden und dem Reichsdeputationshauptschluß in ihren territorialen Grenzen – von kleineren Gebietszuwächsen abgesehen – weitgehend unverändert blieb,[28] basiert auf der Prämisse, daß kulturtragende Institutionen und privat-gesellige Formationen sich in ähnlicher Zusammensetzung und mit vergleichbarer Funktionsdifferenzierung in *jedem* staatlichen Gebilde des Alten Reiches ausmachen lassen. Insofern kann die Analyse eines raumzeitlich fixierten Kommunikationsnetzes – dessen Anknüpfungen nach ›außen‹ freilich mitzuberücksichtigen sind – eine für die literatursoziologische Forschung *exemplarische* Bedeutung gewinnen. Was den bei der regionalen Literaturgeschichtsschreibung bisweilen zu beklagenden »Mangel an klaren

---

[27] Unter den Reisenden, die in den 1780er Jahren Hessen-Darmstadt besuchten und ihre Erlebnisse dokumentierten, befanden sich so prominente Figuren wie Johann Joachim Christoph Bode, Joachim Heinrich Campe, Wilhelm von Humboldt, Adolph Freiherr Knigge oder Johann Kaspar Riesbeck. Eine exemplarische, wenngleich von Wohlwollen gegenüber dem Fürstenhaus geprägte Momentaufnahme des Jahres 1787 bietet die Autobiographie von Crome (1833), der sowohl über die Universität Gießen (S. 152–162) als auch über die Residenz Darmstadt (S. 166–169) ein Urteil fällt, das trotz der positiven Einschätzung von Einzelpersonen die allgemeine Mediokrität der personellen und materiellen Ausstattung nicht unterschlägt. Vgl. zu den Reiseberichten auch Kapitel 7.5. und die Quellennachweise im Literaturverzeichnis.

[28] Es handelte sich dabei im wesentlichen um das Gebiet rund um die Residenz Darmstadt (die sogenannte ›Obergrafschaft Katzenelnbogen‹) sowie größere Teile Mittelhessens (das ›Oberfürstentum‹) mit Gießen als Universitätsstadt und Sitz einer Provinzregierung. Dazu kam nach Erbfall 1736 die – weiterhin allerdings gesondert verwaltete – Grafschaft *Hanau-Lichtenberg*, die insbesondere die elsässischen Gebiete um die Residenzstadt Buchsweiler und die Gegend um Pirmasens umfaßte, wohin Ludwig IX. seinen Amtssitz verlegte. Die kleine Landgrafschaft *Hessen-Homburg*, die nur aus der Stadt Homburg und einigen umliegenden Dörfern bestand, blieb trotz andauernder staatsrechtlicher Querelen mit Hessen-Darmstadt faktisch ein selbständiges Territorium. Im Jahre 1790 lebten auf den 5900 Quadratkilometern der Landgrafschaft Hessen-Darmstadt etwa 290000 Menschen (nach Demandt, 1980, S. 312). – Die Territorien Hessen-Homburg und Hanau-Lichtenberg werden in die vorliegende Studie *nicht* systematisch einbezogen, da sie als historisch gewachsene Gebilde mit weitgehend eigenständiger Infrastruktur auch kulturgeographisch nur lose mit der Landgrafschaft Hessen-Darmstadt verbunden waren.

Abgrenzungskriterien hinsichtlich Autoren, Distributionseinrichtungen und Lesern«[29] betrifft, erhebt die vorliegende Studie den Anspruch, zumindest ein plausibles *typologisches Modell* vorzulegen, das die auf territorialer Grundlage basierenden oder in funktionalem Zusammenhang mit dem Territorium entstandenen (und von den Zeitgenossen auch so empfundenen) Formationen des Literaturbetriebs erfaßt und somit auch ein Vergleichsraster für parallele Untersuchungen zu anderen Regionen schafft.[30] Wie dieser ›Territorialbezug‹ im einzelnen zu verstehen ist, soll eine kleine Beispielsequenz illustrieren:

1. Im Zusammenhang mit Goethes »Götz von Berlichingen«, der 1773 in Mercks Selbstverlag in Darmstadt erschienen ist, geht es um Motive und Funktionsbedingungen für das Selbstverlagsprojekt, *nicht* um eine Interpretation des Dramas. Andererseits sind jene Theaterstücke, die von Bediensteten der hessen-darmstädtischen Regierung oder Angehörigen des Fürstenhauses verfaßt wurden und eine Beeinflussung durch die unmittelbaren Lebensumstände der Autoren vermuten lassen, eingehend zu interpretieren – selbst dann, wenn sie nicht in der Region gedruckt oder aufgeführt wurden.

2. Der Darmstädter Kriegsrat Merck und der Hofprediger Petersen schrieben regelmäßig Beiträge für die Zeitschriften Wielands (»Teutscher Merkur«) und Nicolais (»Allgemeine deutsche Bibliothek«). Diese Artikel – und die sie begleitenden Briefe – sind hier insofern von Bedeutung, als sie das Bemühen regionaler Amtsträger um eine Beteiligung an den Aktivitäten einer überregionalen Gelehrten- bzw. Literatenrepublik dokumentieren. Es geht *nicht* um die literarhistorische Würdigung der Zeitschriften selbst oder der Beiträge Mercks und Petersens als individuelle Publikationen, sondern um diejenigen Aspekte der Texte, aus denen Folgerungen für die literatursoziologische Einordnung des jeweiligen schriftstellerischen Engagements zu ziehen sind.

3. Christian Heinrich Schmid, Poetik- und Rhetorikprofessor an der Landesuniversität Gießen, ist *nicht nur* im Hinblick auf seine akademische Tätigkeit (Vorlesungsprogramme, Lehrschriften, Rolle im literarischen Leben der Universitätsstadt) zu berück-

---

[29] Breuer (1986), S. 12.

[30] Grundlegend ist hierbei die typologische Unterscheidung zwischen literatursoziologischen ›*Systemstellen*‹ und regionalen *Sonderentwicklungen*. Die verhältnismäßig bescheidene kulturelle Förderung durch das Darmstädter Fürstenhaus entspricht z. B. eher der Situation in den meisten deutschen Staaten während des Zeitalters der Aufklärung als die besonderen Verhältnisse in Weimar, die mit der Regentschaft Anna Amalias und der dauerhaften Ansiedlung bedeutender Autoren an deren ›Musenhof‹ einsetzten und exzeptionelle Phänomene zeitigten (die Zirkel der Herzogin und Luise von Göchhausens, das »Tiefurter Journal« usw.). Andererseits ist es z. B. ein – eventuell durch die Quellenlage bedingter – Zufall, daß in Hessen-Darmstadt keine eindeutigen Belege für die Existenz der epochentypischen Lesegesellschaften zu finden sind. Im letzteren Fall ist die Leerstelle im System zu benennen und nach Möglichkeit aus den spezifischen Bedingungen in der Region zu begründen. Die Untersuchung orientiert sich also an dem Ziel, eine exemplarische, reale Kommunikationsgemeinschaft (eben das Territorium Hessen-Darmstadt zur Zeit der Spätaufklärung) mit ihren Lücken, Brüchen und Eigentümlichkeiten zu rekonstruieren. So geht sie zwar (deduktiv) von bestimmten Komponenten – vor allem Institutionen – des literarischen Lebens im 18. Jahrhundert aus, doch bleibt das zugrunde gelegte Modell offen für Modifikationen. Ein höheres Abstraktionsniveau wäre zu erreichen, wenn mehrere Studien wie die hier unternommene unter systematischem Aspekt zusammengeführt würden.

sichtigen, sondern auch als Herausgeber des Leipziger Musenalmanachs, mit dem er sich seinen Platz in der außerakademischen literarischen Welt zu sichern und zusätzlich die durch sein amtliches Wirken auferlegte Isolation zu durchbrechen suchte.

Neben den intellektuellen Zentren Darmstadt und Gießen kommen prinzipiell auch Landstädte, Dörfer und Adelssitze[31] als mögliche Kristallisationspunkte literarischen Lebens in Frage.[32] Abgesehen von dem flächendeckenden Phänomen der sich in Zeitungen und Kalendern literarischer Vermittlungsformen bedienenden Volksaufklärung (s. Kapitel 3) sind der Quellenerschließung hier allerdings Grenzen gesetzt. Die Auswertung bibliographischer Hilfsmittel[33] und lokalhistorischer Forschungen bestätigt freilich die Erwartung, daß in einem Territorium von der Größe Hessen-Darmstadts, das zudem die für den absolutistischen Staat spezifische Konzentration der Eliten in den Zentren förderte, eine lokale Diffusion der intellektuellen Aktivität in signifikantem Umfang nicht zu bemerken ist.[34]

Indessen würde auch eine zu starre Fixierung auf die Landgrafschaft Hessen-Darmstadt wichtige Komponenten des Untersuchungsgegenstandes außer acht lassen. Die Notwendigkeit eines Rückgriffs auf die Jugend der Landgräfin Karoline mit der kleinen Zweibrücker Residenz und auf ihre lite-

---

[31] Zum landsässigen Adel vgl. unten S. 373.

[32] In Hessen-Darmstadt *fehlt* übrigens der seit dem 18. Jahrhundert eine eigenständige Form kultureller Geselligkeit entfaltende und auf das umliegende Territorium ausstrahlende Typus des *Badeortes* (vgl. Ems, Karlsbad, Pyrmont).

[33] Grundlegend ist die dreibändige landesgeschichtliche Bibliographie von Karl E. Demandt (1965–1968) mit ihren Fortsetzungen (Leist/Podehl, 1973–1984) und die vom Berichtsjahr 1977 an jährlich erscheinende »Hessische Bibliographie« (1979ff.); Demandt selbst (1980) hat den Bereich der ›schönen‹ Literatur leider vergleichsweise nachlässig bearbeitet. Des weiteren ist das achtzehnbändige Gelehrtenlexikon von Strieder (1781ff.) systematisch ausgewertet worden. Von besonderer Bedeutung waren auch die »Topographischen Register« in zwei Bänden des »Hamberger/Meusel« (Bd. 4, ^{4}1784, S. 316f.; 2. Nachtragsband, ^{4}1787, S. 472f.), wo immerhin eine beachtliche Auswahl der zu den entsprechenden Stichdaten in der Landgrafschaft ansässigen Autoren geboten wird. Bei der Identifizierung schreibender Frauen in der Region leistet das Lexikon von Friedrichs (1981) hervorragende Dienste.

[34] Vgl. Moraw (1993), S. 14: »In der Landgrafschaft [Hessen-Darmstadt] gab es [neben Darmstadt und Gießen] keine dritte Stadt, die überlokal nennenswert gewesen wäre«; ebd., S. 22: »Im Süden der Hof, im Norden die Universität, jeweils rundum mit einer Zone sozialer Verdichtung, die äußerst rasch nach außen dünner wurde, und zum dritten das flache Land – das waren die drei Zonen, auf die es ankommt.« Eine systematische Auswertung des »Hessischen Städtebuches« (1957) und die Sichtung lokalhistorischer Studien zu den hessischen Landstädten bestätigt Moraws Einschätzung. – Im übrigen ist Vollständigkeit im enzyklopädischen Sinne unter den gegebenen Bedingungen nicht zu erreichen. Wichtig erscheint zunächst, daß *Systemstellen* (s. o.) im Argumentationskontext ausgefüllt werden. Es ist also vor allem darauf zu achten, daß z. B. literarische Zeitschriften, Dokumente literarischer Tätigkeit von Frauen, Material aus dem akademischen Lehrbetrieb, Zeugnisse von Dichtern auf dem Lande (die es natürlich doch gibt), Belege für Formen literarischer Geselligkeit usw., sofern vorhanden, in repräsentativer Weise berücksichtigt werden.

rarische Geschmacksbildung am Hof Friedrichs des Großen in Berlin und während der ›Wartezeit‹ in Buchsweiler ist evident. Die benachbarten, verwandten Höfe verdienen am Rande Beachtung,[35] darunter besonders die Residenz in Homburg, wo mit Friedrich Ludwig V., dem Schwiegersohn der Landgräfin, ein in deutscher Sprache dichtender Fürst regierte, sowie der baden-durlachische Hof in Karlsruhe, an dem die (nach Herder) »gelehrte Markgräfin« Karoline Luise kulturelle Aktivitäten entfaltete, die gegenüber denen ihrer Darmstädter Schwägerin ein weit deutlicheres Profil gewannen. Die literarische Situation der nahegelegenen Reichsstadt Frankfurt gerät wegen des zwischen hier und Darmstadt pendelnden Goethe, der von zwei ›Kreisen‹ in beiden Städten gemeinsam redigierten »Frankfurter gelehrten Anzeigen« und einzelner markanter Wechselbeziehungen (vgl. etwa Kapitel 4.3.3. über Friedrich Maximilian Klinger) mehrfach in den Blick.[36] Andere Orte werden relevant, sofern dort ansässige wichtige Korrespondenzpartner, Zeitschriftenherausgeber, Verleger usw. eine Rolle für die Untersuchung spielen (z. B. Carl August, Anna Amalia, Bertuch und Wieland in Weimar).[37]

4. Darstellungskonzeption

Die Fixierung des literarhistorischen Blicks auf ein zeitlich und räumlich begrenztes Untersuchungsfeld bei gleichzeitiger Ausweitung des Beobachtungsbereiches auf die gesamte verfügbare Produktion literarischer, literaturkritischer und literaturdidaktischer Schriften führt zunächst zu einem diffusen Bild, das jede homogene, wie auch immer um Ausgewogenheit bemühte Darstellung einer Epoche als grobe Vereinfachung des Sachverhaltes erscheinen läßt. Selbst wenn man den geringen Prozentsatz der eigentlichen ›Leser‹ an der Gesamtbevölkerung in Rechnung stellt und zugleich die allmählich aufkommenden trivialen Lesestoffe des kleinbürgerlichen Publikums sowie den Bereich der sogenannten ›Volksaufklärung‹ und des niederen Schulwesens außer acht läßt bzw. nur im Hinblick auf die Absichten der

---

[35] Bereits hier sei darauf hingewiesen, daß die in populären Darstellungen pathetisch überhöhten Begegnungen der ›Empfindsamen‹ in Darmstadt ihr Zustandekommen zuallererst der Besuchsplanung der Höfe verdanken. Die im ›Darmstädter Kreis‹ eine herausragende Rolle spielenden Hofdamen Henriette von Roussillon (›Urania‹) und Luise von Ziegler (›Lila‹) kamen als Begleiterinnen ihrer Herrschaft, der alten Landgräfin Karoline von Pfalz-Zweibrücken-Birkenfeld (mit Witwensitz in Bergzabern) bzw. deren Enkelin Karoline von Hessen-Homburg, einige Male im Jahr nach Darmstadt.

[36] Interferenzen zwischen Gießen und Wetzlar sind hingegen – von den hier allenfalls am Rande interessierenden Beziehungen zwischen Goethe und den Kestners abgesehen – seltener zu bemerken, was entsprechende Beobachtungen von anderer Seite stützt; vgl. Haaser (1997), S. 17.

[37] Zur Interaktion zwischen den Höfen vgl. Jacobsen (1994).

›Volksaufklärer‹ selbst untersucht, wenn man also nur die ›gelehrten‹ oder ›gebildeten‹ Leser (und Leserinnen) berücksichtigt, wird man eine erstaunliche Vielschichtigkeit des literarischen Betriebs wahrnehmen.

Für die Ausdifferenzierung literarischer Kommunikationsformen sind mindestens drei Komponenten konstitutiv: die *räumlich-institutionelle*, die *berufs- und geburtsständische* und die *textsorten- bzw. medienspezifische.* Eine allzu starre Gliederung der Untersuchungsabschnitte nach einer dieser Komponenten (z. B. Hof, Schule, privater Raum ...; Hochadel, professionelle Kritiker, bürgerliche Dilettanten ...; Dichtung, Brief, Rezension ...) würde zu Wiederholungen in der Darstellung führen, Zusammenhänge und Interferenzen außer acht lassen und so den fragilen Gesamtkomplex vollends atomisieren. Stattdessen bietet sich eine *flexible* Konzeption der Darstellung nach zentralen, empirisch ermittelten *Kommunikationssträngen* an, die sich bald an staatliche Institutionen anlagern (Gelehrtenschule, Universität, ›Institute‹ der Volksaufklärung), bald die ständische Struktur der Gesellschaft reflektieren (Fürsten vs. bürgerliche Amtsträger, Männer vs. Frauen) und bald als Symptome der komplexen Situation von Intellektuellen in der Epoche der Spätaufklärung zu begreifen sind (Professionalität vs. Dilettantismus, Amt vs. Berufung, ›respublica litteraria‹).

Zum letztgenannten Bereich gehören auch der halb-private oder geschäftlich-publizistische Austausch unter nicht amtlich bestallten Literaten, wie er sich etwa zwischen Herausgeber und Mitarbeitern eines Periodikums etabliert (vgl. den Briefwechsel zwischen Merck und Wieland, Kapitel 4.2.2.2.), oder die heterogene und multifunktionale literarisch aktive ›Gruppe‹, die kaum mehr einem typologisch faßbaren Modell entspricht, sondern vielmehr eine jeweils historisch einmalige Konstellation repräsentiert (vgl. den sogenannten ›Darmstädter Kreis‹, Kapitel 7). Solche interpersonellen Formationen bilden zuweilen eine Art ›Gegenöffentlichkeit‹ zu den institutionell verankerten Kommunikationsstrukturen heraus, insofern als hier die Möglichkeit zu ordnungsnegierender Evasion bei gleichzeitigem Aufbau identitätsstiftender Verständigungsforen geboten wird.

Die *Disposition* der vorliegenden Studie folgt dem Prinzip der wachsenden personellen Differenzierung und der steigenden strukturellen Komplexität. In den staatlichen Institutionen Gelehrtenschule *(Kapitel 1)* und Universität *(Kapitel 2)* werden die bildungsmäßigen Grundlagen für die größte Trägergruppe der Literatur, die der bürgerlichen Gelehrten, geschaffen, und dort wird auch mit Kompetenz über bildungsspezifische wie gesellschaftlich-pragmatische Aspekte des literarischen Betriebs verhandelt. Dieser berufsständische Diskurs bildet die sachliche und mentalitätsgeschichtliche Grundlage für die – von ›Gelehrten‹ umgesetzte – Institutionalisierung literarisch gestützter volksaufklärerischer Programme *(Kapitel 3)*. Die publizistische und private Kommunikation unter *nicht* (haupt)beruflich an Literaturproduktion und Literaturverarbeitung gebundenen Gelehrten bzw. Literaten

(Kapitel 4) eröffnet gegenüber den institutionell begründeten Diskursen eine Reihe formaler, medialer und inhaltlicher Möglichkeiten, standesspezifische Identitätsprobleme in adäquater Weise zu verarbeiten. Auf einer nächsten Ebene sind die Interessen und Kompetenzen der bürgerlichen Literaten mit Bildung, Geschmack und Repräsentationsbedürfnis des Adels zu vermitteln bzw. dessen Ansprüchen dienstbar zu machen *(Kapitel 5)*.[38] Die ständische Differenz in Fragen der Bildung und der Lektüreinteressen kreuzt sich wiederum mit geschlechtsspezifischen Unterschieden in der literarischen Sozialisation, wobei Frauen wie Männer der literarischen Aktivität gegebenenfalls kompensatorische Funktionen zuschreiben, wenngleich aus jeweils unterschiedlichen Konfliktlagen heraus *(Kapitel 6)*. Schließlich wird nach Freilegung dieser unterschiedlichen bildungsgeschichtlichen und literatursoziologischen Komponenten auch die literarische Kommunikation komplexer Gruppen durchschaubarer. Zirkelbildung, bewußte Wahl spezifischer Artikulationsformen, individuelle Koalitionen oder Abgrenzungen, gemeinsame Editionspläne und allgemeine gruppendynamische Prozesse im Spannungsfeld von zentral gelenktem Kulturbetrieb und privatem Cliquenwesen oder Kleinstgruppen lassen sich aus ihren typologischen Grundmustern und historischen Entstehungsbedingungen im Rückgriff auf Erkenntnisse der Gruppensoziologie erklären und an die geläufigen Kommunikationsstrukturen anbinden *(Kapitel 7)*. So führt die Studie letztlich an ihren konzeptionellen Ausgangspunkt, die analytische Rekonstruktion des ›Darmstädter Kreises‹, zurück, doch können die auf dem Weg dahin gewonnenen Resultate zugleich Bausteine einer Theorie und Empirie der literarischen Kommunikation im 18. Jahrhundert sein.

