

1. Lehrstück: Goethes *Italienische Reise*

„Wie schön es ist, zu säen, damit geerntet werde!“
(Goethe, *Italienische Reise*, 28. August 1787)

Vorbemerkungen: Nach Italien zu reisen, war ein lang gehegter Wunsch von Goethe. Ein Wunsch übrigens, den er mit vielen seiner Zeitgenossen teilte, denn Italien war ein bevorzugtes Reiseland von jungen Adligen und im Zeitalter der Aufklärung dann zunehmend von betuchten Bürgerlichen. In Goethes Fall wurde der Wunsch auch von den vielen Erzählungen des Vaters genährt, der in jungen Jahren eine Italienreise unternommen hatte und von dieser sein Leben lang zehrte. Alte Stiche an den Wänden des Elternhauses hielten die Erinnerungen lebendig und trugen dazu bei, sich immer wieder in dieses Land einzuträumen. Seine Erlebnisse hatte Johann Kaspar in italienischer Sprache verfasst und als Buch herausgegeben.

Die Reise, die Goethe von 1786 - 88 nach Italien unternahm, sollte sich allerdings grundlegend von der seiner zahlreichen Vorgänger und Nachfolger unterscheiden. Gerade im Vergleich mit den Aufzeichnungen von Johann Kaspar Goethe wird dies deutlich. Seinem Vater kam es in erster Linie auf eine Erweiterung seiner Kenntnisse, seines Wissens an, und er beschrieb, was er sah und entdeckte. Sein Sohn wollte mehr. „*Ich mache diese wunderbare Reise nicht, um mich selbst zu betriegen, sondern um mich an den Gegenständen kennen zu lernen*“, schreibt er (Verona, 17. Sept. 1786), oder, an anderer Stelle, „*Ich bin nicht hier, um nach meiner Art zu genießen; befeißigen will ich mich der großen Gegenstände, lernen und mich ausbilden, ehe ich vierzig Jahre alt werde.*“ (Rom, 10.11.1786)¹¹³. Es ging ihm bei dieser Reise also um Selbsterfahrung, Selbstfindung und vor allem um Selbstbildung. Den Zeitpunkt für die schon mehrmals verschobene Reise in das ersehnte südliche Land setzte er aus diesem Grund nicht willkürlich fest, sondern wartete ab, bis die Zeit reif, ja schließlich „überreif“ dafür war. Und überreif schien sie in dem Moment, als sich in seinem 37sten Lebensjahr eine persönliche Krise einstellte, die einer Lösung harnte. Goethe sah sich in einem Konflikt einerseits zwischen seiner öffentlichen Existenz als Minister und seiner persönlichen als Künstler, andererseits aber in seiner verfahrenen Beziehung zu Charlotte von Stein. Einen Ausweg aus dieser Situation, die es ihm ermöglichen sollte, diese Lebenskrise zu überwinden zugunsten einer neuen Weichenstellung in seinem Leben, sah er in der Rückbesinnung auf sich selbst, auf die eigene Identität, um ein der eigenen Persönlichkeit gemäßes Leben fortsetzen zu können. Es ging ihm darum, das eigene Verhältnis zur Welt neu zu bestimmen und begründet zu bestimmen. Der Dichter floh in dieser Existenzkrise nicht vor sich selber, indem er Ablenkung und Zerstreuung in einem fremden, für ihn exotischen Land suchte, sondern er suchte Italien, um dort „*großen Gegenständen*“ zu begegnen und sich an ihnen zu bilden. Kunst, Natur und menschliche Gesellschaft sind die drei Bereiche, denen er sich zuwandte. Dies

¹¹³ Die Zitate aus Goethes *Italienischer Reise* entstammen folgender Ausgabe: Goethe: *Italienische Reise*, hg. u. kommentiert von Herbert von Einem, München 1978. (= Goethe 1816).

verlangte eine aufmerksame Wahrnehmung und Reflexion des neu Erlebten. Das Erlebte selbst wurde nicht als ein äußerer Reiz aufgefasst, vergleichbar etwa mit dem Konsumieren einer touristischen Attraktion, sondern in einen lebendigen inneren Dialog gestellt. So schrieb er nach seiner Ankunft in Venedig: *„Von Venedig ist schon viel erzählt und gedruckt, daß ich mit Beschreibung nicht umständlich sein will, ich sage nur, wie es mir entgegenkömmt.“* (29.11.1786). *„...wie es mir entgegenkömmt ...“*, das ist der Gestus, der die gesamte Schrift durchzieht.

Das Motiv von Goethes Italienreise unterschied sich also von dem der anderen Italienreisenden des 18. Jahrhunderts. So war Goethes Intention Programm und das „Ergebnis“ erstaunlich: Er selbst erlebte in Italien eine *„wahre Wiedergeburt“*, und für die Nachwelt sollte diese intensiv gelebte Reise zum Prototyp einer Bildungsreise schlechthin werden.

Zwei Briefe aus Rom bringen Goethes Anliegen besonders gut zum Ausdruck. Am 1. November 1786 schrieb er an die Freunde: *„Endlich kann ich den Mund auf tun und meine Freunde mit Frohsinn begrüßen. Verziehen sei mir das Geheimnis und die gleichsam unterirdische Reise hierher. Kaum wagte ich mir selbst zu sagen, wohin ich ging, selbst unterwegs fürchtete ich noch, und nur unter der Porta del Popolo war ich mir gewiß, Rom zu haben. (...) Ja, die letzten Jahre wurde es eine Art von Krankheit, von der mich nur der Anblick und die Gegenwart heilen konnte. Jetzt darf ich's gestehen; zuletzt durft' ich kein lateinisch Buch mehr ansehen, keine Zeichnung einer italienischen Gegend. Die Begierde, dieses Land zu sehen, war überreif: da sie befriedigt ist, werden mir Freunde und Vaterland erst wieder recht aus dem Grunde lieb und die Rückkehr wünschenswert, ja um desto wünschenswerter, da ich mit Sicherheit empfinde, daß ich so viele Schätze nicht zu eigenem Besitz und Privatgebrauch mitbringe, sondern daß sie mir und anderen durchs ganze Leben zur Leitung und Fördernis dienen sollen.“* (Rom, 1.11.1786) Und etwas später, am 20. Dezember, teilt er mit: *„Und doch ist das alles mehr Mühe und Sorge als Genuß. Die Wiedergeburt, die mich von innen heraus umarbeitet, wirkt immer fort. Ich dachte wohl, hier was Rechts zu lernen; daß ich aber so weit in die Schule zurückgehen, daß ich so viel verlernen, ja durchaus umlernen müßte, dachte ich nicht. Nun bin ich aber einmal überzeugt und habe mich ganz hingegeben, und je mehr ich mich selbst verleugnen muß, desto mehr freut es mich. Ich bin wie ein Baumeister, der einen Turm aufführen wollte und ein schlechtes Fundament gelegt hatte; er wird es noch beizeiten gewahr und bricht gern wieder ab, was er schon aus der Erde gebracht hat, seinen Grundriß sucht er zu erweitern, zu veredeln, sich seines Grundes mehr zu versichern, und freut sich schon im voraus der gewissen Festigkeit des künftigen Baues. Gebe der Himmel, daß bei meiner Rückkehr auch die moralischen Folgen an mir zu fühlen sein möchten, die mir das Leben in einer weitem Welt gebracht hat. Ja, es ist zugleich mit dem Kunstsinn der sittliche, welcher große Erneuerung erleidet.“*

In beiden Briefen¹¹⁴ wirbt er bei den Freunden in Weimar, die er durch seine fluchtartige Abreise verstört zurückgelassen hatte, um Verständnis für sein Handeln und gibt Auskünfte über seine Absichten. Den Freunden gegenüber stellt Goethe seine Italienreise im ersten Brief als eine Art von innerer Notwendigkeit dar. Er verspürte den inneren Drang, stärker noch, eine *„Begierde“*, Italien zu sehen, und diese *„Begierde“* wuchs in ihm, wurde größer und schließlich so *„überreif“*, dass er reisen musste. Der Begierde als krankheitsähnlichem Zustand konnte nur abgeholfen werden, indem sie endlich gestillt wurde. Nicht Willkür also oder eine plötzliche

¹¹⁴ Die Eintragung vom 20. Dezember 1786 ist ein etwas umgearbeiteter Brief an Charlotte von Stein. Vgl. Goethe: Tagebuch der Italienischen Reise, Frankfurt/M. 1976, 29./ 30. Dez. 1786, S. 208. (= Goethe 1786)

Laune bestimmten seine Reise, sondern ein tief empfundenes inneres Bedürfnis, das, wie seine Wachstumsmetaphorik nahe legt, in ihm lebendig war und immer mehr gewachsen ist, bis es als übermächtig empfunden wurde. Das Bedürfnis, sich selbst zu bilden, die vielfältigen eigenen Anlagen auszubilden, sieht er als etwas, das in seiner Person angelegt ist.

Die Folgen dieser Reise sollten positive Auswirkungen auf sein ganzes Leben haben, aber auch für seine Mit- und Nachwelt fruchtbar gemacht werden. Goethe war es sehr wichtig, seinen als innerlich notwendig empfundenen Bildungsprozess nicht isoliert als „Selbsterfahrung“ zu erleben, sondern ihn mit anderen Menschen zu teilen, andere an den „Früchten“ dieser Reise teilhaben zu lassen. Davon zeugen die vielen Briefe, die er aus Italien geschrieben hat. Diese vielen Briefe sind es hauptsächlich, aus denen sich die *Italienische Reise* zusammensetzt, oft allerdings in überarbeiteter Form. Die innere Verbundenheit mit den Freunden war immer da, trotz anfänglicher Missstimmungen und physischer Entfernung. Ihnen teilte er seine Eindrücke, seine Gedanken, seine Pläne mit, und von ihnen erhoffte er sich Anteilnahme, Ratschläge, einen geistigen Austausch. Was er sich für seine Rückkehr zu ihnen wünschte, drückte er in einem Bild aus: Mit einem *Fasanenkahn* will er bei ihnen landen, aber erst, wenn er diesen in Italien mit Schätzen reich und schwer beladen hat. „*Es ist denn doch, als wenn ich mein Fasanenschiff nirgends als bei euch ausladen könnte. Möge es nur erst recht stattlich geladen sein!*“, schrieb er den Freunden, in Anspielung an seinen „Fasanentraum“ (19.10.1786). Auf diesen Traum und seinen Wunsch, mit den Freunden die Schätze des reich beladenen Kahns zu teilen, kommt er an mehreren Stellen zu sprechen.¹¹⁵

Wann dieser „*Fasanenkahn*“ voll ist, kann nur Goethe ermessen; und das hängt davon ab, wann er seine „*Lehrzeit*“ in Italien als beendet ansieht. Ein Meister kann nur sein, wer seine Lehre abgeschlossen hat. Er darf deshalb nicht „*zu schnell aus der Schule laufen*“. Als eine solche Schule, eine Lebensschule, sieht er Italien und insbesondere Rom. Hier gedachte er „*was Rechts zu lernen*“ und wundert sich, dass er „*so viel verlernen, ja durchaus umlernen müsste*“. Das bereitet zunächst „*mehr Mühe und Sorge als Genuß*“. Er stellt fest, dass das „*Fundament*“, das er für den Bau seines „*Turmes*“ vorgesehen hatte, schlecht gelegt war und versucht „*den Grundriß zu erweitern, zu veredeln*“. Seine Baumeister-Metaphorik zeigt bildlich sein Vorhaben. Wie er es realisiert, wie und woran er lernt, damit er sich einer „*gewissem Festigkeit des künftigen Baus*“ erfreuen kann, diese Frage stellt sich dabei denen, die diese Zeilen lesen.

Seine Eindrücke und Gedanken hielt Goethe in einem Tagebuch fest, in dem er Notizen und Briefe sammelte.¹¹⁶ Circa dreißig Jahre später arbeitete er diese noch einmal zur uns heute vorliegenden *Italienischen Reise* um und lässt hier den aufmerksamen und genauen Leser verstehen, auf welche Weise sich dieser Prozess der Selbsterziehung, dieser persönliche Bildungsprozess vollzogen hat, der ihn zum „Klassiker“ werden ließ, als den wir ihn kennen. Die Tatsache, dass Goethe seine Aufzeichnungen und Briefe nach drei Jahrzehnten noch einmal sorgfältig überarbeitet und 1816/17 veröffentlicht, zeigt die große Bedeutung, die die Italienreise für ihn selbst gehabt hat, und auch sein Bedürfnis, seine sich selbst verordnete italienische „*Lehrzeit*“ weiterzuvermitteln.

¹¹⁵ 19.10.1786; 29.3.1787; 22.9.1787.

¹¹⁶ Goethe 1786.

Verstehen lässt er den Leser auch, dass er in Italien beharrlich den „*Bildegeseetzen der Natur*“ auf der Spur war. Ein Ergebnis davon ist in wissenschaftsgeschichtlicher Hinsicht die Entdeckung der Pflanzenmetamorphose und, quasi als eine „Voraussetzung“ dafür, die Ausbildung der ihm eigenen morphologischen und genetisch-morphologischen Betrachtungsweise, des sogenannten Gestalt- und Gestaltbildungsblicks, der der charakteristische „Goetheblick“ war. Denn der Schlüssel zu jeder Art von Bildungserlebnis, das Goethe in Italien hatte, liegt in seiner besonderen Art der Wahrnehmung, die er zu der ihm eigenen Erkenntnismethodik, der „morphologischen“ und „genetischen Methode“ ausgebildet und zu einer Lehre von den Gestalten, der Morphologie, entwickelt hat.

1.2. Die Ausgestaltung von Goethes *Italienischer Reise* zum Lehrstück

Mitte der 1990er Jahre hat Heinrich Schirmer entdeckt, dass die *Italienische Reise* als Lehrstück gelesen werden kann und Goethe in seiner Schrift als „Lehrkünstler“ in Erscheinung tritt. Staunend stellt er fest: „Was 'steckte' nicht alles in der *Italienischen Reise*: Ein neuer Blick auf Goethes Biographie, auf seine verschiedenen Reisen, auf die Literaturgeschichte und die Entstehung der deutschen Klassik, auf das Reisen der Menschen allgemein, auf Reisebeschreibungen der verschiedenen Zeiten, auf das Sehnsuchtsland Italien, auf Kunst, Wissenschaft, Sprache, Kultur, Geschichte, auf die Entstehung des Entwicklungsgedankens in der Biologie und des Bildungsgedankens in der abendländischen Kultur.“¹¹⁷ Und mehr noch: Beim genauen Lesen bemerkte er, dass „das Werk selbst die Methoden an(gibt), nach denen es erschlossen werden will. So wie die Kerze den Betrachter lehrt, wie er vorzugehen habe, um sie in umfassender Weise verstehen zu können, so gibt auch Goethes Buch konkrete Anregungen und eine Fülle vorbildhafter Überlegungen zum Verständnis der Welt und zur anfänglichen Erkenntnis der eigenen Person.“¹¹⁸ Außerdem: „Die Begegnung sollte so stattfinden, daß wir Goethes eigene Methode anwenden, die er bereits in der Gesamtgestalt seines Werkes vorgegeben hat. Die Schüler lernen damit in der Weise am Werk, wie Goethe es lehrend vormacht. Der Lehrer lehrt nach der Methode, die er dem Werk abgelesen hat.“¹¹⁹ Diese Entdeckung inspirierte ihn zur didaktischen Konzeption eines Lehrstücks, und die *Italienische Reise* wurde auf diese Weise zu einem „Lehr- und Lernbuch der Bildung“, zu einer „Anleitung wie man sich selber reisend zu bilden vermag“¹²⁰. Das in einer Waldorfschule durchgeführte Lehrstück, das „Literatur literarisch lehren“ will, beschreibt und begründet er in seiner Dissertation.¹²¹

Schirmers Lehrstück ist als eine Trilogie angelegt: Der erste Teil besteht aus sieben (bzw. acht) Akten und steht unter dem Motto „Goethe lehrt lernen“. Dieser Teil fand 1995/96 im Deutschunterricht einer 12. Klasse der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart statt. An ausgewählten Exempeln führt Schirmer in das goethische Sehen und Denken ein und lässt die Schüler Goethes Selbstbildungsprozess an den verschiedenen Exempeln selbst erfahren. Der zweite

¹¹⁷ Schirmer 1999, S. 30

¹¹⁸ Ebd., S. 31.

¹¹⁹ Ebd., S. 220.

¹²⁰ Theodor Schulze, in: ebd., S. 14.

¹²¹ <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z1999/0069/> (Schirmers Dissertation ist in Jahr 1999 in etwas gekürzter und überarbeiteter Form bei Luchterhand erschienen.)

Teil dieser Lehrstück-Trilogie hat seinen Schauplatz außerhalb der Schule, wagt sich von der „Probephühne“ des Klassenraums auf die offene Bühne des Lebens: Die Klasse war („mit Goethe“) für vierzehn Tage auf einer Reise in Italien, um den „Blitz des Originals in den eigenen Augen“¹²² aufleuchten zu lassen. Jeder sollte Italien eigenständig wahrnehmen lernen. Gelehrte Reiseführer hat es konsequenterweise nicht gegeben, denn, so Schirmer, „in Italien wollten wir unbelastet von langen und klugen Erläuterungen sein, die sich vor unsere Augen schieben könnten. Da sollten kurze, notwendige Hinweise genügen, um die sachlich vorbereiteten Schüler aufmerksam machen zu können.“¹²³ Die erste Woche verbrachte die Klasse in Rom, die zweite in der Landschaft um Neapel. Die erste betonte den Aspekt der Zivilisation und der Kunst, die zweite den der Natur, der Flora und Fauna der südlichen Küste. Die Schülerinnen und Schüler hielten während ihrer Reise ihre Erlebnisse, Reflexionen und Zeichnungen in Tagebüchern oder auf Skizzenblöcken fest, und oft wurde aus den eigenen Aufzeichnungen vorgelesen.

Im dritten Teil zeigt sich dann die „Ernte“ ihrer Italienfahrt: Die Schülerinnen und Schüler haben eine Auswahl ihrer Reiseerlebnisse in Form eines gemeinschaftlichen Reisebuches verarbeitet, das nachmittags in zwanzig Redaktionsstunden fertig gestellt worden ist. So steht am Ende neben Goethes *Italienischer Reise* – vervielfältigt und an jeden verteilt – „*Unsere Italienische Reise*“ und lädt zum Gespräch ein.

Schirmers gelungene Lehrstückinszenierung hat Ende der 1990iger Jahre mehrere Kolleginnen und Kollegen aus der Schweiz und aus Deutschland zum Nachspielen inspiriert. Die Idee der Trilogie wirkte zündend, das Reisebuch verlockend. Doch so groß die Lust zum Nachspielen dieses Lehrstücks anfangs war, die Möglichkeit zu einer Realisierung dieser aufwändigen Trilogie sahen die interessierten Kolleginnen und Kollegen an ihrer eigenen Schule zunächst nicht. Sollte man deshalb auf das Lehrstück verzichten? Oder es, den eigenen Möglichkeiten Rechnung tragend, abwandeln? Die große Aufführung auf der „Lebensbühne Italien“ streichen und sich stattdessen auf die „Probephühne“ des eigenen Klassenraums beschränken? Andererseits: Ist das Lehrstück „Goethes *Italienische Reise*“ ohne eigene Italienreise überhaupt vorstellbar? Wird es nicht zu einer Art „Rumpfstück“, dessen zentrale Teile abgeschlagen worden sind? Was wird aus der „Anleitung wie man sich selber reisend zu bilden vermag“, wenn es keine Reise gibt? – Vielleicht muss der Schwerpunkt dann woanders liegen?

Diese Fragen wurden aufgeworfen, als in den Didaktikseminaren von Hans Christoph Berg zum ersten Mal laut darüber nachgedacht wurde, ob das Lehrstück auch ohne den zweiten und dritten Teil vorstellbar sei.

Stephan Schmidlin aus Bern, der mit seinem Kurs keine Italienreise machen konnte, war der erste, der deshalb auf das Lehrstück nicht verzichten wollte und schließlich vormachte, wie man von der „Probephühne“ doch zu einer guten Aufführung kommen konnte. Das als Trilogie angelegte Lehrstück hat er auf den ersten Teil reduziert und hier auch nicht alle acht, sondern nur sieben Akte inszeniert. (Der achte Akt, Herder: „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, wurde weggelassen.) In seiner Lehrstückinszenierung aus dem Jahr 1999/2000 in einer Obersekunda lehnte er sich an Schirmer an, setzte aber die Akzente anders: Die Bedeutung des Reisens trat in den Hintergrund zugunsten der besonderen Art der Wahrnehmung bei Goethe. Am Ende schrieb die Klasse einen gemeinsamen Brief an den Dichter, wie sie dessen „Methode“ verstanden hat.

¹²² Schirmer 1999, S. 148.

¹²³ Ebd., S. 149.

Auch ich hatte mich entschlossen, die *Italienische Reise* unabhängig von einer Italienreise zu unterrichten und trotz der Anlehnung an Schirmer die Akzente etwas anders zu setzen. Überzeugend schien mir hierfür Schmidlins Inszenierungs-idee. Die Bedeutung des Reisens trat dann auch bei meiner eigenen Inszenierung in den Hintergrund zugunsten der besonderen Art der Wahrnehmung bei Goethe. „Goethes Vermittlung ist subjektiv, aber nicht willkürlich. Die angewandte Methode des ‘gegenständlichen Denkens’ läßt sich nachahmen und durch die eigene Erfahrung überprüfen“, schreibt Schirmer¹²⁴, und auch bei ihm sollte die „genaue Schulung des Wahrnehmens, Denkens und Urteilens (...) der cantus firmus aller Übungen (sein).“¹²⁵ Deshalb war „Sehen, wahrnehmen lernen mit Goethe“ das Leitmotiv meines Lehrstücks, das ich im Juni 2000 – kurz vor den Sommerferien – mit neunzehn Schülerinnen und Schülern des Deutsch-Leistungskurses auf einem staatlichen Gymnasium erprobt habe. Am Ende lag dann kein Reisebuch vor uns, dafür aber eine kleine Briefsammlung an den Dichter, die die Ergebnisse der eigenen Wahrnehmungsschulung enthielt. Inspiration für die Briefsammlung war Schmidlin, seine Idee zu dem Lehrstückabschluss habe ich dann aber im Hinblick auf unsere eigenen Möglichkeiten abgewandelt.

Der erste Unterrichtsbericht dokumentiert die Lehrstückinszenierung aus dem Sommer 2000, die einerseits an Schirmers Vorlage angelehnt ist – deutlich zu sehen beispielsweise an der Gestaltung der einzelnen Akte – , sich andererseits aber von dieser durch die veränderte Akzentsetzung wegbewegt. Die Frage, *wie* Goethe sieht, *wie* er Dinge wahrnimmt und welche Bedeutung dies für seinen eigenen Bildungsprozess hat, stand bei dieser Lehrstückinszenierung im Vordergrund und zeigt sich in der Briefsammlung an Goethe, die die Schülerinnen und Schüler abschließend erstellt haben.

Diese Frage nach der spezifisch goethischen Wahrnehmung und ihrer Bedeutung für Goethes Selbstbildung hat uns seither nicht mehr verlassen. Sie führte zu der „Entdeckung“, dass Goethes Art, das Amphitheater in Verona zu betrachten, beispielhaft für das von ihm ausgebildete „genetisch-morphologische Sehen“ ist. Es ist der Gestaltbildungsblick, den Goethe in seiner Eintragung vom 16. September 1786 beschreibt.

Das hat Auswirkungen auf die Lehrstückgestaltung gehabt und zu einer Umgestaltung des Lehrstücks geführt. 2006 ist es zur Neuinszenierung gekommen, die hier dokumentiert wird (Unterrichtsbericht 2006). Die Richtung, die die Lehrstückgestaltung seit der von Schirmer entwickelten Grundfigur eingeschlagen hat, und die Überlegungen, die dahinter standen – und stehen – werde ich in diesem Kapitel aufzeigen.

Der Unterrichtsbericht soll die von mir durchgeführte Lehrstückinszenierung dokumentieren, der sich anschließende theoretische Teil hingegen will sie interpretieren. Die Interpretation orientiert sich zum einen an der Methodentrias der Lehrkunst und zum anderen an der Kategorialanalyse sowie der didaktischen Analyse von Wolfgang Klafki. Auf diese Weise soll das Lehrstück auf das in ihm enthaltene Bildungspotenzial, das heißt auf seinen Bildungsgehalt hin überprüft werden.

¹²⁴ Ebd., S. 39.

¹²⁵ Ebd., S. 49.

1.3. Übersicht zur Lehrstückinszenierung 2000

„Sehen, wahrnehmen lernen mit Goethe“; Deutsch-Leistungskurs, Jg.12

Dramaturgischer Aufbau	Thema	Schulstunden	Medien
Exposition	Die <i>Italienische Reise</i> . Annäherung an das Thema	2	• 2 Tischbein-gemälde von Goethe • Italienkarte
I. Akt: Ein literarischer Stadtbummel	Der Mikrokosmos von Venedig	4	Kopien vom Venedigkapitel
II. Akt: Architektur	Das Amphitheater in Verona	2	• Dias, Fotografien
III. Akt: Literarische Formen	„Nulla dies sine linea“	2	• Zusammenstellung aus O. Bests „Handbuch literarischer Fachbegriffe“
IV. Akt: Malerei	Die Schule von Athen	2	• Dia (Fotografie) • Textauszug aus Goethes „Geschichte der Farbenlehre“
V. Akt: Poiesis	Die griechische Reisebegleiterin	2	Textauszug „Iphigenie“
Finale	„Ein Versuch, Architektur nach goethischer Art zu sehen.“	4	Briefe an Goethe und Fotoausstellung

1.4. Unterrichtsbericht

Exposition und Überblick

*„Ich bemerkte wohl, daß Tischbein mich öfters aufmerksam betrachtete, und nun zeigt sich's, daß er mein Porträt zu malen gedenkt. Sein Entwurf ist fertig, er hat die Leinwand schon aufgespannt. Ich soll in Lebensgröße als Reisender, in einen weißen Mantel gehüllt, in freier Luft auf einem umgestürzten Obelisk sitzend, vorgestellt werden, die tief im Hintergrunde liegenden Ruinen der Campagna di Roma überschauend. Es gibt ein schönes Bild, nur zu groß für unsere nordischen Wohnungen. Ich werde wohl wieder dort unterkriechen, das Porträt aber wird keinen Platz finden.“*¹²⁶ Als Goethe am 29. Dezember 1786 diese Zeilen schrieb, konnten weder er noch sein Freund Wilhelm Tischbein ahnen, welche Berühmtheit genau dieses Bild einmal erlangen würde. Als Reproduktion hing es nun stark verkleinert im Klassenzimmer und war der mit Goethes *Iphigenie* vertrauten 12. Klasse eines Leistungskurses wohl bekannt und neu zugleich. Wir betrachteten das Gemälde genauer: Goethe, wie er mit seinem weiß-gelben Mantel auf den Überresten eines antiken Steinblockes - ein Obelisk soll es sein - ruht. Wer sehr genau hinschaute, konnte erkennen, dass auf dem Obelisk ägyptische Hieroglyphen eingehauen sind, was auf unserer Reproduktion allenfalls erraten werden kann. Den Dichturfürsten selbst sehen wir im Profil, er blickt in die Ferne, nachdenkend. Rechts hinter ihm befindet sich ein verwittertes und mit Laub halb zugewachsenes Basrelief aus dem griechischen Altertum, das eine Gruppe von fünf Menschen zeigt. Dargestellt ist eine Szene aus der *Iphigenie*, und zwar Iphigenie, wie sie ihren Bruder Orest und seinen Freund Pylades erkennt. Der Hintergrund gibt einen weiten Blick auf die römische Campagna frei, eingerahmt von den Albaner Bergen, in der zahlreiche römische Ruinen zu sehen sind, so zum Beispiel das Aquädukt und das in der Mitte gelegene Grabmal der Cäcilia Metella.

Tischbein hatte mit dieser lebensgroßen Darstellung ein Symbol geschaffen, ein Symbol des klassischen, an den antiken Gegenständen gebildeten Goethe, der der Inbegriff des kultivierten Weltbürgers ist.

Das bekannte Goethe-Porträt hing jedoch nicht allein an der großen Tafel: Links neben ihm sahen wir auf eine Tuschzeichnung, die den Dichter völlig anders zeigt. Man sieht ihn hier nur von hinten, wie er sich in lässiger Pose aus dem zur Hälfte geöffneten Fenster lehnt und auf die Straße hinunter schaut. Die Sonne scheint in den kargen Raum und der Vormittag ist vermutlich schon stark fortgeschritten, denn, das Hemd leger aus der Hose hängend, sieht Goethe aus, als wäre er spät aufgestanden. Eine Interieurszene also, direkt aus dem Leben gegriffen.

Die Schülerinnen und Schüler beschrieben erstaunlich präzise, was sie sahen; ich lieferte die nötigen Hintergrundinformationen.

Keiner konnte glauben, dass beide Bilder während des Italienaufenthaltes entstanden waren: Tischbein malte es 1787 in der gemeinsamen Wohnung an der Via del Corso in Rom.

Das Spannungsverhältnis zwischen den beiden Bildern war für die Schülerinnen und Schüler augenfällig: Das aufwendige Ölgemälde zeigt den „öffentlichen“, den „inszenierten“ Goethe, Goethe, wie er sich selbst repräsentiert, wie er nach außen

¹²⁶ Goethe 1816, S. 153.

gesehen werden möchte, wohingegen die kleine, skizzenhafte Tuschzeichnung den „privaten“ Goethe in einer authentischen Lebenssituation wiedergibt.

Was aber bedeuten diese beiden konträren Goethebilder für unseren Unterricht? Hierzu hatten sich einige Schülerinnen auch schon ihre Gedanken gemacht. Es wurde vermutet, dass Goethes Biographie im Mittelpunkt stünde und wir uns zunächst mit seinem Lebenslauf beschäftigen wollen. Oder dass wir uns die verschiedenen Seiten seiner Persönlichkeit ansehen würden. Oder dass wir etwas lesen, was uns Goethe näher bringt, vielleicht etwas Autobiografisches.

Ich bat die Gruppe noch einmal, sich die beiden Tischbein-Bilder genau anzusehen: Links den „privaten“, den in gewisser Weise noch „unfertigen“, den noch suchenden Goethe, und rechts den „öffentlichen“ Goethe, der sich als Klassiker präsentiert und der – in Italien! – sich zu einem solchen entwickelt, sich „gefunden“ hat. Jetzt hielt ich gut sichtbar eine schöne Ausgabe der *Italienischen Reise* in die Höhe und bemerkte, dass diese autobiografische Schrift zugleich den Entwicklungs-, oder richtiger: den Bildungsprozess, den Goethe in Italien und durch Italien an sich selbst erfahren hat, wiedergibt. Die Italienreise war ein so entscheidendes Ereignis in Goethes Leben, dass er seine Tagebuchaufzeichnungen und Briefe dreißig Jahre später noch einmal überarbeitete und für die Öffentlichkeit publizieren ließ. Damit sollte auch die Nachwelt an seiner „Wiedergeburt“ teilnehmen können, die ihm dank dieser Reise zuteil geworden ist und die ihn in hohem Maße zu dem geformt hat, als den wir ihn kennen: den „klassischen“ Goethe. Die *Italienische Reise* dokumentiert Goethes Bildungsprozess und ist zugleich auch ein Produkt dieses Prozesses, weshalb man sie als eine Art Bindeglied der beiden Tischbein-Gemälde ansehen kann. Die sich daraus ergebende „Dreiecksbeziehung“ zeichnete ich an der Tafel an.

Durch die *Italienische Reise* haben wir die Möglichkeit, einen Blick in die „Werkstatt“ des Dichters zu werfen und ihm gewissermaßen über die Schulter zu schauen. Was sieht der „unfertige“, der „sich bildende“ Goethe auf der linken Tafelseite, wenn er durch das halb geöffnete und mit Licht durchflutete Fenster auf die Via del Corso schaut, was nimmt er wahr? *Wie* und *woran* bildet er sich und was können wir von ihm bei seinem Selbstbildungsprozess lernen?

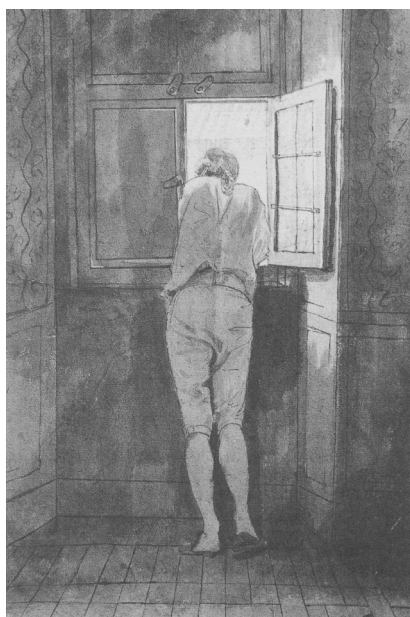


Abb. 14: Goethe blickt auf die Via del Corso¹²⁷



Abb. 15: Goethe in der Campagna di Roma

¹²⁷ Abbildungen aus Goethe 1987, S. 226f., Blickfeld Deutsch 1991, S. 215.