Zusammengehalten werden die einzelnen Kapitel darüber hinaus durch die zentrale Figur Johann Heinrich Mercks (1741–1791), dem in der Mitte der Studie (Kapitel 4.2.) eine monographische Untersuchung gewidmet ist. Merck kommt insofern eine integrative Funktion zu, als er den Literaturbetrieb der Region entscheidend mitprägte, eine zentrale Bedeutung für die Kommunikation zwischen dem Territorium Hessen-Darmstadt und der ›Außenwelt‹ besaß und als Individuum die Problemlagen und Möglichkeiten der wichtigsten kulturellen Trägerschicht der Zeit, des beamteten intellektuellen Bürgertums, geradezu idealtypisch repräsentierte. Aufgrund seines vielfältigen, zugleich aber überschaubaren literarischen, literaturkritischen und essayistischen Werkes, seines ausgedehnten Briefwechsels und der im Hinblick auf seine Lebenszeugnisse günstigen Überlieferungssituation ist er darüber hinaus für eine exemplarische Rolle prädestiniert.

---

[38] Dabei ist zu bedenken, daß im Netzwerk der literarischen Kommunikation im Umkreis der Höfe den Fürsten gewissermaßen die Rolle der ›Variablen‹ zufiel, da *ihre* individuellen Interessen und Handlungspotentiale auf das gesamte literarische Leben der Region erheblichen Einfluß auszuüben vermochten.

5. Aktuelle Forschungslage

Das Konzept einer *regional* ausgerichteten Literaturwissenschaft ist nicht neu, allerdings hat es hier im Verlaufe des letzten Jahrhunderts eine Reihe von Akzentverlagerungen gegeben.[39] Als Rudolf Krauß 1897 den ersten Band seiner monumentalen »Schwäbischen Litteraturgeschichte« vorlegte, rechtfertigte er das Unternehmen als notwendige Reaktion auf den Verlust der regionalen Identität, der seiner Ansicht nach als Folge der Reichsgründung drohte:

> Ein so außerordentliches Glück für uns Deutsche die politische Einigung gewesen ist, zu einem ebenso gewaltigen Unglücke würde für uns die geistige Konzentration und Nivellierung werden. Sie bedeutete für die deutsche Kultur Verflachung und Versumpfung, Entkräftigung und Verarmung. Daß uns diese Gefahr in den drei letzten Jahrzehnten näher gerückt ist, darf nicht verkannt werden. Gerade darum ist es doppelt notwendig, daß man in Deutschland die Vielheit der individuellen Lebensformen mit Bewußtsein betone, daß sich jeder Stamm die Besonderheit seiner Geistesbildung mit Sorgfalt und Treue zu wahren suche.[40]

Dieser *anti-zentralistische Impuls*, der sich inmitten eines Geflechts geschichtsphilosophischer Theoreme bekanntlich auch in Josef Nadlers »Literaturgeschichte des Deutschen Volkes« (1912ff.) und einigen dezidiert geistesgeschichtlichen Studien wiederfindet,[41] ist heute vorwiegend in populärwissenschaftlich und regionalpatriotisch ausgerichteten Literaturgeschichten vom Typus der »Kleinen bairischen Literaturgeschichte« von Hans F. Nöhbauer (München 1984) oder Winfried Freunds Einführung »Die Literatur Westfalens. Von ihren Anfängen bis zur Gegenwart« (Paderborn 1993) auszumachen. Hingegen stehen seit etwa zwei Jahrzehnten ambitioniertere Studien zur regionalen Literaturhistorie meist im Zeichen der »Öffnung der Literaturwissenschaft zu einer sozialgeschichtlichen, historisch-funktionalen Betrachtungsweise von Literatur«.[42] Unter dem weiten Mantel der *Literatur-*

---

[39] Guter Forschungsüberblick bei Garber (1998), zum 18. Jahrhundert speziell S. 21–26.

[40] Krauß, Bd. 1 (1897), S. VII.

[41] Ein stadtgeschichtliches Pendant zur territorialen Literaturgeschichtsschreibung nach dem Muster von Krauß bildet etwa Georg Witkowskis »Geschichte des literarischen Lebens in Leipzig« (1909).

[42] Breuer (1986), S. 9. – Frühe Ansätze hierzu finden sich bemerkenswerterweise in Wilhelm Schoofs schon 1901 erschienener Arbeit über »Die deutsche Dichtung in Hessen«, die leider auf das Territorium Hessen-Kassel beschränkt bleibt (zu Hessen-Darmstadt gibt es keine vergleichbare Darstellung). Schoof gibt zu bedenken, daß »eine in jeder Beziehung erschöpfende Darstellung [...] wohl auch einen Überblick über die Geschichte des Gelehrtentums, des Buchhandels, Buchdrucks, Zeitungswesens, Theaters &c. in Hessen umfassen« (S. V) müßte. Immerhin geht er in dem Kapitel »Zeit der Vorbereitung und des Klassicismus (1720–1800)« (S. 50–81) auf Phänomene wie die ständische Herkunft der Autoren, das Theaterwesen, die Beteiligung von Frauen am Literaturbetrieb und insbesondere das 1783/84 von einer recht heterogenen Gruppe in Marburg realisierte Projekt einer »Hessischen poetischen Blumenlese« ein. Es ist bemerkenswert, daß die literarhistorischen Aus-

soziologie finden allerdings so viele Forschungskonzepte Platz, daß nur sehr bedingt von einer gemeinsamen theoretischen Verankerung oder gar von der Bildung einer Schule die Rede sein kann. Zwei der am meisten beachteten Arbeiten, Dieter Breuers »Oberdeutsche Literatur 1565–1650« aus dem Jahre 1979 und Renate von Heydebrands wenig später erschienene »Literatur in der Provinz Westfalen 1815–1945« unterscheiden sich beispielsweise nicht nur hinsichtlich des gewählten Zeitraums und der sich daraus sachlich ergebenden Fragestellungen. Vielmehr geht Breuer von der präzisen, die jahrhundertelange Abwertung der katholisch-süddeutschen Literatur problematisierenden Frage aus, »welche Auswirkungen die Partikularität des alten Reiches auf das literarische Leben der Zeit hat«,[43] und wendet sich in vier »selbständigen Kapiteln«[44] einigen markanten Phänomenen territorialstaatlich-konfessionspolitischer Maßnahmen des Literaturbetriebs wie der Zensur, der Sprachpolitik oder der massenhaften Verbreitung von Texten zu. Während Breuer streng problemorientiert vorgeht und sich auf ein (relativ) begrenztes Corpus exemplarischer Texte stützt, verarbeitet die in der Folgezeit als ›beispielhaft‹ klassifizierte, in chronologischen Schritten voranschreitende Studie Heydebrands ein prinzipiell unbegrenztes Quellenmaterial, ohne sich allerdings interpretierend mit einzelnen Texten auseinanderzusetzen.[45] Anders als Breuer argumentiert die Autorin ergebnisoffen, was vor allem in der doppelten methodologischen Reflexion (am Anfang und am Schluß) deutlich wird. Die genannten Studien und vergleichbare weitere Arbeiten und Projekte – auf die in zwei instruktiven Forschungsberichten von Norbert Mecklenburg[46] und Regina Hartmann[47] hingewiesen wird – stimmen indessen methodisch darin überein, daß sie generell das *›literarische Leben‹* in seinem *funktionalen Zusammenhang* zu beschreiben und zu analysieren versuchen.[48] Exemplarisch sei die programmatische Ankündigung Renate von Heydebrands angeführt:

---

führungen in dem Kasseler Ausstellungskatalog »Aufklärung und Klassizismus in Hessen-Kassel« von 1979 (!) noch immer auf Schoofs Darstellung basieren.

[43] Breuer (1979), S. 277.

[44] Ebd., S. 21.

[45] Die Arbeit enthält praktisch keine Textzitate, keinen Anmerkungsapparat und kein Verzeichnis von Primärquellen.

[46] Mecklenburg (1986); vgl. hier besonders den Aufsatz »Deutsche Literaturlandschaften. Zur Erforschung regionaler Dimensionen in der Literaturgeschichte«, S. 253–264, 314–317.

[47] Hartmann (1997) präsentiert nach einem Überblick über die aktuellen Tendenzen der regionalen Literaturgeschichtsschreibung ein eigenes Forschungsprojekt zum literarischen Leben in Schwedisch-Pommern im Zeitraum von etwa 1770 bis 1815. Die knappen Ausführungen hierzu decken sich in mehreren Punkten mit den Überlegungen, die zur Konzeption der vorliegenden Studie angestellt wurden.

[48] Nicht näher einzugehen ist hier auf die zahlreichen neueren Sammelbände, in denen entweder eine regionale Literaturlandschaft durch Einzelanalysen erschlossen (vgl. hierzu das Vorwort von Kühlmann/Langer, 1994, zu einem Sammelband über »Pommern in der Frühen Neuzeit«, bes. S. XI) oder anhand vergleichender Studien

> Literatur wird in dieser Studie verstanden als ein Prozeß, der in einem bestimmten geschichtlichen Bezugsfeld – hier der Provinz Westfalen – sich ereignet. An ihm sind beteiligt nicht nur Autoren und Leser, sondern auch Verleger und Herausgeber, Kritiker und Zensoren, Bibliothekare, Buchhändler, Lehrer, Geistliche und Volkspädagogen, auch das Theater und sein Publikum. Sie alle brauchen und gebrauchen Literatur, ihren Motiven und ihrer Wirkung aufeinander, unter den jeweiligen historischen Bedingungen, wird nachgefragt.[49]

Hier werden in typischer Weise die verschiedenen Institutionen des literarischen Lebens bzw. ihre Träger aufgerufen. Zugleich wird das Phänomen des ›Kulturraums‹, wie anderswo auch, in einer spezifischen Weise gefaßt: Gleich, ob man – wie Heydebrand – von der Rezeptionstheorie (Hans Robert Jauß, Harald Weinrich) kommt oder sich – wie viele jüngere Studien – zumindest in den Fußnoten als Anhänger der Systemtheorie (Niklas Luhmann, Siegfried J. Schmidt) positioniert, steht im Mittelpunkt der Untersuchungen meist ein fest umgrenzter Raum, durch den sich je nach Ansatz unterschiedlich dichte, klar strukturierte oder eher unübersichtliche Netzwerke der Kommunikation spannen. Die prägnante Formulierung Heydebrands, sie schreibe »nicht über ›westfälische Literatur‹ [...], sondern über ›Literatur in Westfalen‹«,[50] wurde mehrfach aufgegriffen[51] und kann daher mutatis mutandis und unter Einschluß der literatursoziologischen Konsequenzen als größter gemeinsamer Nenner der regionalen Literaturgeschichtsschreibung gelten.[52]

In den meisten Studien zur Literaturgeschichte einer Region wird das Problem der *›literarischen Wertung‹* thematisiert, wobei, je nach wissenschaftlichem Anspruch, schlicht apologetische oder soziologisch differenzierende Argumentationsmuster vorherrschen. Das komplexe Phänomen, zu dem seit kurzem eine systematische Einführung vorliegt,[53] verliert indessen weitgehend seine Relevanz, wenn – wie in der vorliegenden Studie – ein regional begrenzter Distributionsraum literarischer Texte gar nicht zur Diskussion steht (s. o.) und institutionalisierte literarische Kritik selbst einer soziologischen Analyse vor dem Hintergrund räumlicher Bindungen der beteiligten Personen(gruppen) unterzogen wird. Im Unterschied zu Fragestel-

---

das jeweilige Spezifikum der regionalen Einzelentwicklungen herausgearbeitet wird (zuletzt Maler, 1998, und Stellmacher, 1998).

[49] Heydebrand (1983), S. 3.

[50] Heydebrand (1983), S. 250.

[51] Vgl. Mecklenburg (1986), S. 262; Hartmann (1997), S. 589.

[52] Zusammenfassend Mecklenburg (1986), S. 262f.: »Die beachtenswerten modernen Studien zu regionalen Aspekten deutschsprachiger Literatur stimmen in den drei Postulaten überein, (1) nicht das Wesen einer regionalen Literatur, sondern die empirische Existenzweise von Literatur *in* einer Region zu erforschen, (2) in Hinblick auf die Zuordnung von Literatur zu einer regionalen Kultur diese in dem modernen, weiten Sinn von ›gesellschaftlicher Lebensweise‹ zu verstehen und (3) das regionale literarische Leben als ›Literatursystem‹, als gesellschaftliches Subsystem, also soziologisch zu analysieren.«

[53] Heydebrand/Winko (1996).

lungen, die von einer Differenzierung der Texte in ›Kunst-‹, ›Gebrauchs-‹ und ›Unterhaltungsliteratur‹ ausgehen[54] oder die ständeübergreifende regionale Identität einer historisch gewachsenen Einheit und in Verbindung damit den Konnex von Anlaß, Wirkungsmöglichkeit und qualitativer Einschätzung einer ›regionalen‹ im Verhältnis zur ›nationalen‹ Literatur in den Blick nehmen,[55] wird *hier* der *Bedeutung literarischer Aktivität für den einzelnen im Rahmen seiner regionalen Bindungen* – privater und institutioneller Art – nachgegangen. Regional ausgerichtet ist diese Studie demnach nur im Sinne der Operationalisierbarkeit eines literatursoziologischen Kommunikationsmodells,[56] nicht im Sinne territorialstaatlicher oder landschaftlicher Identitätsbestimmung im Medium der Literatur.

Aus diesem Grunde können die *Fragestellungen genuin historischer Regionaluntersuchungen* vielfach mit Gewinn aufgegriffen werden. Die inzwischen als Standardwerk geltende Arbeit von Franklin Kopitzsch über »Grundzüge einer Sozialgeschichte der Aufklärung in Hamburg und Altona« (1982, ^{2}1990) hat hier Maßstäbe gesetzt und demonstriert, wie der

---

[54] Vgl. Heydebrand (1983), S. 259–263. Die Autorin nennt in diesem Zusammenhang drei »Maßstäbe«, die an die literarische Produktion einer Region angelegt werden könnten: den »ästhetischen«, den »ethisch-sozialen« und den »personbezogenen«. Unter letzterem werde »ihre[r] Funktion für den dichtenden Autor, für seine Identitätsbildung, seine Lebensgestaltung, sein Sozialprestige, ja z.T. sogar für seine Existenzfristung« (S. 259) untersucht. Diese Fragestellung, ausgeweitet auf alle Aspekte des Literaturbetriebs, liegt auch der vorliegenden Studie zugrunde.

[55] Vgl. etwa Dieter Breuers programmatischen Aufsatz über »Regionale Vielfalt und nationale Einheit« (1994), wo in Zusammenhang mit der Herausbildung einer nationalen Literatursprache im 18. Jahrhundert etwas polemisch vom »Höhepunkt der aufklärerischen Gleichmacherei« (S. 15) gesprochen wird. Auf dieser Argumentationslinie liegt etwa auch die in jüngster Zeit viel beachtete Stellungnahme des alten Goethe über die Vorzüge der deutschen Kulturvielfalt im Gegensatz zum französischen Zentralismus: »Wodurch ist Deutschland groß, als durch eine bewundernswürdige Volkskultur, die alle Teile des Reichs gleichmäßig durchdrungen hat. Sind es aber nicht die einzelnen Fürstensitze von denen sie ausgeht und welche ihre Träger und Pfleger sind? – Gesetzt, wir hätten in Deutschland seit Jahrhunderten nur die beiden Residenzstädte Wien und Berlin, oder gar nur eine, da möchte ich doch sehen, wie es um die deutsche Kultur stände? ja auch um einen überall verbreiteten Wohlstand, der mit der Kultur Hand in Hand geht!« (Gespräch mit Eckermann am 23. Oktober 1828, in: Eckermann, 1975, S. 532f.)

[56] Auf der Grundlage einer solchen Systematisierung können womöglich Defizite anderer Untersuchungen ausgeglichen werden. Vgl. die Selbstkritik Heydebrands (1983), S. 251: »So konnte etwa die Integration der gleichzeitig oder mit leichten Verschiebungen sich vollziehenden Abläufe in den unterschiedlichen ›Teilsystemen‹ – so möchte ich sie nennen – der Literatur nicht genügend deutlich gemacht werden; die Unterkapitel für die synchronen Abschnitte wirken teilweise additiv.« – An dieser Stelle soll auf die außerordentlich lebhafte und perspektivenreiche Debatte zur Theorie einer soziologisch fundierten Literaturgeschichtsschreibung hingewiesen werden, wie sie seit vielen Jahren im »Internationalen Archiv für Sozialgeschichte der Literatur« geführt wird.

landes-, regional- oder stadtgeschichtliche[n] Ansatz [...] es ermöglicht, auch komplizierte und differenzierte Entwicklungen zusammenzusehen und – aufbauend auf gesellschaftsgeschichtlich orientierten Faktorenanalysen – zu beschreiben.[57]

Als wichtiger noch, weil disziplinenbedingte Überschneidungen und Abgrenzungen der Fragestellungen aufzeigend, erweist sich die auch räumlich und zeitlich vergleichbare Arbeit von Jörg Meidenbauer über »Aufklärung und Öffentlichkeit. Studien zu den Anfängen der Vereins- und Meinungsbildung in Hessen-Kassel 1770–1806« (1991). Seine »Leitfragen«, die sich auf die Institutionen (Kirche, Schul- und Universitätswesen, Theater, gelehrte Gesellschaften), den literarischen Markt und das Vereinswesen beziehen,[58] zielen unter Rückgriff auf wegweisende soziologische Vorarbeiten zur bürgerlichen Öffentlichkeit (Jürgen Habermas, Rudolf Vierhaus u.a.) auf die detaillierte Klärung eines Sachverhaltes, der mit der erforderlichen Offenheit und zugleich präzise genug als »Mit- und Gegeneinander von (Spät)aufklärung und (aufgeklärtem) Absolutismus« bezeichnet und »anhand der Betrachtung des Verhältnisses von ›staatlicher‹ und ›bürgerlicher‹ Aufklärung«[59] analysiert wird.

Da die allgemeinhistorische wie auch die sozialgeschichtliche und literaturwissenschaftliche Forschung für *Hessen-Darmstadt*, auch im Vergleich zu den Nachbarterritorien,[60] bei aller Ausführlichkeit in Detailstudien[61] noch

---

[57] Kopitzsch (1990), S. 793; vgl. auch S. 30–32 mit Rückgriff auf Köllmann (1975).

[58] Meidenbauer (1991), S. 24–28. Daraus ein Beispiel: »Wer waren die Autoren der in der Landgrafschaft erscheinenden Bücher? Gab es auch hier ein Übergewicht von bürgerlichen Beamten [...]? Schlug sich ihre ›Staatsnähe‹ [...] nieder, in welchem Verhältnis standen sie zur Regierung, in welchem zu anderen Bereichen der entstehenden ›Öffentlichkeit‹?« (S. 26). Es ist leicht zu erkennen, welche dieser Fragen, die Meidenbauer in erster Linie unter *gesellschaftlich-politischem* Aspekt angeht, unter einer im oben dargelegten Sinne *literatursoziologischen* Perspektive zu beantworten sind und in welche Richtung dieser Fragenkatalog dann zu ergänzen ist.

[59] Ebd., S. 28. Der Autor weist zu Recht darauf hin, daß die Entwicklung von Aufklärung und Öffentlichkeit in Deutschland sich »in zwei Hauptströmungen« vollzogen hat, »einer ›provinziell-verbeamteten‹ und jener urban-handelsbürgerlichen, die Kopitzsch am Hamburger Beispiel vorgeführt hat« (ebd., S. 471). Die grundsätzliche Parallelität wiederum der Entwicklung in Hessen-Kassel und Hessen-Darmstadt im Hinblick auf Quellenbefund und soziale Organisationsformen läßt eine partielle Orientierung an Meidenbauer lohnend erscheinen, zumal der Wechsel von einer historischen zu einer (vorwiegend) literaturwissenschaftlichen Perspektive grundsätzlich neue Fragestellungen evoziert und beide Studien somit in ein produktives Spannungsverhältnis zueinander treten können.

[60] Zu Hessen-Kassel existiert neben der Arbeit von Meidenbauer, der neuen, auf die Soziologie des Beamtenstandes beschränkten Studie von Brakensiek (1999) und der älteren literarhistorischen Skizze von Schoof (1901) noch eine Reihe von Monographien, Sammelbänden und kleineren Studien; vgl. außerdem den Katalog »Aufklärung und Klassizismus« (1979) und den Forschungsbericht bei Meidenbauer (1991), S. 15–24. Für Baden, die Kurpfalz, Sachsen-Weimar usw. gilt Entsprechendes. – Es sei allerdings darauf hingewiesen, daß *keine* dieser regionalhistorischen

keine zusammenfassenden Darstellungen hervorgebracht hat, hat die vorliegende Untersuchung über weite Strecken *Grundlagenarbeit* zu leisten. Die in den *einzelnen Kapiteln* herangezogenen – und meist nur für diese selbst relevanten – Vorarbeiten werden in *gesonderten knappen Forschungsberichten* jeweils zu Beginn der Abschnitte präsentiert. Hier ist speziell auf die weiten Felder der Bildungs-, Schul- und Universitätsgeschichte (Kapitel 1 und 2), der historischen Frauenforschung (Kapitel 6) und der Geselligkeitsforschung (Kapitel 7) zu verweisen. Die Studie insgesamt stützt sich auf die bewährten Grundlagenwerke zur Sozialgeschichte (der Literatur),[62] zur Geschichte des Lesens und des Bücherbesitzes, des Buchmarktes und der literarischen »Handlungsrollen« (avant la lettre)[63] sowie zu den literarhistorischen

---

Studien ein Konzept verfolgt, das mit dem oben skizzierten methodisch und thematisch mehr als in Einzelpunkten übereinstimmte.

[61] Neben den Arbeiten zum ›Darmstädter Kreis‹ (monographisch Rahn-Bechmann, 1934; vgl. im übrigen Kapitel 7) sind als besonders ergiebig hervorzuheben: das monumentale, weit ausgreifende Kompendium zum Jahrgang 1772 der »Frankfurter gelehrten Anzeigen« von Hermann Bräuning-Oktavio (1966) sowie dessen Untersuchungen zu fürstlichen Bibliotheken, Wilhelm Diehls schulgeschichtliche Quelleneditionen und Studien, die Ausstellungskataloge »Darmstadt in der Zeit des Barock und Rokoko« (1980), »Sturm und Drang« (1988) und »Johann Heinrich Merck« (1991), die neuen landesgeschichtlichen Sammelbände »Fürstenhof und Gelehrtenrepublik« (1996) und »Aufklärung in Hessen« (1999), die Arbeiten zur Geschichte des Buchdrucks bzw. Buchhandels in Darmstadt (Bräuning-Oktavio, 1934/36) und Gießen (Haug, 1998), die – allerdings nur am Rande mit ›literarischen‹ Texten befaßten – Studien von Rolf Haaser (bes. Spätaufklärung und Gegenaufklärung, 1997) zu gegenaufklärerischen Tendenzen im Einflußbereich der Universität Gießen, die Untersuchung der fürstlichen Schreibkalender von Meise (2002) sowie, als notwendige Grundlage, verschiedene Forschungen von Jürgen Rainer Wolf zur Landesgeschichte und von Peter Moraw zur Geschichte der Universität Gießen. Die Spezialliteratur zu einzelnen Protagonisten des hessen-darmstädtischen Literaturbetriebs, besonders zu Johann Heinrich Merck (s. Kapitel 4.2.), ist nicht selten auch für übergreifende Aspekte der Untersuchung zu nutzen.

[62] Zur Orientierung vgl. noch immer den Sammelband von Grimminger (1984). Ein ganz ausgezeichnetes, interdisziplinär ausgerichtetes Arbeitsinstrument bildet die Habilitationsschrift »Die Biographie des Bürgers« (1996) von Michael Maurer, wo nahezu alle für das 18. Jahrhundert relevanten sozial-, bildungs- und geistesgeschichtlichen Problemkomplexe auf der Basis eines immensen Fundus von (auto-) biographischen Zeugnissen rekonstruiert und analysiert werden; an einigen Stellen drängen sich freilich gerade wegen der luziden Anlage des Bandes Ergänzungen aus literatursoziologischer Perspektive auf (vgl. etwa unten Kapitel 6.1.). Unter den älteren Studien seien hier Haferkorn (1974), Martino (1976) und Bosse (1978) herausgehoben. – Die soziologische Terminologie und Systematik, soweit sie nicht über die literaturwissenschaftliche Forschung vermittelt wird, bietet knapp und übersichtlich Henecka (2000).

[63] Noch immer grundlegend ist das Studienhandbuch von Kiesel/Münch (1977); vgl. außerdem Schenda (1970), Engelsing (1974), Adam (1990), Martino (1990) und Böning (verschiedene Studien besonders zum Zeitschriftenwesen und zur Volksaufklärung, s. Literaturverzeichnis). Sehr anregend ist daneben der Essay von Schlaffer (1999) über den »Umgang mit Literatur«, wo die verschiedenen Formen der partiellen, vorgetäuschten, vermiedenen Lektüre usw. ins Bewußtsein gerufen werden.

Epochen Aufklärung,[64] Empfindsamkeit[65] und Sturm und Drang im allgemeinen.[66]

Unter den *neueren Literaturtheorien und Methoden* wurden die ›Erben‹ der Literatursoziologie, vor allem Systemtheorie[67] und Diskursanalyse,[68] sorgfältig auf ihre Praktikabilität überprüft. In manchen Fällen erwie-

---

[64] Von den zahlreichen ›Klassikern‹ zum Thema sei hier nur der Sammelband von Kopitzsch (1976) erwähnt; unter den neueren Arbeiten sind besonders das interdisziplinär ausgerichtete Lexikon von Schneiders (1995) und der Einführungsband von Alt (1996) zu nennen.

[65] Am ergiebigsten ist nach wie vor die Habilitationsschrift von Sauder (1974), aus diskursanalytischer Perspektive vgl. Wegmann (1988); zur Kritik der zeitgenössischen Empfindsamkeit Doktor (1975). Der Band »Empfindsamkeit« (1997) in Hans-Georg Kempers mehrbändigem Werk »Deutsche Lyrik der Frühen Neuzeit« bietet weit mehr als die bloße Geschichte einer literarischen Gattung. Zur Forschungsgeschichte vgl. Hansen (1990), Zelle (1993) und Vollhardt (1999).

[66] Wichtig vor allem Muchow (1962) und Quabius (1976) zur Generationenproblematik, der Katalog »Sturm und Drang« (1988) mit Beiträgen u. a. zu Frankfurt und Darmstadt sowie die neuere Einführung von Luserke (1997).

[67] Der zentralen These der Systemtheorie, wonach in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine »Ausdifferenzierung der Literatur zu einem eigenständigen Kommunikationssystem« im Sinne einer »Autonomie« der (›schönen‹) Literatur stattgefunden habe (Plumpe, 1995, S. 106), ist so nicht zuzustimmen. Im Kontrast zu isolierten Gedankenkonstrukten einer »elitäre[n] Gruppe der ›Klassiker‹ und ›Romantiker‹« (Schmidt, 1989, S. 418; vgl. ebd., S. 419: »Minderheitsvotum«), aus der z. B. Kants Zweckbestimmung der Kunst als Erregerin »interesselose[n] Wohlgefallen[s]« (vgl. Weimar, 1989, S. 354) hervorging, läßt das von uns ausgewertete Material auf Schritt und Tritt die alltagsweltliche Rückbindung *jeder* Art von literaturbezogener Aktivität offenkundig werden. Dem widerspricht auch nicht der Versuch etwa auf seiten einiger Literaturkritiker, Zeitschriftenherausgeber etc., spezielle ›literarische‹ Kompetenzen zu erwerben bzw. für sich zu reklamieren, denn auch diese Unternehmungen lassen sich auf außerliterarische Interessen zurückführen. Aus diesem Grunde ist auch unser Begriff von ›literarischer Kommunikation‹ (s. o.) nicht mit dem der Systemtheorie zu vereinbaren, nach der es seit dem 18. Jahrhundert »unpassend [ist], von literarischer Kommunikation zu verlangen, was sich anderswo erledigen läßt: die Sitten zu bessern, für die ›richtige‹ Politik zu werben, die Bildung zu heben, das Bewußtsein oder gar die Gesellschaft zu ändern usw.« (Plumpe, 1995, S. 104). Die Systemtheorie gibt strenggenommen keine Antwort auf die Frage, welchem Teilsystem der Gesellschaft sie zweifelsfrei ›literarische‹ Kommunikationsmedien wie den Brief, das Gelegenheitsgedicht oder das satirische Dramolett zuordnen will. – Vgl. zur Systemtheorie außer den genannten Autoren noch Werber (1992) und Heydebrand/Winko (1996), außerdem die wichtige Rezension von Stanitzek (1992) zu S. J. Schmidts Standardwerk.

[68] Die einschlägige Theorie gründet auf der Vorstellung von einer kommunikationsregulierenden Kraft des Diskurses als einer »Ordnung, die festlegt, was sagbar ist und was nicht, was sinnvoll und plausibel erscheint, und so Handlungssituationen und Sequenzen vorstrukturiert« (Wegmann, 1988, S. 41). Michael Titzmann definiert »Diskurs« als »ein System des Denkens und Argumentierens, das von einer Textmenge abstrahiert ist« und das sich auszeichnet »durch einen der Textklasse gemeinsamen Redegegenstand [...], durch die Regularitäten der Rede über diesen Gegenstand [...] [und] durch seine Relationen zu anderen Diskursen und eventuell den von diesen entworfenen Wissenssystemen« (Titzmann, 1989, S. 51–53). Auf dieser Grundlage ist es relativ unproblematisch, etwa im Kontext des Briefwechsels

sen sich Einzelaspekte als förderlich, vor allem im Hinblick auf die begriffliche Klärung der analysierten Sachverhalte, und selbst bei großer Skepsis im Grundsätzlichen konnten doch Verbindungen zu unserem Konzept etwa bei Siegfried J. Schmidt ausgemacht werden, der in seinem nicht auf Einzelfälle oder gar auf Quellen rekurrierenden systemtheoretischen Aufriß (»Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert«) zum Schluß die »interessante« Frage aufwirft,

> welche literarischen Handlungsmöglichkeiten ein Autor [zu ergänzen wäre: Rezensent, Literaturlehrer, auch bloßer Leser] jeweils selegiert und warum er dies in einer bestimmten biographischen Situation tut. [...] Dabei sollte der Schwerpunkt der Analyse auf der Frage liegen, worin die Spezifik der Literatursystem-adäquaten Selektion und »Bearbeitung« eines vom Autorsubjekt [usw.] aus dem Literatursystem, anderen Sozialsystemen oder aus der »Alltagswelt« aufgegriffenen Problems besteht.[69]

Eine besondere Attraktivität ist vor allem der Feldtheorie Pierre Bourdieus und seiner Anhänger mit der anschaulichen Gegenüberstellung von ›Feld‹ und ›Habitus‹ nicht abzusprechen.

> Demnach ist als Habitus ein System dauerhafter Dispositionen vorzustellen, in dem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zusammenfallen. [...] Wie die Begriffe »Agierender« und »Soziales« komplementär sind, steht dem »Habitus« das »Feld« gegenüber. Das Soziale erscheint demnach als Raum, in dem Positionen um Anerkennung kämpfen. Diese Anerkennungskämpfe konkretisieren sich in Feldern des Ökonomischen, Politischen, Kulturellen, Wissenschaftlichen, etc. Innerhalb eines jeden Feldes kämpft jeder um Durchsetzung seiner Position. Zugleich aber sind die Kämpfenden im Interesse verbunden, ihr gemeinsames Feld im Kampf mit anderen Feldern zu stärken.[70]

---

von Herder und Caroline Flachsland von einem (streckenweise problematisierten) ›empfindsamen Diskurs‹ zu sprechen (vgl. Kapitel 6.4.), auch eine Bezeichnung wie ›pädagogischer‹ oder – auf den institutionellen Kontext zielend – ›gelehrtenschulischer Diskurs‹ (Kapitel 1) mag auf wenig Bedenken stoßen. Hingegen wäre die Formulierung ›literarischer Diskurs‹ kaum auf das gesamte Spektrum literarischer Aktivitäten anzuwenden. In einer quellenmäßig weit ausgreifenden Studie wie der vorliegenden, die alle diejenigen kommunikativen Formationen berücksichtigt, in denen eine Kompetenz auf dem Felde der ›schönen Wissenschaften‹ auf die eine oder andere Weise funktionalisiert, thematisiert oder kritisiert wird, würde ein streng diskursanalytischer Ansatz zu einer bedenklichen Verkomplizierung der Materialaufbereitung und -analyse führen. Im Verlaufe der Untersuchung habe ich gleichwohl die Bezeichnung »Diskurs« vereinzelt alltagssprachlich verwendet, ohne daß es deswegen freilich zu Unklarheiten in der Argumentation kommen dürfte.

[69] Schmidt (1989), S. 438; vgl. auch ebd., S. 420, im Zusammenhang einer Konzeption von Literatur als Mittel gegen die ›Entfremdungstendenzen‹ des bürgerlichen Zeitalters: »Auch ein autonomes Kunstverständnis bindet [...] Autonomie an Funktion(sspezifik), aber nun an eine eindeutig selbstreferentiell konzipierte Funktion: nämlich an Selbstthematisierung und Selbstverwirklichung« (Schmidt, 1989, S. 420).

[70] Gaus (1998), S. 26f. – Detlev Gaus hat in seiner großen Studie zur Berliner Salonkultur um 1800 verschiedene neuere Theoriemodelle der Sozial- und Literaturwissenschaften an die überlieferten Textzeugnisse zu adaptieren versucht und liefert so im komplexen Bereich der (literarischen) Geselligkeit ein anschauliches Beispiel dafür, bis zu welchem Grad Theorie und Empirie in der konkreten Analysearbeit

Im Kontext des kulturellen Geschehens weist die Bourdieu-Schule darauf hin,

> daß die Hinwendung zu literaler Deutungsproduktion auch sozial funktional war, insofern der Aufstieg über Anerkennung als »Geistesadel« den Nachweis der Kompetenz in der Produktion neuer Deutungsansätze voraussetzte. Aufhellend sind in diesem Zusammenhang die Begriffe der Kapitalien, wie Bourdieu sie systematisiert hat. Demnach gelten in unterschiedlichen sozialen Feldern unterschiedliche soziale Spielregeln, die jeweils unterschiedliches Spielkapital fordern. [...] Über allen Kapitalarten steht das symbolische Kapital, das erst einen Vertrauensvorschuß, einen »Kredit«, besorgen muß. Erst die symbolische Absicherung [...] weist dieses Bildungspatent, diese Wissensbestände näher an den Fragen der Zeit aus als andere, läßt dieses soziale Beziehungsgeflecht wichtiger erscheinen als jenes.[71]

Die zitierten Passagen aus einem ambitionierten – hier schon soweit möglich ›operationalisierbar‹ gemachten – Modell verdeutlichen einerseits die Anziehung, die eine dergestalt metaphorisch formulierte Theorie ausübt. (Manche Erkenntnisse der vorliegenden Studie, etwa die Ausführungen zur zentralen Figur Johann Heinrich Merck in Kapitel 4 und 7, wären problemlos in die Terminologie Bourdieus und seiner Adepten zu ›übersetzen‹.) Andererseits kollidieren die meisten Theorien mit dem von uns zugrunde gelegten streng soziologischen Ansatz, wonach jeder einzelne Akt eines im weitesten Sinne literarischen Handelns auf seine gesellschaftliche oder gruppenspezifische Funktion hin zu befragen ist. In manchen Fällen wird von den neueren Konzeptionen nicht einmal der heute gängige ›erweiterte Literaturbegriff‹ berücksichtigt, wenn etwa die Systemtheorie

> literarische Handlungen im Literatursystem operativ spezifiziert als subjektabhängige (subjektive oder kollektive) Ver-Wirklichung ästhetischer Werte, die weder der Handlungspragmatik noch der dominanten Wahr-Falsch-Referenz von Aussagen in anderen Sozialsystemen unterworfen werden müssen,[72]

oder gar

> in der »Unterhaltung« die spezifische Funktion und in der Disjunktion von »interessant« und »uninteressant« den Code der Literatur zu sehen[73]

geneigt ist.

Mit Blick auf die oben formulierten Untersuchungsziele dürfte klar werden, daß der unmittelbare Anschluß an ein voll entwickeltes literaturtheoretisches Modell der skizzierten Art weder möglich noch wünschenswert wäre. Der erklärte Anspruch der vorliegenden Studie liegt vielmehr darin, die wissenschaftliche Relevanz ihrer Fragestellungen und die Plausibilität der daraus abgeleiteten Argumentationen empirisch unmittelbar nachvollziehbar zu

---

zur Deckung zu bringen sind. Vgl. Kapitel 7 der vorliegenden Studie zu den geselligen Formationen in Darmstadt (mit Rückgriffen auf Gaus).

[71] Ebd., S. 295f.

[72] Schmidt (1989), S. 435f.

[73] Werber (1992), S. 27.

machen. Den genannten Untersuchungszielen korrespondieren somit (1.) die – freilich nicht nur – positivistische Frage, *›wie es gewesen‹*, und (2.) die funktions- und sozialgeschichtliche Frage, *›warum es so gewesen‹* ist. Eine dergestalt pointiert formulierte Reduktion der methodischen Grundlagen soll indessen nicht als wissenschaftskritische Trotzreaktion auf das intellektuelle Schaulaufen manches ambitionierten Fachvertreters, sondern als zu diskutierender Forschungsansatz im weiteren Zusammenhang einer aktuellen, auch im unmittelbaren akademischen Umfeld geführten Debatte verstanden werden.[74]

Der Aufriß des aktuellen Forschungskontexts sollte gezeigt haben, daß es bislang an Studien fehlt, die die Funktion literarischer Aktivität für den sozialen Status, mehr noch für die subjektive Selbst- und Fremdeinschätzung des am Literaturbetrieb im späten 18. Jahrhundert beteiligten Personals mittels parallel angelegter, quellengesättigter, auch auf großzügige Interpretation einschlägiger Texte nicht verzichtender Analysen der gesellschaftlich relevanten Kommunikationsstrukturen am Beispiel einer historisch fixierten Region und mit dem Anspruch auf typologische Repräsentativität präzise herausgearbeitet hätten. Die hier vorgelegte Untersuchung zielt vor allem anderen darauf ab, das Funktionieren des Literaturbetriebs zur Zeit der Spätaufklärung in allen seinen Facetten so präzise wie möglich zu erfassen. Dann sollte auch die eingangs gestellte Frage nach der Möglichkeit einer gruppenspezifischen oder gar gruppenübergreifenden Verständigung durch und über Literatur zu beantworten sein – für den gewählten Untersuchungsbereich freilich nicht unter den Auspizien eines kulturkritischen Epochenvergleichs, sondern einzig mit dem Ziel historiographischer Präzision.