Neben mir lagen zwanzig Ausgaben der Italienischen Reise, die – programmatisch? – einen Schwarz-Weiß-Abdruck von der Tischbeinschen Tuschzeichnung des „privaten“ Goethe enthielten¹²⁸. Ich ließ die Schüler in den verteilten Ausgaben blättern, sich einen ersten Einblick verschaffen. Die Tuschzeichnung war schnell entdeckt, wurde näher betrachtet und noch einmal kommentiert. Dann lasen wir den berühmten Anfang: „Früh drei Uhr stahl ich mich aus Karlsbad, weil man mich sonst nicht fortgelassen hätte. ...“ Erste Fragen taten sich auf: Warum unternahm er diese Reise, welche Bedeutung hatte sie für ihn, und warum „stahl er sich heimlich fort“? Ich forderte die Schüler auf, weitere Fragen an Goethe und seine *Italienische Reise* zu stellen, die sie selbst interessieren und uns in der Folge leiten könnten. Mögliche Ansätze schienen mir beispielsweise zu sein: Wie verlief seine Reiseroute? Was will er sehen, was interessiert ihn besonders? In welcher biographischen Situation befand er sich, als er die Reise unternahm? Warum veröffentlichte er die *Italienische Reise* erst dreißig Jahre später? Die Schüler fragten in der Tat nach den Reisezielen und ihrer Begründung, aber auch nach Goethes Erwartungen und möglichen Bekanntschaften – vor allem auch mit Einheimischen. Es interessierte sie, ob es Schlüsselerlebnisse gegeben hat und ob Reisedauer und -route von Anfang an festgelegt waren. Schließlich wollten sie wissen, wovon er gelebt hat und auf welche Weise er gereist ist und ob er eine Wiederholung für möglich und empfehlenswert hielt. – Es erschien angebracht, die letzten (drei) Fragen gleich zu beantworten und auf diese Weise auch die biographische Situation kurz zu beleuchten, in der Goethe sich vor seiner Reise befand. Die anderen, inzwischen an die Tafel gebrachten Fragen, sollten im Verlauf der Lektüre beantwortet werden, bis auf die nach dem „WOHIN?“, die den Abschluss der Einführungsstunde bildete. In der Mitte des Klassenzimmers wurde daraufhin eine große Italienkarte ausgebreitet, und in den Händen hielt jeder eine kleine, gezeichnete Karte, auf der Goethes Reiseroute mit Pfeilen und Datenangabe zu sehen war.¹²⁹



Abb. 16: Goethes Reiseroute

Um einen schnelleren Überblick zu ermöglichen, hatte ich die Reiseabschnitte auf vierzehn großen gelben Pfeilen markiert, von denen jeder – einzeln oder zu zweit – einen Abschnitt zog und dann auf der Karte zu verorten suchte – für Nichtkenner der italienischen Geographie eine doch etwas Zeit fordernde Aufgabe. Gemeinsam vollzogen wir abschließend die einzelnen Reiseetappen nach, vermerkten, wo Goethe sich nur für kurze oder aber für sehr lange Zeit aufgehalten hatte. Das Ziel seiner Reise, auf das er nach seinem Venedig-Aufenthalt so eilig zugereist war, war deutlich an den Pfeilbewegungen zu erkennen, die sich an einem Ort intensivierten: Rom. Erste Fragen kamen auf: Lesen wir die ganze *Italienische Reise*? Oder lesen wir nur die Kapitel, in denen Goethe in Rom ist? Ich erklärte der Gruppe, dass wir weder das eine noch das andere tun würden, sondern dass wir uns bestimmte Ausschnitte herausuchen, die uns einer Antwort auf unsere Leitfrage, wie und woran Goethe lernte, weiterhelfen könnten. Die „Stationen“, an denen wir geistig verweilen

¹²⁸ Goethe: *Italienische Reise*, Köln 1998 (Könemann-Verlag).

¹²⁹ Das Material hatte mir Heinrich Schirmer zur Verfügung gestellt.

würden, markierte ich auf der ausgebreiteten Italienkarte mit kleinen roten Fähnchen: Venedig – Verona – Rom.

Das Auslegen der großen Italienkarte bildete auch den Auftakt der drei folgenden Doppelstunden. In einem großen Kreis saßen wir um sie herum und legten die neu gezogenen Reiseabschnitte aus, um uns die einzelnen Reiseabschnitte vor Augen zu rufen und festzustellen, an welcher Etappe der Reise bzw. Lektüre wir uns gerade befanden. Auf diese Weise verschafften wir uns zugleich einen Überblick über die italienische Geographie und gewannen eine konkrete Vorstellung von Lage und Entfernung der von Goethe jeweils angesteuerten Ortschaften. Fragen oder Ausrufe wie „*Wo genau liegt Verona?*“, „*Den Namen Assisi habe ich schon mal gehört!*“, „*So weit ist der Abstand zwischen Florenz und Rom!*“, begleiteten uns von nun an in den ersten Tagen ständig.

Sinnvoll ist diese thematische „Einstimmung“ aber nicht nur für künftige Italienreisende, sondern auch für die daheim bleibenden Leserinnen und Leser der *Italienischen Reise*, weil sie im Sinne des für Goethe so bedeutsamen gegenständlichen Denken geschieht: Wer imaginär mit Goethe durch Italien reist, der muss sich zumindest in der Vorstellung einen genauen Begriff von den jeweils beschriebenen Örtlichkeiten (Stationen) und demzufolge auch von der Reiseroute machen können. Die Geographie Italiens darf am Ende kein „*hohler Name*“ mehr sein, sondern sollte sich zu einem „*klaren Begriff*“ verdichtet haben. Die von Goethe angesteuerten bedeutsamen Stationen Italiens müssen am Ende deutlich vor dem eigenen Auge stehen.

I. Akt: Der Mikrokosmos Venedig. Ein literarischer Stadtbummel

„Venedig. Den 28. September 1786. So stand es denn im Buche des Schicksals auf meinem Blatte geschrieben, daß ich 1786 den achtundzwanzigsten September, Abends, nach unserer Uhr um Fünfe, Venedig zum erstenmal, aus der Brenta in die Lagunen einfahrend, erblicken und bald darauf diese wunderbare Inselstadt, diese Biberrepublik, betreten und besuchen sollte. So ist denn auch, Gott sei Dank, Venedig mir kein bloßes Wort mehr, kein hohler Name, der mich so oft, mich, den Todfeind von Wortschällen, geängstiget hat.“

Eine herausgehobene Bedeutung sollte in diesem Lehrstück – angelehnt an Heinrich Schirmer – dem Venedig-Kapitel zukommen. Man kann in ihm eine Art Mikrokosmos sehen, an dem die goethische Art der Wahrnehmung quasi exemplarisch nachvollzogen werden kann. Für das Lehrstück hat es deshalb eine Schlüsselfunktion. Es steht im Mittelpunkt, um das sich die einzelnen Akte herumgruppieren. Von ihm gehen sie aus und zu ihm führen sie wieder zurück.

Da zwischen der Exposition und dem ersten Akt ein langes Wochenende lag, hatte ich die Schüler/innen gebeten, das Venedig-Kapitel in häuslicher Arbeit zu lesen. Leitfrage dabei: Wo zeigt sich in diesem Kapitel, wie und woran Goethe lernte?

Im Unterricht selbst versuchte die Gruppe jedoch zunächst, sich noch einmal den Inhalt der Lektüre zu vergegenwärtigen, und das war für die meisten ohne den Blick in das Buch fast unmöglich. Unmöglich war es für die Schülerinnen und Schüler auch, sich selbst einen Begriff von Venedig zu machen – die von Goethe besuchten und beschriebenen Gegenstände blieben für fast alle – so mein Eindruck – „Wortschälle“. Aber das waren sie ebenso für Goethe, bevor er diese einzigartige Stadt tatsächlich mit eigenen Augen sehen konnte. Und genau diese sinnliche Erfahrung brauchte es ihm zufolge auch, um sich von einem Gegenstand – oder hier vielleicht besser: von einem Phänomen – einen Begriff machen zu können. Denn das

war ja sein Anliegen: Er wollte sich einen vielleicht unvollständigen, insgesamt doch aber „ganz klaren und wahren Begriff“ machen von den Dingen, dazu unternahm er die Italienreise. Was genau er damit meinte, wollten wir uns im Verlauf der Lektüre genauer ansehen. Eines allerdings wurde klar: *Uns* konnte es nicht darum gehen, einen Begriff von „dem Phänomen“ Venedig zu bekommen – schließlich waren wir nicht vor Ort. Wir wollten von Goethe lernen, wie *er* sich einen „Begriff“ bildete, wie und woran er lernte, damit – vielleicht – *wir* unsere Wahrnehmung an ihm schulen können. Hier stand also ein methodischer und kein inhaltlicher Aspekt im Vordergrund. Für die Schüler war diese Herangehensweise an einen Text anfangs ungewohnt, dann wurde aber recht schnell deutlich, worum es eigentlich ging.

Auf welche Weise also hat sich Goethe das ihm unbekannte Venedig erschlossen? Er warf sich gleich am Anfang „ohne Begleiter, nur die Himmelsgegenden merkend, ins Labyrinth der Stadt, welche, obgleich durchaus von Kanälen und Kanälchen durchschnitten, durch Brücken und Brückchen wieder zusammenhängt. Die Enge und Gedrängtheit des Ganzen denkt man nicht, ohne es gesehen zu haben.“ (Den 29sten, Michaelistag, abends)

Warum macht er das, warum läuft er auch gegen Abend wieder „ohne Führer in die entferntesten Quartiere der Stadt“? (30. September) Er will zunächst einen Eindruck vom Ganzen bekommen, er will Venedig in seiner Eigenheit erfassen, und das ist seiner Ansicht und Erfahrung nach denkend im Grunde nicht möglich. Da eine Stadt ein sinnliches Phänomen ist, muss man es auch sinnlich erfassen: „Man entwirrt sich wohl endlich“, schreibt er über seine Erfahrungen im „Labyrinth“, „aber es ist ein unglaubliches Gehecke in einander, und meine Manier, sich recht sinnlich davon zu überzeugen, die beste.“ (30. September)

Es braucht also zunächst einmal die eigene, sozusagen „unverfälschte“ Anschauung, um sich einen ersten Eindruck von der unbekannten Stadt zu verschaffen. Auf Einzelheiten, einzelne Sehenswürdigkeiten zum Beispiel, scheint es Goethe bei der ersten Bekanntschaft noch gar nicht anzukommen. Stattdessen will er seinen Eindruck von dem Gesamten – seinen „Begriff von Venedig“ – erweitern, indem er sich einen Plan verschafft. So vollzieht er denkend das nach, was er zuvor mit eigenen Augen gesehen hat, verleiht dem sinnlichen Eindruck gewissermaßen „Struktur“. Dem aber nicht genug, er steigt nach dem Studium des Stadtplans gezielt auf den Markusturm und will sich den „Gesamteindruck“ noch einmal aus einer anderen Perspektive, nämlich von oben, vergegenwärtigen.

Erst jetzt, nachdem er sich einen Überblick über die Inselrepublik von verschiedenen Seiten aus verschafft hat, schaut er sich an, was im Einzelnen die Stadt ausmacht. Die Palette ist außerordentlich breit: Goethe betrachtet beispielsweise die von Andrea Palladio entworfenen Bauwerke und eine Reihe von Gemälden, er besucht Opern- und Theateraufführungen und sogar eine Gerichtsverhandlung, er geht zu den Handwerkern im Arsenal und hört den Gesang von Schiffen. Sein Interesse erstreckt sich aber nicht nur auf Kunst und die Sitten und Gebräuche einer fremden Nation, sondern auch auf die Natur: Er fährt heraus auf den Lido und sammelt dort unter anderem Muscheln, Pflanzen und Samen.

Einige Tage vor seiner Abfahrt besteigt Goethe dann noch einmal abends den Markusturm, „denn“, so schreibt er, „da ich neulich die Lagunen in ihrer Herrlichkeit zur Zeit der Flut von oben gesehen, wollt' ich sie auch zur Zeit der Ebbe in ihrer Demut schauen, und es ist notwendig, diese beiden Bilder zu verbinden, wenn man einen richtigen Begriff haben will.“ (9. Oktober) Und wenn er Venedig verlässt, kann er sagen: „Ich bin nur kurze Zeit in Venedig und habe mir die hiesige Existenz

genugsam zugeeignet und weiß, daß ich, wenn auch einen unvollständigen, doch einen ganz klaren und wahren Begriff mit wegnehme“. (12. Oktober)

Wie ist er vorgegangen, dass er zu einem solchen Ergebnis kommt?

Die Schülerinnen und Schüler erschlossen sich die einzelnen „Schritte“ zunächst zu zweit, in Partnerarbeit, und diskutierten dann in der Gruppe über die Ergebnisse, die sich bei vielen ähnelten. Wir rekapitulierten noch einmal Goethes Vorgehen: Am Anfang stand sein Bestreben, einen Überblick über die Beschaffenheit der Stadt zu gewinnen, und den verschafft er sich auf vielfältige Weise. Erst dann schaut er sich einzelne Dinge gezielt an, und zwar auf den Gebieten Kunst, Gesellschaft, Natur. Am Ende besteigt er noch einmal den Markusturm, um die Stadt von oben zu überblicken, aber dieser Überblick ergibt ein anderes, komplementäres Bild zu dem anfänglichen. Diesen letzten „Schritt“ hatten einige überlesen. Die Absicht, die Goethe damit verband, war auch nicht jedem klar; hier wurde eine Weile diskutiert.

Nachdem sich der Kurs bei diesen Überlegungen noch einmal in das Venedigkapitel vertiefen musste, galt es in einem folgenden Schritt die Lektüre beiseite zu legen, und das Gedächtnis zum Zuge kommen zu lassen. Vier Gruppen bekamen die 33 Abschnitte des Venedigkapitels in kopierter Form als eine Art Puzzle verteilt und sollten die Teilabschnitte nun zu einem fortlaufenden Text zusammensetzen. Das große, vollständig zusammengesetzte Exemplar sollte in der Folgezeit an der hinteren Wand aufgehängt werden und eine gut sichtbare Orientierung bieten, an der auch die Textarbeit gut herausgehoben werden konnte. Diese Aufgabe, von meinen beiden Schweizer Vorgängern erfolgreich durchgeführt, stieß in meinem Deutschkurs auf Probleme. Nicht nur, dass dieser den Sinn des Unternehmens – eine Einwurzelung in das Venedig-Kapitel zu ermöglichen – in Frage stellte, es schien ihm auch nicht der geeignete Weg zu sein, sich geistig in dem Labyrinth von Venedig zurechtzufinden. Stattdessen versuchten die Schüler/innen die Aufgabe in denksportlichem Sinne zu lösen, indem sie sich an der logischen Kombination von Textanfängen mit Textabschlüssen versuchten und stark arbeitsteilig vorgehen. Das war zeitsparend, ermöglichte aber jedem nur die Beschäftigung mit einem kleinen, unzusammenhängenden Ausschnitt. Diese Puzzlearbeit wurde dennoch außerordentlich zeitaufwendig und nahm fast zwei Doppelstunden in Anspruch. Meinen Versuch, die Arbeit früher abubrechen, lehnten die Gruppen jedoch ab. Sie hatten einen starken Ehrgeiz entwickelt, die „Lösung“ selbst hervorzubringen. Diejenigen, die fertig waren, sollten währenddessen auf dem von mir kopierten Stadtplan Venedigs die von Goethe besichtigten Örtlichkeiten markieren und auf diese Weise gleichzeitig sein Eintauchen in diese Inselrepublik nachvollziehbar machen. Die „Auswertung“ bestand dann in der Kombination dieser beiden Aufgaben: Bei der Überprüfung auf die Richtigkeit der zusammengesetzten Abschnitte wurden die von Goethe besichtigten Örtlichkeiten markiert und auf dem Venedig-Stadtplan eingetragen, der, ebenfalls vergrößert und für alle gut sichtbar, neben dem riesigen Textteppich hing.

Diese Kombination mag aus der „Not der Stunde“ heraus sinnvoll gewesen sein, das Zusammensetzen der zerschnittenen Teile des Venedigkapitels muss als gescheitert angesehen werden. Es hat nicht nur zu viel wertvolle Zeit in Anspruch genommen, es brachte auch (didaktisch-) methodisch nicht den erhofften Ertrag.

Sehr viel fruchtbarer wäre es hingegen gewesen, gleich mit der Arbeit an dem Venedigplan zu beginnen. Auf diese Weise nämlich ist es den Schülern gelungen, überhaupt eine Vorstellung von Venedig zu entwickeln und die von Goethe besuchten

Gebäude und Plätze näher zu verorten. Eine Arbeit mit dem Stadtplan halte ich aus diesem Grunde – unabhängig davon, ob ein späterer Venedigbesuch erfolgt oder nicht – für sinnvoll, nicht zuletzt, um wirklich im goethischen Sinne arbeiten zu können.

II. Akt: Das Amphitheater in Verona. Architektur betrachten

Ein erstes „Übungsfeld“ für Goethes besondere Art der Wahrnehmung sollte seine Beschreibung vom Amphitheater in Verona sein. Die Italienkarte wurde auf dem Boden ausgebreitet und die Schülerinnen und Schüler markierten die Etappen bis Verona. Was im vorangegangenen Venedigkapitel eine allgemeine methodische Übung gewesen war, das sollten sie jetzt an einem architektonischen Beispiel überprüfen. Daran sollte sich zeigen, ob Goethe mit der gleichen Wahrnehmungsweise ein Bauwerk in Augenschein nimmt, mit der es ihm zuvor gelungen war, sich von einer ihm unbekannten Stadt einen Begriff zu machen.

„Das Amphitheater ist also das erste bedeutende Monument der alten Zeit, das ich sehe, und so gut erhalten!“¹³⁰ Da wir uns das Gebäude nicht wie Goethe vor Ort ansehen konnten, mussten wir uns mit Fotos begnügen. Ich zeigte deshalb eine Reihe von neun Dias, und zwar in einer relativ beliebigen Reihenfolge, vielleicht so, wie man Urlaubsfotos präsentieren würde:

1. Vogelperspektive
2. Frontansicht
3. untere Gewölbe vor dem Eingang
4. eine Inschrift
5. Detailansicht von oben auf dem Rand
6. ein Teil der äußeren Mauer
7. die Sicht auf das mit Zuschauern gefüllte Amphitheater bei einer abendlichen Aufführung
8. der Bühnenaufbau
9. einige Stufen
10. oberer Rand mit etwas mehr Sicht

Gerade im Kontrast zu einer anderen, zur gewohnten Art des Schauens, wie Heinrich Schirmer schreibt, sollte sich auf diese Weise der methodische Ansatz Goethes herausbilden und erlebbar gemacht werden.¹³¹

Die Bilder wurden beschrieben, kommentiert und in der präsentierten Reihenfolge an der Tafel als eine Art Gedächtnisstütze markiert. Ich bereitete die Schülerinnen und Schüler nun auf ihre Aufgabe vor und erklärte, dass die von mir gezeigte zeitliche Abfolge der Amphitheaterbesichtigung nicht der goethischen Betrachtungsweise entspricht, dass Goethe sich dieses Bauwerk anders erschlossen hat und wir sein – bewusstes? – Vorgehen in der *Italienischen Reise* nachlesen können. Aufgeteilt in vier Gruppen sollten sie nun versuchen, sein Vorgehen mit Hilfe der ausgehändigten Fotosätze nachzuvollziehen, sprich die zehn ungeordneten Fotos in die Reihenfolge zu bringen, die der literarischen Vorlage entspricht. Wie ist Goethe demnach bei der Besichtigung vorgegangen? Welche Teile des Amphitheaters hebt er besonders hervor? Kann man den Text sinnvoll gliedern, um Goethes Vorgehen besser zu durchschauen? Abschließend sollte überprüft werden, ob Ähnlichkeiten festzustellen sind hinsichtlich der Art und Weise, wie sich Goethe eine Stadt, in unserem Fall

¹³⁰ Textauszug: Erste Eintragung zu „Verona, den 16. September“, Goethe 1816, S. 40f.

¹³¹ Schirmer 1999, S. 87.

Venedig, und wie er sich ein Bauwerk erschließt, ob es demzufolge Ähnlichkeiten in der Wahrnehmungsmethode gibt.

Wir lasen den ersten großen Abschnitt gemeinsam und klärten Sachfragen. Dann ließ ich die Schüler mit der Lektüre und den Fotos allein und beobachtete, wie sie zurechtkamen. Die Aufgabe, vielleicht weil ungewohnt, schien schwierig zu sein, ich blickte irgendwann in überwiegend ratlose Gesichter. Wir nahmen uns kurz entschlossen die Lektüre noch einmal gemeinsam vor und ich las laut und mit gezielter Betonung denselben ersten großen Abschnitt vor. „*Verona, den 16. September. Das Amphitheater ist also das erste bedeutende Monument der alten Zeit, das ich sehe, und so gut erhalten! Als ich hinein trat, mehr noch aber, ...*“ Der berühmte Groschen schien gefallen zu sein und plötzlich ging es außerordentlich schnell. Die Ergebnisse glichen sich auf den ersten Blick in geradezu erstaunlichem Maße und erklärten sich folgendermaßen:

„*Das Amphitheater ist also das erste bedeutende Monument der alten Zeit, das ich sehe, und so gut erhalten! Als ich hineintrat (→ **Frontansicht**, denn Goethe kommt von der Straße aus, wenn er hineingeht), mehr noch aber, als ich oben auf dem Rande umherging (→ **Detailansicht von oben auf dem Rand**), schien es mir seltsam, etwas Großes und doch eigentlich nichts zu sehen (→ ??) Auch will es leer nicht gesehen sein, sondern ganz voll von Menschen, wie man es neuerer Zeit Joseph dem Zweiten und Pius dem Sechsten zu Ehren veranstaltet. Der Kaiser, der doch auch Menschenmassen vor Augen gewohnt war, soll darüber erstaunt sein. Doch nur in der frühesten Zeit tat es seine ganze Wirkung, da das Volk noch mehr Volk war, als es jetzt ist. Denn eigentlich ist so ein Amphitheater recht gemacht, dem Volk mit sich selbst zu imponieren, das Volk mit sich selbst zum besten zu haben (→ **Zuschauer**). Wenn irgend etwas Schauwürdiges auf flacher Erde vorgeht und alles zuläuft, suchen die Hintersten auf alle mögliche Weise sich über die Vordersten zu erheben: man tritt auf Bänke, rollt Fässer herbei, fährt mit Wagen heran, legt Bretter hinüber und herüber, besetzt einen benachbarten Hügel, und es bildet sich in der Geschwindigkeit ein Krater. Kommt das Schauspiel öfter auf derselben Stelle vor, so baut man leichte Gerüste für die, so bezahlen können, und die übrige Masse behilft sich, wie sie mag. (→ **Bühnenaufbau**) Dieses allgemeine Bedürfnis zu befriedigen, ist hier die Aufgabe des Architekten. Er bereitet einen solchen Krater durch Kunst, so einfach als nur möglich, damit dessen Zierat das Volk selbst werde. Wenn es sich so beisammen sah, mußte es über sich selbst erstaunen; denn da es sonst nur gewohnt, sich durcheinander laufen zu sehen, sich in einem Gewühle ohne Ordnung und sonderliche Zucht zu finden, so sieht das vielköpfige, vielsinnige, schwankende, hin und her irrende Tier sich zu einem edlen Körper vereinigt, zu einer Einheit bestimmt, in eine Masse verbunden und befestigt, als e i n e Gestalt, von e i n e m Geiste belebt. Die Simplizität des Oval (→ **Vogelperspektive?**) ist jedem Auge auf die angenehmste Weise fühlbar, und jeder Kopf dient zum Maße, wie ungeheuer das Ganze sei. Jetzt, wenn man es leer sieht, hat man keinen Maßstab, man weiß nicht, ob es groß oder klein ist.*

Wegen der Unterhaltung dieses Werks müssen die Veroneser gelobt werden. Es ist von einem rötlichen Marmor gebaut, den die Witterung angreift, daher stellt man der Reihe nach die ausgefressenen (→) **Stufen** immer wieder her, und sie scheinen fast alle ganz neu. Eine (→) **Inschrift** gedenkt eines Hieronymus Maurigenus und seines auf dieses Monument verwendeten unglaublichen Fleißes. Von der (→) **äußern Mauer** steht nur ein Stück, und ich zweifle, ob sie je ganz fertig geworden. Die (→) **untern Gewölbe**, die an den großen Platz, il Brà genannt, stoßen, sind an

*Handwerker vermietet, und es sieht lustig genug aus, diese Höhlungen wieder belebt zu sehen.“ Hier endet die erste Eintragung zum 16. September. Liest man weiter, stößt man in der dritten Eintragung zu demselben Tag auf folgende Stelle, die in den Unterricht mit aufgenommen ist: „Ich ging auf der Kante des amphitheatralischen Kraters bei Sonnenuntergang, der schönsten Aussicht genießend über Stadt und Gegend.“ (→ **Rand mit Blick auf die Straße** und darüber hinaus außerdem **Vogelperspektive?**)*

1. Frontansicht
2. Detailansicht von oben auf dem Rand
3. die Zuschauer
4. der Bühnenaufbau
- (das Amphitheater aus der Vogelperspektive? -> = Bild 10)
5. einige Stufen
6. die Inschrift
7. ein Teil der äußeren Mauer
8. die unteren Gewölbe vor dem Eingang
9. der Rand mit etwas mehr Sicht
10. (das Amphitheater aus der Vogelperspektive?)



Abb. 17 (1)



Abb. 18 (2)



Abb. 19 (3)



Abb. 20 (4)



Abb. 21 (?)



Abb. 22 (5)



Abb. 23 (6)



Abb. 24 (7)



Abb. 25 (8)



Abb. 26 (9)



Abb. 27 (?)

Eine größere Schwierigkeit ergab sich, wie einige Gruppen wider Erwarten feststellen mussten, bei der Platzierung der Vogelperspektive. Hierüber entspann sich in der Folge dann eine kontroverse und überaus produktive Diskussion. Fest stand für alle, dass Goethe das Theater mit einem solchen „Postkartenblick“ in natura nicht gesehen haben konnte, weil er dem Text zufolge auf kein anderes, höheres Gebäude gestiegen war – so wie etwa auf den Markusturm in Venedig –, um die Arena gezielt aus der Vogelperspektive zu betrachten. An dieser Perspektive, an diesem Blick als solchem, wie er vielleicht für Touristen interessant ist, war Goethe also nicht gelegen. Am Abend desselben Tages allerdings war er noch einmal bis hoch auf die Kante des amphitheatralischen Kraters gestiegen, und zwar, wie er in dem dritten Eintrag zum 16. September schreibt¹³², „*bei Sonnenuntergang, der schönsten Aussicht genießend über Stadt und Gegend.*“ Während er das Amphitheater von oben aus umrundete, bot sich ihm dieses vermutlich in seiner Gesamtheit, als ein Gesamteindruck dar, und

¹³² Goethe 1816, S. 43.

zwar als neuer, umfassender Gesamteindruck, ähnlich wie in Venedig. Diese Überlegungen führten bei drei der vier Gruppen dazu, die Vogelperspektive an das Ende der Reihe zu stellen. Eine Gruppe hatte sich anders entschieden und die besagte Fotografie als Nummer fünf hinter den Bühnenaufbau platziert.

Wir schauten uns Goethes Vorgehen noch einmal genauer an: Er betritt das „*bedeutende Monument*“ von der Straße aus und steigt, als er drinnen ist, oben auf den Rand. Als er dort umhergeht, scheint es ihm seltsam, „*etwas Großes und doch eigentlich nichts zu sehen*“. Merkwürdig: Er blickt in den großen Krater und sieht „*eigentlich nichts*“, denn er ist am Tage da, und das Theater ist leer, wirkt also auf den Betrachter in gewisser Weise „*leblos*“. Aus diesem Grunde beginnt Goethe, es gedanklich mit Leben zu füllen, denn „*es (will) leer nicht gesehen sein, sondern ganz voll von Menschen, wie man es neuerer Zeit Joseph dem Zweiten und Pius dem Sechsten zu Ehren veranstaltet*.“

Warum beginnt Goethe vor diesem „leeren Anblick“ zu imaginieren? Er will die Funktion, den Zweck, die Bedeutung dieses Bauwerkes begreifen, er will sich seiner „Wesenhaftigkeit“ nähern. „*Doch nur in der frühesten Zeit tat es seine ganze Wirkung, da das Volk noch mehr Volk war, als es jetzt ist*“, stellt er deshalb fest und denkt dabei sehr wahrscheinlich an die politische Funktion, die dem Volk in der Antike zukam. „*Denn eigentlich ist so ein Amphitheater recht gemacht, dem Volk mit sich selbst zu imponieren*“, beschreibt er die Bedeutung dieser Architektur. Wenn es nämlich „*sich so beisammen sah, mußte es über sich selbst erstaunen; denn da es sonst nur gewohnt, sich durcheinander laufen zu sehen (...), so sieht das vielköpfige, vielsinnige, schwankende, hin und her irrende Tier sich zu einem edlen Körper vereinigt (...), als e i n e Gestalt, von e i n e m Geiste belebt*.“ In der „Simplizität des Oval“, in der Form eines Amphitheaters erkennt er eine Notwendigkeit, die sich aus der Funktion des Amphitheaters erklärt: Es will die Schaulust befriedigen. Denn „*wenn irgend etwas Schauwürdiges auf flacher Erde vorgeht und alles zuläuft, suchen die Hintersten auf alle mögliche Weise sich über die Vordersten zu erheben (...)*.“ Dieses „Urphänomen“, die sich um ein Schauspiel gruppierende Menge, erklärt Form und Funktion des Amphitheaters. Da tagsüber aber Volk und Festspiel – die „Hauptakteure“ also – fehlen, wirkt der Steinbau als solcher leer und leblos. So zeigt sich hier, was Goethe meint, wenn er fragt: „... *was ist Beschauen ohne Denken*“?¹³³ Dieses Zusammenschauen von äußerem und innerem Bild, dieses „schauende Denken“ schien der Gruppe mit dem aus der Vogelperspektive fotografierten Bild des Amphitheaters am besten wiedergegeben, zumal hier die Form, die „Simplizität des Oval“, gut zum Ausdruck kommt.

Die Überlegungen im Hinblick auf die Platzierung der Vogelperspektive auf Platz 5 erschienen plausibel. Ebenso überzeugend waren aber auch die Argumente, die für eine Platzierung auf den letzten Platz sprachen. Sie lauteten in etwa so: Goethe hatte erst versucht, das Bauwerk von oben zu sehen, sich also einen Überblick zu verschaffen. Dieses äußere Bild hatte ein inneres Bild in ihm wachsen lassen, das ihn bis hin zu dem „Urphänomen“ führte, was der Form und Funktion zugrunde lag. Anschließend hatte er sich verschiedene Details betrachtet und am Ende suchte er noch einmal den Überblick. Das Bild, das er beim Weggang mitgenommen haben musste, hatte sich in seinen entscheidenden Zügen bereits mit der Imagination geformt. Die Vogelperspektive, so die Auffassung der Schülerinnen, drücke dieses neue, durch die Imagination angereicherte Bild, diesen neuen Gesamteindruck aus.

¹³³ Goethe 1816, S. 60. (Padua, den 27. September 1786)

Als sonderbar konnte man durchaus empfinden, dass das Bild der Vogelperspektive für zwei Arten der „Imagination“ stehen konnte, da aber beide Argumentationen schlüssig waren, wurden beide Möglichkeiten für richtig empfunden und darüber hinaus vorgeschlagen, die umstrittene Fotografie sowohl in die Mitte als auch an das Ende zu setzen.

Die Sensibilisierung für den Vorgang des „schauenden Denkens“ führte ganz am Ende zur Frage, ob hierüber auch im Venedig-Kapitel etwas zu finden sei. (Denn hier hatten wir Goethes Vorgehen weitgehend beschränkt auf den Dreischritt „Überblick – Detail – neuer Gesamteindruck“). Wir schlugen das Buch wieder auf und wurden in der Tat fündig. Am 29. September 1786 schrieb Goethe: *„Von Venedig ist schon viel erzählt und gedruckt, daß ich mit Beschreibung nicht umständlich sein will, ich sage nur, wie es mir entgegenkömmt. Was sich mir aber vor allem andern aufdringt, ist abermals das Volk, eine große Masse, ein notwendiges unwillkürliches Dasein.“* Über dieses „notwendige unwillkürliche Dasein“ stellt er daraufhin seine Betrachtungen an. *„Dies Geschlecht hat sich nicht zum Spaß auf diese Inseln geflüchtet, es war keine Willkür, welche die Folgenden trieb, sich mit ihnen zu vereinigen; die Not lehrte sie ihre Sicherheit in der unvorteilhaftesten Lage suchen, die ihnen nachher so vorteilhaft ward und sie klug machte, als noch die ganze nördliche Welt im Düstern gefangen lag; ihre Vermehrung, ihr Reichtum war notwendige Folge. Nun drängten sich die Wohnungen enger und enger, Sand und Sumpf wurden durch Felsen ersetzt, die Häuser suchten die Luft, wie Bäume, die geschlossen stehen, sie mußten an Höhe zu gewinnen suchen, was ihnen an Breite abging. Auf jede Spanne des Bodens geizig und gleich anfangs in enge Räume gedrängt, ließen sie zu Gassen nicht mehr Breite, als nötig war, eine Hausreihe von der gegenüberstehenden zu trennen und dem Bürger notdürftige Durchgänge zu erhalten. Übrigens war ihnen das Wasser statt Straße, Platz und Spaziergang. Der Venezianer mußte eine neue Art von Geschöpf werden, wie man denn auch Venedig nur mit sich selbst vergleichen kann. (...)“*

Wie in Verona, so kommt auch in Venedig Goethes Interesse an der Entwicklung eines Phänomens deutlich zum Ausdruck. Er versucht zu verstehen, warum ein Phänomen oder ein Gegenstand (in diesem Falle die Stadt Venedig und das Bauwerk Amphitheater) die charakteristische Form (Gestalt) angenommen hat, die Goethe vor Augen tritt. Er geht in beiden Fällen davon aus, dass dem Entstehungsprozess eine gewisse innere Folgerichtigkeit zugrunde gelegen haben muss. Es erscheint ihm unwahrscheinlich, dass Menschen sich freiwillig in der sumpfigen, unwirtlichen Inselgegend angesiedelt haben, sondern es wird äußere Not gewesen sein, die sie dorthin trieb. Erst später werden sie erkannt haben, dass sich die nachteilige Lage äußerst vorteilhaft nutzen ließ.