---

[74] Vgl. dazu die fundamentale Kritik von Jutta Schlich an dem traditionellen Konzept einer ›Sozialgeschichte der Literatur‹ (Schlich, 1998).

1. Schulpoesie und ästhetische Erziehung – Literaturpädagogische Diskussionen im Einzugsbereich der Gelehrtenschulen

In seiner zeitkritischen Erzählung »Geschichte des Herrn Oheims« (1778) läßt Johann Heinrich Merck (1741–1791) den Helden von seiner Ausbildung am »Pädagogium« berichten. Es ist offensichtlich, daß Merck dabei Erinnerungen an seine eigene Schulzeit in Darmstadt verarbeitet:

> Ich lernte fleißig, und in meinem 12ten Jahre machte ich lateinische Verse, wußte aber nicht Körbel von Petersilge zu unterscheiden. [...] Ausser dem Griechischen und Latein ward nichts auf dem Pädagogio getrieben als ein wenig Geographie und Historie; und zwar diese in eben demselben Geschmack von den Kindern Israel an bis aufs Habsburgische Haus. Immer war's Ein Regent und Ein regierendes Haus oder Volk, für das uns Ehrfurcht eingeprägt ward [...]. Von der ganzen praktischen Philosophie war nicht ein Fünkchen im ganzen Lande zu spüren, ausser was hier und da bey den Gliedern der medicinischen Fakultät unter der Asche loderte. Ausser dem Leibmediko hatte kein Mensch eine Lufftpumpe oder Elektrisirmaschine gesehen. [...] Ich las indessen den Virgil und Horaz und Cicero, d. i. ich explicirte die Leute, allein keiner machte die geringste Würkung auf meine Imagination. Es war mir wohl, wenn ich sie absolvirt hatte. Im 15ten Jahr hielt ich eine Oration über den Charakter des Tertullian, und untersuchte, in wie fern das Afrikanische Klima Einfluß auf seinen Stylus gehabt hatte. Sechs Monate drauf stellte ich eine öffentliche Vergleichung zwischen Cäsar und Alexander an. So präparirt gieng ich auf die Universität [...].[1]

Von Mercks Darmstädter Mitschüler Georg Christoph Lichtenberg (1742–1799) sind hingegen vorwiegend verklärende Reminiszenzen an die Zeit auf dem Pädagogium überliefert. So erinnert er sich im Jahre 1769 an frühe dichterische Versuche in der Schule:

> Es sind nun zehn ganzer Jahre, da ich ein Gedicht in Hexametern in der Schule schrieb, und das ich damals für ebenso schön hielt als die Messiade, die ich mir zum Muster genommen hatte, ohnerachtet mein Gedicht nur die Beschreibung eines Küchengartens war, das also mit der Messiade sich gar in keine Vergleichung ziehen ließ.[2]

---

[1] Merck, Werke (1968), S. 194–196. Tatsächlich hatte Merck im Jahre 1756 eine deutsche Rede mit dem Titel »Ob die Philosophen, nach Tertullians Ausspruch, Kätzerpatriarchen seyen« gehalten und 1757 eine Vergleichung Alexanders des Großen mit Cäsar angestellt. Unter seinen weiteren deutschen und lateinischen Versuchen werden auch eine Rede über den Begriff des Leeren (1753?) und eine über das Lernen in der Natur- und Sittenlehre (1756) erwähnt. Vgl. Uhrig (1879), S. 114; Paul (1930), S. 147; Prang (1949), S. 18.

[2] Zitiert nach Deneke (1944), S. 29; zur Frage der Faktizität vgl. Lichtenberg, Kommentar zu Bd. 3 (1974), S. 283; Joost (1993), S. 54. Vgl. auch Lichtenbergs Bemerkung in den »Sudelbüchern« (B 132), wonach der »Trieb zum Bücherschreiben« bei

Es gilt im folgenden nicht die offenkundigen Mängel des höheren Schulwesens in der Frühen Neuzeit ein weiteres Mal in aller Ausführlichkeit darzulegen. Auch muß der Paradigmenwechsel im Deutschunterricht bzw. die allmähliche Herausbildung eines Schulfaches »Deutsch« mit Schwerpunkt auf der Literaturgeschichte nicht neu aus den Quellen dokumentiert werden. Hierzu liegen ausführliche allgemeine Studien vor, die auszuwerten, anhand von regionalhistorischem Material zu überprüfen und ggf. zu modifizieren sind. Im Brennpunkt des Interesses stehen vielmehr Fragen, die das ›System‹ Gelehrtenschule im Hinblick auf integrierende und isolierende Momente betreffen: Wer führt die Diskussion um Struktur und Inhalte des Schulwesens? Welche Entscheidungsträger sind für Beharrung oder Reform verantwortlich? Auf welche Weise gelangen Kritik und Reformansätze an die Öffentlichkeit, oder allgemeiner: Wie wird der Kontakt zwischen Schulorganen und Außenwelt gepflegt? Literaturspezifische Fragestellungen lauten: Über welchen Bildungshintergrund, über welche literarischen Kenntnisse und Interessen verfügen die Lehrer?[3] In welcher Form werden literarische (vorwiegend: zeitgenössische deutsche) Texte in der Schule behandelt, und nach welchen Kriterien wird die Lektüreauswahl getroffen? Auf welche theoretischen Grundlagen stützt sich die Diskussion? Fluchtpunkt der Überlegungen ist die Problematik, die – in einem umfassenderen Sinne – in der zitierten Passage aus Mercks Erzählung angesprochen wird: Wie war der Absolvent eines Gymnasiums im 18. Jahrhundert, speziell einer hessen-darmstädtischen Gelehrtenschule, für die Teilnahme am literarischen Leben auf der Universität und in der sich entwickelnden »bürgerlichen Öffentlichkeit« (Habermas) allgemein »präparirt«?

Im folgenden werden zunächst die Voraussetzungen und Ansätze zu einem deutschen Literaturunterricht an den Gelehrtenschulen in der Zeit der Spät-

---

ihm etwa im Jahre 1756 eingesetzt habe (Lichtenberg, Bd. 1, 1968, S. 82); ebenso im Brief vom 1.5.1783: »Ich habe schon in meinem 14ten Jahre Verse gemacht, zu einer Zeit, da es noch keine Musenalmanache gab« (Lichtenberg, Bd. 4, 1967, S. 507).

[3] Schon hier ist darauf hinzuweisen, daß für die meisten Gelehrtenschulen fast ausschließlich Dokumente über die jeweiligen Rektoren vorliegen. Schulgeschichten fügen den einzelnen Kapiteln, in denen Lebenslauf, Unterrichtsmethode und Schriften der Rektoren erläutert werden, gewöhnlich kurze Abschnitte über die während des entsprechenden Rektorats eingestellten und abgegangenen Lehrkräfte an. Die Schulprogramme, meist die wichtigsten Quellen für die Geschichte eines Gymnasiums, sind grundsätzlich vom Rektor verfaßt. Der Rektor war der mit Abstand bestbezahlte, angesehenste und gewöhnlich auch bestausgebildete Lehrer. Er war Ansprechpartner für die übergeordneten Behörden und wohl meist der einzige unter den ›Schulmeistern‹, der dem gehobenen Bürgertum der Stadt zugerechnet wurde. Seine Kollegen werden in der Schulhistorie üblicherweise nur dann erwähnt, wenn sie dem Rektor durch Unfähigkeit oder Disziplinlosigkeit Sorgen bereiteten oder – seltener – die Schule trotz der Mißwirtschaft eines unfähigen Rektors am Leben erhielten.

aufklärung skizziert. Daran schließt sich eine detaillierte Analyse der diesbezüglichen Dokumente zu den hessen-darmstädtischen Pädagogien.[4] Exemplarisch werden das Projekt einer methodisch-didaktischen Fachzeitschrift unter der Ägide Gießener Schulmänner (»Archiv für die ausübende Erziehungskunst«, 1777–1784) sowie das literaturpädagogische Wirken der Darmstädter Rektoren im 18. Jahrhundert vorgestellt. Dabei ist zu überprüfen, inwieweit die genannten Unternehmungen nach Intention und Ausführung eine wirkungsmächtige Alternative zur rhetorisch-antiquarischen Ausbildung traditioneller Art bedeuteten. – Die neben dem Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert bestehenden Formen höherer Bildung, vor allem die spezifischen Ausprägungen der Adels- und höheren Mädchenerziehung,[5] werden in späteren Kapiteln (5.1. und 6.1.–2.) im Zusammenhang mit der Analyse entsprechender kommunikativer Strukturen und anhand exemplarischer Fälle aus dem kulturellen Leben Hessen-Darmstadts vorgestellt. Dabei ist auf Parallelen und Differenzen zum Unterricht an den öffentlichen Gymnasien einzugehen. Es soll also nicht nur gezeigt werden, was die gelehrtenschulische Kommunikation an sich leistete, sondern auch, wie weit die Formen literarischer Sozialisation *innerhalb* und *außerhalb* des Gymnasiums voneinander abwichen.

1.1. Fakultativ oder kanonisch? – Deutsche Literatur im Unterrichtswesen der Spätaufklärung

Das 18. Jahrhundert wird dem Ruf, ein ›pädagogisches‹ zu sein, insofern gerecht, als es eine unüberschaubare Fülle von Reformplänen hervorgebracht hat. Territoriale Zersplitterung und konfessionelle Traditionen führten im Verbund mit dem reformpädagogischen Eifer einzelner Dynasten, Regierungsbeamten, Professoren und Schulmänner zu einer solchen Fülle von theoretisch ausgearbeiteten und praktisch realisierten Neuerungen, daß im Grunde jedes Schulprogramm, jede Polemik, jede autobiographische Notiz

---

[4] Nicht behandelt werden die sogenannten ›Lateinschulen‹, die auf den Besuch der beiden einzigen vorakademischen Lehranstalten vorbereiteten. An diesen Schulen stand die sprachliche Elementarausbildung im Mittelpunkt; auch im Deutschen wurden bestenfalls Grammatik und Orthographie gelehrt. Im Zuge der Aufwertung der Gymnasien (z.B. durch die Einführung einer Abiturprüfung gegen Ende des Jahrhunderts) wurden die oft wenig angesehenen Lateinschulen auch äußerlich herabgestuft.

[5] Es ist freilich zu berücksichtigen, daß diese Bildungsgänge noch weniger als das gymnasiale Schulwesen auf ein einheitliches Muster zurückgeführt werden können. Dies gilt vollends für den Fall der halb-privaten Erziehung großbürgerlicher Kreise, wie sie etwa am Beispiel Goethes mit Einschränkungen dokumentiert werden kann; vgl. die entsprechenden Passagen in »Dichtung und Wahrheit« (Goethe, 1991) sowie Mentzel (1909).

den Hinweis auf einen individuellen, so noch nirgendwo formulierten Gedanken, einen glücklich oder erfolglos durchgeführten Schulversuch erwarten ließe.

Die zusammenschauende Erforschung der höheren Schulbildung hat freilich einige dominierende Linien der Entwicklung herausgestellt. Im Hinblick auf die Berücksichtigung deutscher Literatur an den Schulen kristallisieren sich (im großen und ganzen nacheinander) die folgenden Argumentationskomplexe heraus: Kampf gegen die Vorherrschaft des Lateins, Aufwertung der neueren deutschsprachigen Literatur, Bevorzugung einer ästhetisch-rezeptiven gegenüber einer rhetorisch-imitativen Arbeit mit Texten. Zu diesen Punkten seien hier einige überregional gültige Feststellungen zusammengetragen.[6]

1.1.1. Im Zeichen der Praxis – Der Kampf gegen die Vorherrschaft des Lateins

Das von Melanchthon begründete humanistische Gelehrtenschulsystem existierte in wenig veränderter Form noch bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts.[7] In zwei Punkten war es – über markante Stationen wie Weises und Gottscheds Bildungskonzepte – zu Verschiebungen bzw. Ergänzungen des Unterrichtsstoffes gekommen, ohne daß die allgemeine Ausrichtung des Bildungswesens in Frage gestellt worden wäre: Zum einen hatte man sich den immer offenkundigeren Fortschritten der Naturwissenschaft und Technik nicht ganz verweigern können. Sofern überhaupt »Realien« in den Unterricht Eingang fanden, entnahm man das zu vermittelnde Wissen also nicht mehr ausschließlich den antiken Autoritäten. Zum anderen hatten die Veränderungen im öffentlichen Sprachengebrauch und die berufspraktische Orientierung des Unterrichts zur Folge, daß man sich nach dem Lateinischen und dem Französischen nun auch der Muttersprache widmen mußte. Aus den Gymnasien wurden die Beamten der territorialstaatlichen Verwaltung rekrutiert, und dort wurde das Deutsche, wie auch an den Universitäten und im öffentlichen Leben allgemein, seit dem späten 17. Jahrhundert allmählich zur vorherrschenden Verkehrssprache.

---

[6] Zum folgenden vgl. besonders die Darstellungen zur Geschichte des Deutschunterrichts von Matthias (1907), Frank (1973) und Jäger (1981), außerdem wichtige Einzelstudien wie die von Bosse (1978) und die unten aufgeführten Arbeiten zur Lesebuchforschung.

[7] Vgl. Schindling (1994), S. 47: »Das gymnasiale Schulwesen war [...] zwar vereinzelt das Arbeitsfeld von aufgeklärten Reformpädagogen, wie z. B. den Philanthropen, es blieb jedoch im großen und ganzen bis zum Ende des 18. Jahrhunderts in den Bahnen, die der christliche Schulhumanismus des 16. Jahrhunderts und die Konfessionen gezogen hatten.« Zur Parallelisierung der humanistischen Pädagogik mit der der Aufklärungszeit vgl. auch Maurer (1996), S. 513, Anm. 279.

Aus diesen Voraussetzungen wird jedoch verständlich, daß das Deutsche sich als Unterrichts*sprache* zwar mehr und mehr durchsetzen, als Unterrichts*gegenstand* jedoch vorerst auf ein spezifisches Ausbildungsziel begrenzt bleiben konnte: Es ging (nach *diesem* Argumentationsmodell) ausschließlich darum, die deutsche Sprache für die Alltagspraxis des Gelehrten, Beamten oder Schulmannes verfügbar zu machen, so daß er die anfallenden Arbeiten effizient verrichten und den repräsentativen Pflichten seines Amtes genügen konnte. Das bedeutete im einzelnen einen Unterricht in der Orthographie – wo man mit grammatischen und etymologischen Ableitungen gegen die phonetisch und mundartlich begründeten Unsicherheiten vorzugehen versuchte –, in der Grammatik, in der Rhetorik (mit Einschluß des wichtigen Bereichs der Epistolographie bzw. des Kanzleistils) sowie in der Poetik. Der Gelehrte, gleich ob Universitätsprofessor, höfischer Beamter oder städtischer Syndikus, mußte in der Lage sein, etwa ein Promemoria für seine Vorgesetzten zu verfassen, einen ebenso informativen wie überzeugenden Brief zu schreiben oder ein Geburtstagscarmen auf den Fürsten zu verfertigen. Darauf, daß er dies im Rahmen eines mehr und mehr vom Deutschen geprägten Kommunikationsfeldes zu tun vermochte – und nur darauf –, kam es beim deutschen Unterricht an.

Wer gegen die Vorherrschaft des Lateins an den Gelehrtenschulen kämpfte, konnte also rein pragmatisch argumentieren, ohne historische, sprachtheoretische oder ästhetische Überlegungen anzustellen. Nach den Vorstellungen der alten Rhetorik und Poetik waren die Unterschiede zwischen den Sprachen rein äußerlicher Art, so daß es letztlich unbedeutend war, in welchem Idiom man die notwendigen analytischen und synthetischen Fähigkeiten einübte. In den »Institutiones ad Eloquentiam« von 1778 (s. u.) heißt es beispielsweise:

> Das innere Wesen der Dichtkunst ist in allen Sprachen gleich; es ist daher alles, was wir immer von der inneren Einrichtung der lateinischen Dichtkunst gelehret haben, auf die teutsche anzuwenden, um zu einem teutschen Dichter gebildet zu werden.[8]

Eine Diskussion über ›Literaturunterricht‹ kam auf dieser Argumentationsebene nicht in den Blick.

---

[8] Zitiert nach Jäger (1981), S. 83; vgl. ebd., S. 79f. – Demgegenüber ist eine sprach*historische* Betrachtungsweise noch selten zu finden, vor allem bei Herder, der im »Journal meiner Reise im Jahr 1769« beklagt, daß man »Die Antike Rhetorik mit der Modernen verwechselt! [...] Grammatik einer Antiken Sprache, nicht von der Modernen unterscheidet« (Herder, 1976, S. 71).

1.1.2. Deutsche Dichtung in den Lesebüchern – Die Aufwertung der neueren deutschsprachigen Literatur

Verbreitet war in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Ansicht, daß um 1740 die muttersprachliche Literatur einen Aufschwung genommen habe. Gewiß standen aus der älteren Zeit die frühaufklärerischen Lehrdichter und ein paar Vertreter des französisch geprägten Klassizismus (wie etwa Canitz oder Neukirch) in einigem Ansehen, daneben war Opitz als ›Vater der deutschen Dichtung‹ und Repräsentant eines ›vorbarocken Klassizismus‹ allgemein anerkannt. Doch erst mit den Fabeldichtern, Epigrammatikern und anakreontischen Lyrikern der Jahrhundertmitte verfügte man über einen solchen Vorrat an nachahmenswerten Poeten, daß sich die Herausgabe von deutschsprachigen Chrestomathien, also Lesebüchern, anbot.[9]

Nachdem bereits exakt im Jahr 1740 ein früher Vertreter dieser Gattung im Einzugsbereich der fortschrittlichen sächsischen Fürstenschulen erschienen war,[10] kam es seit den späten sechziger Jahren zu einer regen Produktion von Lesebüchern. Im Zuge eines weitgehenden Anschlusses der katholischen Territorien an die Schulreformen der Aufklärung[11] entstanden vor der Auflösung des Jesuitenordens gerade hier noch einige einflußreiche Florilegien, unter denen Ignaz Weitenauers »Sammlung kürzerer Gedichte meistens aus neueren deutschen Dichtern; sammt einer Anleitung zu deutschen Versen« (Augsburg 1768) insofern von besonderer Bedeutung war, als hier erstmals nicht die Imitation, sondern das *Verständnis* der Texte als Lernziel formuliert war (dazu vgl. den nächsten Abschnitt).[12]

Um dieselbe Zeit empfahlen auch die Schulordnungen mehrerer Territorien, den Schülern muttersprachliche Literatur zu vermitteln. Meist wurde allerdings sowohl zur Auswahl der Texte wie auch zur Lehrmethode nur vage Stellung genommen. Was den Kanon der in den 1760er und 1770er Jahren gelesenen Autoren betrifft, liegt eine statistische Untersuchung von Georg

---

[9] Die vielfältigen Ergebnisse der seit den sechziger Jahren intensiv betriebenen *Lesebuchforschung* können in dieser Studie nur teilweise berücksichtigt werden. Die im folgenden genannten ›ersten‹ Lesebücher begründeten noch keine überregional verbindlichen Traditionen, was auch die individuellen Schulsysteme in den einzelnen Territorien vereitelten (Roeder, 1961, S. 23). Vgl. neben der Arbeit von Roeder noch besonders Herrlitz (1964), Böhnke (1967), Jäger (1981) und Brüggemann/Ewers (1982).

[10] Johann Gottfried Hoere: Edle Früchte deutscher Poeten, nach gesundem Geschmack berühmter Kenner für die lehr-begierige Schul-Jugend ausgesuchet. Erste Probe. Meißen 1740. Das Bändchen des Afraner Konrektors enthielt freilich (nach Matthias, 1907, S. 179, 195) nur Textproben von Opitz und Besser.

[11] Der Literaturunterricht an einem katholischen Gymnasium der Zeit wird am Beispiel des Jesuitenkollegs, später staatlichen Gymnasiums in München untersucht von Selbmann (1996), S. 23–47.

[12] Vgl. auch die Sammlung des Jesuiten Michael Denis: Sammlung kürzerer Gedichte, aus den neuern Dichtern Deutschlandes, zum Gebrauche der Jugend. Wien 1766 [frühere Ausgabe 1762].

Jäger vor, in der fünf Schulbücher aus dem süddeutsch-österreichischen Raum analysiert werden.[13] Es zeigt sich, daß die Herausgeber der Anthologien die zeitgenössische Literatur durchaus berücksichtigten. So waren in dem jüngsten der Lesebücher[14] Klopstock (mit Oden, Dramen und Abhandlungen) und Lessing prominent vertreten, auch Wieland und Ramler konnten sich durchsetzen. Gegen Ende der siebziger Jahre erschienen also in den Lesebüchern Texte, die zum Teil erst ein Jahrzehnt zuvor das Licht der Öffentlichkeit erblickt hatten. Mit Denis' »Ossian«-Übertragung von 1768/69 wurde hier ein Werk zum Lesebuchstoff, mit dem sich Herder im Manifest des Sturm und Drang (»Von Deutscher Art und Kunst«, 1773) auseinandergesetzt hatte.[15] Herder war es auch, der als erster die historische Verankerung der Nationalsprachen in der Entwicklung eines Volkes und ihre (gleichsam organisch begründete) jeweilige Eigenart hervorhob. Er und Klopstock vertraten die daraus resultierende Ansicht, daß man eigentlich nur in seiner eigenen Muttersprache ›dichten‹ könne.

1.1.3. »Dichter kann man nicht bilden« – Die Bevorzugung einer ästhetisch-rezeptiven gegenüber einer rhetorisch-imitativen Arbeit mit Texten

Mit der Aufwertung der zeitgenössischen muttersprachlichen Literatur war nicht zwangsläufig eine methodische Neuorientierung des Unterrichts verbunden. Wie der Untertitel der oben genannten Anthologie von Weitenauer zeigt, konnten auch moderne Texte als Vorbilder für die poetische ›imitatio‹-Praxis verwendet werden. Der innovativste und folgenreichste Diskurs, der in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts begonnen wurde, problematisierte

---

[13] Das folgende nach Jäger (1981), S. 85–91, 196f. Die untersuchten Lehrwerke sind: 1. Denis (wie vorige Anm.); 2. Weitenauer (s. o.); 3. Hieronymus Andreas Mertens: Auserlesene kleinere Gedichte aus den besten deutschen Dichtern zur Bildung jugendlicher Herzen und des Geschmackes. Augsburg 1772; 4. Johann Baptist Noghera: Oratoriae ac Poeticae Institutionis Pars Prior [–Posterior]. Freiburg 1774; 5. Gratian Marx: Institutiones ad Eloquentiam. Teil 1. Wien 1779; Teil 2. Wien 1778 [Umarbeitung von 4.]. – Nur das dritte Lesebuch stammt von einem protestantischen Herausgeber.

[14] Die Modernisierungstendenzen der »Institutiones« von 1778 gegenüber ihrem nur vier Jahre älteren Vorgänger (vgl. vorige Anm.) sind bemerkenswert. Es sei hier schon darauf hingewiesen, daß die Reform des Bildungswesens in Darmstadt unter Wenck und Moser exakt in die gleiche Zeitspanne fiel.

[15] Dies war jedoch exzeptionell, ähnlich wie die Aufnahme von Auszügen aus dem »Werther« in Meierottos Berliner Lesebuch von 1794 (Herrlitz, 1964, S. 63f.). Gewöhnlich konnten sich die Werke des Sturm und Drang bis weit ins 19. Jahrhundert hinein nicht in den Schulen etablieren. Dagegen fanden die ›klassischen‹ Texte, bei Schillers »Don Carlos« angefangen, mit relativ geringer Verzögerung Eingang in die Schulbücher. Einzelnachweise zur Zeit vor 1800 etwa bei Matthias (1907), S. 199; Jäger (1981), S. 86; Brüggemann/Ewers (1982), Sp. 1485.

diesen jahrhundertelang selbstverständlichen Umgang mit literarischen Texten. Im Gefolge der Geschmacksdebatten der Jahrhundertmitte und der Ablösung des poetologischen Paradigmas durch das ästhetische erschien der Aufwand um das Erlernen korrekter Verstechnik in lateinischer und deutscher Sprache als nicht mehr angebracht. Wurde das anlaßgebundene[16] Verfassen von Gedichten, besonders von panegyrischen, im Zeitalter der aufkommenden Fürstenschelte ohnehin nicht mehr unkritisch aufgenommen,[17] so brach sich auch das alte Argument, nur die wenigen ›Begabten‹ sollten poetisch aktiv werden, nun erfolgreich Bahn: Das ›ingenium‹ war neben ›ars‹ und ›exercitatio‹ seit der Antike als notwendige Voraussetzung für das Dichten anerkannt gewesen, und die Barockdichter von Opitz bis Neukirch sowie deren Nachfolger in der Frühaufklärung hatten teilweise mit beißendem Spott stets in dieselbe Kerbe gehauen, doch scheint erst das sozial- und geistesgeschichtliche Zusammentreffen von theoretisch fundierter Geschmacksbildung, Forderung nach Originalität und Diskreditierung der Auftragspoesie eine allmähliche Abwendung von den poetischen Exerzitien herbeigeführt zu haben. Die Argumentationslinien der Schulreformdiskussionen um 1770 hat Heinrich Bosse unter dem Motto »Dichter kann man nicht bilden« auf einer eindrucksvollen Materialgrundlage nachgezeichnet.[18]

Wie sich die Entwicklung zu einem ›Deutschunterricht‹ nach modernem Verständnis in Theorie und Praxis *im Detail* vollzog, wird später anhand von Material aus dem hessen-darmstädtischen Schulwesen gezeigt. Zunächst geht es um den Aufweis *grundsätzlicher* Erwägungen. Den für das Schulwesen Verantwortlichen war es nach Lage der Quellen nicht mehr darum zu tun, daß ihre Schüler selbst dichteten, denn »mit dem Versickern der Gelegenheitsdichtung, der Rarifikation des Talents, der Sonderstellung der Muttersprache und der Neugliederung der Grammatik[19] verliert die Schulpoesie ihre Grundlagen.«[20] Während sich jedoch die Ablehnung des ›imitatio‹-Konzeptes historisch verhältnismäßig leicht fassen läßt – die Tendenz stand fest, nur bei der Durchführung ergaben sich zeitliche Verschiebungen je nach dem Reformwillen einzelner Schulen und Pädagogen –, bildeten sich bei der Ge-

---

[16] Zur Kritik an der Kasualdichtung im 18. Jahrhundert vgl. die Studien von Thayer (1970), Ketelsen (1976), Leighton (1983) und besonders Segebrecht (1977).

[17] Den zeittypischen, oft wohl subjektiv empfundenen Konflikt zwischen der inneren Verpflichtung auf Wahrhaftigkeit und dem äußeren Zwang zu panegyrischer Artikulation dokumentiert Klopstocks Ode »Fürstenlob« von 1775. Der selbstbewußte bürgerliche Dichter beschließt, »Nie durch höfisches Lob zu entweihn / Die heilige Dichtkunst«, während der ›poeta vates‹ sich dazu berufen fühlt, allen Verdächtigungen zum Trotz den Ruhm würdiger Fürsten zu künden: »Und halte Verhör, und zeih, wenn du kannst, / Auch mich der Entweihung!« (Klopstock, 1966, S. 87f.). Vgl. Thayer (1970), S. 189f., 202f.

[18] Bosse (1978).

[19] Gemeint ist die Ausgliederung der Prosodie aus dem Grammatikunterricht.

[20] Bosse (1978), S. 99.

staltung alternativer Unterrichtsmodelle mehrere parallel laufende Strömungen heraus, deren Verhältnis zueinander wegen der zahlreichen Interferenzen und mehrgleisig angelegten Argumentationen nicht summarisch zu überblicken ist. Diese Strömungen sind durch die Kapiteleinteilung in Horst Joachim Franks »Geschichte des Deutschunterrichts« so anschaulich wie eben möglich benannt: Umfaßt das mit »Stilbildung« überschriebene Kapitel II die traditionellen praxisorientierten Ansätze zum Verfertigen von Vers- und Prosatexten (einschließlich der prinzipiell nie umstrittenen Brieflehren bis zu Karl Philipp Moritz), so werden in den Kapiteln III–VI vier Konzepte historisch entwickelt, die sämtlich im 18. Jahrhundert aufkamen und teils über längere Strecken nebeneinander existierten: »Moralische Erziehung«, »Denkschulung«, »Bildung durch Dichtung« sowie »Nationalerziehung und Germanistik« waren pädagogische Forderungen, die sich der deutschen Literatur als eines brauchbaren Mediums bedienten.

Aus diesem Konglomerat von Reformkonzepten scheint das der »Bildung durch Dichtung« von besonderer Bedeutung für die vorliegende Studie zu sein.[21] Der Begriff der ›Bildung‹ nahm von den Aufklärungsphilosophen über Sulzer und Herder bis zu Schiller und Humboldt immer komplexere Formen an, so daß er im 19. Jahrhundert praktisch gleichbedeutend mit ›Erziehung‹ verwendet werden konnte.[22] Für den gelehrtenschulischen Diskurs im Umkreis der Gymnasien des 18. Jahrhunderts erhebt sich freilich die Frage, wie man sich den Zuwachs an ›Bildung‹ durch Dichterlektüre vorstellte und welche konkreten Unterrichtskonzepte man dafür entwickelte.

Es gibt eine Reihe von Hinweisen darauf, daß die Lehrer, wenn sie sich die oben angeführten Argumente gegen einen von der ›imitatio‹ lateinischer Autoren dominierten Unterricht zu eigen gemacht hatten, die Leerstelle im althergebrachten System nicht ohne weiteres zu schließen vermochten. Diese Unsicherheit stand in Wechselwirkung mit dem schlechten Gewissen, das aus der scheinbar ›leichten‹ Zugänglichkeit muttersprachlicher Literatur resultierte und bis auf den heutigen Tag im selbstauferlegten Zwang zu überzogener Theoriebildung weiterwirkt. Die Erwägungen eines Pädagogen, der im 18. Jahrhundert deutsche Literatur behandeln wollte, formuliert Horst Joachim Frank so:

> Im Vergleich zum altsprachlichen Unterricht waren die Aufgaben des Lehrers hier doch andere und wohl auch mindere, denn sprachliche Schwierigkeiten waren beim Lesen deutscher Dichtung kaum zu überwinden. Wozu also die Schulstunden mit ihrer Lektüre belasten? Die Wirkung sollte doch von den gelesenen Werken selbst ausgehen. Genügte es darum nicht, wenn sich der Lehrer auf die Kontrolle der Lektüre und auf gelegentliche Hinweise beschränkte? Man zögerte noch, der deutschen Literatur einen eigenen Platz im Unterricht einzuräumen; eine methodische

---

[21] Frank (1973), S. 215–371.

[22] Vgl. zur Begriffsgeschichte Vierhaus (1972) und Bollenbeck (1996); Näheres s. Kapitel 5.3.1.

> Unschlüssigkeit kam hinzu. Und so überließ man die Werke der deutschen Dichtung vielerorts zunächst einer kontrollierten Privatlektüre.[23]

Doch auch wenn die Lektüre im Klassenverband getrieben wurde, schien man sich über die rechte Methode oft keine klaren Gedanken zu machen. Verräterisch sind stereotyp wiederkehrende Wendungen wie »den Schülern an die Hand geben« oder »vorlegen« in Zusammenhang mit den Büchern, die in der Schule behandelt wurden. In vielen Fällen wird der Lehrer trotz aller Bedenken die ›klassischen‹ deutschen Autoren nach der Methode des Latein- und Griechischunterrichts expliziert, also im Hinblick auf metrische, strukturelle, sachliche und moralisch-appellative Eigentümlichkeiten analysiert haben. Die Aufgaben der Schüler änderten sich jedoch entscheidend. Während eine gemeinsame Textinterpretation auf der Grundlage des ›fragend-entwickelnden Verfahrens‹[24] offenbar noch nicht geläufig war, drang – neben dem häufig propagierten ›Deklamieren‹ literarischer Texte – eine völlig neue Unterrichtsform in die Schulpraxis ein: der deutsche Aufsatz. Er löste allmählich die nach Vorgabe oder frei konzipierten, lateinisch oder deutsch, in Versen oder in Prosa ausgearbeiteten Schülervorträge[25] ab.

Der schriftliche Aufsatz, zu dem ja schon Gottsched erste Anweisungen gegeben hatte, ist durch seine Institutionalisierung im Rahmen der Schulabschlußprüfung verhältnismäßig leicht als historisches Phänomen einzuordnen. Als Preußen im Jahre 1788 die Abiturientenprüfung einführte, war eine schulpolitische Entscheidung getroffen, die von den anderen Territorien bald nachgeahmt wurde und deren Folgen für den gesamten sekundären (und mittelbar auch tertiären) Bildungssektor von nicht zu unterschätzender Bedeutung waren. Diese bildungsgeschichtliche Grenzlinie wird im Rahmen unserer Studie berührt, aber nicht überschritten, und es mag aufschlußreich sein, sie aus der Sicht des von jener Tradition erfüllten preußischen Schulhistorikers und Bildungspolitikers Adolf Matthias zu skizzieren. Demnach war mit der zentralen Stellung des deutschen Abituraufsatzes

> die Stellung des Deutschen im Unterricht der oberen Klassen wesentlich verschoben. Bisher arbeitete man, wie wir gesehen, darauf hin, mit der Oratorie bei den

---

[23] Frank (1973), S. 260. – Es steht zu vermuten, daß die allmählich aufkommenden Lesebücher (Kapitel 1.1.2.) zunächst vorwiegend als Kompendien für diese Art der Privatlektüre dienten.

[24] So der terminus technicus der modernen Schulpädagogik für das im Unterricht vorwiegend angewandte Kommunikationsprinzip. Es gibt freilich in den zeitgenössischen Schulprogrammen bereits Hinweise auf ein solches Verfahren, z. B. in einer Abhandlung von Henrich Martin Gottfried Köster (Archiv für die ausübende Erziehungskunst 7, 1780, S. 67). Auch die Unterscheidung zwischen »sokratischem« und »akroamatischem« Vortrag (ebd., Theil 5, 1779, S. 133) weist in diese Richtung.

[25] Zur »Gymnasialrede« vgl. den ausgezeichneten Artikel von Neuber (1996) im »Historischen Wörterbuch der Rhetorik«; über die Schülerreden am Darmstädter Gymnasium zur Zeit Georg Büchners (mit Rückblick auf das 18. Jahrhundert) informiert Schaub (1975).

> öffentlichen Schulakten zu glänzen, rein stilistische und mehr noch rhetorische Ziele wurden angestrebt; die Schaustellung wurde an den meisten Schulen zur Hauptsache, wobei dann der Nebenzweck der Frequenzmacherei nicht selten eine bedeutsame Rolle spielte. Nunmehr war das Hauptziel eine in stiller Klausur angefertigte schriftliche Arbeit; das rein stilistische und besonders das rhetorische Moment verlor seine Alleinherrschaft; eine allmähliche Steigerung des sachlichen Interesses ist gegen die Wende des Jahrhunderts mehr und mehr bemerkbar.[26]

Die Einführung des Abituraufsatzes war freilich nur der Höhepunkt einer allmählichen Verschriftlichung der schulischen Praxis. Bosse zieht nach der Analyse zahlreicher Schulprogramme und Anweisungsschriften das Resümee: »Die Schulreformen der Aufklärung verzichten darauf, Dichter und Redner auszubilden; sie erziehen vielmehr Schreiber und Leser.«[27] Den Grund für diesen Wandel im politisch-gesellschaftlichen Bereich zu suchen wäre problematisch. Die Jahre um 1770 markieren keinen einschneidenden Wandel in der Kultur der öffentlichen Rede; nach wie vor mußten Theologen, Beamte, Diplomaten und Philologen in ihren angestammten Berufen das gesprochene Wort kultivieren. Umgekehrt war der schriftliche Verkehr gerade im Bereich der Politik mit der Konsolidierung der absolutistischen Verwaltungspraxis längst etabliert. Die Ursachen für die Zunahme schriftlicher Übungen liegen wohl eher im bildungstheoretischen und im literatursoziologischen Bereich.

Den ersten Aspekt hat Bosse in seiner schon zitierten Studie hervorgehoben. Er sieht in den sprachtheoretischen Schriften und Schulreden Herders die Maxime vom ›eigenen‹ Ausdruck des ›eigenen‹ Gedankens (als Voraussetzung einer ›Bildung‹ zur ›Humanität‹) formuliert. Das literarische Werk, das der Schüler liest, steht als Objekt der geistigen Auseinandersetzung neben den Stoffen der anderen Unterrichtsfächer und den grundsätzlichen Fragen menschlicher Existenz.[28] In jedem Fall wird bei der schriftlichen Analyse eines Sachverhaltes dem Postulat eigenverantwortlichen Denkens Rechnung getragen:

> Im Eindruck macht sich der Mensch zu eigen, was ihn an Welt umgibt, im Ausdruck tut er es kund. Der Ausdruck ist daher Kundgabe des zuvor Angeeigneten, nicht mehr eine Sache der Zuordnung zwischen *res* und *verba* oder auch zwischen Begriffen und Worten, sondern das Ergebnis einer Auseinandersetzung zwischen Eigenem und Fremdem. Dabei verbürgt der selbständige Ausdruck, daß man sich tatsächlich etwas zu eigen gemacht hat.[29]

---

[26] Matthias (1907), S. 186f. Es ist freilich zu beachten, daß diese Ausarbeitungen gewöhnlich keine Textinterpretationen waren, sondern Abhandlungen über den Stoff eines beliebigen Schulfaches oder ›Besinnungsaufsätze‹ bzw. ›Erörterungen‹.

[27] Bosse (1978), S. 117.

[28] Daher können noch heute etwa die Interpretation einer Szene aus Goethes »Iphigenie« und die Erörterung über ein gesellschaftlich brisantes Thema in einer Abiturprüfung im Fach Deutsch wahlweise nebeneinander als Aufgabe gestellt werden.

[29] Bosse (1978), S. 123.