Im Unterricht selbst kam der Vergleich mit Goethes Betrachtung von Venedig viel zu kurz, am Ende verblieben kaum zehn Minuten für das Venedig-Kapitel, das aus diesem Grunde nur in aller Kürze „gestreift“ werden konnte.

Beim nächsten Mal müsste der Bezug zum „Mikrokosmos Venedig“ in häuslicher Arbeit vorbereitet werden, damit in der Folgestunde über Goethes Anliegen und über den Bildungsaspekt nachgedacht werden kann. Auch sollte überlegt werden, ob es nicht schlüssiger wäre, „Verona“ vor „Venedig“ zu stellen? Auf diese Weise würde das Phänomen des schauenden bzw. gegenständlichen Denkens deutlicher und könnte an Venedig erprobt werden. Dem entgegen kommt übrigens auch die Reiseroute, denn Goethe reist erst nach Verona und dann nach Venedig.

III. Akt: Nulla dies sine linea. Entdeckung literarischer Formen

Im Venedig-Kapitel konnte man bereits eine Ahnung davon bekommen, was Goethe bei seiner Italienreise wichtig war: Vor Ort wollte er sich „an den Gegenständen bilden“, wollte sich „von den Dingen“ einen Begriff machen. In diesem dritten, auf eine Doppelstunde hin konzipierten Akt sollte es nun darum gehen, den Gestus seines „gegenständlichen Denkens“ an der *Italienischen Reise* selber (im Kleinen sozusagen) nachzuvollziehen, um ihn besser verstehen zu können. Insbesondere am Beispiel des Venedig-Kapitels sollte gezeigt werden, in welchem Verhältnis dabei Wahrnehmung und Begriffsbildung stehen.

„Man erblickt nur, was man schon weiß und versteht“ äußerte Goethe am 24.4.1819 gegenüber F.v.Müller.¹³⁴ Diese Behauptung, groß an der Tafel zu lesen, galt es im Folgenden zu überprüfen, weshalb ich sie mit einem in Klammern gesetzten Fragezeichen versehen hatte. Der Rahmen war damit abgesteckt.

Inhaltlich gesehen sollte es darum gehen, die *Italienische Reise* in der Vielfältigkeit ihrer literarischen Formen zu erschließen. Wir begannen deshalb mit den vier von Heinrich Schirmer erprobten Textauszügen: Dem Gedicht „*Cupido, loser, eigensinniger Knabe*“, dann den Bericht vom September 1787 mit der Aufstellung verschiedener Zeichnungen von bedeutsamen antiken Monumenten des französischen Architekten Louis Francois Cassas. Das dritte Textbeispiel war der bekannte Brief, den Goethe am 1.11.1786 von Rom aus an seine Freunde in Weimar schrieb, und den Abschluss bildete die Anekdote über den humoristischen Heiligen Philipp Neri.¹³⁵ Die inhaltliche Besprechung dieser letzten Passage nahm den größten Teil der Zeit in Anspruch, interessierte die Schüler aber auch am meisten. Dass es sich hierbei um eine Anekdote handelte, sahen sie nicht auf den ersten Blick, tasteten sich aber mit Umschreibungen – man könnte auch sagen, Definitionsversuchen – an die Begrifflichkeit heran, die sie für sich also erst einmal finden mussten. Bei der resümierenden Betrachtung der vier unterschiedlichen Textsorten bot dann dieser, durch die letzte Textpassage ausgelöste Suchprozess Anlass, selbst Gegenstand des Nachdenkens zu werden. Wie gehen wir selbst vor, wenn wir Begriffe bilden? Wir suchen nach etwas Bekanntem, nach Analogien, gleichen im Kopf ab, vergleichen mit dem, was wir wissen, aber etwas wissen müssen wir bereits, sonst haben wir keinen gedanklichen Maßstab.

Die Schüler waren danach aufgefordert, weitere literarische Formen in der *Italienischen Reise* zu entdecken. Was sie fanden, waren Briefe und Berichte. Dieser etwas schmale Fund ließ es angeraten sein, von „der anderen Seite“ zu kommen: Hatte die Schülerinnen und Schüler zuvor die eigene Wahrnehmung zur Begriffsbildung angeleitet, sollte nun ihr Begriffsinstrumentarium erweitert werden, um ihr Wahrnehmungsvermögen zu bereichern. Vorlage bildete das Handbuch literarischer Fachbegriffe von Otto F. Best, das insgesamt ca. 2500 Definitionen mit Beispielen (!) liefert. Hatte Heinrich Schirmer dieses umfangreiche Nachschlagewerk bereits auf 1% gekürzt, musste ich mit Rücksicht auf ein knapperes Zeitbudget davon noch einmal die Hälfte wegstreichen. In diesem, wie sich herausstellen sollte, doch sehr handhabbaren Minimalüberblick befanden sich folgende Fachbegriffe: Analogie, Anekdote, Aphorismus, Bericht, Beschreibung, Brief, Charakterisierung, Daktylus, Motiv, Rezension, Tagebuch und Vergleich. Einer näheren Klärung bedurfte der Aphorismus und der Daktylus sowie der Unterschied zwischen Analogie und

¹³⁴ Schirmer 1999, S. 94.

¹³⁵ Goethe 1816, S. 468f.

Vergleich. Nach Klärung dieser Begriffe sollten die Schüler das Venedig-Kapitel auf seine mögliche literarische Formenvielfalt hin untersuchen.

Gefunden wurden:

1. Ein Aphorismus: „*Wenn dem Künstler ein echter Gegenstand gegeben ist, so kann er etwas Echtes leisten.*“ (5. Oktober 86)
2. Ein Bericht: Die Beschreibung der Gerichtsverhandlung im herzoglichen Palast (3. Oktober)
3. Drei Beschreibungen: Paul Veronese (8. Oktober), die Pflanzen auf dem Lido (8. Oktober) und das Meer mit seinen entgegen gebauten Mauerwerken (das Meer zur Zeit der Ebbe) (8. Oktober)
4. Brief (01. 11. 1786)
5. Eine Charakterisierung: die zwei Pilger (28. September 1786)
6. Eine Rezension: Die Komödie *Le Baruffe Chiozzotte* im Theater St. Lukas (10. Oktober)
7. Zwei Tagebuchaufzeichnungen (12. Oktober/ 14. Oktober, 2 Stunden in der Nacht)
8. Zwei Vergleiche: „(...) *Es wäre ein trefflicher Genuß gewesen, wenn nicht der vermaledeite Kapellmeister den Takt mit einer Rolle Noten wider das Gitter und so unverschämt geklappt hätte, als habe er mit Schuljungen zu tun, die er eben unterrichtete; und die Mädchen hatten das Stück oft wiederholt, sein Klatschen war ganz unnötig und zerstörte allen Eindruck, nicht anders, als wenn einer, um uns eine schöne Statue begreiflich zu machen, ihr Scharlachläppchen auf die Gelenke klebte.* (...)“ (3. Oktober, 3. Eintragung)

Dass das Venedig-Kapitel so reichhaltig an literarischen Formen und Stilmitteln war, überraschte, denn das war in der Tat zuvor noch niemandem aufgefallen. In welchem Verhältnis standen also Wahrnehmung und Begriff?

Die an der *Italienischen Reise* gemachte Erfahrung zeigte, dass es sich um eine Art „Wechselverhältnis“ zu handeln scheint: Einerseits werden Begriffe an Wahrnehmungen entwickelt, andererseits werden Wahrnehmungen wiederum durch Begriffe ermöglicht. Wahrnehmung und Begriff erhellen sich gegenseitig.

IV. Akt: Raffaels Gemälde „Die Schule von Athen“. Betrachten und Schweigen

Wir folgten Goethe auf seiner Reise nach Rom.

„*Endlich kann ich den Mund auf tun und meine Freunde mit Frohsinn begrüßen. Verziehen sei mir das Geheimnis und die gleichsam unterirdische Reise hierher. Kaum wagte ich mir selbst zu sagen, wohin ich ging, selbst unterwegs fürchtete ich noch, und nur unter der Porta del Popolo war ich mir gewiß, Rom zu haben*“, hatten wir tags zuvor gelesen, und: „(...) *Ja, die letzten Jahre wurde es eine Art von Krankheit, von der mich nur der Anblick und die Gegenwart heilen konnte. Jetzt darf ich es gestehen; zuletzt durft' ich kein lateinisch Buch mehr ansehen, keine Zeichnung einer italienischen Gegend. Die Begierde, dieses Land zu sehen, war überreif.*“ Am 1. November 1786 war es soweit: Goethe war „*endlich in der Hauptstadt dieser Welt angelangt!*“ Auf der Italienkarte vollzogen wir noch einmal die einzelnen Stationen seines Reiseweges nach. Dann befanden auch wir uns für eine kurze Zeit geistig in Rom. Auf welche Weise kam ihm diese Weltstadt entgegen, welchen Eindruck machte sie auf ihn?

Am 7. November schrieb er (1. Eintragung): „*Nun bin ich sieben Tage hier, und nach und nach tritt in meiner Seele der allgemeine Begriff dieser Stadt hervor. Wir gehn fleißig hin und wider, ich mache mir die Plane des alten und neuen Roms bekannt, betrachte die Ruinen, die Gebäude, besuche ein und die andere Villa, die größten Merkwürdigkeiten werden ganz langsam behandelt, ich tue nur die Augen auf und seh' und geh' und komme wieder, denn man kann sich nur in Rom auf Rom vorbereiten. (...)*“ „Auch hier will er sich wieder einen 'Begriff' von der Stadt, also von Rom, machen, wie auch schon in Venedig“, bemerkt eine Schülerin. „Er will wissen, was Rom ausmacht, was das Eigentümliche, das Besondere dieser Weltstadt ist“, meint eine andere. Und weiter: „Eigentlich schaut er sich immer besondere Bauwerke an, die versucht er sich einzuprägen. Schließlich gab es keine Fotoapparate.“ Einwand: „Er hätte doch auch was abzeichnen können, das hat er ja auch vorher getan!“ Goethe zeichnete auch in Rom, aber erst später.

Wie er vorging, das sollten wir uns einmal an einem Beispiel ansehen, schlug ich vor. Und so folgten wir ihm bei seinem Besuch in die Privatgemächer des Papstes, den Stanzen, die Goethe am selben Tag der eben gelesenen Eintragung, also am 7.11., aufgesucht hatte.

Die Logen von Raffael waren sein Ziel, und hier besonders das große Wandgemälde „Die Schule von Athen“. Das berühmte Fresko – es war fast allen Schülern bekannt – war eine Auftragsarbeit, die der nur 25-jährige Künstler Raffael 1508 für Papst Julius II. angefertigt hatte. Es war Teil einer Gesamtkomposition von vier großen Wandgemälden, deren Thema der menschliche Geist war. Er wurde in seinen Ausformungen von Religion, Wissenschaft, Kunst, Philosophie und Ethik gezeigt und war Teil eines ganzen Bildprogrammes.

„Die Schule von Athen“ stand nun auch mit Hilfe einer Diaprojektion vor unseren Augen. Die nötigen Hintergrundinformationen zu Maler, Werk und Ort waren knapp an der Tafel skizziert, denn das Augenmerk sollte sich nun ganz auf das Gemälde konzentrieren können. Fünf Minuten sollten die Schülerinnen und Schüler es erst einmal schweigend betrachten, was einigen nicht leicht fiel. Dem sich allmählich entfaltenden Geflüster entnahm ich auch, dass ein Großteil bereits mit Spekulationen über die Identität der abgebildeten Personen beschäftigt war, insbesondere der beiden, die sich im Zentrum des Freskos befanden. (Dieses Interesse stand dann auch bei der einsetzenden Bildbeschreibung für die Schüler im Vordergrund.) Ich erklärte, dass von den 58 dargestellten Figuren überhaupt nur sieben eindeutig zu identifizieren seien, der Rest unterliege unterschiedlichen Interpretationen von seiten der Kunsthistoriker.¹³⁶

Was aber war abgebildet?

Durch die Fluchtperspektive wird der Blick des Betrachters unweigerlich auf die zwei zentralen Personen in der Mitte des Freskos gelenkt, die sich miteinander im Gespräch zu befinden scheinen. Der Ältere – er setzt, als ob er gehen wollte, den rechten Fuß ein wenig vor den linken – hebt den rechten Zeigefinger demonstrierend nach oben. Der Jüngere dagegen lässt seine flache Hand auf den Boden zeigen. Beide führen je ein dickes Buch mit sich, und an deren Titel sind sie auch eindeutig identifizierbar: Platon, der ältere, führt den *Timaios* mit sich, sein Schüler Aristoteles hingegen die *Nikomachische Ethik*. Um sie herum eilen, stehen oder debattieren Männer unterschiedlichen Alters und wohl auch Berufsstandes. Im rechten Bildvordergrund wiederum gruppieren sich vier Figuren um einen Lehrer (?), der auf

¹³⁶ Siehe dazu Most 1999.

einer Schiefertafel ein geometrisches Problem zu erläutern scheint. Hinter ihm befindet sich eine Vierergruppe von Männern, von denen einer eine Himmelskugel, der andere eine Weltkugel in der Hand hält, zwei weitere blicken mehr oder weniger direkt ins Bild. Auf dem linken Bildvordergrund dagegen gruppieren sich einige Figuren um einen älteren Mann, der gerade Eintragungen in ein großes Buch vornimmt. Vor ihm hält ein Jüngling eine Schiefertafel, auf der sich eine Skizze befindet. Etwas abseits davon sitzt auf den Stufen ein nachdenklicher Mann, den einen Ellenbogen auf einen Steinblock gestützt und in der anderen Hand einen Stift über weißen Papierbögen haltend. Rechts von ihm, bzw. der rechten Bildgruppe zugehörend, sticht ein älterer Mann in dürftiger Kleidung in die Augen, der es sich auf den kühlen Marmorstufen bequem gemacht hat. In der einen Hand hält er einen weißen Bogen, in der anderen – eine Tasse? Die Aufmerksamkeit lenkt darüber hinaus eine weitere Person auf sich: Es ist der schlicht gewandete Sokrates, der im linken Bildhintergrund gestikulierend zu sehen ist und Männer unterschiedlichen Alters und Standes um sich geschart hat. Weitere werden aufgefordert, hinzuzueilen.

Eine Fülle von Fragen taten sich auf. Welche Bedeutung haben die unterschiedlichen Gesten von Platon und Aristoteles?

In welcher Beziehung stehen die unterschiedlichen Gruppen miteinander? Warum lassen sich nur so wenige Figuren historisch eindeutig zuordnen? Was ist mit den anderen Figuren, wer sind sie? Haben auch die in Stein gehauenen Skulpturen im Hintergrund, der Jüngling mit der Leier und der mit dem Speer und Schild, eine Bedeutung?

Das Interesse an der Bedeutung des Gemäldes überwog zu Beginn, wie ich abkürzend bemerken kann, sodass der Bezug zu Goethe in den Hintergrund zu geraten drohte. Die Stunde verging mit Bildbetrachtung und -beschreibung, und ich war, obwohl ich das anfangs nicht vorhatte, sehr stark auf den Inhalt eingegangen.

Nicht alle waren zufrieden, dass ich den Kurs zurück zu Goethe lenkte. Manch einer hätte sich gerne weiter bei den verschiedenen Philosophen aufgehalten. Ich jedoch fragte nach, was denn Goethe über „Die Schule von Athen“ vermerkt hatte. Jeder las seine Eintragungen vom 7.11. (insgesamt sechs!), doch der Fund schien mager. In der fünften Eintragung stand: *„Die Logen von Raffael und die großen Gemälde der „Schule von Athen“ etc. hab’ ich nur erst einmal gesehen, und da ist’s, als wenn man den Homer aus einer zum Teil verloschenen, beschädigten Handschrift heraus studieren sollte. Das Vergnügen des ersten Eindrucks ist unvollkommen, nur wenn man nach und nach alles recht durchgesehn und studiert hat, wird der Genuß ganz. Am erhaltensten sind die Deckenstücke der Logen, die biblische Geschichten vorstellen, so frisch wie gestern gemalt, zwar die wenigsten von Raffaels eigener Hand, doch aber gar trefflich nach seinen Zeichnungen und unter seiner Aufsicht.“*

Ist das alles, oder erfahren wir an anderer Stelle mehr? Nach einem gemeinsamen Durchblättern stellten die Schüler/innen fest, dass man in den Eintragungen zum November keine weitere Bemerkung zu den Logen finden kann. „Vielleicht hat er später noch mal was dazu geschrieben“, vermutet einer. „Er war ja auch noch ein zweites Mal in Rom.“ (Anm.: Goethe muss sich die Logen Raffaels mehrmals angesehen haben, siehe die Eintragung zum 2. Dez. 1786.)

Ich ließ dies offen und verteilte an dieser Stelle einen kopierten Auszug aus Goethes „Geschichte der Farbenlehre“, ohne die Quelle und deren Erscheinungsdatum zu

verraten.¹³⁷ Der Text handelt von der kulturgeschichtlichen Bedeutung der Bibel sowie der Werke von Platon und Aristoteles, wobei am Ende Bezug auf Raphael genommen wird, dessen Gemälde Goethe lebhaft vor Augen gestanden haben muss. Die Schüler/innen sollten ihn lesen und in Abschnitte gliedern.¹³⁸ Das bei der Bildbetrachtung gezeigte Interesse an Platon und Aristoteles war dabei wieder erwacht. Die Frage, wie die zwei Philosophen zur Welt stehen, beherrschte das Unterrichtsgespräch. „Platon verhält sich zur Welt wie ein seliger Geist, dem es beliebt, einige Zeit auf ihr zu herbergen.“ – „Aristoteles hingegen steht zu der Welt wie ein Mann, ein baumeisterlicher.“ Diese Gegensätze verdichtet Raphael in seinem Gemälde zu zwei unterschiedlichen Handbewegungen: Platon hebt den rechten Zeigefinger demonstrierend nach oben, während sein Schüler Aristoteles die rechte Hand flach in Richtung Boden hält.

In den fünfzehn verbleibenden Minuten lenkte ich die Aufmerksamkeit zurück zu Goethe. Wann hatte der Dichter diesen Text verfasst? Da die gemeinsam angeschaffte Ausgabe (Könemann-Verlag) kein Register enthielt, verteilte ich mein Exemplar der Hamburger Ausgabe und ließ eine Schülerin nachschlagen. Sie fand unter dem Stichwort „Raffael, Schule von Athen“ nur eine Seitenangabe, nämlich die vorhin gelesene. Sonderbar. Woher also stammt unser Text?

Verfasst hat ihn Goethe 1810 in der *Geschichte der Farbenlehre*, das heißt 23 Jahre nach Betrachtung des Originals. So lange hatte er über seine Eindrücke geschwiegen. Aber über dieses Schweigen äußert er sich. Ich hatte anfangs gehofft, dass beim gemeinsamen Durchblättern der Eintragungen zum 7. November die entsprechende Textstelle gefunden und zur Diskussion gestellt werden würde, dies war jedoch nicht der Fall gewesen. Deshalb bat ich die Schüler/innen, noch einmal die Eintragungen zum 7.11. aufzuschlagen und folgenden Absatz laut vorzulesen: „*Verzeihen mir jedoch meine Freunde, wenn ich künftig wortkarg erfunden werde; während eines Reisezugs rafft man unterwegs auf, was man kann, jeder Tag bringt etwas Neues, und man eilt, auch darüber zu denken und zu urteilen. Hier aber kömmt man in eine gar große Schule, wo ein Tag so viel sagt, daß man von dem Tage nichts zu sagen wagen darf. Ja, man täte wohl, wenn man, jahrelang hier verweilend, ein pythagoreisches Stillschweigen beobachtete.*“ Den letzten Satz schrieb ich groß an die Tafel. Nach einem kurzen, informierenden Hinweis auf den von Pythagoras gegründeten Schweigeorden im süditalienischen Kroton äußerten die Schülerinnen und Schüler Überlegungen zu Goethes Schweigewunsch. „Er schweigt, weil es in Rom so viel zu sehen gibt. Er schreibt ja selbst: *‘Hier aber kömmt man in eine gar große Schule, wo ein Tag so viel sagt, daß man von dem Tage nichts zu sagen wagen darf.’* Er ist völlig überwältigt und will erstmal die vielen Eindrücke sortieren“, so eine Schülerin, und ihre Nachbarin ergänzt, dass sich die vielen Eindrücke erst setzen müssten, bevor er dazu was sagen kann. „Er schreibt in der Eintragung sogar selbst, dass man von dem Tage nichts zu sagen wagen darf“. Es verbietet sich für ihn zu reden. So wie manche nach dem Kino oder Theater nicht gleich darüber reden wollen, was sie gesehen haben“, so ein weiterer Beitrag. Festgestellt wird auch, dass er von Rom aus sehr viel lückenhafter, manchmal erst in einwöchigem Abstand berichtet. Er ist in der „*Hauptstadt der Welt*“ angelangt und kommt hier „*in eine gar große Schule*“. Am 13. Dezember schreibt er dazu, zunächst Winckelmann zitierend: „*In Rom, glaub’ ich, ist die hohe Schule für alle Welt, und auch ich bin geläutert und geprüft.*“ – *Das Gesagte paßt recht auf meine Art, den Sachen hier nachzugehen, und gewiß, man hat*

¹³⁷ Goethe: *Geschichte der Farbenlehre* (1810), S. 53-55, zit. nach Schirmer 1999, S. 109.

¹³⁸ Siehe dazu auch Schirmer 1999, S. 109.

außer Rom keinen Begriff, wie man hier geschult wir. Man muß sozusagen wiedergeboren werden, und man sieht auf seine vorigen Begriffe wie auf Kinderschuhe zurück. Der gemeinste Mensch wird hier zu etwas, wenigstens gewinnt er einen ungemeinen Begriff, wenn es auch nicht in sein Wesen übergehen kann.“ Und am 3. Dezember heißt es: „(...) denn an diesen Ort knüpft sich die ganze Geschichte der Welt an, und ich zähle einen zweiten Geburtstag, eine wahre Wiedergeburt, von dem Tage, da ich Rom betrat. Goethe ist an der „Quelle“ angelangt, an Rom „knüpft sich die ganze Geschichte der Welt an“.

Wir können in unserer Stunde nicht nachspüren, wie Goethe im einzelnen mit dieser Herausforderung umgeht, auch wenn er das in der *Italienischen Reise* andeutet. Aber wir können am Beispiel von Raphaels „Schule von Athen“ sehen, was mit ihm selbst dabei geschieht. Zu Beginn hatten wir gelesen: *„Nun bin ich sieben Tage hier, und nach und nach tritt in meiner Seele der allgemeine Begriff dieser Stadt hervor. Wir gehn fleißig hin und wider, ich mache mir die Plane des alten und neuen Roms bekannt, betrachte die Ruinen, die Gebäude, besuche ein und die andere Villa, die größten Merkwürdigkeiten werden ganz langsam behandelt, ich tue nur die Augen auf und seh’ und geh’ und komme wieder, denn man kann sich nur in Rom auf Rom vorbereiten.“* (7.11.) „Im Grunde ein ähnliches Vorgehen wie in Venedig“, merkte eine Schülerin an, aber diesmal sehen wir noch mehr: Das, was Goethe in Rom sah, hat in ihm gearbeitet, die Eindrücke haben sich in ihm bewegt, sie haben sich nicht nur „gesetzt“, wie eine Schülerin vorhin vermutet hat, sondern sie haben sich verdichtet. Goethe hat sie in sich „reifen“ lassen. So hat er auch die Eindrücke des Raphaelschen Gemäldes in sich reifen lassen und hat sie erst dann zu Papier gebracht, als die Zeit eben „reif“ dazu war. In dem Fall kommen die Früchte dieser Betrachtung erst gut zwanzig Jahre später zum Tragen, und dann in einem für uns ganz unvermuteten Zusammenhang. Denn dieser Reifungsprozess ist ein Bildungs- und damit auch Umbildungsprozess. Es ist ein Wachstums- und also auch Entwicklungsprozess. *„Einen ganz klaren und wahren Begriff“* wollte er auf seiner italienischen Reise von dem Gesehenen mitnehmen. Unverfälscht sollte die Kunst, die Natur vor seinen Augen erscheinen, damit er sich daran schulen, sich daran bilden, daran geistig wachsen kann. Was wir hier vor uns haben, ist ein Beispiel für eine echte Weltbegegnung.

V. Akt: Iphigenie, die griechische Reisebegleiterin. Übungen in der Poiesis

„Hier folgt denn also das Schmerzenskind, denn dieses Beiwort verdient ‘Iphigenia’, aus mehr als einem Sinne. Bei Gelegenheit, daß ich sie unsern Künstlern vorlas, strich ich verschiedene Zeilen an, von denen ich einige nach meiner Überzeugung verbesserte, die andern aber stehenlasse, ob vielleicht Herder ein paar Federzüge hineintun will. Ich habe mich daran ganz stumpf gearbeitet.“ Und einige Absätze weiter heißt es an diesem 10. Januar 1787: *„Da ich oben von einer Vorlesung sprach, so muß ich doch auch, wie es damit zugegangen, kürzlich erwähnen. Diese jungen Männer, an jene früheren, heftigen, vordringenden Arbeiten gewöhnt, erwarteten etwas Berlichingisches und konnten sich in den ruhigen Gang nicht gleich finden; doch verfehlten die edlen und reinen Stellen nicht ihre Wirkung.“*

An dem „Schmerzenskind“ hatte Goethe bereits in Weimar gearbeitet und die dort fast fertig gestellte Arbeit mit in sein Reisegepäck genommen. Denn die vorliegende Prosafassung erfüllte ihn nicht mit Zufriedenheit, sondern verlangte nach einer Überarbeitung, einer Veränderung, die in den südlichen Gefilden möglicherweise

besser reifen würde als im kühlen Norden. Eine grundlegende Veränderung scheint sie unter dem sonnigeren Himmel dann auch erfahren zu haben, sonst wären die jungen Zuhörer nicht so erstaunt gewesen, nichts „Berlingisches“, sondern etwas anderes, Ruhigeres, Gemesseneres vorzufinden.

Seinen Eintragungen zufolge hat Goethe seit Verona immer wieder daran gearbeitet, am intensivsten dann in Rom. Das schien ihm nicht immer leicht gefallen zu sein. So schreibt er am 6. Januar beispielsweise (1. Eintragung): „ (...) *Ihr beklagtet euch schon einigemal über dunkle Stellen meiner Briefe, die auf einen Druck hindeuten, den ich unter den herrlichsten Erscheinungen erleide. Hieran hatte diese griechische Reisegefährtin nicht geringen Anteil, die mich zur Tätigkeit nötigte, wenn ich hätte schauen sollen.*“ Etwas weiter unten heißt es dann: „*In Rom aber ging die Arbeit mit geziemender Stetigkeit fort. Abends beim Schlafengehen bereitete ich mich aufs morgende Pensum, welches denn sogleich beim Erwachen angegriffen wurde. Mein Verfahren war dabei ganz einfach: ich schrieb das Stück ruhig ab und ließ es Zeile vor Zeile, Period vor Period regelmäßig erklingen. Was daraus entstanden ist, werdet ihr beurteilen.* (...)“ Dies konnte auch für uns Leser als Aufforderung verstanden werden, einmal nachzuspüren, was es mit dieser doch sehr intensiven Arbeit an dem „Schmerzenskind“ auf sich hatte. Worin lag die Veränderung, wie konnte sie entstehen und welche Bedeutung hatte sie für Goethe?

Wir hatten die besagten Eintragungen gemeinsam gelesen und erste Fragen formuliert. Mit den Schülerinnen und Schülern hatte ich das Stück ein halbes Jahr zuvor im Unterricht gelesen, so dass die Handlung prinzipiell bekannt war und nur noch einmal kurz „aufgefrischt“ werden musste. Neu hingegen war, dass sie hier in gewisser Weise am Entstehungsprozess des Stückes Anteil nehmen konnten, an seiner Umarbeitung von einer Prosafassung, die unbekannt war, zu der bekannten Versfassung. Es wuchs auf diese Weise die Neugier auf die Veränderung und ihre Bedeutung. Wie aber sollten wir dabei konkret vorgehen? Heinrich Schirmer hatte in seiner Arbeit darauf hingewiesen, dass Goethe selbst seinen Weimarer Freunden eine „Anweisung“ gibt, wie zu verfahren sei. Vorhin klang bereits an, wie er selbst in Rom vorgegangen war: „ (...) *ich schrieb das Stück ruhig ab und ließ es Zeile vor Zeile, Period vor Period regelmäßig erklingen.*“ In einem Brief an Herder, den er zur Korrektur seiner Versfassung aufforderte, schrieb er am 13. Januar 1787 aus Rom (zit. aus Schirmer 1999, S.118):

„Hier, lieber Bruder, die 'Iphigenia'... Möge es Dir nun harmonischer entgegenkommen. Lies es zuerst als ein ganz Neues, ohne Vergleichung, dann halt es mit dem Alten zusammen, wenn Du willst. Vorzüglich bitt' ich Dich, hier und da dem Wohlklang nachzuhelfen ... Ich habe mich an dem Stücke so müde gearbeitet. Du verbesserst das mit einem Federzuge. Ich gebe Dir volle Macht und Gewalt. Einige halbe Verse habe ich gelassen, wo sie vielleicht gut tun, auch einige Veränderungen des Sylbenmaßes mit Fleiß angebracht. Nimm es nun hin und laß ihm Deine unermüdliche Gutheit heilsam werden. Lies es mit den Frauen, laß es Frau von Stein sehen, und gebt Euren Segen dazu. Auch wünscht' ich, daß es Wieland ansähe, der zuerst die schlotternde Prosa in einen gemeßnern Schritt richten wollte und mir die Unvollkommenheit des Werks nur desto lebendiger fühlen ließ.“

Konnte man diesem Brief die einzelnen Arbeitsschritte entnehmen? Man konnte. Zuerst sollen wir die überarbeitete Fassung lesen und in ihrem Gesamteindruck auf uns wirken lassen. Dann können wir die alte Prosafassung daneben halten, um zu

vergleichen. Wenn die Intention der Umarbeitung deutlich geworden ist, sind wir aufgefordert, es zusammen bzw. in Gruppen zu lesen und zu „verbessern.“ Das vorgeschlagene Verfahren, so wurde dabei deutlich, ähnelte dem uns von Goethe bereits bekannten: Zuerst mit dem Gesamteindruck beginnen, an diesem „Maß nehmen.“ Dann die Details betrachten – hier: die „Machart“ – , (Synthese, Analyse) um ein vertieftes, analytischeres Verständnis für das Gesamtphänomen zu gewinnen, was am Ende ermöglicht, von diesem einen „vollständigeren Begriff“ zu entwickeln. Auch hier ist wieder der genetische Aspekt vorhanden, denn durch den Vergleich der zwei Fassungen gewinnen wir Einblick in den Entstehungsprozess. Er enthüllt gleichzeitig die Intention der Umarbeitung und ihre „Bedeutung“ oder auch „Funktion“. Der Werdegang, die Bildestufe der Dichtung wird hierbei erfahrbar, erlebbar gemacht. Wir gewinnen auf diese Weise Einblick in den Schaffensprozess und einen tieferen Einblick in das Werk.

Textgrundlage bildete im Unterricht (wie bei H. Schirmer) der bereits vertraute 1. Auftritt des 1. Aufzugs. Wir lasen die ersten 12 Verse gemeinsam – viele hatten eigens dazu ihre Reclam-Ausgabe mitgebracht – , sprachen noch einmal kurz über den Inhalt und betrachteten dann das Versmaß. Die ersten beiden Verszeilen hatte ich an die Tafel geschrieben, um die Hebungen und Senkungen deutlicher markieren zu können, und schnell wurde klar, dass es sich um einen Jambus handelte. Trifft dies auch auf die fünf Hebungen ohne Reim zu? Manch einer erinnerte sich noch an Lessings „Nathan“, der im Blankvers verfasst wurde, denn in der Tat, ein Blankvers lag auch hier vor. Goethe hatte diese metrische Form von Lessing übernommen. Wir sprachen die 12 Verszeilen noch einmal laut und in bewusst „jambischer Betonung“. Das ruhige Gleichmaß der Verse kam auf diese Weise deutlich zum Ausdruck. Wie wirkte dies nun demgegenüber der Prosafassung? Ich verteilte den fotokopierten Anfangsmonolog und wir verglichen. Worin lag die klangliche Veränderung? Die Prosafassung wirkt „holpriger“ (das liegt unter anderem daran, dass Hebungen und Senkungen nicht gleichmäßig abwechseln, oft stoßen zwei Senkungen aufeinander), die Versfassung „runder“, einheitlicher, gemessener, harmonischer. Woran konnte Goethe also gelegen haben, dass er die Mühen einer vollständigen Umarbeitung auf sich genommen hat? Des schöneren Klanges oder der kunstvolleren Gestaltung wegen? Und: In welcher Weise hängen in der Prosa- und in der Versfassung Form und Inhalt zusammen?

Die „schönere“, „harmonischere“ Form der Versfassung lässt auch die Hauptdarstellerin gesetzter und maßvoller in ihrer Trauer erscheinen – sie kann ihren Schmerz beherrschen. Genau dies hatte die Freunde in Rom irritiert: Sie waren Goethe als „Stürmer und Dränger“ gewöhnt, hatten den Ton des *Werther* und des *Götz* im Ohr, und hier nun plötzlich erreichen sie ganz andere Klänge. Die Iphigenie der Versfassung stürmt nicht, sondern sie schreitet maßvoll in dem dicht belaubten Hain. Sie ist es, die ihre Gefühle beherrscht, und nicht umgekehrt. Literarhistorisch deutet sich hier Goethes Übergang vom Stürmer und Dränger zum Klassiker an.