In demselben Maße, wie sich die Forderung nach Originalität des Gedankens – oder zumindest des gedanklichen Nachvollzugs – in den pädagogischen Erwägungen Bahn brach, stieg die Bedeutung der schriftlichen Ausarbeitungen an den Gymnasien. Mit diesem bildungstheoretischen Interesse der Schulmänner scheint ein anderes zu konvergieren, das sich zwar weniger deutlich artikuliert, aber aus der Situation des Literaturbetriebs heraus evident wird. Einen Anhaltspunkt für ein solches literatursoziologisch motiviertes Interesse weisen die Programmschriften einer der frühen reformorientierten Gelehrtenschulen auf. Das 1745 gegründete »Collegium Carolinum« in Braunschweig nahm aufgrund seiner Zwischenstellung zwischen den Schultypen, seines vielseitigen Lehrplanes und der Zusammensetzung seines Lehrerkollegiums eine Vorreiterrolle unter den höheren Schulen im Reich ein.[30] Es ist offenbar kein Zufall, daß die Rolle der deutschen Literatur im Unterricht so früh und so klar gerade an einem Institut formuliert wurde, an dem die literarisch ambitionierten »Bremer Beiträger« in exponierter Stellung wirkten: Noch in den vierziger Jahre hatte Johann Friedrich Wilhelm Jerusalem, der Leiter der Schule, seine literarischen Mitstreiter Carl Christian Gärtner, Johann Arnold Ebert und Friedrich Wilhelm Zachariä an das »Collegium Carolinum« geholt.[31] In den von Joseph Leighton ausgewerteten programmatischen Verlautbarungen der Schulleitung erscheint neben hergebrachten (›imitatio‹, moralische Festigung) und moderneren Lehrzielen (berufsspezifischer Praxisbezug) die Forderung nach der Bildung des Geschmacks immer an prominenter Stelle, und zwar mehrfach in Zusammenhang mit schriftlichen Übungsaufsätzen der Schüler. Nun wird in einem Schulprogramm von 1745 angekündigt, daß man den Schülern

> durch Anhörung der Recension, auch wirkliche Vorlegung der neuesten und berühmtesten deutschen Bücher Gelegenheit verschaft, ihre Kenntniß derselben zu vermehren.[32]

Offensichtlich werden die Zöglinge des Gymnasiums hier mit Literaturkritik vertraut gemacht. Diese kritischen Analysen sollen in eigene schriftliche

---

[30] Vgl. Leighton (1982/83); knappe Skizze bei Jäger (1981), S. 18f.; zum weiteren Kontext Albrecht (1994); Schikorsky (1995). – In den folgenden Ausführungen wird die mehrgleisige Orientierung der Schule (z.B. Adelserziehung, Ausbildung von Kaufleuten) nicht berücksichtigt. Das literaturpädagogische Programm ist gerade auch auf die künftigen Gelehrten ausgerichtet.

[31] Eine vergleichbare Konzentration von poetisch fruchtbaren Lehrern gab es an den hessen-darmstädtischen Gymnasien nicht. Für den späteren Darmstädter Rektor Helfrich Bernhard Wenck (geb. 1739) dürfte es jedoch nicht ohne Bedeutung gewesen sein, daß zugleich mit ihm – und unter dem Rektorat seines aufgeschlossenen Vaters – die Darmstädter Literatentrias Sturz (geb. 1736), Merck (geb. 1741) und Lichtenberg (geb. 1742) sowie weitere später durch Dichtungen hervortretende Personen wie Christian Heinrich Zimmermann (geb. 1740) das Darmstädter Pädagogium besuchten. Zu den (leider spärlichen) Quellen hierüber s. S. 75–77.

[32] Zitiert bei Leighton (1982/83), S. 60.

Ausarbeitungen eingehen, wie es ein Programm aus dem Jahre 1749 belegt. Im rhetorischen Kursus ist es der

> Endzweck, junge Leute bey Zeiten zu gewöhnen, ihre eignen Gedanken in verschiednen Aufsätzen ordentlich und angenehm vorzutragen.[33]

Unausgesprochen bleibt in diesen und anderen Programmen, was entweder als selbstverständlich galt oder nicht gerne eingestanden wurde (weil man doch immer die berufspraktische Ausrichtung der Studien betonte): In einer Zeit des expandierenden Zeitschriftenwesens, als die Gelehrten, gleich welcher Profession, sich in den ständig neu entstehenden Publikationsorganen zu literarischen Fragen äußerten und Rezensionen zu neu erschienenen Büchern verfaßten, konnte es nicht ausbleiben, daß die Lehrer ihre Schüler *auch* zur künftigen Mitwirkung am Literaturbetrieb anleiteten. Wie man früher von Gelegenheitspoeten zum ›Dichter‹ ausgebildet wurde, so jetzt von nebenamtlichen Literaturrezensenten zum ›Kritiker‹. Dies galt besonders für jene Generation von Lehrern, die mit dem Aufschwung der im engeren Sinne ›literarischen‹ Zeitschriften (also etwa seit den vierziger Jahren) aufgewachsen waren und selbst in den meisten Fällen neben poetischen Werken regelmäßig Kritiken, Traktate oder ganze Kompendien publizierten. Diese Lehrer sahen die Notwendigkeit, den Schülern schriftliche Ausdrucksfähigkeit *auch* deswegen zu vermitteln, damit sie an der (überregionalen) intellektuellen Diskussion, die sich zunehmend mit ästhetischen Fragen beschäftigte, qualifiziert teilnehmen konnten.[34]

Im Mittelpunkt eines jeden Gymnasiums standen die Rektoren: Sie waren oft hervorragend qualifiziert, hatten zu Universitäten und Zeitschriftenredaktionen engen persönlichen Kontakt und zeichneten sich durch eine rege Publikationstätigkeit aus. Ihnen waren – so lange es das Fachlehrersystem noch nicht gab – die Schüler der obersten Klasse anvertraut, außerdem gaben sie häufig noch Privatstunden und beherbergten auswärtige Schüler in ihrem Haus. Bei dieser Konstellation konnte sich, sofern das Naturell des Rektors und die äußeren Umstände es zuließen, eine Atmosphäre lebendiger Literaturrezeption und engagierter Kritik entwickeln, die im besten Falle ertragreicher war als das literarische Leben im Umfeld einer Universität, wo die Gefahr der fruchtlosen Polemik unter den Professoren den literarischen Austausch zu ersticken drohte. In anderen Fällen waren die Gelehrtenschulen freilich auch weiterhin Horte eines erstarrten Grammatik- und Rhetorik-

---

[33] Zitiert bei Leighton (1982/83), S. 63. – Vgl. Basedow in seinem »Lehrbuch prosaischer und poetischer Wohlredenheit« (1756), wo er fordert: »Ein jeder, der Anspruch auf Gelehrsamkeit und Geschmack macht, muß von allen Schreibarten und Werken, so fern sie der Wohlredenheit gemäß oder zuwider sind, wenigstens einigermaßen urtheilen können« (zitiert bei Weimar, 1989, S. 91).

[34] Der Zusammenhang zwischen diesbezüglicher Kompetenz und gesellschaftlicher Reputation wird in Kapitel 4 ausführlich diskutiert.

drills, der die Schüler übersättigt und unvorbereitet zugleich auf die Universitäten entließ.

In den folgenden Abschnitten soll im Detail gezeigt werden, welche literaturpädagogischen Aktivitäten sich auf dem überschaubaren Feld eines mittleren Territoriums (mit einer Universität und zwei Gymnasien) entfalteten und wie der Schulbetrieb aussah, der den künftigen Gelehrten ihre literarische Bildung vermittelte.

1.2. Programm und Praxis – Literaturpädagogische Diskussion und literarische Sozialisation an den hessen-darmstädtischen Gelehrtenschulen

Im 18. Jahrhundert gab es noch keine einheitlichen schulpolitischen Regulative wie Versetzung, Abschlußprüfung oder Hochschulzugangsberechtigung, doch bildeten die einzelnen Territorien eine Art Hierarchie ihrer Lehrinstitutionen heraus, die im Idealfall einen reibungslosen Ablauf der gelehrten Unterweisung gewährleistete. In der Landgrafschaft Hessen-Darmstadt zeigt das Ausbildungssystem nach seiner äußeren Verfassung ein recht überschaubares Bild: An der Spitze stand die Landesuniversität in Gießen, die nach der dynastischen und konfessionellen Teilung Hessens (1567) als Bollwerk des orthodoxen Luthertums im Jahre 1607 unweit der nunmehr calvinistischen alten hessischen Gesamtuniversität Marburg gegründet worden war. Auf die Universität sollte nach dem Willen der Landesregierung nur der Besuch eines der ›fürstlichen Pädagogien‹ vorbereiten, von denen es in jedem Landesteil eines gab, und zwar in Darmstadt (für die sogenannte Obergrafschaft Katzenelnbogen) und wiederum in Gießen (für Oberhessen). Dazu gesellte sich, wohl in etwas untergeordneter Stellung, das Gymnasium in der hanau-lichtenbergischen Residenzstadt Buchsweiler,[35] nachdem im

[35] Aufgrund ihrer historischen und verwaltungsmäßigen Sonderstellung wird die Grafschaft Hanau-Lichtenberg in dieser Studie nicht systematisch berücksichtigt. Das Gymnasium der Residenzstadt *Buchsweiler* verdiente vor allem wegen seines zeitweiligen Konrektors David Christoph Seybold (1747–1804; Konrektor 1779–1792) einige Beachtung. Seybolds »Teutsche Chrestomathie für Jünglinge zur Bildung des Herzens und des Geschmacks« (Leipzig 1777, ²1786) entwickelte die didaktischen Ansätze von Sulzers »Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens« (s. u.) weiter; beide Schulbücher wurden in Darmstadt verwendet. Seybold gab auch ein »Magazin für Frauenzimmer« (Kehl/Straßburg 1782–1787; 1788 »Neues Magazin für Frauenzimmer«) heraus. Vgl. Strieder 14 (1804), S. 273–319; Esselborn (1917), S. 355 u. ö.; Brüggemann/Ewers (1982), Sp. 850–854 u. ö.; Killy 11, S. 22. Das »Magazin für Frauenzimmer« ist – offenbar als einziges Werk Seybolds – von der Forschung gelegentlich berücksichtigt worden; vgl. die Bibliographie von Kuhles (1994), s. v. Aus der Buchsweiler Zeit sind 16 Briefe Seybolds an Boie überliefert (Archiv der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Berlin: Sammlung Weinhold, Nr. 1316).

Jahre 1736 jene rechts und links des Rheins verstreut gelegene Grafschaft durch Erbfall an Hessen-Darmstadt gelangt war.[36] Unterhalb dieser Ebene bestanden einige Lateinschulen von sehr unterschiedlicher Qualität und schließlich die – so gut es ging – flächendeckend eingerichteten Trivialschulen zur Elementarbildung des ›gemeinen Volkes‹. Der Anspruch der Lateinschulen, deren Lehrangebot sich lange Zeit mit dem der Gymnasien (Pädagogien) überschnitten hatte, nahm in dem Maße ab, wie letztere durch Reformen und staatliche Kontrolle ihr Niveau verbesserten. Für die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts ist das im engeren Sinne ›höhere‹ oder Gelehrtenschulwesen hinreichend dokumentiert, wenn die Verhältnisse in Darmstadt und Gießen untersucht werden.[37]

Ansätze zur Erforschung der beiden Gymnasien müssen sich an der Überlieferungslage hinsichtlich der jeweils relevanten Quellen ausrichten. Die das höhere Schulwesen betreffenden Dokumente des Hessischen Staatsarchivs Darmstadt sind im Zweiten Weltkrieg untergegangen.[38] Die Schul*ordnungen* der höheren Schulen und eine Auswahl ergänzender Akten aus der Zeit der Landgrafen (1567–1806) sind in einer zweibändigen kommentierten Ausgabe des verdienten Schul- und Kirchenhistorikers Wilhelm Diehl[39] in der Reihe der »Monumenta Germaniae Paedagogica« greifbar. Bei den Schul*programmen* ist die Quellenlage für das Darmstädter Gymnasium besser, da hier, anders als in Gießen,[40] vom Beginn unseres Untersu-

[36] In den drei Landesteilen gab es den Zentralbehörden in Darmstadt nachgeordnete Provinzialregierungen, denen jeweils ein Konsistorium als Kirchen- und Schulbehörde beigesellt war. – Zur Herrschafts- und Verwaltungsgeschichte Hessen-Darmstadts vgl. die neueren Überblicksdarstellungen von Demandt (1980), S. 288–314, Wolf (1983) und Philippi (1986). Die hohen Beamten sind im einzelnen aufgeführt bei Euler (1971).

[37] Ein weitergehendes schul- und ideengeschichtliches Interesse müßte sich im übrigen nicht auf die niederen Schulen innerhalb der Landgrafschaft, sondern auf die Gymnasien der benachbarten Territorien richten. Prosopographische Recherchen, wie sie für die vorliegende Studie angestellt wurden, decken immer wieder aufschlußreiche *Filiationen* innerhalb eines (geographisch, nicht politisch) zusammenhängenden Gebietes auf: Nicht wenige Lehrer ›wanderten‹ über die Landesgrenzen hinweg über mehrere Schulen und nahmen Anregungen von einer zur anderen mit; gelegentlich ging der Lehrerberuf vom Vater auf den Sohn über, so daß sich die Verbindungskette zeitlich ausdehnte. Eine territorienübergreifende Schulgeschichte, die etwa die gegenseitige Beeinflussung von Gymnasien in Hessen-Darmstadt (Darmstadt, Gießen, auch Buchsweiler), in den nassauischen und leiningischen Grafschaften (Idstein, Weilburg, Grünstadt), in Frankfurt usw. über einen längeren Zeitraum untersuchte, könnte zu wichtigen Ergebnissen im Hinblick auf die Ausbreitung bzw. Blockierung schulreformerischer Ansätze gelangen.

[38] Es handelt sich um die entsprechenden Partien der Bestandsgruppen E 6 (Schulangelegenheiten/Universitäten) und G 11 (Großherzogliches Ministerium des Inneren). Großenteils erhalten sind aus der ersteren Bestandsgruppe die Urkunden zur Geschichte der Gießener Universität.

[39] Über ihn vgl. Au (1931) und zuletzt Dienst (1995). Diehl schöpfte auch die heute nicht mehr vorhandenen Dokumente des Darmstädter Archivs aus.

[40] Dort wurden erst ab 1775 Schulprogramme gedruckt (Messer, 1908, S. 38), die für

chungszeitraums bis zum Ende der 1770er Jahre die Dokumente in großer Dichte erhalten sind.[41] Diese Kontinuität der Überlieferung sowie die für Hessen-Darmstadt überragende Persönlichkeit des Darmstädter Rektors Helfrich Bernhard Wenck (Rektor 1769–1803) lassen es sinnvoll erscheinen, die Geschichte der tatsächlich erfolgten *Reformen* und der Schul*praxis* vor allem am Beispiel des Darmstädter Gymnasiums zu untersuchen. Für Darmstadt existieren auch umfangreichere Vorarbeiten in Gestalt von recht gründlich recherchierten Schulgeschichten,[42] in denen ein großer Teil der Dokumente zumindest präsentiert wird, ohne daß es dabei freilich zu einer Auswertung der Stundenpläne und Lehrbuchlisten oder zu einer näheren Analyse der literaturpädagogischen Überlegungen käme. Faktenhaltige *Erinnerungen* von Schülern sind leider so gut wie gar nicht überliefert.[43]

Was hingegen die Reform*theorien* betrifft, bieten die Aktivitäten um das Gießener Pädagogium reichhaltigeres Material. In engem Austausch und teilweise auch in Zusammenarbeit mit einigen Vertretern der Universität gaben Lehrer des dortigen Gymnasiums in den Jahren 1777–1784 (also gerade in der Zeit, als Wencks Schulreform in Darmstadt ihren Höhepunkt erreichte) eine Zeitschrift mit dem Titel »Archiv für die ausübende Erziehungskunst« heraus, in der neben eigenen Vorschlägen vor allem programmatische Abhandlungen aus dem »Ausland« sowie Rezensionen pädagogischer Fachschriften veröffentlicht wurden. Die Zeitschrift ist, obschon sehr selten, mit allen ihren zwölf Bänden erhalten und bietet somit instruktives Material zu einer für die Reform des deutschen und hessischen Schulwesens wichtigen Epoche. Hinzu kommt, daß die spärlich erhaltenen Dokumente aus dem *Umkreis* der Schulen sich im Falle Darmstadts meist auf umgesetzte Reformen, im Falle Gießens auf (zunächst weitgehend folgenlose) Auseinandersetzungen beziehen. Somit erweist es sich für den Fortgang der Untersuchung als zweckmäßig, zunächst die theoretischen Reflexionen am Beispiel

---

unseren Untersuchungszeitraum allerdings vollständig erhalten sind (in der UB Gießen unter der Signatur »Progr. Giessen Gymn.«; die Titel aufgelistet bei Geist, 1845, S. 18ff.). Anders als in Darmstadt wurden sie von verschiedenen Lehrern abgefaßt und enthalten häufig den Hinweis darauf, daß die Schüler, besonders die Primaner, ihre Vorträge ›eigenständig‹ konzipiert hätten. Im allgemeinen ergäbe eine Auswertung der Gießener Schulprogramme einen ähnlichen Befund wie die ihrer Darmstädter Pendants.

[41] Vgl. Diehl, Bd. 2 (1903), S. 307.

[42] Aus den Quellen gearbeitet sind vor allem die beiden ältesten Schulgeschichten von Dilthey (1829) und Uhrig (1879) sowie die Darstellung bei Diehl, Bd. 2 (1903). Vgl. jetzt auch die Quellensammlung zur Darmstädter Schulgeschichte von Fertig (1999).

[43] Dies ergab zumindest die Durchsicht der vollständig edierten Briefcorpora der drei bekanntesten Darmstädter Schüler jener Zeit (Helfrich Peter Sturz, Johann Heinrich Merck, Georg Christoph Lichtenberg). Die von Esselborn (1929) herausgegebene Sammlung von Schülererinnerungen ist für das 18. Jahrhundert sehr dürftig.

der Gießener Pädagogen, sodann die tatsächlichen Verhältnisse am Beispiel des Darmstädter Gymnasiums zu analysieren.

1.2.1. Berufsständisches Selbstbewußtsein und literaturpädagogische Reflexionen – Das Gießener »Archiv für die ausübende Erziehungskunst«

1.2.1.1. Der Zeitschriftengründer Carl Christian Heyler und das Kompetenzpostulat

Das Projekt einer Spezialzeitschrift für Lehrer an gelehrten (und niederen) Schulen wurde 1777 von Carl Christian Heyler (geb. 1755) ins Leben gerufen, der zu dieser Zeit 22 Jahre alt und vierter Lehrer am Gießener Pädagogium war. Heyler hat für Strieders Gelehrtenlexikon eine recht ausführliche autobiographische Skizze entworfen, die – wenngleich in idealisierender Glättung – seine pädagogische Berufung aus den Bildungserfahrungen des Schülers und Studenten ableitet.[44] Er zeichnet von sich das Bild eines begabten, vielseitig interessierten Jünglings, welcher das einförmige Pensum der in offenkundig schlechtem Unterricht vorgetragenen »gewöhnlichen Schulwissenschaften«[45] absolvierte und die »Nothwendigkeit [verspürte], durch Privatfleiß noch einige im öffentlichen Unterricht nicht begriffene Disciplinen zu studiren«. Da es ihm zwar nicht an Wohlwollen seitens der Familie, doch an »einem besser gelenkten Geschmak« fehlte, kam er hier offenbar über eine gewisse Vertiefung des traditionellen Schulstoffes nicht hinaus. Das philosophische und theologische Studium in Gießen (1773–1775) brachte ihn »Glüklicher Weise« mit bedeutenden Gelehrten zusammen, unter denen er so gegensätzliche Persönlichkeiten wie Karl Friedrich Bahrdt und Christian Heinrich Schmid (zu beiden vgl. Kapitel 2) offenbar in gleichem Maße schätzte. Über seine Beschäftigung mit deutscher Literatur berichtet Heyler knapp, aber ausreichend und allem Anschein nach authentisch: Er hörte bei Schmid neben den Altertumswissenschaften »Aest[t]hetik und Literatur der

---

[44] Strieder 6 (1786), S. 526–539; vgl. ebd. 6 (1786), S. 18–20; 9 (1794), S. 388; 14 (1804), S. 334. Die Informationen über Heylers Leben nach seiner Gießener Lehrtätigkeit sind spärlich: 1779 ging er als Rektor nach Grünstadt, 1789 wurde er ans Gymnasium seiner Heimatstadt Buchsweiler berufen, ab 1793 war er Pfarrer in verschiedenen Gemeinden und unterhielt ein Schulprojekt. – Strieders vielbändiges Lexikon ist nicht nur wegen der oft sehr gründlichen bibliographischen Einträge des Herausgebers von großem Nutzen. Für die letzten Jahrzehnte seines Erfassungszeitraums liefert es auch eine Fülle von autobiographischen Darstellungen der Gelehrten, die von Strieder um entsprechende Beiträge gebeten worden waren. Das Werk bietet so einen kaum ausgeschöpften Quellenfundus für die Erforschung von Existenzbedingungen, korporativem Bewußtsein und literarischen Selbstdarstellungskonzepten des Gelehrtenstandes während der sogenannten ›Goethezeit‹.