Dieser Zusammenhang von inhaltlichem und formalem Aspekt musste erst verstanden werden, bevor die Schüler/innen den zweiten Schritt unternahmen und sich an einer eigenen Dichtversion versuchten. Diesmal verteilte ich die kopierte Prosafassung des 5. Aufzugs, 3. Auftritt, und bat sie, die „schlotternde Prosa“ – in Partnerarbeit – in eine Versfassung zu bringen, so, wie wir es bei Goethe gesehen haben. Nur auf diese Weise konnten die Schwierigkeiten einer Überarbeitung nachvollzogen, konnte auch das „gemessene Schreiten“ selbst empfunden werden. Das ist den Resultaten nach zu urteilen im Prinzip auch allen gelungen. Zwei der Duos war es zu meiner

Verwunderung gelungen, den Rhythmus der Jamben so zu verinnerlichen, dass sie an die zwanzig Zeilen übertragen haben – der Durchschnitt kam nur auf vier bis sechs.

Auch hier, im V. Akt, begegnen wir wieder dem Prozess der Reifung, Bildung, den die *Italienische Reise* bei Goethe in Gang gesetzt hatte. Wichtige Impulse dabei waren der Theaterbesuch in Venedig (*„Die Tragödie gestern hat mich manches gelehrt. Erstlich habe ich gehört, wie die Italiener ihre eifsilbigen Iamben behandeln und deklamieren, dann habe ich begriffen, wie klug Gozzi die Masken mit den tragischen Figuren verbunden hat. (...)“* (6.Okt.1786), vermutlich auch die Gespräche mit Moritz in Rom und dann die bereits angesprochene Veränderung des Himmels. Ein Schreiten unter dem freien Himmel ist im warmen Italien eben anders möglich als im kühlen Norden. Goethe selbst schreibt dazu ganz am Anfang der Reise vom Brenner aus: *„(...) Jetzt sondere ich 'Iphigenien' aus dem Paket und nehme sie mit in das schöne, warme Land als Begleiterin. Der Tag ist so lang, das Nachdenken ungestört, und die herrlichen Bilder der Umwelt verdrängen keineswegs den poetischen Sinn, sie rufen ihn vielmehr, von Bewegung und freier Luft begleitet, nur desto schneller hervor.“* (Auf dem Brenner, den 8. September, abends,)

Wie auch bei dem vorangegangenen Akt, der Betrachtung der „Schule von Athen“ von Raffael, sehen wir hier, dass der Prozess der Bildung nicht nur aus passivem Rezipieren besteht, sondern dass auch ein aktives Produzieren dazugehört. Besonders eindrucksvoll kann man dies beim Entstehungsprozess der *Iphigenie* sehen. Der Bericht über die Entwicklung dieses „Schmerzskindes“ zieht sich wie ein roter Faden durch die *Italienische Reise*. Die ausgereifte Form, die wir in unserem Reclam-Bändchen vor uns haben, ist eine literarische Frucht dieser Reise.

**Finale: „Ein Versuch, Architektur nach goethischer Art zu sehen.“
– Briefsammlung und Fotoausstellung –**

Das Lehrstück ging seinem Ende zu, die Sommerferien standen vor der Tür. Ich hatte vor, diese produktiv zu nutzen. Die Idee, der ich nachging, war inspiriert von meinem Schweizer Kollegen Stefan Schmidlin. Dieser ließ sein erstes Lehrstück über Goethes *Italienische Reise* mit einem Brief enden, den die Schülerinnen und Schüler gemeinsam an den Dichter schrieben. Sie erklärten ihm darin mit eigenen Worten, wie sie seine Methode verstanden hatten. Danach durften sie auf eine Antwort hoffen, die ihnen möglicherweise Goethes Sekretär Eckermann, vielleicht sogar Goethe selbst aus dem Jenseits zukommen lassen würde. Die Überraschung war trotz Ankündigung groß, als „Goethe persönlich“ sich nur wenige Zeit später tatsächlich mit einem Schreiben meldete. – Ich hatte diesen „Antwortbrief“ mit großem Vergnügen gehört, als Stefan Schmidlin seine Lehrstückdurchgänge in Marburg präsentierte. Noch besser gefiel mir jedoch die Weiterentwicklung dieser Idee. Da seine Berner Schüler/innen in einem sehr sehenswerten Schulgebäude sitzen, hatte er in seinem zweiten Lehrstückdurchgang dieses als „Übungsgegenstand“ genommen. Wieder sollte seine Klasse einen Brief an Goethe schreiben, diesmal seine Wahrnehmungsmethode jedoch nicht theoretisch, sondern ganz konkret an einem Gegenstand beschreiben, und zwar an einem Bauwerk, in Analogie zum Amphitheater.

Diese Idee, wunderbar gelungen, wie ich fand, konnte ich jedoch nicht auf meine Marburger Schülerinnen und Schüler übertragen, weil deren Schulgebäude keine Sehenswürdigkeit darstellt. Deshalb beschloss ich, die Sommer- und Reisezeit für

eigene Entdeckungen zu nutzen. Jeder sollte sich über die Ferien ein Gebäude aussuchen, das er selbst für darstellenswert hielt, dieses in der goethischen Wahrnehmungsart fotografisch dokumentieren und daran orientiert einen Brief an Goethe verfassen.

Nach den Sommerferien saßen wir wieder zusammen im Klassenraum, jeder mit einer kleinen Fotosammlung und einem Brief vor sich. Manche hatten zu zweit gearbeitet, zwei Schülerinnen hatten einen kurzen Film über ihre Dorfkirche gedreht. Die Neugier, diesen Film zu sehen, war groß, und so siedelten wir in den Filmraum über. Nach der Präsentation entspann sich eine lebhaft Diskussions über den Inhalt. Hatte die Kameraführung den „Goetheblick“? War die kleine Dorfkirche in ihrer Eigentümlichkeit, vielleicht sogar in ihrer „Wesenhaftigkeit“, erfasst worden? Konnte man von ihr am Ende „einen ganz klaren und wahren Begriff mit wegnehmen“? Worin überhaupt lag deren „Wesenhaftigkeit“?

Die Schülerinnen waren ausführlich auf die Baugeschichte eingegangen. Hätten diese Baudaten Goethe wirklich interessiert? Hätte der Text zu dem Film nicht auch für einen Reiseführer geschrieben sein können? Fragen über Fragen.

Jeden drängte es nun, die eigenen Ergebnisse präsentieren zu können. Mein anfängliches Vorhaben, die Diskussion an nur einigen ausgewählten Beispielen zu führen, war hinfällig, die Präsentation wuchs sich zu einem größeren Unternehmen aus, weil jeder vortragen wollte. So entstand die Idee, eine kleine, unterrichtsinterne Ausstellung zu machen. Die Tische wurden zu diesem Zweck dicht an die Wände gerückt, sodass wir eine breite Ausstellungsfläche bekamen. Jeder sollte auf je zwei Tischen seine Ergebnisse anschaulich präsentieren.

Mit der gesamten Gruppe schritten wir anschließend den „Ausstellungsraum“ ab und blieben vor jedem Doppeltisch stehen. Die gesamte Präsentation nahm auf diese Weise vier Schulstunden in Anspruch. Zu meiner eigenen Überraschung stellten sich jedoch keine Müdigkeitserscheinungen ein, zumindest waren sie nicht sichtbar. Die Diskussion blieb lebendig, weil die Schüler/innen an jeder Fotopräsentation kritisch mitdenken und ihr eigenes Verständnis vom „Goetheblick“ überprüfen mussten. Nicht alle Ergebnisse wurden in diesem Sinne als gelungen angesehen, eines fiel sogar durch. Der Text hätte, so die Meinung des Kurses, auch aus einer Touristeninformation stammen können. Der betroffene Schüler protestierte zunächst heftig und verteidigte seinen Brief und die Fotodokumentation. Er begriff dann jedoch, was seine Mitschülerinnen und Mitschüler zu beanstanden hatten. Der Rundgang durch die improvisierte Ausstellung gab auf diese Weise sowohl den Schülern und Schülerinnen als auch mir eine unmissverständliche Rückmeldung über das, was verstanden worden war und was nicht.

1.5. Rückblick der ersten Inszenierung mit Ausblick

Im Rückblick muss ich feststellen: Die Idee, ein Gebäude eigener Wahl in einem Brief an Goethe beschreiben und dieses mit Fotos zu dokumentieren, war prinzipiell gut. Prinzipiell gut war auch die Idee einer kursinternen Ausstellung, weil sie ein weiteres Übungsfeld darstellte, auf dem der „Goetheblick“ überprüft und eingeübt werden konnte. Die Schwierigkeit hingegen lag auf inhaltlicher Seite, dem „Goetheblick“ selbst. In einigen Briefen klingt das auch an: „Zu versuchen, Ihre Sichtweise anzuwenden, Herr Goethe, ist nicht gerade einfach – die Burg hat mir heute weniger gefallen als sonst, da mir das Moderne und touristisch Aufgemachte

erst heute so richtig bewusst geworden ist. Nur die Kellergewölbe retteten meinen heutigen Eindruck“, schreibt beispielsweise eine Schülerin gegen Ende ihres Briefes, und eine andere: „Ihr persönlicher Stil, die Dinge/Gebäude, die Sie interessieren, nach dem Prinzip „Überblick“, „persönliche Vorstellungen und Assoziationen“, „Detail“ und „neuer Gesamtblick“ zu erforschen, ist ein Vorgehen, welches mehrere entscheidende Vorteile hat: In effektiver Weise nimmt man ein wahres Bild mit nach Hause, das sich auf die wichtigsten Bestandteile beschränkt, wobei der Lernfaktor besonders hoch ist. Deshalb erscheint es mir nachahmenswert.“

Das sind tastende Versuche, dem „Goetheblick“ näher zu kommen, ohne ihn doch zu erfassen. Besonders schwierig war es zu beschreiben, was genau mit den „persönlichen Vorstellungen und Assoziationen“ gemeint ist, von denen die Schülerin spricht. Eine andere hatte dafür den Begriff „Imagination“ gewählt und es bezieht sich auf das, was Goethe innerlich gesehen hat, als er das Amphitheater betrachtete. Die meisten hatten sich in ihren Darstellungen mehr oder weniger mechanisch auf das Prinzip „Überblick“ – „Detail“ – „neu geschauter Gesamtblick“ beschränkt, wobei die Frage, worin der „neu geschaute Gesamtblick“ besteht, Gegenstand der Diskussion gewesen ist. Die Lösung, das Gebäude am Ende möglichst vollständig in den Blick zu nehmen, beispielsweise als Abbildung vom verkleinerten Modell eines Schlosses, wie das auch von dem Marburger Schloss existiert, oder aber als Fotografie des Gebäudes aus der Vogelperspektive, näherten sich dem gestalterisch an. Andere hatten das ausgewählte Bauwerk einfach von einer anderen Perspektive aus abgelichtet.

Heinrich Schirmer bemerkt in seiner Dissertation kritisch: „Die schlichte Formel ‘Ganzheit – Einzelheit – Ganzheit’ geht an der inneren Dramatik vorbei, die sich nach Goethe im Wahrnehmungsakt vollzieht. Zwischen dem nur naturalistischen Blick auf die Außenwelt und dem nur idealistischen auf die eigene Seele des Betrachters tritt Goethes ‘Realismus’, der den Außen- und Innenaspekt untrennbar miteinander verbindet. Natürlich war es für den Lehrer beglückend, daß den Schülern diese wichtige Nuance durch das nochmalige Lesen des Textes deutlich werden konnte. Annegrets mutiger Einspruch hatte also doch etwas Wertvolles bewirkt.“¹³⁹

Annegret hatte zuvor im Unterricht festgestellt, dass Goethe bei der Betrachtung des veronesischen Amphitheaters vor allem innerlich etwas sieht, was über die oben genannte Formel hinausgeht. Bei meinen Schülerinnen und Schülern hatte sich die Diskussion um das, was Goethe dort in der Vorstellung sieht, an der Fotografie von der Vogelperspektive des Amphitheaters entzündet, die von den Schülergruppen unterschiedlich platziert worden war. Es wurde als „schauendes Denken“ erkannt und in Analogie zur Passage im Venedig-Kapitel gelesen, in der Goethe über die Entstehung und Entwicklung der Inselstadt – innerlich „schauend“ – nachdenkt. Diese Besonderheit des goethischen Sehens wurde jedoch auch bei mir im Unterricht nicht weiter vertieft. Was genau Goethe macht, als er sich Form und Funktion des Bauwerks vergegenwärtigt, und wie dies zu benennen sei, das blieb letztlich offen, bzw. wurde in manchen Briefen vage als „Imagination“ bezeichnet.

Deshalb setzte hier (unter anderem in Hans Christoph Bergs Lehrkunstseminaren) das Nachdenken darüber ein, was das Charakteristische des „Goetheblicks“ ist und wie man ihn beschreiben kann.

Was genau ist das „schauende Denken“? Es stellten sich erste Zweifel ein, ob wir den „Goetheblick“ hinreichend erfasst hatten. Wir begannen, die *Italienische Reise* daraufhin noch einmal intensiv durchzulesen und zogen sein „Tagebuch“ und auch Briefe hinzu. Einige Textstellen fielen uns dabei ins Auge.

¹³⁹ Schirmer 1999, S. 89.

Am 24.11.1786 schreibt Goethe beispielsweise in einem Brief an Charlotte von Stein: „Du kennst meine alte Manier, wie ich die Natur behandle, so behandl' ich Rom und schon steigt mir's entgegen.“¹⁴⁰ Charlotte von Stein kannte seine „Manier“, die Natur zu „behandeln“, deshalb brauchte Goethe sie ihr gegenüber nicht näher zu benennen. Er hat sich auch an anderen Stellen in der *Italienischen Reise* nicht genauer darüber ausgelassen, wie diese „Manier“ aussieht, sondern lediglich betont, dass er sie praktiziert. „Daß ich in der letzten Zeit die Natur so eifrig und gründlich studirte hilft mir auch jetzt in der Kunst“, schreibt er Charlotte am 29./30. Dezember 1786¹⁴¹. Er wollte erforschen, „wie jene unvergleichlichen Künstler verfahren, um aus der menschlichen Gesellschaft den Kreis göttlicher Bildung zu entwickeln (...). Ich habe eine Vermutung, daß sie nach eben den Gesetzen verfahren, nach welchen die Natur verföhrt und denen ich auf der Spur bin. Nur ist noch etwas anderes dabei, das ich nicht auszusprechen wüßte.“¹⁴² Die intensiven Naturstudien, die Goethe auf der Italienreise mit Leidenschaft betrieb, standen in ganz enger Beziehung zu seinen Kunstbetrachtungen. Dies hat er in der *Italienischen Reise* und in einer Reihe weiterer Schriften immer wieder betont. „Im Laufe von zwei Jahren hatte ich beobachtet, gesammelt, gedacht, jede meiner Anlagen auszubilden gesucht (...) Ich konnte hoffen, mir einen reinen, vorurteilsfreien Kunstgenuß zu bereiten. Ferner glaubte ich der Natur abgemerkt zu haben, wie sie gesetzlich zu Werke gehe, um lebendiges Gebild, als Muster alles künstlichen, hervorzubringen. Das dritte, was mich in Italien beschäftigte, waren die Sitten der Völker ... als ein drittes, was weder Kunst noch Natur, sondern beides zugleich ist, notwendig und zufällig, absichtlich und blind: ich verstehe die menschliche Gesellschaft.“¹⁴³

Goethes Andeutungen lassen darauf schließen, dass das Studium der Natur für ihn ein Schlüssel zum Kunstverständnis ist. Wie aber sieht dieser Schlüssel aus? Wie betrachtet Goethe die Natur? Und was meint er, wenn er schreibt, er sei den Gesetzen auf der Spur, „nach welchen die Natur verföhrt?“

1.6. Exkurs:

Goethes Suche nach den „Bildegsetzen der Natur“

„... Zu meiner Welterschaffung habe ich manches erobert, doch nichts ganz Neues und Unerwartetes. Auch habe ich viel geträumt von dem Modell, wovon ich so lange rede, woran ich so gern anschaulich machen möchte, was in meinem Innern umzieht, und was ich nicht jedem in der Natur vor Augen stellen kann,“ schrieb Goethe am 8. September 1786 abends auf dem Brenner.¹⁴⁴ Er stand ganz am Anfang seiner fluchtartigen Reise und formuliert hier sicherlich eine Erwartung an den Italienaufenthalt. Nähere Auskünfte zu dem „Modell“, von dem er träumt, gibt er aber erst ein gutes halbes Jahr später in einem Brief an Herder: „(...) Ferner muß ich Dir vertrauen, daß ich dem Geheimnis der Pflanzenzeugung und -organisation ganz nahe bin und daß es das einfachste ist, was nur gedacht werden kann. Unter diesem Himmel kann man die schönsten Beobachtungen machen. Den Hauptpunkt, wo der Keim steckt, habe ich ganz klar und zweifellos gefunden; alles übrige seh' ich auch schon im ganzen, und nur noch einige Punkte müssen bestimmter werden. Die

¹⁴⁰ Brief an Charlotte von Stein vom 24.11.1786, in: Goethe 1923.

¹⁴¹ Goethe 1786.

¹⁴² Zit. nach Blättner 1949, S. 450.

¹⁴³ Zit. nach ebd.

¹⁴⁴ Goethe 1816, S. 17.

Urpflanze wird das wunderlichste Geschöpf von der Welt, um welches mich die Natur selbst beneiden soll. Mit diesem Modell und dem Schlüssel dazu kann man alsdann noch Pflanzen ins Unendliche erfinden, die konsequent sein müssen, das heißt, die, wenn sie auch nicht existieren, doch existieren könnten und nicht etwa malerische oder dichterische Schatten und Scheine sind, sondern eine innerliche Wahrheit und Notwendigkeit haben. Dasselbe Gesetz wird sich auf alles übrige Lebendige anwenden lassen.“ (Neapel, den 17. Mai 1787)

Das „Modell“, dem Goethe in Italien intensiv nachspürte, hat er in dem Modell von der Urpflanze gefunden. Lange hat er danach gesucht. In Italien beschäftigte er sich intensiv mit der Botanik und untersuchte insbesondere den Vorgang der Blatt- und Blütenbildung bei den verschiedenen Pflanzen. Die von Carl von Linné entwickelte Pflanzensystematik begleitete ihn dabei, ohne ihn vollständig zu befriedigen; Linnés analytischer Blick auf die Pflanzenwelt war nicht der seine. Ihn beschäftigte die Entwicklung, das Wachstum der unterschiedlichen Pflanzen, d.h. der Prozess ihrer Bildung. Gut drei Wochen nach seiner Abreise aus Karlsbad betrat er den Botanischen Garten von Padua und stellte dort fest: *„(...) Es ist erfreuend und belehrend, unter einer Vegetation umherzugehen, die uns fremd ist. Bei gewohnten Pflanzen sowie bei andern längst bekannten Gegenständen denken wir zuletzt gar nichts, und was ist Beschauen ohne Denken? Hier in dieser neu mir entgegentretenden Mannigfaltigkeit wird jener Gedanke immer lebendiger, daß man sich alle Pflanzengestalten vielleicht aus einer entwickeln könne.*“ (Padua, den 27. September) Dieser Gedanke führte ihn zu der Vorstellung, dass es so etwas wie eine „Urpflanze“ geben müsste, aus der sich die Vielfalt der Pflanzen herleiten lässt. Eine Zeitlang hielt er es sogar für möglich, dass eine solche nicht nur gedanklich, sondern auch ganz real existieren könnte, aber er fand sie nie und verwarf diese Annahme schließlich. Als er ein halbes Jahr später im Botanischen Garten von Palermo war, fragt er eindringlich: *„Eine solche muß es denn doch geben! Woran würde ich sonst erkennen, daß dieses oder jenes Gebilde eine Pflanze sei, wenn sie nicht alle nach einem Muster gebildet wären?“* (Palermo, Dienstag, den 17. April 1787) In diesem Botanischen Garten sollte er die „Urpflanze“ dann auch entdecken. In der *Geschichte meines botanischen Studiums* schreibt er darüber resümierend: *„ (...) und so leuchtete mir am letzten Ziel meiner Reise, in Sizilien, die ursprüngliche Identität aller Pflanzenteile vollkommen ein, und ich suchte diese nunmehr überall zu verfolgen und wieder gewahr zu werden.*“¹⁴⁵

Die Vorstellung, dass es so etwas wie eine „Urpflanze“ geben müsse, leitete Goethe aus zahlreichen Untersuchungen unterschiedlicher Pflanzen ab. Die „Urpflanze“ ist keine real existierende Pflanze, sondern ein Begriff für die Idee einer Urgestalt, nach der alle Pflanzenarten durch Abwandlung entstanden sein sollen. Goethe nahm an, dass es eine Grundgestalt geben müsse, aus der sich die individuellen Varietäten in gesetzmäßiger Folge entwickeln, und dass diese Grundgestalt ein schematisches Muster für den Prozess der Gestaltbildung darstellt. Er legte das Augenmerk auf die Entwicklung und damit auf die Gestaltbildung und -umbildung der Pflanzen. Dadurch gelang ihm die Entdeckung, dass Pflanzen eine gesetzmäßig verlaufende Metamorphose durchmachen. Diese besteht in der artspezifischen Hervorbringung von sechs Blatttypen, die zeitlich gesetzmäßig aufeinander folgen und dann aber meist in einem räumlichen Nebeneinander zu sehen sind. Die intensive Beobachtung der Blattausbildung vor allem bei einjährigen, krautigen, bedecktsamigen Pflanzen ließ ihn die folgenden sechs unterschiedlichen Blatttypen unterscheiden: Keimblatt,

¹⁴⁵ Goethe 1817, S. 164.

Laubblatt, Kelchblatt, Blütenblatt, Staubblatt und Fruchtblatt. An einer Pflanze, entdeckte er, ist also „alles Blatt“. Das Blatt ist der allen Pflanzen gemeinsame Organtyp, der sich in jeweils sechs verschiedenen Ausprägungen zeigt. Nur wer sehr genau hinsieht, erkennt, dass es sich bei einem Staub- oder Fruchtblatt tatsächlich um Blätter handelt. „Goethes erstes bleibendes Verdienst liegt darin, der Erkenntnis endgültig zum Durchbruch verholfen zu haben, dass höhere Pflanzen vor allem Blätter als wichtige Organe (neben Sprossachsen und Wurzeln) ausbilden und dass alle die verschiedenen Blätter homologe und nicht analoge Organe sind. D.h., hier liegt eine echte Verwandtschaft aller höheren Pflanzen vor, was auf einen gemeinsamen Ursprung hinweist. Diesen nennt Goethe 'Urpflanze' und meint damit ein aktuell geistiges Prinzip, nichts in der Vergangenheit physisch existent Gewesenes im Sinne Darwins“, bemerkt Dirk Rohde.¹⁴⁶

Goethe entdeckte darüber hinaus, dass sich die Pflanzenmetamorphose rhythmisch in einem dreimaligen Ausdehnen und Zusammenziehen vollzieht: Nach den kleinen Keimblättern wachsen die zunächst größer und zur Blüte hin dann wieder kleiner werdenden Laubblätter. Die Kelchblätter der Blüte selbst sind relativ klein, immer kleiner jedenfalls als die Blütenblätter, die wiederum größer sind als die Staubblätter. In der Frucht befindet sich zusammengezogen der Samen mit seinen Keimblättern, um den die Fruchtblätter recht groß heranwachsen.

Zurück in Weimar, begann Goethe mit der Ausarbeitung seiner Entdeckungen zur Pflanzenmetamorphose und publizierte 1790 dazu den in 123 Paragraphen unterteilten und anschaulich illustrierten Aufsatz *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären*.¹⁴⁷ Es ist das wichtigste Werk, das er auf dem Gebiet der Botanik veröffentlicht hat. 1799/1800 gestaltet er das Thema der Pflanzenmetamorphose in Form einer an seine Geliebte gerichteten Elegie, die die Grundzüge seiner naturwissenschaftlichen Abhandlung dichterisch konzentriert.¹⁴⁸

Das Modell einer Urpflanze im Kopf, ist Goethe nach Italien gereist. Dort gelang ihm tatsächlich ein Erkenntnisdurchbruch, der zur Entdeckung der Pflanzenmetamorphose führte. Wie hat Goethe die Natur betrachtet, um die Pflanzenmetamorphose entdecken zu können?

1.6.1. Goethes Art, Naturerscheinungen zu betrachten

Goethe betrachtete die Vielfalt der Pflanzenwelt nicht wie Linné mit einem analysierenden, sondern mit einem synthetisierenden Blick. Er hatte die Ganzheit der Pflanzenentwicklung ins Auge gefasst und in ihr das Abbild einer höheren Ordnung gesehen, das wir mit unserer anschauenden Urteilskraft¹⁴⁹ erfassen können. Als Naturforscher war er daran interessiert, die in der Natur waltenden Prinzipien, ihre Gesetzmäßigkeiten, zu erkennen und zu verstehen. In der an die Geliebte gerichteten Elegie über die Metamorphose der Pflanze zeigt Goethe, wohin sein Suchen ging: „Alle Gestalten sind ähnlich, und keine gleicht der anderen;/ Und so deutet das Chor auf ein geheimes Gesetz,/ Auf ein heiliges Rätsel. (...)“¹⁵⁰

¹⁴⁶ Rohde 2003, S. 194.

¹⁴⁷ Goethe 1790.

¹⁴⁸ Goethe 1799.

¹⁴⁹ Goethe stand hier in einem Gegensatz zu Kant, der die Existenz einer anschauenden Urteilskraft abstritt. Dazu auch Korff 1966, S. 71 -111.

¹⁵⁰ Goethe 1799.

Wie er dabei vorgeht, auf welche Weise er die Natur betrachtet, darüber gibt Goethe in der *Italianischen Reise* nur indirekt Auskunft. In anderen Schriften hat er sich jedoch deutlicher zu seinem methodischen Ansatz, seiner „Verfahrensart“, ausgesprochen.

In dem 1793 erschienenen Aufsatz mit dem programmatischen Titel *Der Versuch als Vermittler zwischen Subjekt und Objekt* wirft er eine für ihn zentrale Frage auf: „In der lebendigen Natur geschieht nichts, was nicht in einer Verbindung mit dem Ganzen stehe, und wenn uns die Erfahrungen nur isoliert **erscheinen**, wenn wir die Versuche nur als isolierte Fakta anzusehen haben, so wird dadurch nicht gesagt, daß sie isoliert **seien**, es ist nur die Frage: Wie finden wir die Verbindung dieser Phänomene, dieser Begebenheiten?“¹⁵¹

Einen Untersuchungsgegenstand aus seinem natürlichen Zusammenhang herauszunehmen und ihn von diesem isoliert zu betrachten, das lehnte Goethe ab. Es erschien ihm nicht die geeignete Weise, sich lebendigen Erscheinungen zu nähern. Einzelbeobachtungen und Versuche dienten ihm nur zu einer Gewinnung von Teilerkenntnissen, und er war bestrebt, deren Gesamtzusammenhang auf einer höheren geistigen Ebene wiederherzustellen. Dadurch unterschied er sich bereits in seinem methodischen Ansatz von dem naturwissenschaftlich-positivistischen Denken. Die Summe aller Teile (einer lebendigen Erscheinung) machten seiner Überzeugung nach eben noch nicht das Ganze aus. In lebendigen Erscheinungen stecke ein Mehr, das ihre „Wesenhaftigkeit“ ausmache, und diese sei durch eine Zergliederung in deren Bestandteile nicht allein zu erfassen. Eine „Beschränkung“ wissenschaftlicher Forschung auf Analyse und kausal-mechanistische Erklärungsversuche hielt er deshalb für wenig befriedigend: „Ein Jahrhundert, das sich bloß auf die Analyse verlegt und sich vor der Synthese gleichsam fürchtet, ist nicht auf dem rechten Wege; denn nur beide zusammen, wie Aus- und Einatmen, machen das Leben der Wissenschaft.“¹⁵²

Goethes Ansatz war ein anderer und ein damals wie heute ungewöhnlicher: Im aufmerksamen Beobachten von Naturerscheinungen zeigte sich ihm, dass ihr Sein sich in ihrem Schein andeutet. Alles, was ein Sein hat, lasse dieses auch sichtbar werden – man müsse es nur wahrnehmen lernen. Ein Phänomen zeigt sich ihm in seiner sichtbaren Erscheinung, seiner charakteristischen Gestalt. In einem Aphorismus heißt es dazu: „Das Höchste wäre: zu begreifen, daß alles Faktische schon Theorie ist. Die Bläue des Himmels offenbart uns das Grundgesetz der Chromatik. Man suche nur nichts hinter den Phänomenen; sie selbst sind die Lehre.“¹⁵³

Die ihm eigene Herangehensweise an die Erscheinungen der Natur, seinen methodischen Ansatz, bildet Goethe zu einer neuen Lehre aus, die er 1790 ausführlich in seinen „Naturwissenschaftlichen Schriften“ darlegt. Es ist die Morphologie, die Lehre von den Gestalten und ihrer Bildung, die er selbst erfolgreich praktiziert. Die Bezeichnung „Morphologie“, die er dafür findet, ist eine Wortneuschöpfung, die sich aus dem griechischen Ausdruck *morphé*: *Form, Gestalt*, herleitet.

In den einleitenden Absätzen „Zur Morphologie“ stellt Goethe seine Lehre mit folgenden Worten vor: „**Morphologie**/ Ruht auf der Überzeugung daß alles, was sei, sich auch andeuten und zeigen müsse. Von den ersten physischen und chemischen Elementen an bis zur geistigsten Äußerung des Menschen lassen wir diesen Grundsatz gelten.

¹⁵¹ Goethe 1793, S.12.

¹⁵² Goethe 1829, S. 22.

¹⁵³ Goethe, Aphorismen (10) (= Schriften zur Naturwiss., Reclam S. 35)

Wir wenden uns gleich dem zu, was Gestalt hat. Das Unorganische, das Vegetative, das Animale, das Menschliche deutet sich alles selbst an, es erscheint als das, was es ist, unserm äußern, unserem inneren Sinn.

Die Gestalt ist ein Bewegliches, ein Werdendes, ein Vergehendes. Gestaltenlehre ist Verwandlungslehre. Die Lehre der Metamorphose ist der Schlüssel zu allen Zeichen der Natur.“ – Und zwei Seiten weiter, unter der Überschrift „Die Absicht eingeleitet“, heißt es: „Es hat sich daher auch in dem wissenschaftlichen Menschen zu allen Zeiten ein Trieb hervorgetan, die lebendigen Bildungen als solche zu erkennen, ihre äußern sichtbaren greiflichen Teile im Zusammenhange zu erfassen, sie als Andeutungen des Innern aufzunehmen und so das Ganze in der Anschauung gewissermaßen zu beherrschen. Wie nah dieses wissenschaftliche Verlangen mit dem Kunst- und Nachahmungstribe zusammenhänge, braucht wohl nicht umständlich ausgeführt zu werden. Man findet daher in dem Gange der Kunst, des Wissens und der Wissenschaft mehrere Versuche, eine Lehre zu gründen und auszubilden, welche wir die Morphologie nennen möchten. Unter wie mancherlei Formen diese Versuche erscheinen, davon wird in dem geschichtlichen Teile die Rede sein.

Der Deutsche hat für den Komplex des Daseins eines wirklichen Wesens das Wort Gestalt. Er abstrahiert bei diesem Ausdruck von dem Beweglichen, er nimmt an, daß ein Zusammengehöriges festgestellt, abgeschlossen und in seinem Charakter fixiert sei.

Betrachten wir aber alle Gestalten, besonders die organischen, so finden wir, daß nirgend ein Bestehendes, nirgend ein Ruhendes, ein Abgeschlossenes vorkommt, sondern daß vielmehr alles in einer steten Bewegung schwanke. Daher unsere Sprache das Wort Bildung sowohl von dem Hervorgebrachten als von dem Hervorgebrachtwerdenden gehörig genug zu brauchen pflegt.

Wollen wir also eine Morphologie einleiten, so dürfen wir nicht von Gestalt sprechen; sondern wenn wir das Wort brauchen, uns allenfalls dabei nur die Idee, den Begriff oder ein in der Erfahrung nur für den Augenblick Festgehaltenes denken.

Das Gebildete wird sogleich wieder umgebildet, und wir haben uns, wenn wir einigermaßen zum lebendigen Anschauen der Natur gelangen wollen, selbst so beweglich und bildsam zu erhalten, nach dem Beispiele, mit dem sie uns vorgeht.“¹⁵⁴

Goethe steckt zunächst das gesamte Feld ab, auf das sich seine Lehre bezieht: Es sind die Naturerscheinungen im Bereich des Unorganischen, des Vegetativen, des Animalischen und des Menschlichen. Auf allen diesen Feldern hat er selbst Studien betrieben und Erfahrungen gesammelt: Im Bereich des Unorganischen hat er auf dem Gebiet der Mineralogie, der Geologie, der Meteorologie und der Optik geforscht, im Bereich des Vegetativen auf dem Gebiet der Botanik. Umfangreiche Forschungen im Bereich des Animalischen hat Goethe auf dem Gebiet der Zoologie, der Anatomie, vor allem der vergleichenden Anatomie betrieben und dort – ähnlich wie in der Botanik – wissenschaftsgeschichtlich Bedeutsames geleistet: Die Entdeckung des menschlichen Zwischenkieferknochens wird mit seinem Namen verbunden.¹⁵⁵

Der Bereich des Menschlichen bezieht sich vor allem auf dessen geistige und künstlerische Erzeugnisse, d.h. auf Kunst und Wissenschaft.¹⁵⁶

Der ständige Wandel, dem diese vielseitigen natürlichen Erscheinungen unterworfen sind, ihre Fähigkeit zur Bildung und Umbildung, ihr Werden und Vergehen – das ist es, was sie „lebendig“ macht. Die Gestalten, die sie ausbilden und wieder umbilden,

¹⁵⁴ Goethe 1807, S. 45 - 48.

¹⁵⁵ Goethe 1795. Dazu auch Mann 1992, S. 53 - 68.

¹⁵⁶ Dazu auch Goethe 1789. Siehe Richter 1992, S. 149 – 164.

dürfen Goethes Ansicht nach deshalb nicht „statisch“, sondern müssen „dynamisch“ betrachtet werden. Ihre Entwicklung muss immer mitgedacht werden. Die nicht sichtbare vierte Dimension der zeitlichen Entwicklung, der Gestaltung und Umgestaltung in der ihnen jeweils zugemessenen Zeitspanne, muss also in die Betrachtungen mit einbezogen werden. Denn das macht Lebendiges aus: Dass es zeitlich begrenzt ist. Auch deshalb ist die Metamorphose ein, wie Goethe schreibt, *„Schlüssel zu allen Zeichen der Natur:“* Sie erfasst das Dauerhafte im Wandel.¹⁵⁷ Goethe betrachtet natürliche Erscheinungen daher mit einem genetisch-morphologischen Blick.

Will der Mensch in diesem Sinne *„zum lebendigen Anschauen der Natur“* gelangen, muss er vorgehen wie sie und ebenso *„beweglich und bildsam“* sein – geistig beweglich und bildsam. Er muss anschauen und er muss denken können. Er muss sehen lernen. Dem Gesichtssinn kommt eine herausragende Bedeutung zu, denn: *„Die Erscheinung ist vom Beobachter nicht losgelöst, vielmehr in die Individualität desselben verschlungen und verwickelt.“*¹⁵⁸ Der Betrachter, das erkennende Subjekt, steht immer in einer natürlichen Beziehung zum Gegenstand der Betrachtung, dem Objekt. Es erzeugt in ihm Empfindungen und fordert seine Geisteskräfte heraus, wenn er es erforschen und erfassen will. Erkennen und Leben sieht Goethe als Einheit, weshalb er die in der modernen positivistischen Wissenschaft erforderliche Trennung der rationalen Intelligenz von der Gesamtheit der menschlichen Geisteskräfte ablehnt.¹⁵⁹ Die Ausbildung der geforderten operationellen Vernunft, die Ausbildung zum abstrakten Denken bedeutet für ihn eine Spaltung im Innern des Menschen, eine Abkoppelung von dessen Empfindungen, die der individuellen menschlichen Entwicklung Goethes Ansicht nach abträglich ist. Zuträglich sei etwas anderes: *„Hierbei bekenn' ich, daß mir von jeher die große und so bedeutend klingende Aufgabe: erkenne dich selbst, immer verdächtig vorkam, als eine List geheim verbündeter Priester, die den Menschen durch unerreichbare Forderungen verwirren und von der Tätigkeit gegen die Außenwelt zu einer innern falschen Beschaulichkeit verleiten wollten. Der Mensch kennt nur sich selbst, insofern er die Welt kennt, die er nur in sich und sich nur in ihr gewahr wird. Jeder neue Gegenstand, wohl beschaut, schließt ein neues Organ in uns auf.“*¹⁶⁰

In einigen Schriften zur Naturwissenschaft führt Goethe seine eigene Natur- und Wissenschaftstheorie näher aus, die er der herrschenden positivistischen Naturwissenschaft entgegenhält. Er tut dies zur Rechtfertigung, aber auch um darzulegen, dass jene seiner eigenen Art zu sein gemäß ist, dass es seine ihm eigene Denkweise ist.¹⁶¹ Eine Rechtfertigung ist fast durchgängig dabei, weil er von dem damaligen Wissenschaftsbetrieb als Naturforscher umstritten war.¹⁶² Umso mehr freute er sich, wenn er von wissenschaftlichen Autoritäten verstanden und geschätzt wurde. Das war insbesondere der Fall, als Johann Ch. F. A. Heinroth, Professor für Psychiatrie, Goethes Verfahren in seiner *Anthropologie* als „gegenständliches Denken“ bezeichnete. Es inspirierte Goethe zu einer Antwort, die er in dem Aufsatz

¹⁵⁷ Darauf beziehen sich auch die Gedichte zur Morphologie *„Dauer im Wechsel“* (1803), *„Eins und alles“* (1821), *„Vermächtnis“* (1829), in: *Schriften zur Naturwissenschaft* (Reclam), S. 60 - 64.

¹⁵⁸ Goethe: *Aphorismus* (52), ebd., S. 42.

¹⁵⁹ In dem Aufsatz *„Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt“* versucht Goethe seinen Ansatz darzulegen und zu begründen (Goethe 1793).

¹⁶⁰ Goethe 1823, S. 411f.

¹⁶¹ So schreibt er in dem bereits zitierten Aufsatz *„Bedeutende Förmnis durch ein einziges geistreiches Wort“* beispielsweise: *„In dem gegenwärtigen wie in den früheren Heften habe ich die Absicht verfolgt: auszusprechen, wie ich die Natur anschau, zugleich aber gewissermaßen mich selbst, mein Inneres, meine Art zu sein, insofern es möglich wäre, zu offenbaren. Hiezu wird besonders ein älterer Aufsatz: Der Versuch als Vermittler zwischen Subjekt und Objekt, dienlich gefunden werden.“* (Goethe 1823, S. 411).

¹⁶² Kuhn 1988, S. 90 – 105.

Bedeutende Förmnis durch ein einziges geistreiches Wort darlegt: „(...) er (Prof. Heinroth, U.H.) bezeichnet meine Verfahrungsart als eine eigentümliche: daß nämlich mein Denkvermögen gegenständlich tätig sei, womit er aussprechen will: daß mein Denken sich von den Gegenständen nicht sondere, daß die Elemente der Gegenstände, die Anschauungen in dasselbe eingehen und von ihm auf das innigste durchdrungen werden, daß mein Anschauen selbst ein Denken, mein Denken ein Anschauen sei; welchem Verfahren genannter Freund seinen Beifall nicht versagen will.“ (...) „Wend’ ich mich nun zu dem gegenständlichen Denken, das man mir zugesteht; so find’ ich, daß ich eben dasselbe Verfahren auch bei naturhistorischen Gegenständen zu beobachten genötigt war. Welche Reihe von Anschauung und Nachdenken verfolgt’ ich nicht, bis die Idee der Pflanzenmetamorphose in mir aufging! wie solches meine italienische Reise den Freunden vertraute.

Eben so war es mit dem Begriff, daß der Schädel aus Wirbelknochen bestehe. Die drei hintersten erkannt’ ich bald, aber erst im Jahr 1791 als ich, aus dem Sande des dünenhaften Judenkirchhofs von Venedig, einen zerschlagenen Schöpsenkopf aufhob, gewahrt’ ich augenblicklich, daß die Gesichtsknochen gleichfalls aus Wirbeln abzuleiten seien, indem ich den Übergang vom ersten Flügelbeine zum Siebbeine und den Muscheln ganz deutlich vor Augen sah; da hatt’ ich denn das Ganze im allgemeinsten beisammen.“¹⁶³

Seine Verfahrensart, sich natürlichen Erscheinungen zu nähern, fand Goethe mit der geistreichen Bezeichnung „gegenständliches Denken“ (Gottfried Benn sollte sie später als „anschauliches Denken“ bezeichnen)¹⁶⁴ völlig getroffen. Quelle der Erkenntnis waren ihm dabei die konkreten Phänomene in der konkreten Erfahrungswelt. Ein Phänomen oder ein Gegenstand bildeten den Ausgangspunkt für seine Studien. Das lebensbestimmende Sein hinter dem variantenreich auftretenden Schein zu erkennen, das Phänomen, wenn es geht, auf sein Urphänomen zurückzuführen und das Ganze in der Anschauung zu beherrschen, darauf kam es Goethe an. Die Analyse musste mit der Synthese verbunden und auf einer höheren Einheit zusammengeführt werden.

Goethe hatte einen Blick für Gestalten und Gestaltbildungsprozesse entwickelt, der ihn ähnlich Seiendes hinter unähnlich Erscheinendem erkennen ließ. Dafür bediente er sich als Erkenntnismittel sowohl des Vergleichs als auch des Experimentes und gilt als Begründer der vergleichenden Morphologie. Die Pflanzenmetamorphose konnte er entdecken, weil er morphologisch und genetisch-morphologisch sehen gelernt hatte.

1.6.2. Die Metamorphose als Schlüssel zum Kunstverständnis am Beispiel vom Amphitheater

Goethe ist sich sicher, dass, wie er in der Einführung zur *Morphologie* schreibt, die Lehre der Metamorphose „*der Schlüssel zu allen Zeichen der Natur*“ ist.¹⁶⁵ Sie ist es deshalb, weil sie eine Lehre von den Gestalten und ihren Wandlungsprozessen ist, die durch das genetisch-morphologische Betrachten erkennbar gemacht werden können. Das morphologische und genetisch-morphologische Verfahren, das er erfolgreich auf den verschiedensten Gebieten der Natur anwendet, ist es, das ihm ein Schlüssel auch

¹⁶³ Goethe 1823, S. 411, 413. (In dieser Ausgabe wird das Jahr 1791 zitiert; weiter unten heißt es in der gleichen Ausgabe 1790; siehe ebd., S. 637.)

¹⁶⁴ Dazu Benn 1932, S. 463 - 490.

¹⁶⁵ Goethe 1807, S. 45.

zum Kunstverständnis wird. Sehr deutlich äußert er sich dazu in einem Brief an Herder vom 29. Dezember 1786:

„Ich hab Zeither eine Pause im Sehen gemacht um das Gesehne würcken zu lassen. Nun fang ich wieder an und es geht trefflich. Das gesteh ich aber auch daß ich mich aller alten Ideen alles eignen Willens entäußere um recht wiedergebohren und neu gebildet zu werden. Die Fähigkeit ähnliche Verhältnisse zu entdecken, wenn sie auch noch soweit auseinander liegen, und die Genesen der dinge aufzuspüren hilft mir auch hier ausserordentlich, und wenn ich Zeit hätte alle Kunstwercke mir recht zu vergegenwärtigen und sie alsdann miteinander zu vergleichen, wollte ich ohne große Gelehrsamkeit der Geschichte der Kunst manchen Vorteil bringen ... Nun ist mir du lieber alter Freund Baukunst und Bildhauerkunst und Mahlerey wie Mineralogie Botanick und Zoologie. Auch hab ich die Künste nun recht gepackt, ich lasse sie nun nicht fahren und weis doch gewiß daß ich nach keinem Phantom hasche.“¹⁶⁶

In der *Italienischen Reise* finden sich Hinweise darauf, wie er Baukunst, Bildhauerkunst und Malerei gesehen hat.

Das erste antike Bauwerk, das Goethe auf seiner Reise betritt, ist das Amphitheater in Verona. Er ist erstaunt, dass es so gut erhalten ist, steigt die vielen Stufen hoch und stellt, es von oben überblickend, irritiert fest, dass er zwar *„etwas Großes und doch eigentlich nichts“* sieht. Das ist sonderbar. Was meint er damit, wenn er sagt, er sehe „nichts“? Denn irgendetwas hat er ja gesehen, nur ist es nichts gewesen, was ihm die Gestalt dieses Bauwerks nähergebracht und ihm einen lebendigen Begriff von dem Amphitheater vermittelt hätte. Er sieht „nichts“, weil es leer ist und leer, wie er schreibt, auch nicht gesehen werden will, *„sondern ganz voll von Menschen, wie man es neuerer Zeit Joseph dem Zweiten und Pius dem Sechsten zu Ehren veranstaltet. Der Kaiser, der doch auch Menschenmassen vor Augen gewohnt war, soll darüber erstaunt sein. Doch nur in der frühesten Zeit tat es seine ganze Wirkung, da das Volk noch mehr Volk war, als es jetzt ist. Denn eigentlich ist so ein Amphitheater recht gemacht, dem Volk mit sich selbst zu imponieren, das Volk mit sich selbst zum besten zu haben.“* Das steinerne Bauwerk selbst ist für Goethe „tot“, denn es sind die Zuschauermengen, die es mit pulsierendem Leben füllen und es zu dem machen, was es sein soll: zu einem Ort des Schauspiels und der Schaulust. Sitzen die Menschen dicht gedrängt, sieht man keine Sitzstufen mehr, dann tritt das Bauwerk in den Hinter- und die Zuschauer selbst in den Vordergrund. So wird für jeden erlebbar, was der Begriff „Volk“ bedeutet. Selbst der Kaiser war erstaunt und vielleicht auch irritiert von der Präsenz einer kreisförmig verbundenen Volksmenge, die in der römischen Antike als „populus“ ein politisches Gewicht hatte.

Die Bedeutung der Zuschauer für die Gestalt des Amphitheaters denkt Goethe aber noch weiter: *„Wenn irgend etwas Schauwürdiges auf flacher Erde vorgeht und alles zuläuft, suchen die Hintersten auf alle mögliche Weise sich über die Vordersten zu erheben: man tritt auf Bänke, rollt Fässer herbei, fährt mit Wagen heran, legt Bretter hinüber und herüber, besetzt einen benachbarten Hügel, und es bildet sich in der Geschwindigkeit ein Krater.“* Goethe stellt sich hier vor, wie die Urgestalt des Amphitheaters, der „Krater“, sich aus dem Keim des Schauspiels und der Schaulust der Zuschauer bildet. Er imaginiert die Szene einer zum Schauspiel drängenden Menschenmenge, die sich quasi natürlicherweise zu einem Kreis formt, der kraterförmig nach oben wächst, damit möglichst jeder etwas sehen kann; überall auf der Welt kann eine solche Szene beobachtet werden. Aus dem Urphänomen der zum

¹⁶⁶ Goethe 1816, S. 618.

Schauspiel drängenden Menschenmenge bildet sich die Urgestalt des Kraters. Es ist die Genese eines Amphitheaters.

„Kommt das Schauspiel öfter auf derselben Stelle vor, so baut man leichte Gerüste für die, so bezahlen können, und die übrige Masse behilft sich, wie sie mag. Dieses allgemeine Bedürfnis zu befriedigen, ist hier die Aufgabe des Architekten. Er bereitet einen solchen Krater durch Kunst, so einfach als nur möglich, damit dessen Zierat das Volk selbst werde.“ Die Gestalt des Bauwerkes, die „Simplizität des Oval“, erklärt sich aus der organisch gebildeten Urgestalt des Kraters, sie ist kein willkürlicher Einfall des Architekten, sondern folgt einer gewissen inneren Notwendigkeit, will sie der Funktion des Bauwerks gerecht werden.

Das, was Goethe hier „schauend denkt“ (oder „denkend schaut“), ist der Vorgang der Gestaltbildung des Amphitheaters. Goethes Interesse ist genetisch-morphologisch ausgerichtet, er will die konkrete Gestalt des Amphitheaters auf die gedachte Urgestalt des kraterförmig „aufgebauten“ Publikums zurückführen. Die Eintragung seiner Begegnung mit dem veronesischen Amphitheater vom 16. September zeigt, dass Goethe nicht nur die Natur, sondern auch Bauwerke mit „seinem“, das heißt mit dem von ihm ausgebildeten und dem für ihn charakteristischen Blick, dem genetisch-morphologischen Blick, betrachtet.

1.6.3. Goethes Interesse an „großen Gegenständen“

Das veronesische Amphitheater ist für Goethe eines jener „großen“, „herrlichen“ oder auch „merkwürdigen“ Gegenstände, an denen er sich ausbilden will. In Terni notiert er am Abend des 27. Oktober 1786 dazu folgendes: (...) *„Spoleto hab' ich bestiegen und war auf der Wasserleitung, die zugleich Brücke von einem Berg zu einem andern ist. Die zehen Bogen, welche über das Tal reichen, stehen von Backsteinen ihre Jahrhunderte so ruhig da, und das Wasser quillt immer noch in Spoleto an allen Orten und Enden. Das ist nun das dritte Werk der Alten, das ich sehe, und immer derselbe große Sinn. Eine zweite Natur, die zu bürgerlichen Zwecken handelt, das ist ihre Baukunst, so steht das Amphitheater, der Tempel und der Aquadukt. Nun fühle ich erst, wie mir mit Recht alle Willkürlichkeiten verhaßt waren, wie z.B. der Winterkasten auf dem Weißenstein, ein Nichts um Nichts, ein ungeheurer Konfekaufsatz, und so mit tausend andern Dingen. Das steht nun alles totgeboren da, denn was nicht eine wahre innere Existenz hat, hat kein Leben und kann nicht groß sein und nicht groß werden. (...)“* – Das Amphitheater hat eine „wahre innere Existenz“, weil die äußere Gestalt die folgerichtige Weiterbildung eines „natürlichen Amphitheaters“ ist, das sich aus einem Lebensantrieb heraus – der zum Schauspiel drängenden Schaugier der Menschen – gebildet hat. Der Baumeister nimmt architektonisch die Form, die er in der Urgestalt dieses „natürlichen Amphitheaters“ vorgebildet findet, auf und baut sie aus; in der äußeren Gestalt des Bauwerks drückt sich der ursprüngliche Lebensimpuls aus. Die durch die Hand des Künstlers geformte Gestalt ist nicht „willkürlich“, sondern innerlich notwendig, denn sie folgt – analog zu einer Naturgesetzlichkeit – der „inneren Gesetzlichkeit“ eines Lebensantriebes.

Ähnlich verhält es sich mit dem Aquädukt von Spoleto und dem Minervatempel in Assisi. Über den Tempel schreibt er: *„Endlich gelangten wir in die eigentliche alte Stadt, und siehe, das löblichste Werk stand vor meinen Augen, das erste vollständige Denkmal der alten Zeit, das ich erblickte. Ein bescheidener Tempel, wie er sich für eine so kleine Stadt schickte, und doch so vollkommen, so schön gedacht, daß er überall glänzen würde. Nun vorerst von seiner Stellung! Seitdem ich in Vitruv und*

*Palladio gelesen, wie man Städte bauen, Tempel und öffentliche Gebäude stellen müsse, habe ich einen großen Respekt vor solchen Dingen. Auch hierin waren die Alten so groß im Natürlichen.*¹⁶⁷ Der zur Zeit von Augustus erbaute Tempel steht auf dem Platz einer Anhöhe, auf der zwei Hügel zusammentreffen, dort aber nicht in der Mitte, sondern an der Seite. Darüber wundert sich Goethe zunächst, erkennt dann aber, dass der Tempel so ausgerichtet ist, *„daß er dem von Rom Heraufkommenden verkürzt gar schön sichtbar wird“*.¹⁶⁸ Die Verbindung von Funktionalität und Ästhetik fasziniert ihn auch an dem Gebäude selbst: *„An der Fassade konnte ich mich nicht satt sehen, wie genialisch konsequent auch hier der Künstler gehandelt“*,¹⁶⁹ beginnt er die detaillierte Beschreibung des antiken Heiligtums, von dem er Skizzen anfertigt.¹⁷⁰ In seinem Tagebuch beendet er seine Beschreibung mit der Feststellung: *„Dieses ist eben der alten Künstler Wesen das ich nun mehr anmuthe als jemals, daß sie wie die Natur sich überall zu finden wußten und doch etwas wahres etwas lebendiges hervorzubringen wußten.“*¹⁷¹

Antike Baukunst charakterisiert Goethe als *„eine zweite Natur, die zu bürgerlichen Zwecken handelt“*. Hierin besteht der *„große Sinn“*, den Goethe den antiken Baumeistern bescheinigt und die *„wahre, innere Existenz“*, das *„innere Leben“* der Bauwerke, ihre *„Solidität“*. Diese Architektur folgt keinen Launen, keinen Spielereien. Sie ist für Goethe das Gegenteil des als Beispiel herangezogenen Oktogons auf dem Kasseler Weißenstein.

1.6.3.1. Beispiele für genetisch-morphologische Betrachtung in der Italienischen Reise

Die Beschreibung des Amphitheaters in Verona ist ein frühes Zeugnis für den genetisch-morphologischen Blick, mit dem Goethe in Italien sowohl Natur als auch Kunst betrachtet. In der *Italienischen Reise* lassen sich weitere Beispiele für den „genetisch-morphologischen Blick“ finden.

Venedig:

Folgende Eintragung findet sich *„Den 29sten, Michaelistag, abends“*: *„Von Venedig ist schon viel erzählt und gedruckt, daß ich mit Beschreibung nicht umständlich sein will, ich sage nur, wie es mir entgegenkömmt. Was sich mir aber vor allem andern aufdringt, ist abermals das Volk, eine große Masse, ein notwendiges, unwillkürliches Dasein.*

Dies Geschlecht hat sich nicht zum Spaß auf diese Inseln geflüchtet, es war keine Willkür, welche die Folgenden trieb, sich mit ihnen zu vereinigen; die Not lehrte sie ihre Sicherheit in der unvorteilhaftesten Lage suchen, die ihnen nachher so vorteilhaft ward und sie klug machte, als noch die ganze nördliche Welt im Düstern gefangen lag; ihre Vermehrung, ihr Reichtum war notwendige Folge. Nun drängten sich die Wohnungen enger und enger, Sand und Sumpf wurden durch Felsen ersetzt; die Häuser suchten die Luft, wie Bäume, die geschlossen stehen, sie mußten an Höhe zu gewinnen suchen, was ihnen an Breite abging. Auf jede Spanne des Bodens geizig und gleich anfangs in enge Räume gedrängt, ließen sie zu Gassen nicht mehr Breite,

¹⁶⁷ Goethe 1816, S. 117 (Den 25. abends. Perugia).

¹⁶⁸ Ebd. Vgl. Goethe 1786, S. 169f.

¹⁶⁹ Ebd.

¹⁷⁰ Goethe 1786, S. 171.

¹⁷¹ Ebd., S. 170.

als nötig war, eine Hausreihe von der gegenüberstehenden zu trennen und dem Bürger notdürftige Durchgänge zu erhalten. Übrigens war ihnen das Wasser statt Straße, Platz und Spaziergang. Der Venezianer mußte eine neue Art von Geschöpf werden, wie man denn auch Venedig nur mit sich selbst vergleichen kann. (...)“

Bezeichnenderweise folgt auf die für die *Italienische Reise* programmatischen Einleitungsworte („...ich will nur sagen, wie es mir entgegenkömmt“) eine genetisch-morphologische Betrachtung der ungewöhnlichen Inselrepublik. Goethe versucht zu verstehen – und weiterzugeben –, warum ein Lebensphänomen, in diesem Fall die Stadt Venedig, die charakteristische Gestalt angenommen hat, die Goethe vor Augen tritt und die er an anderer Stelle bildhaft als „Biberrepublik“ beschreibt. Er geht (wie auch in Verona) davon aus, dass dem Entstehungsprozess nicht Willkür, sondern eine gewisse innere Folgerichtigkeit zugrunde gelegen haben muss. Bei der Betrachtung Venedigs, dieser einzigartigen Stadt, die man „nur mit sich selbst vergleichen kann“, ist ihm klar, dass sich die Besiedelung dieser sumpfigen, unwirtlichen Inselgegend nur unter äußerstem Druck vollzogen haben konnte, das heißt nur aus einem Sicherheitsaspekt heraus. Erst danach konnte nach Chancen gesucht werden, die dieser isolierten Lage abzurufen waren, und sie wurden schnell erkannt in der Bedeutung dieser ungewöhnlichen Lage für den Handel (später: Levantehandel). Den „Wasserstraßen“ kam danach eine entscheidende Funktion zu. Und der Reichtum, der sich aus der immer intensiver werdenden Handelstätigkeit ergab (Handel: die Betätigung, die sich angesichts der ungewöhnlichen Lage einzig anbot), führte zu mehr Reichtum, also zu einer immer zahlreicheren, engeren, aber auch prunkvollen Besiedelung der Stadt, die auf diese Weise an Macht gewann. Die Entwicklung der Stadt wird so aus der Funktion ihrer geographischen Lage und den sich daraus entwickelnden Folgewirkungen heraus erklärt.

Worauf aber kommt es Goethe bei einer solchen Betrachtungsweise an? Es ist nicht der historische Aspekt, der ihn interessiert, im Gegenteil. Eine historische Abhandlung über die Entstehung und Entwicklung der Inselrepublik hält er nicht förderlich für die Erklärung ihrer ungewöhnlichen Lage. Diese muss sich seiner Ansicht nach aus der genauen Betrachtung der äußeren Gestalt der Inselstadt erschließen lassen. Die genetisch-morphologische Betrachtung blickt tiefer, sie fragt nach dem Lebensantrieb, dem Lebensimpuls, der hinter den Entwicklungen steht und diese vorantreibt.

Rom

Eine ähnliche Art der Betrachtung findet sich im Hinblick auf Rom.

Am 25.1.1787 schreibt er: *„Nun wird es mir immer schwerer, von meinem Aufenthalte in Rom Rechenschaft zu geben; denn wie man die See immer tiefer findet, je weiter man hineingeht, so geht es auch mir in Betrachtung dieser Stadt.“*

Man kann das Gegenwärtige nicht ohne das Vergangene erkennen, und die Vergleichung von beiden erfordert mehr Zeit und Ruhe. Schon die Lage dieser Hauptstadt der Welt führt uns auf ihre Erbauung zurück. Wir sehen bald, hier hat sich kein wanderndes, großes, wohlgeführtes Volk niedergelassen und den Mittelpunkt eines Reiches weislich festgesetzt; hier hat kein mächtiger Fürst einen schicklichen Ort zum Wohnsitz einer Kolonie bestimmt. Nein, Hirten und Gesindel haben sich hier zuerst eine Stätte bereitet, ein paar rüstige Jünglinge haben auf dem Hügel den Grund zu Palästen der Herrn der Welt gelegt, an dessen Fuß sie die Willkür des Ausrichters zwischen Morast und Schilf einst hinlegte. So sind die sieben Hügel Roms nicht Erhöhungen gegen das Land, das hinter ihnen liegt, sie sind es gegen die Tiber und gegen das uralte Bette der Tiber, was Campus Martius ward. Erlaubt mir das

Frühjahr weitere Exkursionen, so will ich die unglückliche Lage ausführlicher schildern. Schon jetzt nehm' ich den herzlichsten Anteil an dem Jammergeschrei und den Schmerzen der Weiber von Alba, die ihre Stadt zerstören sehn und den schönen, von einem klugen Anführer gewählten Platz verlassen müssen, um an den Nebeln der Tiber teilzunehmen, den elenden Hügel Coelius zu bewohnen und von da nach ihrem verlassenen Paradiese zurückzusehn. Ich kenne noch wenig von der Gegend, aber ich bin überzeugt, kein Ort der ältern Völker lag so schlecht als Rom, und da die Römer endlich alles verschlungen hatten, mußten sie wieder mit ihren Landhäusern hinaus und an die Plätze der zerstörten Städte rücken, um zu leben und das Leben zu genießen.“

Das Gegenwärtige sei nicht ohne das Vergangene zu erkennen, stellt Goethe fest, aber auch hier sind es nicht historisch präzise Daten, die ihn interessieren, ist es nicht das Historisch-Genetische, worauf er sein Augenmerk legt, sondern es ist die genetisch-morphologische Entwicklung, die sich aus der geographischen Lage der Stadt ergibt. Gedanken bezüglich ihrer Besiedelung drängen sich ihm geradezu auf. Die äußerlich sichtbare Lage gibt ihm Aufschluss über die nicht sichtbare, sondern nur denkend zu erfassende Entwicklung der Bebauung; sie „spricht“ zu ihm, weil er bereits einen geschulten Blick hat. Er erkennt, dass die Lage der Weltstadt in der morastigen Tibergegend schlecht, „*unglücklich*“ ist, dass das Gebiet nicht aufgrund bestimmter Vorzüge bewusst zur Besitznahme auserwählt worden ist (wie etwa Alba, „*den schönen, von einem klugen Anführer gewählten Platz*“), sondern dass Roms Anfänge sehr einfach gewesen sein müssen: „*Hirten und Gesindel*“ werden sich hier mehr zufällig angesiedelt haben, bis „*ein paar rüstige Jünglinge*“ mit der Bebauung der Hügel begannen. Auch die Funktion der sieben Hügel wird Goethe in diesem Zusammenhang erklärlich als Schutz gegen den Tiber und nicht gegen das dahinter gelegene Land. Die Bedingungen für ein auskömmliches Leben musste man diesem Ort (keiner „*der ältern Völker lag so schlecht als Rom*“) erst abtrotzen.

Wie Venedig, so sieht Goethe auch die Metropole Rom als eine lebendige Erscheinung, als ein Lebensphänomen an, dessen Entwicklung sich mit einer gewissen inneren Folgerichtigkeit vollzogen haben muss. Schauend denkt er auch hier, ausgehend von der Betrachtung ihrer äußeren geografischen Lage, über ihre Entstehung, ihr Gewordensein nach, wie es sich aus den äußeren Bedingungen heraus ergeben haben wird. Sein Interesse, sein Blick, der Erkenntnis leitende Blick ist dabei genetisch-morphologisch (nicht genetisch-historisch!) ausgerichtet, weil er ihn zurückführt auf einen Ursprung, in diesem Fall den der ersten Besiedelung des „*unglücklich*“ gelegenen römischen Gebietes. Hieraus ergaben sich die ersten Antriebe der Urbarmachung, dann der Eroberung der umgrenzenden Gebiete, „*und da die Römer endlich alles verschlungen hatten*“, denkt Goethe die Entwicklung weiter, „*mußten sie wieder mit ihren Landhäusern hinaus und an die Plätze der zerstörten Städte rücken, um zu leben und das Leben zu genießen.*“

Der Schiffergesang

Das Interesse an den „*Genesen der Dinge*“ zeigt sich bei Goethe in unterschiedlicher Form und erstreckt sich auf unterschiedliche Bereiche. Während seines zweiwöchigen Aufenthaltes in Venedig hat er sich beispielsweise am Abend des 6. Oktober „*den famosen Gesang der Schiffer bestellt, die den Tasso und Ariost auf ihre eignen Melodien singen.*“¹⁷² Bei Mondenschein bestieg er eine Gondel, „*den einen Sänger*

¹⁷² Vgl. Goethe 1786, S. 130; Goethe hat die Passage aus dem Tagebuch inhaltlich bis auf kleinere Ausnahmen fast unverändert in die *Italienische Reise* aufgenommen.

vorn, den andern hinten.“ Den eigentümlichen Schiffergesang will er selbst erleben, indem er ihn sich anhört. Die Melodie als solche ist ihm dabei weniger interessant als „der Geist“ und „das Leben“, die diesen Gesang ausmachen, dessen Eigenart er kurz beschreibt: *„Mit einer durchdringenden Stimme – das Volk schätzt Stärke vor allem – sitzt er (der eine Sänger, U.H.) am Ufer einer Insel, eines Kanals auf einer Barke und läßt sein Lied schallen, so weit er kann. Über den stillen Spiegel verbreitet sich’s. In der Ferne vernimmt es ein anderer, der die Melodie kennt, die Worte versteht und mit dem folgenden Vers antwortet; hierauf erwidert der erste, und so ist einer immer das Echo des andern. Der Gesang währt Nächte durch, unterhält sie, ohne zu ermüden. Je ferner sie also voneinander sind, desto reizender kann das Lied werden: wenn der Hörer alsdann zwischen beiden steht, so ist er recht am Flecke. Über die Wirkung, die der selbst erlebte Gesang auf ihn hat, sagt er im Anschluss daran folgendes:*

Um dieses mich vernehmen zu lassen, stiegen sie am Ufer der Giudecca aus, sie teilten sich am Kanal hin, ich ging zwischen ihnen auf und ab, so daß ich immer den verließ, der zu singen anfangen sollte, und mich demjenigen wieder näherte, der aufgehört hatte. Da ward mir der Sinn des Gesangs erst aufgeschlossen. Als Stimme aus der Ferne klingt es höchst sonderbar, wie eine Klage ohne Trauer; es ist darin etwas unglaublich, bis zu Tränen Rührendes. Ich schrieb es meiner Stimmung zu; aber mein Alter sagte: ‘È singolare, come quel canto intenerisce, e molto più, quando è più ben cantato.’ Er wünschte, daß ich die Weiber vom Lido, besonders die von Malamocco und Pelestrina hören möchte, auch diese sängen den Tasso auf gleiche und ähnliche Melodien. Er sagte ferner: ‘Sie haben die Gewohnheit, wenn ihre Männer aufs Fischen ins Meer sind, sich ans Ufer zu setzen und mit durchdringender Stimme abends diese Gesänge erschallen zu lassen, bis sie auch von ferne die Stimme der Ihrigen vernehmen und sich so mit ihnen unterhalten.’ Ist das nicht sehr schön? Und doch läßt sich wohl denken, daß ein Zuhörer in der Nähe wenig Freude an solchen Stimmen haben möchte, die mit den Wellen des Meeres kämpfen. Menschlich aber und wahr wird der Begriff dieses Gesanges, lebendig wird die Melodie, über deren tote Buchstaben wir uns sonst den Kopf zerbrochen haben. Gesang ist es eines Einsamen in die Ferne und Weite, damit ein anderer, Gleichgestimmter höre und antworte.“

Der „Sinn des Gesanges“ erschließt sich Goethe erst, als er sich ihm aussetzt, ihn selbst mit allen Sinnen erfährt. „Menschlich“ und „wahr“ wird ihm „der Begriff dieses Gesanges“ nur durch die unmittelbare Erfahrung, „lebendig“ die Melodie, als er das Duett in der Situation hört, in der es gesungen wird; abgekoppelt davon verliert es seinen Sinn und von der Melodie bleiben lediglich „tote Buchstaben“. Dass die Situation nachgestellt ist, ändert nichts an dem Charakter des Gesanges, der zwei Menschen über die Weite des Wassers verbindet. Über die Art des Wechselgesanges war Goethe zuvor unterrichtet, verstanden hat er dessen Sinn aber erst durch das eigene Erleben, indem er sich selbst in Bewegung setzt und von dem einen, gerade den Gesang beginnenden Sänger, zu dem anderen Sänger läuft, der dabei ist seine Melodie zu beenden. Er schreitet die gesamte Tragweite des Klanges aus und will dessen Wirkung von den unterschiedlichen Positionen aus erfassen.¹⁷³ Hierbei erschließt sich ihm die „Urszene“ dieses Wechselgesanges: *„Gesang ist es eines Einsamen in die Ferne und Weite, damit ein anderer, Gleichgestimmter höre und antworte.“* „Ein Thema wird klar und vernehmlich angeschlagen, der Hörende fühlt sich angeregt, es zu variieren und zurückzugeben, und so entsteht im Prozeß des

¹⁷³ Vgl. hierzu auch seine Erfahrung in Paestum; dazu auch Blättner 1949, S. 455f. und Schirmer 1999, S. 181f.

gemeinsamen Tuns zweier Partner ein vermittelndes, neues Lied, das Urbild der musikalischen Begegnung. Die Kunst wird zur erbauenden Brücke zwischen den Menschen“, bemerkt Schirmer, der zutreffend feststellt, dass „selbst dieses romantische, scheinbar nur musikalische Duett (...) sich als Grundfigur der Goetheschen Lehrkunst lesen (läßt).“¹⁷⁴

Das Zusammenspiel von anschaulicher Erfahrung und Rückführung der konkreten Erscheinung hin zu einer ins Allgemeine verweisenden Grundsituation geben Goethe erst einen lebendigen, „wahren“ Begriff von dem Wechselgesang der Schiffer. Als „menschlich“ und „wahr“ empfindet er ihn, weil er als „Urbild der musikalischen Begegnung“ Ausdruck eines tiefen menschlichen Bedürfnisses ist.