[45] Zitate im folgenden aus Heylers autobiographischem Entwurf.

Poesie«,[46] er verdankte demselben Lehrer die »Mittheilung guter Schriften«, und er verwendete seine freie Zeit »auf die Lesung nüzlicher Bücher, mit Ausschluß der gewöhnlichen Romane und Dichterlings Produkte, welche die oft einzige Geistesnahrung vieler Studirenden sind.«

Die knappen Hinweise auf Heylers literarische Sozialisation in der Zeit, als Goethes »Werther« erschien, gewinnen an Plastizität, wenn man zwei abschätzige Rezensionen jenes Romans auswertet, die im Mai und Juni 1775 im »Giesser Wochenblatt« abgedruckt wurden.[47] Wenn auch wohl nicht der spätere Darmstädter Rektor Johann Georg Zimmermann (1754–1829), ein Altersgenosse Heylers und ebenfalls Schmid-Schüler, der Autor dieser Besprechungen aus dem Geiste der Moralischen Wochenschriften war,[48] scheinen die beiden angehenden Schulmänner doch in ähnlicher Weise für die ›moralische‹ Funktionalisierung der ›schönen Literatur‹ gekämpft zu haben: Zimmermann galt als der zeitgenössischen Literatur gegenüber skeptisch,[49] Heyler wollte die künftigen Gelehrten in den Schulen von der ›schädlichen‹ Lektüre der Romane abhalten. Diese blieb für lange Zeit aus der Theorie und Praxis der Schulreform ausgeschlossen, und Polemiken wie die des späteren Weimarer Rektors Carl August Böttiger (»Ueber den Misbrauch der Deutschen Lectüre auf Schulen«, 1787; dazu s. u.) fanden im Hinblick auf diesen Teilbereich der Literatur eine fast ungeteilte Zustimmung.

Als Heyler 1775 am Gießener Gymnasium zum Lehrer für die drei alten Sprachen sowie Geographie und Geschichte bestellt wurde, hatte das fünfte Jahrzehnt des Rektorats von Johann Hermann Benner (1699–1783; Pädagogiarch 1734–1783) begonnen, der das städtische Schulwesen ein halbes Jahrhundert prägte und als Repräsentant eines orthodoxen Luthertums und einer wenig reformfreudigen Pädagogik galt. Es war jedoch seit 1769, als eine anonyme Streitschrift die Mißstände am Gymnasium bis zu den Ohren der Darmstädter Regierung gebracht hatte, mehrfach zu Kritik am Unterrichtswesen gekommen, wobei der Professor für Geschichte und spätere Pädagogiarch[50] Henrich Martin Gottfried Köster (1734–1802; Pädagogiarch 1786–

---

[46] Schmid orientierte sich bei seinen Vorlesungen an seinem älteren Lehrbuch »Theorie der Poesie« (1767) und der in Vorbereitung befindlichen Bücherkunde »Litteratur der Poesie« (1776). Zu Schmid vgl. Kapitel 2.1.2.2.

[47] Zu den Umständen der Veröffentlichung dieser Rezensionen vgl. Kapitel 2.3.3. Es handelt sich nicht um Originalbeiträge, sondern um Abdrucke aus einem kurz zuvor in Karlsruhe erschienenen Band mit fiktiven ›Anti-Werther‹-Briefen (Fechner, 1988, S. 28).

[48] Vielmehr der Physiokrat Johann August Schlettwein; vgl. ebd., 29, 43 (nach älteren Quellen).

[49] Uhrig (1879), S. 57f., betont Zimmermanns kritisches Verhältnis zur neueren Literatur. Es heißt u. a.: »Göthe stieß ihn aus moralischen Bedenken ab.«

[50] Pädagogiarch, also Leiter der Schule, war in Gießen gewöhnlich ein Professor der philosophischen Fakultät, welcher – anders als in Darmstadt, wo das Konsistorium die Schulaufsicht hatte – das Pädagogium untergeordnet war. Der genannte Theologieprofessor Benner war auch Mitglied der philosophischen Fakultät. Daß er seit

1799) u. a. durch ein amtliches Gutachten und schulreformerische Schriften hervortrat, die später im »Archiv für die ausübende Erziehungskunst« abgedruckt wurden.[51] Angesichts dieser Reformgedanken liest sich Heylers Bericht wie ein Dokument vom Anbruch einer neuen pädagogischen Ära:[52]

> Im Anfang des Jahrs 1775 wurden drey ordentliche Lehrstellen am akademischen Pädagogium zu Giessen erledigt, und nun wünschte die von Hofe aus zur Verbesserung desselben bestellte aus der juristischen und philosophischen Fakultät bestehende Kommißion junge Männer, welche, durch keinen Schlendrian an eine schlechte Methode gewöhnt, die neue Einrichtung ausführen könnten und wollten.[53]

Zumindest ist festzustellen, daß Heyler den pädagogischen Diskurs, der zuvor nicht oder nur in anonymer oder polemischer Form geführt worden war, in institutionelle Bahnen lenkte und damit versachlichte. Das hing mit einem neuartigen Verständnis von Pädagogik als ›Wissenschaft‹ zusammen, welches den Beteiligten das Selbstbewußtsein fachlicher Kompetenz verschaffte. Wie wichtig dies für die Motivation einer engagierten – und somit auch programmatisch orientierten – Bildungsarbeit war, läßt sich wiederum an Heylers autobiographischer Skizze ablesen. Der Bericht vom Anfang seiner Studienzeit spiegelt noch das epochentypische Bewußtsein wider, wonach ein Studium der Theologie das Minimalziel einer Pfarrerstelle gewährleisten sollte. Eine ›Berufung‹ zum Pädagogen war damals noch nicht in den Blick gerückt:

> Mit der einzigen wahrscheinlichen Aussicht, einst Pfarrer in meinem Vaterlande zu werden, bezog auch ich die hohe Schule, allein mit dem festen Entschlusse, nicht nach dem Beyspiel des grossen Haufens mit alltäglichen Kenntnissen zufrieden zu seyn.[54]

In der Folge seiner Anstellung am Gymnasium erwuchs zunächst – immer aus der Perspektive des Lebensrückblicks – die Überzeugung, eine Lehrtätigkeit werde die Bildung der Persönlichkeit befördern[55] und »an einen freyen Vortrag und an Ablegung der Schüchternheit«[56] gewöhnen. Bald entwickelte sich jedoch eine berufsständische Identität, die auf Erwerb, Austausch und Weitergabe spezifischer Fähigkeiten ausgerichtet war:

1753 auch Superintendent war, verhalf ihm, ungeachtet der besonderen Gießener Verhältnisse, zweifellos zu noch größerer Machtfülle.

[51] Dazu s. u. – Die Schulverhältnisse in Gießen sind in den älteren, ausführliche Dokumente beifügenden Studien von Geist (1845), Schädel (1902), Diehl, Bd. 2 (1903), Schädel (1905) und Messer (1908) behandelt und bei Bosse (1978), S. 103–107, im Hinblick auf den Lektüreunterricht, aber ohne nähere Berücksichtigung des »Archivs für die ausübende Erziehungskunst«, analysiert.

[52] Vgl. Kapitel 2.1.2.2. zum ›Epochenwechsel‹ an der Gießener Universität im Jahre 1771.

[53] Strieder 6 (1786), S. 533.

[54] Ebd., S. 530.

[55] »Eine Lehrstelle am Pädagogium ist der Platz, wo sich ein junger Mann bilden kann« (ebd., S. 533).

[56] Ebd., S. 534.

> Besonders suchte ich mir nun durch ein unabläßiges Studium der Erziehungswissenschaft die erforderlichen Geschiklichkeiten für mein Amt zu erwerben, wozu mir der freundschaftliche Umgang mit dem Hrn. Prof. Köster, einem bekannten Pädagogen, sehr ersprieslich war. Die Schriften eines Köster's, Basedow's, Miller's, Resewitz, Chalotais, Campe, u. a. wurden meine tägliche Lektüre und ich fieng an, durch ein im J. 1777 geschriebenes Programm und das Archiv für die Erziehungskunst mich auch in dieses Fach zu wagen, in welches ich durch die göttliche Vorsehung geführt war.[57]

In der »Vorrede« zum ersten Teil des »Archivs« stellt Heyler programmatisch pädagogisches *Interesse* und pädagogische *Kompetenz* einander gegenüber. Die ersten Sätze lauten:

> Niemand verkennt den Werth derer Programmen und andern kleinern Schriften, welche seit wenigen Jahren über Erziehungsmaterien von Männern geschrieben worden, welche sich lange mit der Erziehung der Jugend beschäftiget hatten, oder noch jezt als verdienstvolle Lehrer an Schulen stehen. Und von wem sollte man auch Besseres, Treffenderes in dieser Disciplin erwarten? Denn wahrhaftig, Männer, deren Herz noch so sehr von Menschenliebe erwärmt wird, deren Eifer noch so sehr glüht, aber sich selbst zu wenig, wohl gar nicht mit der Pädagogie abgegeben haben, sind zwar gut andere durch ihren Enthusiasmus aus ihrem Schlafe zu wecken und zur Verbesserung der Fehler thätig zu machen – aber sie selbst abzustellen, dazu wird mehr als Eifer und guter Wille erfodert.[58]

Wichtiger als der hinlänglich bekannte Sachverhalt, daß im Gefolge der Aufklärung pädagogisch ambitionierte Theorie und Praxis einen herausragenden Stellenwert im Bildungswesen erhielten, ist der Umstand, daß von seiten der Schulmänner fachliche *Kompetenz* beansprucht und Außenstehenden dieselbe abgesprochen wurde. Inwieweit die Zunahme der sozialen Reputation des Lehrerstandes und die allmähliche Konzentration auf ein ausschließliches ›Lehramtsstudium‹ diesem Anspruch auf berufsständische Abgrenzung vorausging, wäre im einzelnen zu untersuchen.[59] In unserem Zusammenhang ist es von Bedeutung, daß das Kompetenzbewußtsein, verbunden mit Aufgeschlossenheit, Reformwillen und supraterritorialer (später nationaler) Perspektive notwendig dazu führte, daß man den thematischen Austausch mit Fachgenossen institutionalisierte und dokumentierte und somit einen eigenständigen praxisbezogenen *pädagogischen Diskurs* eröffnete, dessen Teilnehmer über einen gemeinsamen Erfahrungshorizont ([theologisch-] philologisches Studium, Schulbetrieb, Text- und Lehrbücher), einen gemeinsamen theoretischen Fundus (»Schriften über Erziehungsmaterien«) und ansatzweise schon über eine gemeinsame Fachsprache verfügten. Entscheidun-

---

[57] Ebd.

[58] Archiv für die ausübende Erziehungskunst 1 (1777), S.)(1r–v.

[59] Friedrich Paulsen hat seine Zusammenschau der Bildungsverhältnisse des späten 18. Jahrhunderts um den »Knotenpunkt« 1781 angeordnet (Tod Lessings; Kant: Kritik der reinen Vernunft; Schiller: Die Räuber; Pestalozzi: Lienhard und Gertrud; Voss: Odyssee-Übersetzung). Von dieser Zeit an macht er einen Wandel im Ansehen der höheren Schulen, der Lehrer und der Pädagogik aus. Vgl. Paulsen (1921), S. 158–167.

gen hinsichtlich Lehrstoff und Lehrmethode hatten sich fortan einer Kritik zu stellen, die als grundsätzlich kompetent wenigstens zur Kenntnis genommen werden mußte. Auch wenn sie polemisch vorgetragen wurde, war diese Kritik kein Angriff von außen, sondern sie kam aus den eigenen Reihen.

Die zunehmende Spezialisierung führte dazu, daß in programmatischen Schriften (die es ja immer gegeben hatte) zunehmend detaillierte Fragen erörtert wurden. Insbesondere diskutierte man den Lektürekanon in den sprachlichen Fächern. Dies wurde um so wichtiger, als es – wie oben gezeigt – nicht mehr in erster Linie um die rein formale Ausbildung im Rahmen der ›imitatio‹ ging, sondern um die stärker lektüreabhängige Bildung des ›Geschmacks‹ mit allen Implikationen für das gelehrte und gesellschaftliche Leben. Es mußte also begründet werden, warum manche Texte gelesen werden sollten und andere nicht. Hier konnte man zur selben Zeit zu völlig unterschiedlichen Ansichten kommen. Entscheidend ist jedoch, daß gleichsam ›fachwissenschaftliche‹ Begründungen angeführt wurden. Hierfür mag das Beispiel der schon genannten Streitschrift Böttigers »Ueber den Misbrauch der Deutschen Lectüre auf Schulen« von 1787 dienen. Böttiger (1760–1835), damals Rektor des Lyzeums im niederlausitzischen Guben, wollte mit seiner furios auftrumpfenden Frühschrift gewiß auch auf seine Person aufmerksam machen. In jedem Falle lebt die Invektive von einer alle Register ziehenden rhetorischen Virtuosität, die selbst den Zeitgenossen streckenweise die Aufmerksamkeit für den Wortlaut der Argumentation entzogen haben dürfte. Gleichwohl bedient sich diese einseitig konservativ-moralisierende Argumentation des Apparates einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung: Der 38 Seiten umfassende Text besteht zu etwa einem Drittel aus Fußnoten, in denen Passagen aus einschlägigen Erziehungsschriften neben Erfahrungen der eigenen Schulpraxis referiert werden. An Schriften nennt er verstreute Zeitschriftenartikel[60] ebenso wie ›Klassiker‹ der Pädagogik, unter denen Joachim Heinrich Campes Kompendium »Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher« (seit 1785 erscheinend) einen herausragenden Platz einnimmt.[61] Auch im Text selbst werden die Angriffe gegen die »Lesesucht« (oder gar »Schriftstellersucht«) und die Vorschläge zur Abhilfe – die hier nicht zu referieren sind – häufig durch einen beglaubigenden Verweis auf die eigene Praxis des erfahrenen Schulmannes gestützt. Die Argumentation selbst läuft dialektisch ab: Fehler des Schulwesens »in vorigen Zeiten« werden eingestanden, die Mißstände der Gegenwart als ein Ausschlagen ins andere Extrem erklärt. Die ›verderblichen‹ Texte werden beim Namen genannt. Wenn etwa von den üblen Folgen der Romanlektüre gesprochen wird,

---

[60] Darunter auch einen im »Archiv für die ausübende Erziehungskunst« abgedruckten Text (Böttiger, 1787, S. 29).

[61] Der »große Erziehungsschriftsteller« wird zitiert ebd., S. 6, 11, 24, 36.

stellt Böttiger sich vor, wie »der arme, durch solche Geist- und Herzverderbliche Lectüre verwahrloßte Schüler« selbst zum Romanhelden wird: Er »[...] siegwartisirt, [...] wertherisirt, oder repräsentirt [...] Schillers Räuber in natura.«[62] Auf die Diagnose folgt die Therapie, wobei der Autor eigene Erfahrungen nicht nur referiert, sondern sie teilweise geradezu als Vorbild für andere Schulen propagiert.[63]

Böttigers Schrift vertritt inhaltlich eine extreme Position in der freilich ganz von Polemik geprägten Romandebatte der Zeit. Uns kam es nur darauf an zu zeigen, daß die in der literarischen Öffentlichkeit verbreiteten Ansichten in die pädagogische Auseinandersetzung eingingen und dort mit dem Anspruch und dem wissenschaftlichen Arsenal einer eigenständigen Disziplin diskutiert wurden. Dabei ist es unerheblich, in welcher äußeren Form die Argumente formuliert werden. Böttigers Polemik ist zwar nicht ›ex cathedra‹ vorgetragen, aber doch von der Lehrkanzel des engagierten Schulmannes aus der Provinz. Mehr Autorität besaß gewiß der zeitgleich erschienene »Entwurf einer Theorie und Literatur der schönen Wissenschaften« (^{2}1789) von Johann Joachim Eschenburg (1743–1820), der als Professor am Braunschweiger »Collegium Carolinum« eine herausragende Persönlichkeit im Erziehungswesen war und sein Lehrbuch »zur Grundlage bei Vorlesungen« an Gelehrtenschulen empfehlen konnte. *Inhaltlich* waren Böttigers und Eschenburgs Ansichten, was den Roman betraf, völlig entgegengesetzt. Während Böttiger mit Campe fordert, »jede litterarische, prosaische oder poetische Unterhaltung, welche darauf abzweckt, die Jugend durch Phantasie zu rühren, [...] als schädlich zu verwerfen«,[64] hat der Roman für Eschenburg den erklärten »Zweck, zu gefallen und zu unterrichten, auf den Verstand und auf Phantasie und Empfindung zu wirken«.[65] Als *pädagogische* Fachschriften forderten beide Publikationen im Kreise der Kollegen Aufmerksamkeit. Indem diese jedoch ihnen und anderen Schriften Aufmerksamkeit widmeten, legten sie sich auch selbst Rechenschaft über Lernstoff und Methode in ihrem eigenen Unterricht ab.

Nach diesen Andeutungen und den vorliegenden Forschungen kann zumindest eine Tendenz in der zeitgenössischen pädagogischen Diskussion formuliert werden: Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts nahm der Legitimationsdruck für den Pädagogen zu. Es wurde üblich, den Unterricht – oder speziell: den Literaturunterricht – in Anlehnung an oder in Abgrenzung zu

---

[62] Ebd., S. 16f. – Zu Böttigers Kritik an der Lektüre ›empfindsamer‹ Schriften vgl. Doktor (1974), S. 454–456.

[63] Vor allem hinsichtlich der »deutschen Lesegesellschaft« für die Schüler, ebd., S. 33–38.

[64] Ebd., S. 36.

[65] Eschenburg (1789), S. 338. – Freilich macht Eschenburg deutliche Einschränkungen bei seiner Bewertung des Romans, wie umgekehrt Böttiger positive Ausnahmen gelten läßt.

bestimmten pädagogischen Leitlinien zu konzipieren. Die Lehrer wußten, *warum* sie bestimmte Stoffe unterrichteten, und die aufgeweckteren Schüler erfuhren es wohl auch.

1.2.1.2. Literaturpädagogische Konzepte im »Archiv für die ausübende Erziehungskunst« (Henrich Martin Gottfried Köster, Johann Georg Purmann)

Heyler hatte in seiner »Vorrede« als Folge aus dem Kompetenzanspruch der Fachgenossen angekündigt, Schulprogramme, Schulordnungen, fachbezogene Rezensionen und ähnliche Schriften, »welche das Erziehungsgeschäfte betreffen«,[66] in seiner neuen, zweimal jährlich erscheinenden Zeitschrift abzudrucken. Das »Archiv«, das nach einer kurzen Unterbrechung nach Heylers Abgang von dessen Nachfolger Johann Friedrich Roos (1757–1804)[67] weitergeführt wurde, hielt sich bis 1784.[68]

Die Zeitschrift erfüllte insofern den oben skizzierten Anspruch, als sie sich als ›Diskussionsforum‹ etablierte: In jeder Halbjahresnummer wird eine Anzahl meist schon im Druck vorliegender, in einigen Fällen auch erstmals und/oder anonym abgedruckter Schriften jüngeren Datums präsentiert, die gelegentlich mit Anmerkungen des Herausgebers versehen sind. Die geplante ›Internationalität‹ ist gewähleistet. Auch Programme und Schulordnungen aus katholischen Ländern sind abgedruckt. Freilich überwiegen Schriften über die »Einrichtung« protestantischer Schulen, und die persönlichen Beziehungen der Herausgeber werden offenkundig, wenn etwa Heyler einen Extrakt aus den »Erneuerte[n] Statuten des Fürstl. Pädagogs in Darmstadt«,[69] also der Parallelinstitution zu Gießen, abdruckt oder nach seinem

[66] Archiv für die ausübende Erziehungskunst 1 (1777), S.)(2v.