Die weiße Flagge

Auch hier, bei der Darstellung des Schiffergesanges, enthält Goethes Wahrnehmung einen genetisch-morphologischen Aspekt durch die erschließende Kraft, die der gedachten „Urszene“, dem „Urbild musikalischer Begegnung“, zukommt. Ähnlich verhält es sich mit einer kleinen Episode von der Überfahrt nach Neapel, verfasst „auf der See“, Dienstag, den 13. Mai 1787. Der ungünstige Wind gab den Passagieren Anlass zur Sorge, die sich vergrößerte, als erste Zweifel an der Kompetenz der Schiffsmannschaft laut wurden. Mit nur einem Satz erwähnt Goethe, wie er auf diese Situation reagiert hat, und lässt dann eine längere Begründung folgen:

„(...) Ich ersuchte diese übrigens braven Personen, ihre Besorgnisse geheimzuhalten. Die Anzahl der Passagiere war groß, darunter Weiber und Kinder von verschiedenem Alter, denn alles hatte sich auf das französische Fahrzeug gedrängt, die Sicherheit der weißen Flagge vor Seeräubern, sonst nichts weiter bedenkend. Ich stellte vor, daß Mißtrauen und Sorge jeden in die peinlichste Lage versetzen würde, da bis jetzt alle in der farb- und wappenlosen Leinwand ihr Heil gesehen.“ Über die weiße Flagge des französischen Schiffes, die eine solche Anziehungskraft entfalten konnte, denkt er im Folgenden näher nach.

„Und wirklich ist zwischen Himmel und Meer dieser weiße Zipfel als entscheidender Talisman merkwürdig genug. Wie sich Abfahrende und Zurückbleibende noch mit geschwungenen weißen Taschentüchern begrüßen und dadurch wechselseitig ein sonst nie zu empfindendes Gefühl der scheidenden Freundschaft und Neigung erregen, so ist hier in dieser einfachen Fahne der Ursprung geheiligt; eben als wenn einer sein Taschentuch an eine Stange befestigte, um der ganzen Welt anzukündigen, es komme ein Freund über Meer. (...)“

Die große Wirkung des „weißen Zipfels“, seine Bedeutung als „entscheidender Talisman“ erscheint ihm „merkwürdig genug“, aber doch erklärlich. Er imaginiert die „Urszene“ voneinander scheidender Menschen, die sich zum Abschied mit weißen Taschentüchern gegenseitig zuwinken und „dadurch wechselseitig ein sonst nie zu empfindendes Gefühl der scheidenden Freundschaft und Neigung erregen“. In der einfachen weißen Fahne sieht er den in dieser „Urszene“ zum Ausdruck kommenden „Ursprung geheiligt“: „als wenn einer sein Taschentuch an eine Stange befestigte, um der ganzen Welt anzukündigen, es komme ein Freund über Meer.“ Sie ist eine Art „Weiterentwicklung“ des ursprünglich verwendeten weißen Taschentuchs, transportiert aber ähnliche Gefühle und eine ähnliche Botschaft. In der „Gestalt“ der weißen Flagge ist die „Urgestalt“ des weißen Taschentuchs noch enthalten und auch zu erkennen.

¹⁷⁴ Schirmer 1999, S. 40.

Die „Urszene“ zeigt eine „Grundsituation“, ein menschliches „Urphänomen“: Zwei innerlich verbundene Menschen winken zum Abschied mit weißen Taschentüchern (die quasi als verlängerte Arme länger und besser sichtbar sind) und drücken damit die Gefühle aus, die sie beim Abschied haben. Da es sich um eine menschliche „Grundsituation“ handelt, wiederholt sie sich, sobald eine solche Abschiedssituation gegeben ist, ähnlich wie sich die „Urszene“ bei der Bildung eines „natürlichen Amphitheaters“ wiederholt, sobald etwas Schauwürdiges auf ebener Erde geboten wird. Ist der Impuls, der Lebensantrieb hierfür die Schaugier, die die Menschen zusammenlaufen lässt, so ist der „Impuls“ für das Schwingen der weißen Taschentücher das Gefühl der Freundschaft. Diese „Lebensantriebe“ können als menschliche „Urphänomene“ beschrieben werden, auf die Goethe seinen Blick richtet.

1.6.4. Kurzer Überblick über die Folgen und Wirkungen von Goethes Morphologie

Goethe hatte die Morphologie als eine Methode definiert, und dadurch war es überhaupt möglich, sie auch auf den Bereich der Kunst zu übertragen. Seit seiner Reise nach Italien „stellt die sich ausbildende Morphologie den Reflexionszusammenhang von Natur und Kunst auf eine neue Grundlage.“¹⁷⁵ Das Verständnis für die Organisation der Pflanzen hatte einen entscheidenden Einfluss auf sein Kunstverständnis. Seine Schrift *Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Styl*¹⁷⁶ „beinhaltet geradezu programmatisch eine Neudefinition ästhetischer Auffassungsweise und Gegenständlichkeit. Die Naturerkenntnis soll es dem Künstler möglich machen, in den ‚sichtbaren und greiflichen Gestalten‘ zum ‚Wesen der Dinge‘ vorzudringen: Das genau bot die Morphologie in den Gesetzmäßigkeiten der Entstehung, der Organisation, der Begründung von Ähnlichkeit. Sie basierte auf Vermittlungen von Erscheinung und Idee, trug dazu bei, sie zu einem selbstverständlichen Element im Kunstprogramm der Weimarer Klassik zu machen.“¹⁷⁷

Goethes morphologische Studien stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Weimarer Klassik, die morphologische Betrachtungsweise selbst hat sich in der Folge neben der Biologie aber auch auf andere Wissensgebiete und Gebiete der Wissenschaft übertragen¹⁷⁸, so beispielsweise auf die Linguistik, die Literaturwissenschaft,¹⁷⁹ die Psychologie und Geologie, um nur einige zu nennen.

Die wissenschaftsgeschichtlichen Folgen der morphologischen Anschauungsweise sind vielfältig und können hier lediglich angedeutet werden. Zu nennen ist beispielsweise der Einfluss auf die Paläontologie. Besonders hervorzuheben ist jedoch, dass Goethe dadurch in wesentlichem Maße dazu beigetragen hat, den Entwicklungsgedanken in die Biologie zu bringen, den Charles Darwin in seiner Evolutionstheorie weiterdenken konnte.

¹⁷⁵ Richter 1992, S. 151.

¹⁷⁶ Goethe 1789.

¹⁷⁷ Richter 1992, S. 151.

¹⁷⁸ Kuhn 1988, S. 202.

¹⁷⁹ Hierzu Maren-Grisebach 1998; Richter 1992, S. 149 - 164.

1.7. Überlegungen zur fächerübergreifend angelegten Neuinszenierung

Die Entdeckung, dass die *Italienische Reise* Beispiele für Goethes genetisch-morphologische Betrachtung im Bereich von Kunst und Kultur enthält, sollte Folgen für die Weiterentwicklung des Lehrstücks haben.

Hatte in meinem letzten Durchgang dieses Lehrstücks die Frage, wie Goethe sich bildet und auf welche Weise er wahrnimmt, im Mittelpunkt gestanden, so sollte Goethes Bildungsprozess bei diesem Durchgang auf seinen morphologischen Blick hin präzisiert (oder besser: fokussiert) werden, weil er wissenschaftsgeschichtlich eine bedeutende „Frucht“ der Italienreise darstellt und darüber hinaus seine Vorstellung von dem, was „Bildung“ ist, entscheidend geprägt hat.

Die neue Lehrstückfassung soll gedanklich als „Drehbühne mit Scheinwerfer“ konstruiert werden. „Angestrahlt“ werden dabei das Amphitheater in Verona, Venedig und die Pflanzenmetamorphose. In den ersten beiden Akten („Verona“ und „Venedig“) sollen die Schülerinnen und Schüler für den genetisch - morphologischen Blick sensibilisiert werden, bevor sie den Blick für die Metamorphose entdecken. Das Lehrstück geht dadurch über die *Italienische Reise* hinaus und in den botanischen Bereich hinein, ist also fächerübergreifend angelegt.

Die Idee des fächerübergreifenden Ansatzes (Deutsch – Biologie) hat bereits Dirk Rohde in seiner Dissertation entwickelt. Angetan von Schirmers zweiwöchiger Italienreise fragt er, inwiefern sich das Lehrstück „Goethes *Metamorphose der Pflanzen*“ in eine solche Reise künftig integrieren lassen könnte. Denn seiner Ansicht nach „liegt eine interessante Ausgangssituation vor: Die Lehrkunst verfügt über zwei Lehrstücke, die auf denselben Autor – Goethe – zurückgehen, im selben Kontext – seiner ersten Italienischen Reise – ihren Ursprung haben und beide (von Waldorflehrern) für den Unterricht ausgearbeitet und anschließend in derselben – der 12. Jahrgangsstufe (an einer Freien Waldorfschule) – erprobt wurden. D.h., es wäre nahe liegend, gerade hieran einer curricularen Fragestellung nachzugehen und zu versuchen, beide Lehrstücke zu einer größeren Unterrichtseinheit zusammenzufügen. So könnte man das in Kap. III.5 angesprochene Desiderat, Lehrstücke curricular einzubinden, in einem ersten Lehrstück-spezifischen Ansatz modellhaft konkretisieren.“¹⁸⁰

Denkbar ist für ihn die Begegnung mit der Pflanzenmetamorphose im Rahmen einer Italienfahrt auf zweifache Weise: „an verschiedenen Orten zeitlich gestreckt nacheinander oder an einem Tag kompakt mit einer Pflanzenvielfalt räumlich nebeneinander.“¹⁸¹ Die erste Variation sehe eine stärkere Verbindung der beiden Lehrstücke vor, die zweite betone die jeweilige Eigenständigkeit. „Vorausgehen müsste in der Vorbereitungsphase zu Hause auch ein (kürzerer) Botanikteil, in dem Goethes Ausgangsfrage deutlich wird und die Aussicht, seinen Weg zur Antwort quasi mit seinen Augen und Gedanken nachzuvollziehen, ein zusätzliches Spannungsmoment erzeugt.“¹⁸²

Rohdes Idee, die zwei Lehrstücke miteinander in Verbindung zu bringen, haben Hans Christoph Berg, Andreas Trepte (Biologielehrer) und ich gemeinsam aufgegriffen, allerdings in einer etwas anderen Form. Da ein Deutsch-Grundkurs (mit dem ich das

¹⁸⁰ Rohde 2003, S. 275f.

¹⁸¹ Ebd., S. 275.

¹⁸² Ebd.

Lehrstück durchführen wollte) keine gemeinsame Italienfahrt machen kann, musste das Lehrstück auf den Schulunterricht beschränkt bleiben.

Die Leitfrage „Wie und woran hat sich Goethe gebildet?“ sollte bleiben, aber die beiden ersten Akte wurden noch einmal in den Blick genommen und in Teilen umgearbeitet. Goethes „schauendes Denken“ angesichts des veronesischen Amphitheaters sollte in dem neuen Durchgang am Anfang stehen und den Schülerinnen und Schülern eine „Entdeckung“ des genetisch-morphologischen Blicks ermöglichen. Textgrundlage dazu ist lediglich die erste Eintragung zum 16. September, der Zusatz „*Ich ging auf der Kante des amphitheatralischen Kraters bei Sonnenuntergang ...*“ in der dritten Eintragung desselben Tages kann zunächst wegfallen, und also auch das zweite Foto vom oberen Rand, sodass nur insgesamt neun Fotografien zur Verfügung stehen. Da diese den genetisch-morphologischen Blick nicht angemessen wiedergeben, sollen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bekommen, zusätzlich Leerblätter zu verwenden.

Etwas verändert wird auch der zweite Akt. Das Venedigkapitel soll die Universalität von Goethes Interessen und somit seine auf Universalität hin ausgerichtete Selbstbildung betonen. Ein für die Lerngruppe erstellter Arbeitsauftrag soll deshalb lauten: „Zeigen Sie in einer Mind-Map ähnlichen Grafik, welchen Lebensbereichen Goethes Interesse gilt. Kann man eine 'Entdeckungsregel' erkennen?“ Ein zweiter knüpft an den ersten Akt an und fragt: „Kann man Goethes Gestaltbildungsblick auch im Venedig-Kapitel finden?“ Nicht verzichten wollten wir auf die Möglichkeit einer Selbsterfahrung im Hinblick auf das wechselseitig erhellende Verhältnis von Anschauung und Begriff. Deshalb heißt ein weiterer Auftrag: „Suchen Sie die literarischen Formen, die im Venedig-Kapitel vorkommen!“

Gespannt, inwiefern sich die neue Lehrstückfassung realisieren lassen würde, haben wir sie im Juli 2006 an der Marburger Elisabethschule ausprobiert.

1.8. Übersicht zur Neuinszenierung (Deutsch, Grundkurs, Jg. 12, 2006)

Dramaturgischer Aufbau	Thema	Schul-Std.	Medien
Exposition	Die Italienische Reise. Annäherung an das Thema	2	• 2 Tischbein-gemälde von Goethe • Italienkarte
I. Akt:	Das Amphitheater in Verona. Goethes „Schauendes Denken“: Der Gestaltbildungsblick	3	• Text • Fotografien
II. Akt	Goethes Venedigaufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen	4	Venedigkapitel
III. Akt	Wissenschaftsgeschichtliche „Frucht“ der Italienreise: Goethes Entdeckung der Pflanzenmetamorphose	6	-> fächerüber- greifender Unterricht

1.9. Unterrichtsbericht 2006

Exposition

Vor mir sitzt mein Deutsch-Grundkurs, 9 Jungen und 11 Mädchen aus der Jahrgangsstufe 12. Hinten sitzt mein Biologiekollege. Für die Schülerinnen und Schüler ist sein Gesicht neu, weil er von einer anderen Schule kommt. Vor uns liegen noch knapp vier Wochen, dann sind Sommerferien. Der Lehrstückbeginn fällt auf eine Doppelstunde. Andreas und ich haben vereinbart, dass ich in den ersten Stunden die *Italienische Reise* in den Blick nehme: Nach der Exposition mit Überblick über die Reiseroute werden wir an den Stationen 'Verona' und 'Venedig' verweilen, weil wir hier bereits Goethes morphologischer Betrachtungsweise begegnen. Danach zeigt Andreas am Beispiel der Pflanzenmetamorphose, welche wissenschaftlichen Früchte diese Bildungsreise getragen hat. In den beiden letzten Stunden wollen wir den Bogen zurück zur *Italienischen Reise* spannen. So die Planung. Jetzt zum Unterricht!

Dass wir uns mit der *Italienischen Reise* beschäftigen werden, wissen meine Schülerinnen und Schüler, was aber wir damit vorhaben, skizziere ich mit wenigen Worten: Der „ganze Goethe“ soll ihnen in dieser autobiografischen Schrift begegnen, sowohl der berühmte Dichter als auch der passionierte Naturforscher. Deshalb seien nicht nur ein, sondern zwei Lehrer im Raum. Jetzt stelle ich Andreas Trepte vor.

Nach dieser kurzen Vorbemerkung beginnt es. Hinter den beiden Seitenflügeln der geöffneten, frisch geputzten Tafel habe ich vor dem Unterricht zwei Abbildungen befestigt. Ich klappe die rechte Tafelhälfte um und präsentiere das berühmte Tischbein-Gemälde „Goethe in der Campagna“ (1786-88). Bis auf einen Schüler kennen es alle, einer weiß auch, dass das Original viel größer ist. Um es besser betrachten zu können, gruppiert sich gut die Hälfte um die DIN-A3-große Abbildung. Deren Beschreibung erschöpft sich erstaunlich schnell, manchmal muss ich nachhelfen. Goethe sitze hier in Mantel, Schal und Hut auf Ruinen. Das sei vermutlich so gewollt, die Szenerie wirke gestellt. Eine Schülerin empfindet seinen Blick als träumerisch, eine andere eher als ernst und nachdenklich. Ich ergänze, dass es antike Ruinen seien, ein Steinblock zeige auch eine Szene aus Goethes „Iphigenie“. (Auf die Szene selbst, Iphigenies Begegnung mit Orest und Pylades, gehe ich nicht weiter ein, weil wir das Stück nicht gelesen haben.) Der Hintergrund zeige die „Campagna di Roma“, worauf auch der Titel des Gemäldes hinweise.

Jetzt klappe ich die linke Tafelhälfte um, kommentarlos. Dann, nach einigen Sekunden des Schweigens, will jemand wissen: „Ist der Mann, der uns auf der Zeichnung den Rücken zudreht, auch Goethe?“ Kurzer Moment der Unsicherheit, dann ist man sich einig, dass er es natürlich sein muss, ganz einfach, weil wir uns mit Goethe beschäftigen wollen. Nur der Kontext lässt auf die Person schließen. „Wie ist Goethe hier dargestellt?“, frage ich. Etwas kränklich findet ihn eine Schülerin, vielleicht muss er am Fenster etwas Luft schnappen? Oder er schaut sich etwas auf der Straße an, ist einfach neugierig, will wissen, was da los ist. - Er sei noch nicht richtig angekleidet, das Hemd hänge etwas aus der Hose. Ob das seine Hauskleidung sei? - Klein wirke der Raum, irgendwie gedrängt, auch ein bisschen dunkel durch

die Farben, man könnte auch sagen: unattraktiv. Oder schlicht. Mehr bemerken die Schülerinnen und Schüler nicht.

„In welcher Beziehung könnten diese beiden Bilder stehen?“ Ideen hat dazu im Moment noch niemand, oder doch, eine Schülerin meldet sich: „Vielleicht wollen wir uns zunächst mit Goethes Person beschäftigen, wo sie doch so im Vordergrund steht?“ - „Vielleicht schauen wir uns erst seine Biographie an?“ Ich warte, aber mehr Überlegungen kommen nicht. Dabei ist der Kontrast zum repräsentativ posierenden Dichturfürsten sehr stark. Wir sehen auf der Tuschzeichnung den privaten Goethe, wie ihn Tischbein in der gemeinsamen Wohnung in Rom skizziert hat, den Freund in Haus- oder Bettkleidung, wie er sich lässig aus dem Fenster lehnt, um das Treiben auf der römischen Straße zu betrachten. „Goethe am Fenster“ lautet der Titel (1787). Hier also den „privaten“, dort den „öffentlichen“ Goethe. Hier den „hungrigen“, dort den einstweilen „gesättigten“ Goethe. Hier der Neugierige, der Entdecker, der Reisende, dort der Klassiker, der Dichturfürst.

Was wir hier in Form zweier Bilder vor uns sehen, das ist ein ganz entscheidender Teil von Goethes persönlichem Werdegang, seiner Entwicklung. Prozess und zugleich Produkt dieses Werdegangs liegt uns in Form der *Italienischen Reise* vor, mit der wir uns in den nächsten Stunden beschäftigen werden. Diese Reise wurde zu einer Art von persönlichem Schlüsselerlebnis, das ihm geholfen hat, seinen Weg zu finden. In Italien lernte er sich an den Gegenständen zu bilden. Wie er das macht, zeigt er uns in dieser autobiografischen Schrift, die ihm so wichtig war, dass er sie im Alter noch einmal überarbeitet hat, ehe er sie zur Publikation freigab. Seine *Italienische Reise* sollte in der Folgezeit zum Prototyp einer Bildungsreise werden.

Der Weg vom „hungrigen“ zum „gesättigten“ Goethe, den ich mit einem Pfeil an der Tafel zeichne, führt also über die *Italienische Reise*, die ich mit der einen Hand hochhalte und dann unter den Pfeil zwischen die beiden Bilder male. Hier zeigt uns Goethe, wie er sich gebildet hat, und wir wollen ihm dabei sozusagen über die Schulter sehen, ein Blick in seine „Werkstatt“ werfen. Wir wollen in der Folge sehen, wie und woran Goethe sich gebildet hat, und dazu müssen wir fragen, wie er gesehen, auf welche Art er wahrgenommen hat.

Das Thema habe ich auf diese Weise umrissen, nun einige „Probierschlückchen“ von der Reise im Überblick. Ich teile eine Italienkarte in Form einer Zeichnung aus, die Goethes einzelne Reisestationen mit Pfeilen verbindet. Von wo aus ist er gestartet? Den Anfang finden fast alle sogleich, Karlsbad ist es. Nur eine Schülerin weiß darüber hinaus, dass diese Stadt mit dem deutschen Namen im heutigen Tschechien und dem damaligen Böhmen liegt. Von Karlsbad aus ging es los, dann weiter nach Regensburg, München, Mittenwald, Innsbruck, dann über den Brenner nach Bozen. Die Schülerinnen und Schüler verfolgen jede Station, manche mit Kommentaren, denn der ein oder andere Ort ist bekannt. In Bozen unterbreche ich, denn von dort aus sollte Goethe kurz Nachricht geben. „ (...) *Die Bozner Messe bewirkt einen starken Seidenvertrieb; auch Tücher werden dahin gebracht und was an Leder aus den gebirgigen Gegenden zusammengeschafft wird. Doch kommen mehrere Kaufleute hauptsächlich, um Gelder einzukassieren, Bestellungen anzunehmen und neuen Kredit zu geben, dahin. Ich hatte große Lust, alle die Produkte zu beleuchten, die hier auf einmal zusammengefunden werden, doch der Trieb, die Unruhe, die hinter mir ist, läßt mich nicht rasten, und ich eile sogleich wieder fort. Dabei kann ich mich trösten, daß in unsern statistischen Zeiten dies alles wohl schon gedruckt ist und man sich gelegentlich davon aus Büchern unterrichten kann. Mir ist jetzt nur um die sinnlichen Eindrücke zu tun, die kein Buch, kein Bild gibt. Die Sache ist, daß ich*

wieder Interesse an der Welt nehme, meinen Beobachtungsgeist versuche und prüfe, wie weit es mit meinen Wissenschaften und Kenntnissen geht, ob mein Auge licht, rein und hell ist, wie viel ich in der Geschwindigkeit fassen kann, und ob die Falten, die sich in mein Gemüt geschlagen und gedrückt haben, wieder auszutilgen sind. Schon jetzt, daß ich mich selbst bediene, immer aufmerksam, immer gegenwärtig sein muß, gibt mir diese wenigen Tage her eine ganz andere Elastizität des Geistes; ich muß mich um den Geldkurs bekümmern, wechseln, bezahlen, notieren, schreiben, anstatt daß ich sonst nur dachte, wollte, sann, befahl und diktierte.(...) “ (Trient, den 11. September, früh). Dann geht es weiter von Trient über Torbole nach Malcesine. Auch hier wollen wir kurz verweilen, um von einem sonderbaren Erlebnis zu hören, das er als Hobbymaler in der malerischen Burgruine von Malcesine hatte.

Danach setzt er seinen Weg fort über den Gardasee nach Verona (dort werden wir uns nachher länger aufhalten) nach Vicenza, Padua, Venedig, Chioggia, Ferrara, Cento, Bologna, Lojano, Florenz. Hier blieb Goethe nur drei Stunden, um, wie er schreibt, so schnell wie möglich nach Rom zu eilen. Zitat: *„Mein wunderliches und vielleicht grillenhaftes Halbinkognito bringt mir Vorteile, an die ich nicht denken konnte. Da sich jedermann verpflichtet, zu ignorieren, wer ich sei, und also auch niemand mit mir von mir reden darf, so bleibt den Menschen nichts übrig, als von sich selbst oder von Gegenständen zu sprechen, die ihnen interessant sind, dadurch erfähr’ ich nun umständlich, womit sich ein jeder beschäftigt, oder was irgend Merkwürdiges entsteht und hervorgeht. Hofrat Reiffenstein fand sich auch in diese Grille; da er aber den Namen, den ich angenommen hatte, aus einer besonderen Ursache nicht leiden konnte, so baronisierte er mich geschwind, und ich heiße nun der Baron gegen Rondanini über, dadurch bin ich bezeichnet genug, um so mehr, als der Italiener die Menschen nur nach den Vornamen oder Spitznamen benennet. Genug, ich habe meinen Willen und entgehe der unendlichen Unbequemlichkeit, von mir und meinen Arbeiten Rechenschaft geben zu müssen.“* (Rom, 8.November 1787) Ein Inkognito wählte Goethe also – warum? Auf die Vorteile, von denen Goethe spricht, geht niemand näher ein, eine Schülerin mutmaßt jedoch, dass er zu dieser Zeit bereits berühmt gewesen sein muss, was ihn auf dieser Reise gestört habe. Vielleicht sollte sie wirklich rein privater Natur sein? Ich weise auf den „Werther“ und den „Götz von Berlichingen“ hin, mit deren Erscheinen Goethe nach 1774 europaweit zur Berühmtheit wurde.

Rom zu sehen, war Goethes Ziel gewesen, und dort verweilte er zunächst von Ende Oktober 1786 bis Februar 1787. Anhand der Karte sehen wir, dass er von dort aus mehrere Abstecher in die Umgebung gemacht hat (Tivoli, Frascati, Castel Gondolfo, Albano, Ostia sind hier verzeichnet.) Am 22.2. brach Goethe von Rom aus weiter nach Süden auf, in drei Tagen ging es über Fondi und Caserta nach Neapel, wo er bis Ende März blieb. In Neapel überlegte Goethe eine Weile, ob er nach Sizilien übersetzen sollte und ließ, da er selbst unentschieden war, den Zufall entscheiden. Der entschied für die Insel, und so ging es im April weiter nach Sizilien. Von der Überfahrt berichtet er: *„Wir fuhren Donnerstag, den 29. März, mit Sonnenuntergang von Neapel und landeten erst nach vier Tagen um drei Uhr im Hafen von Palermo. Ein kleines Diarium, das ich beilege, erzählt überhaupt unsere Schicksale. Ich habe nie eine Reise so ruhig angetreten als diese, habe nie eine ruhigere Zeit gehabt als auf der durch beständigen Gegenwind sehr verlängerten Fahrt, selbst auf dem Bette im engen Kämmerchen, wo ich mich die ersten Tage halten mußte, weil mich die Seekrankheit stark angriff. Nun denke ich ruhig zu euch hinüber; denn wenn irgend etwas für mich entscheidend war, so ist es diese Reise.“*

Hat man sich nicht ringsum vom Meere umgeben gesehen, so hat man keinen Begriff von Welt und von seinem Verhältnis zur Welt. Als Landschaftszeichner hat mir diese große, simple Linie ganz neue Gedanken gegeben.“ (Palermo, Dienstag den 3. April.) Nach anfänglichen Schwierigkeiten, die Karte zu entziffern, finden sich die Schüler/innen auch auf Sizilien zurecht und durchqueren lesend die Insel: Palermo, Alcamo, Segesta, Castelvetro, Sciacca, Agrigento, Caltanissetta, Catania, Abstecher zum Ätna, dann nach Taormina, Messina und von dort aus wieder über das Mittelmeer zurück nach Neapel. Ich erzähle an dieser Stelle, wie Goethes Schiff auf dieser Überfahrt in Seenot geriet und knapp gerettet werden konnte.

Heil angekommen in Neapel, trat Goethe die Rückreise gen Norden an: Er fuhr über die gleiche Route zurück nach Rom, verweilte dort, wie ich zwischendurch anmerke, noch einmal gut zehn Monate, und reiste dann endgültig zurück nach Deutschland. Diesmal wählte er einen etwas anderen Weg: Über Siena fuhr er nach Florenz, von da über Lodi und Bologna nach Parma, Piacenza, Mailand, Como, Chur, Konstanz, Biberach, Nördlingen, Nürnberg, Bamberg, Coburg, Jena zurück nach Weimar.

1786 ist er losgefahren und zwei Jahre später, 1788, in Weimar angekommen. Mit seiner Rückkehr beginnt die Weimarer Klassik. Das ist ein Ergebnis dieser Reise.

Ich sehe in fragende, teilweise auch erstaunte Blicke.

Was hat es mit dieser Reise auf sich? Wie konnte sich Goethe auf einer Reise zum Klassiker bilden?

I. Akt: Das Amphitheater in Verona. Architektur betrachten (1)

Beim Entlangfahren auf der Italienkarte hatte ich schon bemerkt, dass Verona die erste Station sein würde, bei der wir länger verweilen. Jetzt ist es soweit. „Was Goethe in Verona zuerst sieht, ist dieses Bauwerk (ich halte eine Fotografie in die Höhe) – Sie kennen es vielleicht.“ Die meisten haben die Abbildung schon einmal irgendwo gesehen. Sie zeigt das Amphitheater aus der Vogelperspektive und wirkt wie eine Ansichtskarte. „Wenn wir wissen möchten, wie Goethe sich gebildet hat, müssen wir schauen, wie er wahrgenommen hat. Das wollen wir jetzt am Beispiel des Amphitheaters tun. Goethe hat sich das Amphitheater genau betrachtet und wird seiner Beschreibung nach etwa folgendes gesehen haben.“ Ich halte acht weitere DIN-A-4 groß kopierte Fotografien in die Höhe, die das antike Bauwerk aus ganz unterschiedlichen Perspektiven zeigen, und hänge die neun Bilder nach und nach in beliebiger Reihenfolge an die ausgebreitete Tafel. Danach bitte ich einen Schüler, Goethes erste, eineinhalbseitige Eintragung zu Verona vorzulesen. (Verona, den 16. Sept.: *„Das Amphitheater ist also das erste bedeutende Monument der alten Zeit, das ich sehe, und so gut erhalten! ... Die untern Gewölbe, die an den großen Platz, il Brà genannt, stoßen, sind an Handwerker vermietet, und es sieht lustig genug aus, diese Höhlungen wieder belebt zu sehen.“*) Vor ihren Augen haben die Schülerinnen und Schüler die neun Abbildungen, in ihren Ohren den eben gerade vorgetragenen Text. Wer die Bilder aufmerksam betrachtet, stellt fest, dass mit der Reihenfolge etwas nicht stimmt. Goethe beschreibt genau, auf welche Weise er sich das ihm vorher unbekannte Amphitheater betrachtet hat, aber seine Beschreibung entspricht nicht der von mir präsentierten Abfolge.

Die Schülerinnen und Schüler bekommen den Auftrag, sich in vier Gruppen aufzuteilen. Jede Gruppe erhält die neun kopierten Fotografien, die wir bereits an der Tafel sehen (sie dienen nunmehr bloß Illustrationszwecken), und dazu leere Blätter. Die Gruppen sollen die Kopien in die Reihenfolge bringen, die der goethischen

Wahrnehmung entspricht. Wer mehr als neun „Wahrnehmungsschritte“ entdeckt, soll diese mit „Leerblättern“ markieren.

Abb. 28: Ergebnisse der Gruppenarbeit

Die Gruppenarbeit dauert ca. zwanzig Minuten. Die Arbeit verläuft unterschiedlich intensiv. In drei Gruppen wird kontrovers diskutiert und man einigt sich manchmal auf einen „Kompromiss“. Für die Präsentation werden die geordneten Fotografien auf langen Tischreihen ausgelegt, die parallel zur Tafel stehen. Der Fußboden hätte sich dafür besser geeignet, wie wir nachher feststellen mussten.



Die erste Fotografie ist bei allen identisch: Zu sehen ist das Amphitheater von außen, wie Goethe es, von der Straße kommend, beschreibt. *„Das Amphitheater ist also das erste bedeutende Monument der alten Zeit, das ich sehe, und so gut erhalten!“*

(→ **Frontansicht**) Beim zweiten Bild gibt es zwar Abweichungen in der Darstellung, nicht jedoch in der Sache. *„Als ich hineinetrat...“*, lesen wir. Goethe muss natürlich irgendwie hineingelangt sein, weshalb Bild 2 nach einem (→) **Portal** verlangt. Zwei Gruppen haben dafür die Fotografien der Gewölbe gewählt, als „Stellvertreter“ sozusagen, während zwei andere Gruppen den Hinweis auf das Portal übersprungen haben. Ich stelle fest, dass die Fotografie vom Portal in meinem Fotorepertoire fehlt (bei Heinrich Schirmer ist sie vorhanden!) und nachgeliefert werden muss. Ich hänge deshalb ein weißes Blatt an die Tafel, neben das Eingangsbild von der äußeren Sicht aufs Amphitheater.

„(Als ich hineintrat), mehr noch aber, als ich oben auf dem Rande umherging, ...“ Bild Nr. 3 zeigt deshalb das Stück vom oberen (→) **Rand**. (Eine Gruppe hatte dieses „Randbild“ der Passage zugeordnet, in der Goethe von Gerüsten berichtet, weil der Rand von einem Gerüst abgeschlossen wird. Die Schüler lassen sich jedoch leicht überzeugen, dass das Gerüst notwendigerweise zum Rand gehört und als solches nicht erwähnenswert ist.)

Bild Nr. 4: *„... schien es mir seltsam, etwas Großes und doch eigentlich nichts zu sehen.“* Hier haben zwei Gruppen ein (→) **leeres Blatt** verwendet, da Goethe „nichts“ sehe.

„Auch will es leer nicht gesehen sein, sondern ganz voll von Menschen, wie man es neuerer Zeit Joseph dem Zweiten und Pius dem Sechsten zu Ehren veranstaltet. Der Kaiser, der doch auch Menschenmassen vor Augen gewohnt war, soll darüber erstaunt sein. Doch nur in der frühesten Zeit tat es seine ganze Wirkung, da das Volk noch mehr Volk war, als es jetzt ist. Denn eigentlich ist so sein Amphitheater recht gemacht, dem Volk mit sich selbst zu imponieren, das Volk mit sich selbst zum besten zu haben.“ Diese Passage entspricht einem weiteren, allerdings etwas ungewöhnlichen „Wahrnehmungsschritt“, darüber besteht (fast) Einigkeit. Die dazu ausgewählten Fotografien sehen jedoch unterschiedlich aus: Zwei Gruppen haben das Leerblatt gewählt und argumentieren damit, dass man weder den Kaiser noch die Menschenmassen sehe, Goethe habe sich dies vorgestellt. Die zwei anderen Gruppen haben die Abbildung vom gefüllten Amphitheater bei einer (→) **abendlichen Aidaaufführung** als passend empfunden, weil es die Zuschauer zeige, die Goethe

sich vorstellt. Gemeint ist das Gleiche, ausgedrückt (und damit akzentuiert) wird es jedoch anders. Beide Vorschläge kommen, eins unter das andere, an die Tafel, und ich frage nach: „Was bedeutet es eigentlich, wenn Goethe es seltsam findet, 'etwas Großes und doch eigentlich nichts zu sehen'?“ Es dauert etwas, dann kommen erste Überlegungen. „Die Zuschauer fehlen, für die ist das Amphitheater ja gebaut“, sagt eine Schülerin. „Goethe ist enttäuscht, weil kein Leben in dem Theater ist, es wirkt irgendwie leblos. Vielleicht meint er das, wenn er sagt, er sieht eigentlich nichts. Denn er sieht ja doch etwas, aber eben nur Steine“, vermutet eine andere. Ohne die Zuschauer (und die Aufführung) ist es seiner Funktion beraubt. Interessant wäre es an dieser Stelle gewesen, über die beiden an der Tafel hängenden Alternativen zu diskutieren: Ist es in diesem Falle plausibler, das Foto von der Aidaaufführung zu wählen oder ein Leerblatt? Ich muss auf diese Diskussion verzichten, weil die Stunde in wenigen Minuten zu Ende ist. Deshalb beschließe ich, die nächsten Fotos mit ihren Alternativen im raschen Durchgang an die Tafel zu heften, damit wir am Ende eine Übersicht über größere Abweichungen oder aber Übereinstimmungen bekommen. Abweichungen ergeben sich bei den Wahrnehmungsschritten, die den gesamten Mittelteil des Textes betreffen, inhaltliche Übereinstimmungen hingegen bei den letzten vier Wahrnehmungsschritten (Stufen, Inschrift, äußere Mauer, untere Gewölbe). Die Fortsetzung muss morgen folgen.

I. Akt: Das Amphitheater in Verona (2)

Wir haben gestern die Diskussion aus Zeitgründen abbrechen müssen; das war ungünstig. Für den nächsten Durchgang weiß ich: Die Exposition könnte, wenn nötig, auch nur mit einer Schulstunde auskommen, während für die Begegnung mit dem Amphitheater eine Doppelstunde unerlässlich ist.

Aus schulorganisatorischen Gründen steht heute nur eine Schulstunde zur Verfügung, und ich beschließe, sofort „in medias res“ zu gehen und die Übereinstimmungen sowie die Differenzen der von den Gruppen gelegten Bilderfolgen in den Blick zu nehmen. Die Bilderreihen werden wieder ausgelegt.

Die Frage, wie Goethe zu Beginn vorgeht, kann recht leicht beantwortet werden: Er will zunächst das gesamte Bauwerk überblicken und geht vermutlich aus diesem Grund auch auf den Rand. Unter die ersten drei Bilder schreibe ich deshalb ein großes „G“ wie Gesamtheit. Am Ende gilt sein Augenmerk verschiedenen einzelnen Dingen wie der Inschrift oder der Treppe. Unter die letzten vier Bilder schreibe ich also dreimal ein großes „E“ für Einzelheit. (Es hätte auch ein „D“ für Details sein können, wenn dieser Begriff gefallen wäre.) Jetzt geht es an den problematischen Mittelteil. Was passiert hier? Oben auf dem Rand stehend, ist Goethe enttäuscht „*etwas Großes und doch eigentlich nichts zu sehen.*“ Dieses Phänomen ist gestern schon angesprochen worden. Das Amphitheater sei leer unvollständig, weil die Zuschauer fehlen, denn für sie ist es gebaut, sie aufzunehmen, sei der Zweck dieses Bauwerks, resümiert ein Schüler. Goethe sehe jedoch nur seine äußere Form und seine Gestalt, deren Funktion hingegen muss er sich vorstellen, sonst bleibt der Eindruck unvollständig. Ich markiere an der Tafel mit einem Pfeil das Wort „Funktion“ unterer das Bild, oder besser, die Bilder, die die Gruppen für diesen Wahrnehmungsschritt gefunden haben, nämlich (➔) **Leerblatt** bzw. (➔) **Aidaaufführung**.

„Goethe will das Amphitheater so vollständig wie möglich erfassen“, ergänzt eine Schülerin. „Und da er es nur leer sieht (am Tag natürlich auch nur leer sehen kann), muss er es sich mit Leben gefüllt vorstellen.“

Eine Nachfrage gibt es noch zum Inhalt dieser Passage. Eine Schülerin will wissen: „Was meint Goethe eigentlich, wenn er schreibt: *‘Doch nur in der frühesten Zeit tat es seine ganze Wirkung, da das Volk noch mehr Volk war, als es jetzt ist’*?“ Ich weise an dieser Stelle auf die Bedeutung des Amphitheaters in der Antike hin. Wenn das Volk sich hier zu tausenden versammelt sah, wurde ihm anschaulich vor Augen geführt, was es im politischen Sinne heißt, Volk zu sein. Zu Zeiten Goethes dagegen bestand das Volk aus Untertanen, die in dem Amphitheater zu Ehren der Mächtigen saßen.

Gehen wir zu dem nächsten Wahrnehmungsschritt. Was stellt sich Goethe noch vor? Schnell wird klar, dass es hier unterschiedliche Vorstellungen gibt: „Es geht ihm um die Kraterform“, wirft jemand ein. „Er wollte wissen, wie die Menschen sich zusammentun, wenn sie sich spontan zu einem Zuschauerkreis zusammenschließen.“ Eine weitere Überlegung: „Man darf dabei aber nicht den Architekten vergessen, es geht auch um die Aufgabe des Architekten, wie der so ein Amphitheater bauen soll.“ Und: „Am Ende ist dann wieder von der Funktion die Rede, denn der Architekt baut das Amphitheater schließlich für die Zuschauer.“ – „Oder geht es nicht doch auch am Ende um die Form, denn Goethe schreibt: *„Die Simplizität des Oval ist jedem Auge auf die angenehmste Weise fühlbar, und jeder Kopf dient zum Maße, wie ungeheuer das Ganze sei“*? Diese Frage steht im Raum: Worum eigentlich geht es Goethe in diesem mittleren Abschnitt (*„Wenn irgend etwas ... wie ungeheuer das Ganze sei“*). Ich bitte den Kurs, sich noch einmal diesen Abschnitt vorzunehmen, ihn zu gliedern und gedanklich mit den von den Gruppen gewählten Fotos zu vergleichen.

Nach einer kurzen Diskussion wird festgestellt, dass man diesen Abschnitt nicht nur mit einem Bild wiedergeben kann, wie eine Gruppe das gemacht hat, indem sie stellvertretend für den gesamten Absatz das Foto von dem Amphitheater aus der (→) **Vogelperspektive** gewählt hat. Der Ansatz der dahinter stehenden Überlegung ist zwar richtig („Es geht Goethe hier um die Form, nämlich um *die Simplizität des Oval*“), aber Goethes Wahrnehmung ist noch differenzierter. „Erst stellt er sich vor, wie die Form des Amphitheaters entsteht. (*„Wenn irgend etwas Schauwürdiges ... es bildet sich in der Geschwindigkeit ein Krater“*) Die Menschen versammeln sich automatisch im Kreis, wenn ein Schauspiel auf ebener Erde stattfindet“, stellt eine Schülerin fest. Das möchte ich gerne an dem Tafelbild festhalten. Es geht Goethe hier um die *Entstehung*, die Bildung der Form, oder, und ich führe an dieser Stelle einen neuen Begriff ein, um die *Genese* der Form bzw., noch präziser, um die Genese der Gestalt des Bauwerkes. Neben den Pfeil mit der Aufschrift „Funktion“ kommt nun ein zweiter mit der Aufschrift „Genese“. Vorhin hat jemand bemerkt, dass Goethe das Amphitheater so vollständig wie möglich erfassen wolle. Dazu gehört für ihn nicht nur die Funktion, sondern auch die Genese dieses Bauwerks. Er will wissen, wie es zu seiner Gestalt gekommen ist und ob diese Gestalt aus sich selbst heraus erklärbar ist. Darum imaginiert er die Urgestalt (Kraterform) und erklärt sich aus dieser die ovale Amphitheatergestalt. Aufgabe des Architekten sei es, *„dieses allgemeine Bedürfnis zu befriedigen“*, nämlich ein Schauspiel auf flacher Erde bequem sehen zu können. Die Form sei ihm dabei vorgegeben, nämlich der Krater, und diesen bereite er *„durch Kunst, so einfach als nur möglich, damit dessen Zierat das Volk selbst werde.“*

Dieser Gestaltbildungsblick – ich schreibe das Wort an die Tafel – ist der typische Goetheblick. Wie kann man den darstellen? „Goethe hat sich die Entstehung des Amphitheaters ja vorgestellt und hatte innere Bilder vor Augen, keine äußeren“, so begründen zwei Gruppen ihre Entscheidung für ein (→) **Leerblatt**. Eine dritte hat sich die Fotografie vom (→) **Bühnenaufbau** entschieden, mit dem sie die Genese

darzustellen versucht, und eine vierte hat dafür die (→) **Vogelperspektive** gewählt. Die Wahl des Bühnenaufbaus wird damit begründet, dass darin der Entstehungsprozess des Theaters am ehesten zum Ausdruck komme, das Bild vom Amphitheater aus der Vogelperspektive sei zu statisch. Dafür aber, so die Gegenargumentation, zeige und betone es die Kraterform, die beim Bühnenaufbau nicht ganz zu sehen sei. Da die Entscheidung für den Bühnenaufbau eine (knappe) Mehrheit überzeugt, hänge ich die Fotografie über das Leerblatt.

In dem Textabschnitt schließen sich Überlegungen zur Wirkung an, die das Beisammensein in einem großen Amphitheater auf das Volk hat. Analogien werden dabei zu modernen Fußballstadien gezogen, inspiriert von dem Satz: *„Wenn es sich so beisammen sah, mußte es über sich selbst erstaunen; denn da es sonst nur gewohnt, sich durcheinander laufen zu sehen, sich in einem Gewühle ohne Ordnung und sonderliche Zucht zu finden, so sieht das vielköpfige, vielsinnige, schwankende, hin und her irrende Tier sich zu einem edlen Körper vereinigt, zu einer Einheit bestimmt, in eine Masse verbunden und befestigt, als e i n e Gestalt, von e i n e m Geiste belebt.“* Hier geht es wieder um die Funktion des Amphitheaters, das dazu da ist, *„dem Volk mit sich zu imponieren, das Volk mit sich selbst zum besten zu haben.“* Eine Gruppe hatte sich deshalb das Bild von der (→) **Aidaaufführung** entschieden, während die anderen (→) **Leerblätter** gewählt haben.

Die folgende Textstelle (*„Die Simplizität des Oval ist jedem Auge auf die angenehmste Weise fühlbar, und jeder Kopf dient zum Maße, wie ungeheuer das Ganze sei. Jetzt, wenn man es leer sieht, hat man keinen Maßstab, man weiß nicht, ob es groß oder klein ist.“*) stellt, wie festgestellt wurde, eine Art Resümee dar. Deshalb kann es als ein eigener Wahrnehmungsschritt gesehen werden, dem das Foto von der (→) **Vogelperspektive** auf das Amphitheater entspricht. Eine der Gruppen hat so argumentiert. Die drei haben nicht die *„Simplizität des Oval“*, sondern die letzte Aussage zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen gemacht: *„Jetzt, wenn man es leer sieht, hat man keinen Maßstab, man weiß nicht, ob es groß ist oder klein.“* Hier am Ende, so die Begründung, nimmt Goethe also wieder Bezug auf seine anfangs etwas enttäuschte Äußerung, es erscheine ihm seltsam, *„etwas Großes und doch eigentlich nichts zu sehen.“* Denn die stand am Beginn seines „schauenden Denkens“. Deshalb ist die Wahl bei einer Gruppe auf den (→) **Bühnenaufbau** gefallen, der die „Leere“ ihrer Ansicht nach am besten zum Ausdruck bringt. Die Fotografie vom Bühnenaufbau ist nach mehrheitlicher Entscheidung jedoch bereits als Ausdruck für die Genese der Urgestalt gewählt worden, weshalb der Vorschlag, wieder ein Leerblatt für etwas zu wählen, das letztlich nicht konkret darstellbar ist, angenommen wird.

Wenn Goethe das Amphitheater verlässt, hat er also einen möglichst umfassenden neuen Gesamteindruck, einen neuen „Gesamtblick“ von dem Bauwerk.

An der Tafel lässt sich Goethes Art der Wahrnehmung folgendermaßen skizzieren:

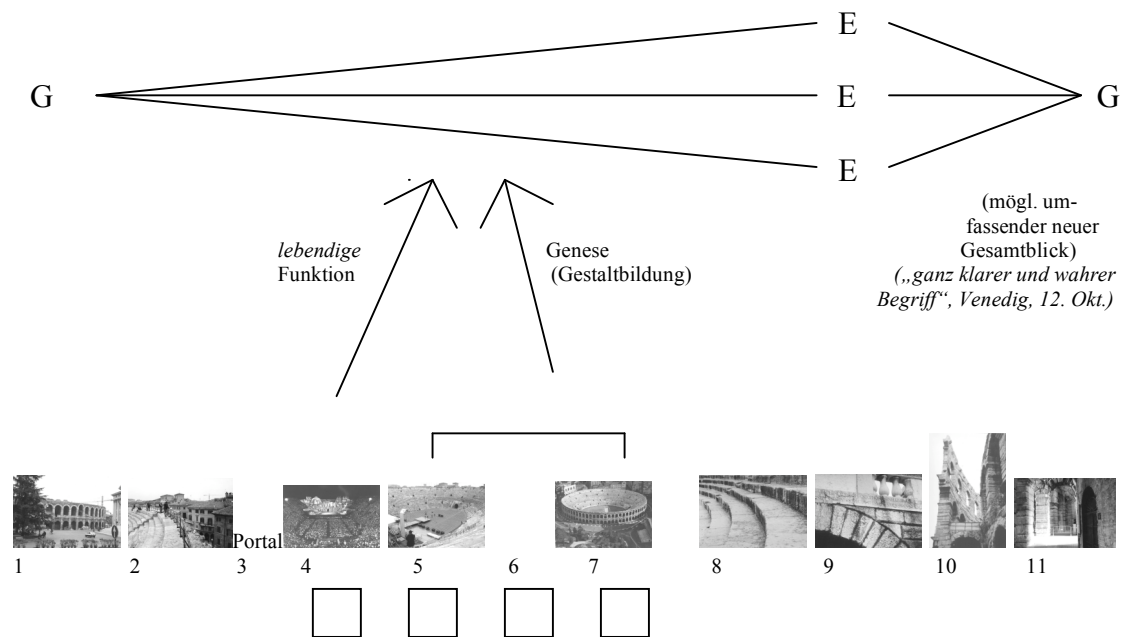


Abb. 29: Goethes genetisch-morphologischer Blick
(G: Gesamtheit; E: Einzelheit)

Die an der Tafel befestigte Bildfolge, auf die sich die Lerngruppe im Verlauf des Unterrichts geeinigt hat, zeigt, dass die konsequenteste Variante die ist, die die Wahrnehmungsschritte 4 – 8 durch Leerblätter ersetzt, denn die sehr unterschiedlich ausgefallenen Gruppenergebnisse haben sich vor allem dadurch ergeben, dass die einzelnen Gruppen denselben „Wahrnehmungsschritt“ mit unterschiedlichen Fotografien interpretiert haben. Die genetische Vorstellung von der Urgestalt beispielsweise ist durch ein Leerblatt, das Bild vom Bühnenaufbau und das Bild des Amphitheaters aus der Vogelperspektive wiedergegeben worden. Die gemeinsam erstellte Version an der Tafel deutet den „Variantenreichtum“ lediglich an. Deutlich wird durch die Leerblätter vor allem: Goethes Wahrnehmung erfolgt in hohem Maße in der Vorstellung, steht dabei aber immer in einem engen Bezug zur Realität. Neu, überraschend, und für einige zunächst auch fremd ist sein genetisch-morphologischer Blick, der sich durch Fotografien im Grunde nicht richtig wiedergeben lässt, weil er, einen Entwicklungsprozess denkend, dynamisch und also lebendig ist. Dieser Prozess erstreckt sich von der kraterförmigen Urgestalt über die das provisorische, mit Gerüsten erstellte Freilufttheater bis hin zur Aufgabe des Architekten, „*dieses allgemeine Bedürfnis zu befriedigen*“ und ein Bauwerk so einfach zu gestalten, „*damit dessen Zierat das Volk selbst werde.*“

II. Akt. Der Mikrokosmos Venedig (1)

Gestern fehlten etliche Schülerinnen und Schüler, und das bietet heute eine gute Möglichkeit, ihnen die Ergebnisse der verpassten Stunde zu erklären. Das gestrige Tafelbild wird noch einmal angezeichnet und um die Begriffe „Gestalt“, „Urgestalt“ und „Gestaltbildungsblick“ erweitert. An dieser Stelle führe ich auch den Begriff

„Morphologie“ ein, der Lehre von der Gestalt und Gestaltbildung. Neben mir liegt das Etymologische Wörterbuch von KLUGE und ich lese daraus den entsprechenden Eintrag vor: „**Morphologie** f. erw. fach. 'Lehre von den Gestalten, Formenlehre' (< 18. Jhd.). Neubildung von Goethe zu gr. *morphé*, 'Form, Gestalt' (s. auch – logie). Von Goethe für eine Anschauung von den Gestalten und Wandlungen der Natur und Kunst geprägt; dann in den Naturwissenschaften als 'Lehre von den organischen Formen', in der Sprachwissenschaft als 'Lehre von den sprachlichen Formen' verwendet. (...)“

Ausführlich haben wir uns damit beschäftigt, wie Goethe in Verona das Amphitheater wahrnimmt und dabei ist, den für ihn typischen Gestalt(bildungs)blick, den Blick für die Morphologie auszubilden, und das heißt, denkend zu schauen. Jetzt wollen wir mit ihm weiter nach Venedig reisen um zu sehen, auf welche Weise er diese Stadt wahrnimmt. Ich verteile einen Reader, der das Venedigkapitel enthält, und lasse den ersten Absatz laut vorlesen: „*So stand es denn im Buche des Schicksals auf meinem Blatte geschrieben, daß ich 1786 den achtundzwanzigsten September, abends, nach unserer Uhr um fünf, Venedig zum erstenmal, aus der Brenta in die Lagunen einfahrend, erblicken und bald darauf diese wunderbare Inselstadt, diese Biberrepublik betreten und besuchen sollte. So ist denn auch, Gott sei Dank, Venedig mir kein bloßes Wort mehr, kein hohler Name, der mich so oft, mich, den Todfeind von Wortschällen, geängstigt hat.*“

Der letzte Satz scheint mir gut geeignet dafür, über diese Passage ins Gespräch zu kommen. Goethe habe schon von Venedig gehört, aber keine rechte Vorstellung, wie es aussehen könnte, stellt ein Schüler fest, und seine Nachbarin ergänzt, Venedig sei nur ein Wort ohne passendes Bild dazu. Goethe wolle es deshalb nun mit eigenen Augen sehen. Er bezeichne sich selbst als ein „Todfeind von Wortschällen“. Er wolle immer mit eigenen Augen auch sehen, wovon er rede.

Ein Begriff braucht eine Anschauung und eine Anschauung muss mit einem Begriff benannt werden. Was Goethe hier einfordert, ist das Sich-gegenseitige-Bedingen von Anschauung und Begriff, das seinem eigenen, gegenständlichen Denken entspricht.

Vor mir liegt ein „Handbuch literarischer Fachbegriffe“, das nach dem gleichen Prinzip verfährt: Verfasst und immer wieder überarbeitet hat es Otto F. Best, der zu jedem literarischen Fachbegriff wie üblich eine Definition und darüber hinaus aber ein anschauliches Beispiel bringt. Dieses Handbuch präsentiere ich jetzt. „Wer möchte mal einen Fachbegriff nachschlagen?“ Ein Schüler nennt den Begriff „Lautmalerei“, schlägt nach, findet ihn dann unter „Klangmalerei“. Er liest: „**Klangmalerei**, die: mehr oder weniger kunstvolle Nachbildung von Klangwirkungen durch Sprachmittel (Silbe, Wort, Satz); charakterist. für Vertreter des -> Nürnberger Dichterkreises u.a. (-> Klangsymbolik).“ Illustriert wird diese Definition durch drei Gedichtbeispiele (u.a.: Ph.v. Zesen: „*Es gischen die Gläser, es zischet der zukker...*“). Was könnten diese literarischen Fachbegriffe mit der *Italienischen Reise* zu tun haben? Die Schülerinnen und Schüler vermuten richtig: In dem Werk selbst werden mehrere literarische Formen zu finden sein, und die wollen wir beispielhaft im Venedig-Kapitel finden.

Jeder soll sich dabei selbst in der wechselhaften Wahrnehmung von Anschauung und Begriff üben. Die Anschauung haben wir mit dem Venedig-Kapitel direkt vor uns liegen, das Begriffsinstrumentarium ist ein kleiner, von mir zusammengestellter Auszug aus dem „Best-Handbuch“. Von den ca. 2500 literarischen Formen habe ich (wie bei meinem vorherigen Kurs) eine kleine Auswahl von 20 Begriffen zusammengestellt, also weniger als 1%. Diese verteile ich nun.

Drei Arbeitsaufträge habe ich insgesamt vorbereitet, die die Schülerinnen und Schüler durch das Venedig-Kapitel leiten sollen. Der erste betrifft die eben angesprochenen literarischen Formen, die beiden anderen ergeben sich aus den vorangegangenen Stunden. Ein arbeitsteiliges Vorgehen erscheint sinnvoll.

1. Suchen Sie die literarischen Formen, die im Venedig-Kapitel vorkommen!
2. Zeigen Sie in einer Mind-Map ähnlichen Grafik, welchen Lebensbereichen im Venedig-Kapitel Goethes Interesse gilt. Kann man eine „Entdeckungsregel“ erkennen? (Versuchen Sie der besseren Übersicht halber jede Eintragung mit einer Überschrift.)
3. Kann man Goethes Gestaltbildungsblick auch im Venedig-Kapitel finden?

Es verbleiben noch knapp fünfzehn Minuten. Jeder wählt sich nun einen Arbeitsauftrag aus, um ihn zu Hause in Ruhe vorzubereiten, und beginnt mit der Lektüre. Dabei ergeben sich etliche Fragen. Unsicherheit kommt vor allem aus der ersten Gruppe: Wie beispielsweise soll man die Begegnung mit den Pilgern sehen? Ist dies eine Charakterisierung oder eine Beschreibung? Oder vielleicht sogar ein Bericht? Ich gehe herum, bespreche Fragen, gebe Denkanstöße. Dann klingelt es. Fünf Tage hat jede/r Zeit, diese Aufgabe zu bearbeiten.

II. Akt: Der Mikrokosmos Venedig (2)

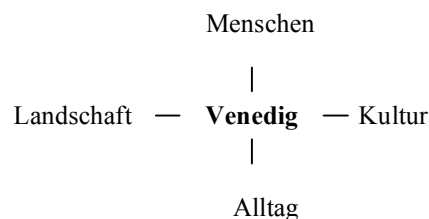
Es ist Dienstag und wir haben wieder eine Doppelstunde. Im Mittelpunkt steht das Venedigkapitel. Welche literarischen Formen konnte man darin finden? Genannt werden eine Charakterisierung (Begegnung mit den Pilgern) und mehrere Beschreibungen (3. Oktober: Seitenaltar von Il Redentore, 8. Oktober: Bild von Paul Veronese, Pflanzenbeschreibung am Meer), außerdem hat ein Schüler tatsächlich einen Aphorismus gefunden. Am 5. Oktober – Goethe ist am Arsenal – findet man fast nebenbei die Eintragung: „*Wenn dem Künstler ein echter Gegenstand gegeben ist, so kann er etwas Echtes leisten.*“

Was haben die anderen gefunden? Kurzes Eintauchen ins Venedig-Kapitel, dann werden vor allem „Beschreibung“ und „Bericht“ genannt. Diese beiden literarischen Formen dominieren tatsächlich und vielleicht auch erwartungsgemäß dieses Kapitel, wie auch insgesamt die *Italienische Reise*, die als Reisebericht, -beschreibung, möglicherweise auch -erzählung (Goethe, 9. Okt.: „*Ich wende mich mit meiner Erzählung nochmals ans Meer...*“) gesehen werden kann. Einige Schüler/innen stellen bei der Lektüre fest, dass sie Schwierigkeiten haben mit der Unterscheidung zwischen Beschreibung und Bericht. „Ist die Passage von der Zeremonie in der Kirche der heiligen Justina (6. Oktober) eher Beschreibung oder Bericht?“, so beispielsweise eine Frage. Für den Bericht spreche, dass eine Zeremonie dargestellt werde, für eine Beschreibung, dass diese Zeremonie eben *ausführlich* beschrieben werde. Wir konsultieren Otto F. Best, der die literarische Form „Bericht“ folgendermaßen definiert: „**Bericht**, der: (berichten, mhd. in Ordnung bringen, belehren) knappe, sachliche Beschreibung eines Handlungsverlaufs, als dicht. Kunstmittel bes. in ->

Novelle.)“ Bezogen auf das zur Diskussion stehende Beispiel, so eine Überlegung, habe eine Zeremonie immer auch einen Handlungsverlauf, dieser sei aber in unserem Fall sehr dürftig. Es gehe Goethe überwiegend um die Beschreibung dieser Festlichkeit. „Wo finden wir einen richtigen Bericht, der die Unterscheidung noch einmal deutlich machen kann?“, so meine Frage. Jetzt ist die Pause recht lang, bis sich jemand an eine „Szene im Gericht“ erinnert. Am 3. Oktober (5. Eintragung) finden wir sie: „Heute dagegen sah ich eine andere Komödie, die mich mehr gefreut hat. Im herzoglichen Palast hörte ich eine Rechtssache öffentlich verhandeln; (...) Und nun von den Umständen und wie artig, ohne Prunk, wie natürlich alles zugeht, will ich suchen einen Begriff zu geben“, schreibt Goethe und berichtet dann vom Ablauf dieser Gerichtsverhandlung.

Das Stichwort „Komödie“ inspiriert manch einen zum weiteren Durchblättern des Kapitels. Könnte man in der Eintragung zur Komödie im Theater St. Lukas „Le Baruffe Chiozzotte“ („Die Rauf- und Schreihändel von Chiozza“) eine Rezension sehen? Wir sehen uns die Eintragung gemeinsam an und werfen dann einen Blick in unser einblättriges „Handbuch“: **„Rezension: a) krit. beurteilende Besprechung von Buch oder Theateraufführung durch Rezensenten in Zeitung oder Zeitschrift“** ist dort zu lesen. Der kritische Aspekt kommt etwas kurz, besprochen aber wird die Aufführung. Also ist auch eine Rezension gefunden.

Wir gehen über zur zweiten Leitfrage. Wieder werden alle mit einbezogen. Gut zehn Minuten hat jeder zur Verfügung, während die dafür eingeteilte Gruppe ihre Ergebnisse auf eine Folie bringen soll.



Auf dieser sehen wir dann später vier blau eingekreiste „Lebensbereiche“: 1. Menschen, 2. Kultur (Theater), 3. Alltag (Gerichtsverhandlung), 4. Landschaft. Die Textbeispiele fallen etwas dürftig aus, werden aber von den anderen ergänzt. So finden wir unter dem Stichwort „Menschen“, was wohl genauer heißen müsste „Begegnungen mit Menschen“: Begegnung mit den Pilgern, mit dem alten Franzosen, den Rednern, und zuletzt das Stichwort „Unterschiede der Nationen“ (-> Sitten). „Kultur“ beinhalte Kunst, d.h. Gemälde und Skulpturen, und die „Landschaft“ die Beschreibungen des Meeres (Ebbe, Flut), die der Tiere im Meer (Schnecken, Krebse) sowie der Pflanzen. Die Rubrik „Alltag“ bekommt außer der „Gerichtsverhandlung“ keinen weiteren Eintrag. Stattdessen wird festgestellt, dass etwas Entscheidendes fehlt: Goethe betrachtet tagsüber viele Gebäude, Kirchen etc., er geht zum Arsenal und hat auch einen Blick für Venedigs Unreinlichkeit, kurz, er interessiert sich vor allem für die Stadt Venedig selbst. Sie steht, wie eine Schülerin feststellt, hier im Zentrum, sodass die Grafik eigentlich etwas anders hätte aufgebaut sein müssen. Wir belassen sie mit Blick auf die Uhr so, wie sie ist, und überlegen, worauf es Goethe bei seinem Venedigaufenthalt angekommen sein könnte. „Eigentlich wollte er fast alles sehen von der Stadt“, bemerkt eine Schülerin, „er zeigt eine umfassende Neugier“.

„Er will Venedig ganz erfassen, er will wissen, was diese Stadt ausmacht“, ergänzt eine andere.

Die Vielseitigkeit seines Interesses steht uns unmittelbar vor Augen. Interessenschwerpunkte scheinen ihm fremd gewesen zu sein, sein Augenmerk ging hin zur Universalität. Vielseitigkeit ist hier ein Merkmal von Bildung.

„Er will Venedig ganz erfassen.“ Diese Bemerkung scheint mir geeignet, zur nächsten Aufgabe überzuleiten. Wie macht er das? Wie geht er bei der Erkundung von Venedig vor?

„Er geht von außen an die Stadt ran und arbeitet sich dann vor zu den Details, die wir vor uns haben“, so ein Schüler, der darin eine Analogie zu Verona sieht.

Worin besteht diese Analogie zu Verona? Eine Antwort kann darauf erstmal keiner geben, jedenfalls keine genaue. „Irgendwann hat er einen Plan in der Hand“. – „Er will überall hingehen, alles sehen“. – „Er sagt auch ‘was über die Geschichte“, höre ich, aber das sind nur Erinnerungsfetzen, die passenden Textstellen sind noch nicht gefunden worden. Ich gebe einen Seitenhinweis, und ein Schüler liest die Eintragung vom 29sten Oktober laut vor: *„Von Venedig ist schon viel erzählt und gedruckt, daß ich mit Beschreibung nicht umständlich sein will, ich sage nur, wie es mir entgegenkömmt. Was sich mir aber vor allem anderen aufdringt, ist abermals das Volk, eine große Masse, ein notwendiges, unwillkürliches Dasein. – Das Geschlecht hat sich nicht zum Spaß auf diese Inseln geflüchtet ... Der große, schlangenförmig gewundene Kanal weicht keiner Straße in der Welt, dem Raum vor dem Markusplatze kann wohl nichts an die Seite gesetzt werden.“* Das ist die Stelle, die die Schülerin eben im Kopf hatte. „Hier zeigt Goethe, wie Venedig historisch gewachsen ist“, stellt sie fest, und ihre Nachbarin betont, dass man hier spüre, welche große Faszination Venedig auf Goethe ausgeübt habe, dass es eine ganz einzigartige Stadt sei, in der die Venezianer ein anderes Leben führten als in „normalen“ Städten. Und das alles habe sich so ergeben, weil die Menschen auf den Inseln irgendwann mal besseren Schutz fanden als auf dem Festland. Rückfrage: „Was ist denn das Charakteristische von Venedig?“ „Die Kanäle“, lautet es prompt, und: „Das Spaziergehen ist dort ganz anders. Es gibt nur Wasserstraßen. Man ist also immer mit dem Boot unterwegs.“ Welches Bild findet Goethe für Venedig? Kurzes Zögern, manche lesen ein bisschen nach, dann kommt der Hinweis auf die „Biberrepublik“. Der Schüler hat sich zuvor noch gar nicht gemeldet, und auch mich verblüfft seine Treffsicherheit. Manch fragendes Gesicht – nicht jeder kennt die Charakteristika des Biberbaus – lässt es mir geraten erscheinen, die Analogie etwas genauer erklären zu lassen, und so umreißt eine Schülerin mit wenigen Worten, inwiefern der Uferbau der Biber äußerlich der Lagenstadt gleicht.