[67] Vgl. Strieder 12 (1799), S. 85–97; 13 (1802), S. 372; 15 (1806), S. 362; Scriba 2 (1843), S. 606f.; ADB 29, S. 145. Roos hatte 1767–1775 das Darmstädter Pädagogium unter Helfrich Bernhard Wenck (s. u.) besucht und zeitweilig in Gießen Theologie und die philosophischen Fächer studiert. Nach Abschluß der Studien in Erlangen kam er 1780 nach Gießen, wo er neben seiner Lehrtätigkeit am Gymnasium auch öffentliche Vorlesungen über hebräische, griechische und englische Sprache hielt. Anfang 1784 wurde er erster Lehrer und außerordentlicher (1789 ordentlicher) Professor der Philosophie, 1799 Pädagogiarch und Professor für Geschichte. Sein reformerisches Wirken als Schulleiter fällt nicht mehr in den Zeitraum der vorliegenden Untersuchung.

[68] Unter Heylers Redaktion erschienen die Teile 1/2 (1777), 3/4 (1778), 5/6 (1779) und auch noch 7 (1780) und 8 (1781). Roos übernahm die Redaktion bald darauf und gab die Teile 9/10 (1783) und 11/12 (1784) heraus. Seine Vorrede zum 9. Teil (unterzeichnet »In der Herbstmesse 1782«) enthält nur redaktionelle Mitteilungen und die Bitte um Beiträge; eine grundsätzliche Änderung des Programms ist nicht zu erkennen.

[69] Archiv für die ausübende Erziehungskunst 5 (1779), S. 263–294, im Anschluß an eine Kurzbesprechung der Programmschrift von Wenck (1778), ebd., S. 262f. Der vollständige Text der 1778 erschienenen Schulordnung ist bei Diehl, Bd. 1 (1903), S. 347–384, abgedruckt.

Amtsantritt in Grünstadt eine »Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung in Unterricht, Lehrart und Erziehung« seiner neuen Wirkungsstätte einrücken läßt.[70] Die Buchbesprechungen, die aus der Hand unterschiedlicher Personen stammen, sind teilweise sehr umfangreich. Oft wird ausführlich und wohlwollend referiert, in manchen Fällen gibt es auch scharfe Angriffe, so etwa bei der Kritik des autobiographischen Romans »Welten und Vorsehung. Der Roman für Schulen und Erziehung« von K. E. Hellmuth (Teil 1, Oels 1782), den der Rezensent offenbar zu Recht – er zitiert reichlich – als »kauderwelsches, unsinniges, chaotisches Gewäsch«[71] aburteilt.

Die Tendenz der Beiträge bzw. ihre Auswahl spiegelt offensichtlich die Ansichten der jungen, pädagogisch engagierten Generation der Herausgeber. Einerseits wird die Vorherrschaft der alten Sprachen, die auch zahlreiche erklärte Schulreformer immer wieder eingestanden, durch die Anzahl der diesbezüglichen Schriften dokumentiert, und immer noch werden die althumanistischen Invektiven gegen das übereilte ›Progrediren‹,[72] die Verachtung des Lehrerstandes[73] und andere Mißstände geführt. Viele Beiträge geben sich eine konservative Tendenz, ohne die Notwendigkeit zu einer Anpassung an die Erfordernisse der Gegenwart zu verkennen,[74] oder sie reagieren auf restaurative Polemik mit einem gemäßigt reformerischen Programm.[75] Am

---

[70] Archiv für die ausübende Erziehungskunst 9 (1783), S. 1–40.

[71] Archiv für die ausübende Erziehungskunst 10 (1783), S. 298.

[72] Gottlieb Christoph Harleß: Von dem frühzeitigen Versetzen in den Schulen, und dessen schädlichen Folgen, in: Archiv für die ausübende Erziehungskunst 2 (1777), S. 140–153. – Zur humanistischen Tradition dieses Argumentationskomplexes vgl. Kühlmann (1982), S. 94ff.

[73] David Christoph Seybold: Über die Publicität der Erziehung, in: Archiv für die ausübende Erziehungskunst 11 (1784), S. 28–67. Zu Seybold vgl. o. S. 47.

[74] Friedrich Gedike: Vertheidigung des Lateinschreibens und der Schulübungen darin, in: Archiv für die ausübende Erziehungskunst 11 (1784), S. 68–103. Der Rektor des Friedrichwerderschen Gymnasiums in Berlin argumentiert historisch, dialektisch und kontrovers-polemisch. Im Zentrum steht die Auseinandersetzung mit einer gegen das Latein gerichteten Schulschrift, die er Punkt für Punkt zu widerlegen versucht. Wenn es um einen möglichen Konflikt zwischen Latein und Deutsch geht, greift er zwar (wie schon einzelne Vorgänger im 17. Jahrhundert) diejenigen an, »die ihre Muttersprache aus lächerlicher Pedanterey verachten und alle, die nicht mit ihnen übereinstimmig denken, als deutsche Michel geringschätzen«, löst das Problem dann aber dadurch, daß er es leugnet: »Doch die Zeiten sind ja ziemlich vorbey« (S. 101). Am Ende der teilweise plausiblen Argumentation steht ein unfreiwilliges Eingeständnis zeittypischer Unsicherheit, wenn Gedike auf die ironisch zugestandene Möglichkeit, daß nur »ein verjährtes Vorurtheil und hergebrachte Observanz« (S. 102) für das Lateinschreiben sprächen, mit der trotzigen Forderung reagiert, gerade dann dürfe man den Schülern die altehrwürdige Fertigkeit nicht verweigern.

[75] J. G. H.: Herrscht wol Realiensucht in meiner Schule? in: Archiv für die ausübende Erziehungskunst 5 (1779), S. 118–140. Der Autor weist dem Realienunterricht den seiner Meinung nach angemessenen Platz neben dem Sprachunterricht zu. Er stellt grundloser Polemik seine eigene Definition von »Realiensucht« gegenüber, die in der Pointe gipfelt, ein ›realiensüchtiger‹ Lehrer verfolge den Zweck, »zu prangen

dichtesten schließen sich die Programme zur *ästhetischen Erziehung* und *Geschmacksbildung* an den Stand der außerschulischen zeitgenössischen Diskussion an. Daß alle im »Archiv« abgedruckten Arbeiten zu diesem Themenkomplex aus der Feder hessischer Schulmänner stammen, muß freilich als Zufall gelten: Die Argumente sind weder originell noch fehlen sie in den anderen Beiträgen des »Archivs« gänzlich. Es geht bei der folgenden Analyse einzelner Programme auch vielmehr darum, die generelle schulspezifische Interessenlage und Argumentationsweise aufzuzeigen.

Folgende Schriften beschäftigen sich mit der Rolle der *deutschen Literatur* an Schulen im Zusammenhang mit der *ästhetischen Erziehung*:

[Köster, Henrich Martin Gottfried:][76] Ueber die ästhetische Erziehung. Eine noch ungedruckte Abhandlung, in: Archiv für die ausübende Erziehungskunst 2 (1777), S. 76–81 [recte 97]

Köster, Henrich Martin Gottfried: Von der Verbesserung des Verstandes junger Leute in Schulen, in: Archiv für die ausübende Erziehungskunst 7 (1780), S. 59–78
[Erstdruck 1770 als Programm des Gymnasiums in Weilburg]

Köster, Henrich Martin Gottfried: Gedanken von der Verbindung der Sprachen und Wissenschaften in Schulen, in: Archiv für die ausübende Erziehungskunst 7 (1780), S. 79–84 [recte 94]
[Erstdruck 1772 als Programm des Gymnasiums in Weilburg]

Purmann, Johann Georg: Zufällige Gedanken über die Bildung des Geschmacks in öffentlichen Schulen. Erste [– sechste und letzte] Abtheilung, in: Archiv für die ausübende Erziehungskunst 4 (1778), S. 112–204; 5 (1779), S. 1–98; 6 (1779), S. 56–176
[Erstdruck 1770–1772 als Programme des Gymnasiums in Frankfurt]

[Wenck, Helfrich Bernhard:] Erneuerte Statuten des Fürstl. Pädagogs in Darmstadt», in: Archiv für die ausübende Erziehungskunst 5 (1779), S. 263–294 [Auszüge]
[Erstdruck 1778 als Schulordnung des Gymnasiums in Darmstadt]

Es mag im Rahmen dieser Studie genügen, Kösters Essay »Ueber die ästhetische Erziehung« im Detail und daneben die beiden ersten »Abtheilungen« von Purmanns »Zufälligen Gedanken« und Kösters Programm »Von der Verbesserung des Verstandes« eingehend zu analysieren. Das zweite Weilburger Schulprogramm von Köster bietet für unsere Zwecke wenig Neues, und Wencks Darmstädter Schulordnung wird am Ende des Kapitels unter dem Gesichtspunkt der tatsächlichen Durchführung des Schulbetriebs untersucht.

Köster folgt in seiner Schrift »Ueber die ästhetische Erziehung« dem Programm der Schulreformer in den 1770er Jahren. Wie Heinrich Bosse referiert,[77] geht es ihm um die Erziehung der Schüler zu selbständigem Denken

---

mit einem Haufen Wörter [!], die man auf diese oder jene Art oft in den Ohren des Schülers hat erhalten [richtig wohl: «erhallen»] lassen, biß er sie endlich nachbeten konnte, wie ein Papagey« (S. 140).

[76] Zuweisung nach Strieder 7 (1787), S. 253, von Bosse (1978), S. 105, übernommen.

[77] Bosse (1978), S. 105f., bezieht sich vor allem auf die beiden Weilburger Schulprogramme, doch gilt das Gesagte auch für die hier besprochene Schrift.

und zu der Fähigkeit, das Erarbeitete mit eigenen Worten auszudrücken. Da Bosse in seiner Studie vor allem die Abkehr der Schulreformer von der Praxis poetologischer Unterweisung aufzeigen will, geht er nicht auf den Gesamtduktus der Schulprogramme und die verwendeten Argumentationsmuster ein. Dies ist jedoch notwendig, wenn die spezifische Diskursivität dieses Texttypus in den Blick geraten soll. Schulprogramme sind gewöhnlich von beschränktem Umfang (meist 20–40 Oktavseiten). Sie enthalten keine Teilüberschriften, sind aber in zahlreiche kurze Abschnitte untergliedert. Die Abschnitte sind meist logisch verknüpft, doch scheinen die Programme insgesamt eher um bestimmte Kernbegriffe zu kreisen, als daß sie einen Gedanken stringent entwickelten. Die essayistische Schreibweise gibt den Autoren die Möglichkeit, ein Problem von verschiedenen Seiten anzugehen und durch Exkurse aufzuweiten, ohne sich von vornherein auf ein Beweisziel festzulegen. Eine gewisse Verbindlichkeit wird dennoch dadurch erzielt, daß bestimmte Begriffe, Definitionen und Argumente wiederholt oder in Abwandlung erscheinen und so die grundsätzliche Orientierung des Schreibers deutlich machen.

In Kösters Abhandlung »Ueber die ästhetische Erziehung«[78] wird ein Rede- oder Beweisziel nicht expressis verbis formuliert. Zu Beginn legt der Autor recht unvermittelt dar, warum »die Regeln des Geschmacks« (S. 76) keinen »Vorwurf verdienen«, womit nur auf Differenzen innerhalb der poetologischen Diskussion verwiesen wird. Am Ende wird der Erfolg der pädagogischen Methode, die Köster in seiner Schrift dargelegt hat, garantiert. Demnach

> wird man den guten Geschmack nicht nur allgemeiner machen, und junge Leute in den Stand setzen, hernach gar viel von sich selbst durch das bloße Lesen und eignen Fleiß zu thun, sondern man wird sie auch nach und nach geschickt machen, ihre Gedanken mit einer gewissen Anständigkeit zu Papier zu bringen, ohne welches ihnen ihre übrige Wissenschaften die wenigste Zeit über den gehörigen Nutzen bringen werden (S. 81, recte 97).

Die abschließende Formulierung und Gewichtung der beiden Ziele der Geschmacksbildung kann als Kernaussage des literaturpädagogischen Diskurses der Zeit festgehalten werden, auf die sich die Mehrzahl der programmatischen Aussagen und Bestimmungen beziehen läßt. Der erste Punkt impliziert den für die Epoche bereits herausgearbeiteten Sachverhalt, daß der »Leser [...] eine Instanz für sich und neues Bildungsziel«[79] geworden ist. Der zweite Punkt verweist auf die ebenfalls belegbare (s. o.) Tendenz zur Verschriftlichung des Unterrichts, wobei die literarischen Texte als Material zur Schulung des eigenen Ausdrucks gedacht werden. Sowohl rhetorisch als auch

---

[78] Im folgenden werden die Seitenzahlen der Abhandlung nach dem Abdruck im »Archiv« in Klammern angegeben.

[79] Bosse (1978), S. 87.

sachlich argumentierend gibt Köster dem zweiten Punkt das größere Gewicht. Der Verweis auf die propädeutische Funktion der Geschmacksbildung für das Studium der »übrige[n] Wissenschaften« ist mehr als ein geschickt plaziertes ›Verkaufsargument‹:[80] Köster scheint der ästhetischen Erziehung den Rang einer Hilfswissenschaft zuzuweisen, den das Studium der ›artes‹ seit je innehatte.

Dieser Eindruck bestätigt sich zunächst beim Blick auf die Begriffs- und Argumentationsketten, von denen oben die Rede war: Die alte Trias der rhetorischen Ausbildung (»Regeln«, »Beyspiele«, »Uebung«) zieht Orientierungslinien durch den lockeren Aufbau der Abhandlung. Zum Traditionsgut seit der Jahrhundertmitte gehören die Dialektik von »Geschmack« und »Genie« wie die systematische Unterordnung der »schönen Künste« (»Beredsamkeit und Poesie«) unter die »Aesthetik«.[81] Es steht außer Frage, daß Köster an einem klassizistischen Literatur- und Kunstbegriff festhält, der weder von der Genieästhetik noch von dem Nationbegriff des Sturm und Drang beeinflußt war.

Für die Analyse des literaturpädagogischen Diskurses ist eine Rekonstruktion des historischen Standpunktes allein jedoch nicht ausreichend. Es wurde bereits festgestellt, daß die Argumentation nicht stringent geführt ist und mit Versatzstücken aus der poetologischen Tradition arbeitet. Im ersten Teil der Abhandlung gibt es nun eine Passage, wo Köster auffallend sprunghaft verfährt, und zwar dort, wo es um den Stellenwert der schönen Wissenschaften und speziell um das Verhältnis von Rhetorik und Poetik geht. Der relativ lange Abschnitt (S. 79–86) steht zwischen den einleitenden Bemerkungen über die Notwendigkeit einer Verbindung von »Regeln, Exempel und Uebung« (S. 79) und den unterrichtspraktischen Erwägungen über die »Lehrstunden der Aesthetik« (S. 86). Zweck des Abschnittes ist es, zu bestimmen,

> was ein jeder Studirender, der die schönen Künste und Wissenschaften, nicht als eine Haupt- sondern als eine Hülfswissenschaft ansieht, von denselbigen erlernen müsse (S. 79).

Köster wendet sich gegen eine frühzeitige Spezialisierung ebenso wie gegen die modische Aufwertung des einen oder anderen Faches. Seinem Konzept von ›Allgemeinbildung‹ nach ist es

> genug, wenn man so viel Geschmack im allgemeinen hat, daß man ein Trauer- oder Lustspiel mit Vergnügen lesen, und die Schönheiten desselbigen empfinden kann:

---

[80] Köster erinnert schon in einem Exkurs (»Im Vorbeygehn«, S. 90f.) an den Nutzen, den die »Vorübungen des Geschmacks« für das Studium der »Weltweisheit« bringen. Es versteht sich von selbst, daß »dieselbige bey den höhern Facultäten theils gar nicht, theils nicht füglich gemißt werden können« (S. 79).

[81] Vgl. die konzisen Formulierungen bei Eschenburg (1789), S. 19f. bzw. 6f. – Zur Stellung der »Ästhetik« als *akademischer* Disziplin vgl. Weimar (1989), S. 56ff., und Kapitel 2.1.1.

> und hierzu bedarf man außer den allgemeinen Regeln des Schönen und Häßlichen, sehr wenig weiter (S. 81).

Im folgenden erscheint es, als wäre auch dieses Lernziel entbehrlich, denn die »Erfahrung« belehrt den Autor darüber, daß »unter allen schönen Künsten und Wissenschaften nur die Beredsamkeit« für den Studierenden von Bedeutung ist. Dies wird weiter relativiert und konkretisiert: Die meisten hätten »mit förmlichen Reden nichts zu thun« (S. 81), doch

> ein jeder Gelehrter muß so viel von den Regeln der Beredsamkeit verstehen, daß er seine Gedanken ordentlich, deutlich und gründlich vorbringen, und geschickt ausdrücken kann (S. 82).

Die positive Bestimmung dieses rhetorischen Minimalprogramms wird durch die negative Formulierung ergänzt, »alle übrige schöne Künste und Wissenschaften« seien dem Gelehrten »entbehrlich«, und »als Gelehrter« könne er »aller dieser Dinge überhoben seyn.«

Unmittelbar darauf unternimmt Köster jedoch einen neuen Anlauf zur Begründung einer weiter gefaßten ›ästhetischen‹ Erziehung:

> Niemand aber wird leugnen, daß diese und andre schöne Künste auch einem Gelehrten in besondern Fällen Nutzen schaffen können, oder doch wenigstens zu allen Zeiten zu einer großen Zierde gereichen.

An Formulierungen wie dieser ist der Rechtfertigungsdruck des verantwortungsbewußten Schulmannes in einer Zeit literarisch-künstlerischen Aufbruchs mit Händen zu greifen: Mit den sprachlichen Kunstgriffen der Bekräftigung (»Niemand aber wird leugnen«), der absichernd-vagen Ausdrucksweise (»diese und andre schöne Künste«), der Einschränkung (»in besondern Fällen«) und der Verallgemeinerung (»zu allen Zeiten«) legitimiert er die Einführung des scheinbar Überflüssigen an den Schulen, das, wo nicht zum wirklichen »Nutzen«, dem Gelehrten doch – gleichsam als Alternative – zur »Zierde« gereiche.

Dem Vorstoß auf umstrittenes Terrain folgt eine Art ›Feinabstimmung‹, durch die Köster das Maximum an Vorteilen bei gleichzeitiger Vermeidung von Risiken erzielen will. Er ist der

> Meynung, daß ein jeder junge Mensch hiervon so viel erlernen müsse, als er ohne Versäumung seiner Hauptsache, nach Maasgab seiner Neigung, Kräfte, Zeit und Gelegenheit nur immer erlernen kann. Er muß bedenken, daß Nebensachen oft den Grund zu dem künftigen Glücke legen: er muß aber auch nie vergessen, daß es Nebensachen sind, und daß die Hauptsache um ihrentwillen nicht zurück gesetzt werden dürfe (S. 83).

Damit ist das Plädoyer für die ›schönen Wissenschaften‹, also – da die Beredsamkeit außer Frage steht – für die Poetik bzw. Poesie, noch immer nicht abgeschlossen. Nach einigen Erwägungen über die »Aesthetik« (als der Rhetorik und Poetik übergeordnete Wissenschaft) und das »Genie« (im rhetorischen Bereich Voraussetzung für die Studierfähigkeit überhaupt, im