Was Goethe hier beschreibt, ist die äußere Gestalt von Venedig. Leider versäume ich, aus dieser Feststellung ein Tafelbild zu entwickeln. Stattdessen möchte ich die äußere Gestalt noch etwas genauer erfassen und weise darauf hin, dass charakteristisch für Venedig nicht nur Insellage und Kanalsystem seien, sondern auch der Reichtum, der in der prächtigen Architektur sichtbar werde. Mit Erklärungen für diesen Reichtum sind die Schüler/innen nicht verlegen: Venedig sei eine Seemacht gewesen, der Handel demnach stark entwickelt. Auch, so mit Blick auf Goethes Notizen, hätten sie die unvorteilhafte Lage klug für sich zu nutzen gewusst. Vielleicht habe diese Lage sie gezwungen, schlau zu handeln. Einer anderen Schülerin fällt in diesem Zusammenhang auch die berühmte Glasindustrie von Venedig ein. (Anachronistisch hingegen der Hinweis auf Venedig als Touristenmagnet.)

Die Lage der Biberrepublik zog eine Ernährung über den Seehandel nach sich, und aus dieser, bedingt durch die optimale geografische Lage (Ost-Westhandel) sowie deren kluger Ausnutzung, konnte der Erwerb von Reichtum erfolgen. Den Gestaltbildungsprozess erklärt sich Goethe also aus einer immanenten Logik heraus, durch seine genetisch-morphologische Art der Betrachtung. Das ist der Unterschied zur rein historischen Betrachtung, der es auf die genauen Fakten einer solchen Stadtgründung ankommt. Das ist der morphologische Blick, der uns bereits in Verona begegnet ist, die Analogie stimmt.

Gibt es noch weitere Analogien im Hinblick auf Goethes Art, die Stadt Venedig und das Amphitheater von Verona zu erkunden? Wie geht Goethe bei der Erkundung von Venedig vor?

„Er will erst einen Eindruck vom Ganzen haben“, so eine erste, rasche Meldung. Aber halt – stimmt das wirklich nach dem, was wir eben gelesen haben? „Zuerst versucht sich Goethe doch die charakteristische Gestalt und deren Bildungsprozess zu verdeutlichen! Erst dann wirft er sich ins Getümmel“. Denn – die Schülerin hat schon weiter gelesen – *„Nach Tische eilte ich, mir erst einen Eindruck des Ganzen zu versichern, und warf mich ohne Begleiter, nur die Himmelsgegenden merkend, ins Labyrinth der Stadt, welche, obgleich durchaus von Kanälen und Kanälchen durchschnitten, durch Brücken und Brückchen wieder zusammenhängt.“* ... Warum macht er das? „Ein Begleiter scheint ihn gestört zu haben, weil er eigene Erfahrungen sammeln wollte“. „Er wollte Venedig mit eigenen Sinnen erkunden“. „Ihm kam es darauf an, neue Ecken zu entdecken, keine Wertung, keine festen Bilder vorher im Kopf zu haben.“ „Dann hätte er vorher schon Details im Kopf gehabt, er aber wollte einen Eindruck von der ganzen Stadt bekommen.“ Unvoreingenommen sich gleich mittags einen Eindruck von der ganzen Stadt zu verschaffen, das war ihm wichtig. Und am Abend? Was macht er da? Endlich hat einer die Stelle gefunden: *„Gegen Abend verlief ich mich wieder ohne Führer in die entferntesten Quartiere der Stadt. Die hiesigen Brücken sind alle mit Treppen angelegt, damit Gondeln und auch wohl größere Schiffe bequem unter den Bogen hinfahren. Ich suchte mich in und aus diesem Labyrinth zu finden, ohne irgend jemand zu fragen, mich abermals nur nach der Himmelsgegend richtend. Man entwirrt sich wohl endlich, aber es ist ein unglaubliches Gehecke ineinander, und meine Manier, sich recht sinnlich davon zu überzeugen, die beste.“* (30. September) Genauso geht er also am Abend wieder vor, weil sich seine *„Manier, sich recht sinnlich davon zu überzeugen“*, bewährt hat.

Über den nächsten Schritt berichtet er gleich im Anschluss: *„Heute habe ich abermals meinen Begriff von Venedig erweitert, indem ich mir den Plan verschaffte. Als ich ihn einigermaßen studiert, bestieg ich den Markusturm, wo sich dem Auge ein einziges Schauspiel darstellt. Es war um Mittag und heller Sonnenschein, daß ich ohne Perspektiv Nähen und Fernen genau erkennen konnte. Die Flut bedeckte die Lagunen, und als ich den Blick nach dem sogenannten Lido wandte (es ist ein schmaler Erdstreif, der die Lagunen schließt), sah ich zum erstenmal das Meer und einige Segel darauf.“*

Zuerst betrachtet er Venedigs charakteristische Gestalt also genetisch-morphologisch, dann versucht er auf verschiedene Weise einen Überblick über die Stadt zu verschaffen, diese in ihrer Gesamtheit zu erfassen.

Erst dann interessieren ihn die vielen Details, die die Stadt ausmachen, und die wir auf der Folie vor uns gesehen haben. Gegen Ende hin, am 9. Oktober, steigt Goethe noch einmal auf den Markusturm, um einen Blick über die ganze Stadt zu haben, diesmal aber zur Zeit der Ebbe, denn *„es ist notwendig, diese beiden Bilder zu verbinden, wenn man einen richtigen Begriff haben will“*, wie er schreibt.

Auch hier in Venedig begegnen wir dem Gestalt(bildungs)blick, der Goethe kurz vor seiner Abfahrt zufrieden feststellen lässt: „ ... *Ich bin nur kurze Zeit in Venedig und habe mir die hiesige Existenz genugsam zugeeignet und weiß, daß ich, wenn auch einen unvollständigen, doch einen ganz klaren und wahren Begriff mit wegnehme.*“ (12. Oktober)

III. Akt: Goethes Entdeckung der Pflanzenmetamorphose (1)

Goethes Gestaltbildungsblick ist dem Kurs inzwischen ein Begriff, unklar aber ist, wohin die Morphologie führen wird. Mein Kollege und ich wagen an dieser Stelle deshalb den Sprung hinüber zur Biologie, genauer: zur Pflanzenmetamorphose.

Wir wechseln die Plätze, jetzt übernimmt Andreas den Unterricht. Er bringt einige Bücher mit und stellt sie auf dem Pult vor sich auf: Goethes *Italienische Reise*, Goethes *Naturwissenschaftliche Schriften*, der Strasburger (Sitte et al., 2002), das etymologische Wörterbuch „Kluge“ (Kluge, 2002) und Mägdefraus „Geschichte der Botanik“ (Mägdefrau, 1973).

„Wir wollen Goethe nun als Naturwissenschaftler kennen lernen“, beginnt der neue Gastlehrer seinen einführenden Lehrervortrag und präsentiert den schweren „Strasburger“, das Lehrbuch der Botanik. „Dieses Standardwerk ist in viele Sprachen übersetzt, ins Englische, Französische, Japanische“, er blättert ein bisschen darin, „und es enthält – für uns wichtig – eine große Zeittafel über die hundert wichtigsten Stationen der Biologie. So finden wir hier z.B. Theophrast aufgelistet, einen Schüler des Aristoteles, der ca. 300 v. Chr. gelebt hat und ein Schüler des Aristoteles war. Und – das betrifft jetzt uns – wir finden hier Goethe verzeichnet als denjenigen, der die Metamorphose der Pflanze entdeckt hat. Die Grundlagen für diese Entdeckung wurden auf seiner italienischen Reise gelegt. – Goethe hat im Zusammenhang mit der Entdeckung der Pflanzenmetamorphose den Begriff der Morphologie, d.h. der Formen-, Gestaltenlehre, in die Biologie eingeführt, der heute nicht mehr wegzudenken ist.“ Er schlägt „Herders Lexikon der Biologie“ auf und liest in Analogie zur letzten Stunde die Definition des Begriffes *Morphologie* der Biologen vor:

***Morphologie**, w (v. *morpho, gr. Logos=Kunde), Formenlehre, Gestaltlehre, eine Disziplin der Biologie, die sich mit der Körpergestalt, dem Aufbau und den Lageverhältnissen der Organe (...) von Lebewesen befasst. Der Begriff Morphologie wurde von Goethe 1795 in die Wissenschaft eingeführt. (...) Becker et al., 1994, S.43, Bd.)*

Andreas legt den „Herder“ zur Seite und schlägt den „Straßburger“ wieder auf. „Von den 1000 Seiten, die dieses Lehrbuch dick ist, setzen sich 250 Seiten mit der Morphologie der Pflanzen auseinander. Eins von vier Hauptkapiteln des Buches sind diesem Thema gewidmet.“¹⁸³

Morphologie – dieser nun in der Biologie verwendete Begriff muss noch einmal gemeinsam mit dem Kurs genauer geklärt werden. Eine Schülerin will wissen, welchen Formen oder Gestalten die Morphologie nachgeht. „Sind es Pflanzen?“ „Sicher doch aber auch Tiere“, wirft ein anderer ein und es werden einige Beispiele dazu gebildet.

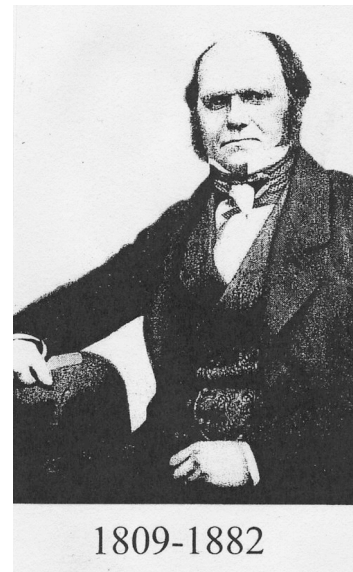
¹⁸³ 1. Struktur, 2. Physiologie, 2. Evolution und Systematik, 4. Ökologie.



(1707-1778)



1749-1832



1809-1882

Abb. 30/31/32: Carl von Linné, Goethe, Charles Darwin¹⁸⁴

Welche Bedeutung aber hat die Bedeutung des Begriffes für die Biologie?

Mein Kollege Andreas klappt die Tafel auf und hängt ein Porträt in Form einer großen Fotokopie an die linke Tafelhälfte. „Wer kennt diesen Mann?“ Schweigen. Andreas schreibt seinen Namen an und darunter die Lebensdaten: Linné (Carl von Linné, wie er später präzisiert), 1707-1778. Wieder fragende Blicke, von Linné hat noch niemand etwas gehört. Eine kurze Erklärung ist deshalb nötig, und so wird Linné als Entdecker der Pflanzensystematik eingeführt. Aber an das Klassifikationssystem der Pflanzen gibt es nur vage Erinnerungen, manchen ist es gar kein Begriff. Andreas versucht eine kurze Erklärung mit Hinweis auf die Existenz der verschiedenen Pflanzenfamilien, wie den Nachtschattengewächsen, den Korb- und Lippenblütlern (Bsp. Löwenmäulchen) und illustriert Linnés Credo: „Gott schuf und Linné ordnet“.

Auf die rechte Seite (die Mitte bleibt frei) kommt nun ein weiteres Porträt. Irgendwo hat man das Gesicht schon mal gesehen, es muss in den Biologiebüchern gewesen sein. „Gregor Mendel?“ vermutet ein Schüler, kann die anderen damit aber nicht recht überzeugen. Nach einigem Zögern wird der Name Darwin genannt. Richtig, der ist es, und in ihm den Begründer der Evolutionstheorie zu sehen, fällt den meisten nicht schwer. „Können Sie die Evolutionstheorie auch erklären?“ – Andreas will es genau wissen. Erste Meldung: „Erst kommen niedere Arten, und aus denen entwickeln sich dann immer komplexere.“ Dann: „Es ist immer der Stärkere, der überlebt – „the survival of the fittest“. „Es geht auch um Selektion, es findet eine Art natürliche Auslese statt“, bemerkt noch ein Schüler. Mit der Evolutionstheorie haben sich alle im Biologieunterricht näher beschäftigt. In welchem Bezug aber steht die Entdeckung Darwins mit der Einteilung der Lebewesen von Linné? Andreas wendet sich dem Tafelbild zu. „Aus Linnés Gruppierung der Pflanzen und Tiere nach Ähnlichkeiten in Familien hat Darwin einen Stammbaum gemacht, der zeigt, wie die Familien sich auseinanderentwickelt haben.“ Unter die horizontale Anordnung im Tafelbild zeichnet er einen Stammbaum, der zeigt, wie die Tiere und Pflanzen auseinander hervorgegangen sind. Der Entwicklungsgedanke, auf dem Darwins Evolutionstheorie basiert, ist augenfällig.

¹⁸⁴ Abbildungen aus Mägdefrau 1973, S. 52, 121, 182.

Und was ist mit Goethe? Goethes Entdeckung wird in einem nächsten Schritt wissenschaftsgeschichtlich eingeordnet. Goethe befindet sich nun zwischen zwei bekannten Biologen, mit deren Entdeckungen die Pflanzenmetamorphose in einer gewissen Beziehung steht.

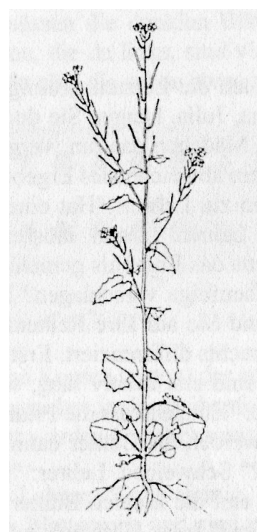
Andreas befestigt sein Portät zwischen Linné und Darwin, das zwischen den zwei DIN-A3-Abbildungen nur DIN-A4-Größe hat: Goethes Position als Biologe zwischen den beiden „Riesen“ Linné und Darwin soll auch optisch deutlich werden. „Für die Biologie von Linné bis zu Darwin war die Einführung der Morphologie von entscheidender Bedeutung“, kommentiert Andreas, und die meisten ahnen auch, warum: Goethe hat Gebilde genetisch-morphologisch wahrgenommen, er hat die Entwicklung bzw. den Bildungsprozess mitgedacht, wie wir am Beispiel des veronesischen Amphitheaters und der Stadt Venedig gesehen haben. Jetzt geht es um die Übertragung seiner Methode vom Bereich der Kunst in den der Natur.

Andreas führt in das engere Thema ein: „Wozu ist der Blick für die Gestalt notwendig? Denn Morphologie ist ja der Blick für die Gestalt und die Gestaltbildung und entscheidende Entdeckungen in dieser Hinsicht hat Goethe auf seiner italienischen Reise gemacht. Ein Hinweis dazu findet sich in seinen *Naturwissenschaftlichen Schriften*, im Kapitel 'Geschichte meines botanischen Studiums', hier beschreibt Goethe ein Erlebnis im Botanischen Garten in Padua“. Er schlägt die *Naturwissenschaftlichen Schriften* auf und beginnt nach einer kurzen Pause zu lesen:

*„(...) Eine Fächerpalme zog meine ganze Aufmerksamkeit auf sich; glücklicherweise standen die einfachen, lanzenförmigen ersten Blätter noch am Boden, die sukzessive Trennung derselben nahm zu, bis endlich das Fächerartige in vollkommener Ausbildung zu sehen war. Aus einer spathagleichen Scheide zuletzt trat ein Zweiglein mit Blüten hervor, und erschien als ein sonderbares, mit dem vorhergehenden Wachstum in keinem Verhältnis stehenden Erzeugnis, fremdartig und überraschend. Auf mein Ersuchen schnitt mir der Gärtner die Stufenfolge dieser Veränderungen sämtlich ab, und ich belastete mich mit einigen großen Pappen, um diesen Fund mit mir zu führen. Sie liegen, wie ich sie damals mitgenommen, noch wohlbehalten vor mir und ich verehere sie als Fetische, die meine Aufmerksamkeit zu erregen und zu fesseln völlig geeignet, mir eine gedeihliche Folge meiner Bemühungen zuzusagen schienen.“*¹⁸⁵

Eine Fächerpalme wächst in unseren Breiten nicht, dafür aber die ebenso unscheinbare wie für unser Unternehmen aufschlussreiche Knoblauchsrauke.

Abb.: 33 Knoblauchsrauke
(*Alliaria petiolata*)¹⁸⁶



¹⁸⁵ Goethe 1817, S. 78f.

¹⁸⁶ Abgebildet in Rohde 2003, S. 229.

„Goethes Entdeckung möchte ich mit Ihnen versuchen nachzuempfinden“, spricht Andreas die Schülerinnen und Schüler des Kurses an. „Ich würde Ihnen deshalb gerne die Aufgabe geben, ähnlich wie Goethe vorzugehen und zu versuchen, die verschiedenen Blätter, die alle von der Knoblauchsrauke stammen, in eine begründbare Reihenfolge zu bringen. Ich habe sie alle zur gleichen Zeit von der Knoblauchsrauke abgepflückt – die wächst hier vor allem an Wegrändern, können Sie überall finden.“ Nach einer näheren Beschreibung der bis zu einem Meter hohen, weißblütige Pflanze teilen sich die Schüler/innen rasch in fünf Gruppen auf, die sich im Klassenraum oder draußen auf dem Flur ausbreiten. Die Bögen werden intensiv betrachtet, dann wird heftig diskutiert. Alle Gruppen stutzen bei den beiden kleinen Blättern, die gelblich grün und stark angefressen sind. Es braucht etwas Fantasie, um zu erkennen, dass das Blatt alt und verwelkt ist und dass schon Raupen daran gefressen haben. Andreas geht herum, gibt auf Anfragen hin Auskünfte, hilft gelegentlich auch „auf die Sprünge“. Nach gut zehn Minuten haben die Gruppen ihre immerhin 17 Blattfolgen gelegt. Die Gruppenergebnisse gleichen sich erstaunlich, nur eine Gruppe hat eine andere Reihenfolge gefunden, weil sie zwischen den spitz zulaufenden und den eher stumpf-runden Blättern unterschieden hat.

Leider bleibt diese Gruppe aber nicht bei ihrer Reihenfolge, sondern orientiert sich an den anderen, sodass es bei der Auswertung wenig Diskussionsstoff gibt. Es werden lediglich die Veränderungskriterien zusammengetragen und benannt:

- Die Form der Blätter verändert sich: Erst sind sie spitz und dann werden sie immer runder.
- Die Größe der Blätter verändert sich: Erst sind sie klein, dann werden sie immer größer und zum Schluss wieder klein.
- Der Stängel ist erst lang und wird immer kürzer.

Goethes Entdeckung der Pflanzenmetamorphose (2)

Im Mittelpunkt der heutigen Stunde steht die Pflanzenmetamorphose. Andreas will Goethes Entdeckung am Beispiel der Pfingstrose deutlich machen. Leider sind die Pfingstrosen inzwischen alle verwelkt, sodass wir kein blühendes Exemplar vor uns haben und auf Abbildungen zurückgreifen müssen. Als die Pfingstrose noch in voller Blüte stand, ist Andreas der Entwicklung der Blütenblätter nachgegangen und hat, angefangen bei den Kelchblättern, aus der Fülle der Blütenblätter je ein Blatt abgezupft, bis er in der Mitte bei den Staubblättern angelangt ist. Diese Blütenblätter hat er – ebenso wie die Laubblätter der Knoblauchsrauke – eingescannt und heftet nun diese reproduzierten Blätter als Reihenfolge an die Tafel. „Was hat Goethe hier für eine Entdeckung gemacht?“ , möchte er dabei wissen. Zögerndes Melden. „Vielleicht hat ihn die Anzahl der Blatteile interessiert? „Oder er hat etwas Ähnliches wie gestern beobachtet: Es geht mit den Blättern wieder klein los, dann wird’s größer und am Ende sind die Blätter wieder klein.“ Andreas bittet die Gruppe, die verschiedenen Blütenblätter gedanklich zu sortieren. Das ist vom Platz aus schwierig, aber schließlich traut sich ein Schüler, an der Tafel laut zu denken und eine Reihenfolge zu versuchen, unterstützt von den Kommentaren der anderen.

Andreas, der die Reihenfolge der Pfingstrosenblätter noch einmal genau betrachtet, bemerkt dann: „Goethe publiziert dies unter dem Begriff der Metamorphose. Metamorphose – was ist das?“ – „Eine Metamorphose ist eine Verwandlung.“ – „Das sind Geschichten, Parabeln, und am Ende steht immer etwas Lehrhaftes.“ Nach diesen

zwei Antworten nimmt Andreas den „Kluge“, das etymologische Wörterbuch, zur Hand und liest den Artikel „Metamorphose“ vor:

„Metamorphose: *f. per. fach.* 'Verwandlung, Umgestaltung' (< 18. Jh.). Entlehnt aus 1. *metamorphosis*, dieses aus gr. *metamórphosis*, zu gr. *morphé* 'Gestalt' und gr. *metá-*. Das Wort ist vor allem bekannt durch die *Metamorphosen* von Ovid, in der mythische Verwandlungen von Menschen beschrieben werden.“

Eine Schülerin erinnert sich an ihren Lateinunterricht: „In der Geschichte 'Philemon und Baucis' bei Ovid verwandeln die beiden sich in Bäume.“ „Richtig“, so der Lehrer, „denn Metamorphose bedeutet Verwandlung, Umgestaltung. Das Wort wird gebildet aus den Wortsilben *morphé* – d.h. Gestalt, Gestaltslehre, und *meta* – d.h. Verwandlung. Was für eine Verwandlung findet hier statt?“ Er zeigt auf die gescannten Blütenblätter der Pfingstrose.

„Am Anfang verändert sich nicht viel, außer dass es in den Blättern keine Löcher mehr gibt. Und der Stil wird kürzer. Die Anzahl der einzelnen Blätter am gefiederten Blatt wird kleiner.“ Andreas: „Vielleicht denken Sie dabei an die Metamorphosen von Ovid, aber es gibt hier keine vollkommene Verwandlung, beispielsweise Menschen, die sich in einen Gegenstand verwandeln. Betrachten Sie aber einmal die Blätter, wie die sich verändern!“ „Die grünen Blätter unterscheiden sich von den Blütenblättern“, meldet sich eine Schülerin. „Was wird mit diesem Blütenblatt geschehen?“, fragt Andreas und zeigt auf das dritte Blütenblatt der begonnenen Reihenfolge. „Es wird größer werden“, vermutet eine Schülerin und erinnert sich laut an das Aussehen von Pfingstrosen. „Die Blütenblätter werden ja erst größer und dann kleiner“, bekräftigt eine andere. Soweit sind sich alle einig, unterschiedliche Ansichten gibt es nur hinsichtlich der Blattformen. Die wachsende Reihenfolge an der Tafel zeigt den jeweiligen Diskussionsstand an. „Und die Staub- und Fruchtblätter – wie werden die sich entwickeln?“ Andreas zeigt dabei ein eingescanntes Staubblatt einer Pfingstrose. Stille. Unsere Vermutung ist richtig: Mit dem Begriff „Staubblätter“ kann niemand etwas anfangen. Eine kurze Erklärung, betreffend Staubfäden, Stempel, männliche und weibliche Organe, wird deshalb eingeschoben. „Was passiert mit dem befruchteten Stempel?“ „Daraus entsteht dann der Samen“, weiß eine Schülerin, und Andreas zeigt die verwelkte Blüte einer Pfingstrose.

„Wie fasst Goethe seine Entdeckung zusammen?“, so die abschließende Frage, und die Antwort: „Es sind alles nur Blätter.“

„Diese Entdeckung, dass an der Pflanze alles Blatt ist, ein sich verwandelndes, metamorphosierendes Blatt, sichert Goethe in der Wissenschaftsgeschichte einen – wenn auch kleineren – Platz neben den Biologiegrößen Darwin und Linné. Goethe hat den Begriff der Morphologie und der vergleichenden Morphologie gefunden. Wir sehen nämlich, dass es auch hier eine Stufenfolge gibt. Alles geht auf einen Grundtypus hinaus – in unserem Falle den Typus Blatt. Und diese Entdeckung eines sich verändernden Grundtypus war grundlegend für Darwins Evolutionstheorie. Wenn wir das auf die Tiere übertragen und uns beispielsweise das Pferd ansehen, sehen wir, dass es auf Hufen geht. Welchem menschlichen Körperteil entsprechen denn die Hufe?“ Eine Schülerin weiß, dass die Hufe den menschlichen Fingernägeln entsprechen, dass das Pferd also auf den Fingernägeln geht, oder, wie Andreas präzisiert, auf den Zehenspitzen. Es wird deshalb auch zur Gruppe der Zehenspitzengängern gerechnet. Oder, ein weiteres Beispiel, nehmen wir den Elefanten. Auch der Elefant geht auf den Fingernägeln, er steht auf seinen Zehenspitzen wie eine Ballerina.“ – Die Stunde geht dem Ende zu, gleich wird der Gong ertönen. Andreas verteilt deshalb die Hausaufgabe: Gelesen werden soll die Elegie, die Goethe an Christiane Vulpius schreibt. Der Arbeitsauftrag dazu lautet: Wo finden Sie welche Blattform beschrieben? Keim-, Laub-, Kelch-, Blüten-, Staub- und

Fruchtblatt, so die Reihenfolge der Pflanzenentwicklung – wo in der Elegie werden also diese verschiedenen Etappen beschrieben?

III. Akt: Goethes Entdeckung der Pflanzenmetamorphose, 3. Doppelstunde

In der vorletzten Stunde habe ich, jetzt alleine und wieder inspiriert von Dirk Rohde, einen Strauß Freilandrosen mitgebracht, damit jede/r noch einmal die Gelegenheit bekommt, die Pflanzenmetamorphose mit eigenen Augen nachzuvollziehen. So kam ich also mit einem guten Dutzend schöner Exemplare in die Klasse, verteilte DIN3-Papier und Kleber und bat die Schüler/innen, jeweils zu zweit eine Rose zu zerpfücken und die Blätter genau der Reihenfolge nach auf das Papier zu kleben, damit wir die Entwicklung der Pflanze vor Augen haben und auch die Elegie dadurch anschaulicher machen. Die Arbeit dauerte mit gut zwanzig Minuten etwas zu lang für meine Begriffe, aber das gemütliche Arbeitstempo hing vermutlich mit den hohen Hitzegraden (hitzefrei für die Mittelstufe)



Abb. 34: Darstellung der Metamorphose einer Freilandrose

und der Tatsache zusammen, dass es die vorletzte Stunde vor den Ferien war. Die Ergebnisse waren dementsprechend mittelmäßig:

„Das unterste Blatt besteht aus drei Blättern, die zu einem zusammengefasst sind. Dieses Blatt ist groß, rundlich und dunkelgrün. Das nächste besteht nur noch aus zwei Blättern, die auch etwas kleiner und spitzer sind, als die des größten Blattes. Danach werden die Blätter immer kleiner, spitzer, länglich und verändern ihre von grün nach rot. Die nächste Stufe der Blätter besteht wieder aus rundlichen Blättern, die neben rot und grün auch Flecken haben. Die äußersten Blütenblätter sind groß, rundlich, breit und gelb mit vielen roten Melierungen. Die Blütenblätter werden nach innen immer kleiner und verlieren die rote Farbe. Zuerst ist ihr Rand noch rot, dann sind sie völlig gelb.“

Abschluss

Die letzte Stunde wurde auf Drängen des Kurses bei ca. 34 Grad Außentemperatur unter einer alten Kastanie auf dem hinteren Schulhof abgehalten.

Vor uns ausgebreitet lagen die „Rosenbögen“ und ich bat die Schüler, diese zu beschreiben, damit wir die Ergebnisse dann vergleichen können. Sehr gut wurde dabei der erste „Blattkreislauf“ erkannt, der sich vom ersten kleinen grünen Laubblatt über das immer größer werdende Laubblatt bis hin zum letzten kleinen grünen Blatt erstreckt, das bereits ein Kelchblatt ist. Der zweite „Blattkreislauf“ wurde – auch terminologisch – nicht ganz so flüssig benannt, stimmte aber im Ergebnis: Er beginnt mit dem Übergang von Kelchblatt zu Blütenblatt, was an den Freilandrosen gut an den sich bereits verfärbenden Kelchblättern zu sehen ist. Dann folgt ein Bogen über

die Blütenblätter (bei den Freilandrosen sind die ersten bereits recht groß), die sich zur Mitte hin zusammenziehen und in die Staubblätter übergehen. Den dritten Zyklus ließ ich anhand einer Hagebuttenknospe erschließen, die ich mitgebracht hatte. Das vertrocknete dünne „Gestrüpp“ in der Mitte erkannte ein Schüler sogleich als Überreste der Staub- (und Frucht-?)blätter, den Blättering drumherum als Kelchblätter. Woraus aber hat sich die kleine grüne Hagebuttenfrucht gebildet? Um den dritten Zyklus zu beschreiben, hatte ich die schematische Abbildung einer einjährigen Blütenpflanze mitgebracht, auf Folie kopiert. Die legte ich, da wir draußen waren, in die Mitte unseres „Sitzkreises“. Nach längerem Überlegen wurde der „Kreislauf“ Staubblatt, Fruchtblatt, Fruchtknoten bzw. Samen zusammengetragen. Als wir anschließend die gesamte Metamorphose in den Blick nahmen, konnten wir feststellen, dass die Entwicklung des Blattes drei Variationen unterliegt, deren Gemeinsamkeit in der „Blattbewegung“ liegt, nämlich der Ausdehnung und Zusammenziehung. Goethes Feststellung, dass die Pflanze von vorne bis hinten „nur Blatt“ ist, erregte jedoch wenig Erstaunen, sondern schien den meisten geläufig zu sein. Möglicherweise liegt das daran, dass wir in unserem Sprachgebrauch das Wort „Blatt“ für die verschiedenen Blattvariationen benutzen: Wir sprechen von Laub-, Kelch-, Blüten-, Staub- und Fruchtblatt.

Zum Ende der Stunde hin wollte ich gerne den Bogen zurück zur *Italienischen Reise* spannen, was mir nur bedingt geglückt ist. Die wissenschaftsgeschichtliche Bedeutung von Goethes Entdeckung der Pflanzenmetamorphose war einem Schüler nicht ganz klar (!), und so entschied ich, den Bogen zurück zu Darwin und Linné zu ziehen. Carl von Linné, der entdeckt hat, dass die Vielfalt der Pflanzen in Familien einteilbar ist, erschien noch einmal als Systematiker, als Ordner der Gestaltenfülle, als derjenige mit dem Klassifikationsblick. Darwin hat den Klassifikationsblick um den Entwicklungs-, d.h. den Evolutionsblick bereichert. Er hat bei seinen Forschungen die zeitliche Dimension mit einbezogen und festgestellt, dass die Kreaturen sich verändern, dass ihre Gestalt sich verwandeln kann. Dieser Entwicklungsblick wäre in der Form nicht denkbar gewesen ohne seinen „Vorgänger“, den Gestaltbildungsblick. Goethes wissenschaftsgeschichtlicher Verdienst ist es, Gestalten überhaupt deskriptiv erfasst zu haben und einen Blick für deren Genese zu entwickeln. Auf ihn geht die *Morphologie* zurück, die Lehre von den Gestalten, die Formenlehre. Er hat diesen Gestaltblick aus seiner Art des denkenden Schauens und gegenständlichen Denkens entwickelt. Goethe ging immer vom konkreten Objekt aus und wollte dieses in seiner Ganzheitlichkeit erfassen. Wir haben das am Beispiel von Verona gesehen, als er das Amphitheater betrachtete, und wir haben dies am Beispiel von Venedig gesehen, an der Art, wie er „einen ganz klaren und glaubwürdigen Begriff“ von dieser einzigartigen Stadt gewinnen wollte.

1.10. Rückblick und Ausblick

Wenn wir aufs Lehrstück zurückblicken, so bin ich mir mit Andreas einig, dass der Ausflug in die Biologie zu dominant geworden ist. Ich hatte am Ende Schwierigkeiten, vom „botanischen Seitenpfad“ auf den „italienischen Hauptweg“ zurückzufinden. Die Pflanzenmetamorphose muss beim nächsten Durchgang stärker gestrafft werden. Sie könnte beispielsweise in Form eines Projekttages – am besten in

einem botanischen Garten oder an einem geeigneten Ort in der Natur – durchgeführt werden.

Auch muss am Ende der Bogen zurück zum Goetheporträt gespannt werden. An der Tafel hängt dann wieder das Porträt, daneben liegt der KLUGE. Der Absatz zum Stichwort „Morphologie“ muss jedem vorliegen, im Mittelpunkt der Stunde steht der Satz: „... *Von Goethe für eine Anschauung von den Gestalten und Wandlungen der Natur und Kunst geprägt. ...*“ Da sein Blick sowohl auf Kunst als auch auf Natur gerichtet ist, lässt er sich in der „Campagna di Roma“ symbolhaft malen.

Leitfrage kann sein: Wo finden wir Gestaltwandlungen in der Natur, wo in Kunst und Kultur? Und, vielleicht: Warum gibt es solche Wandlungen? Dabei könnte man auf die Diskussion zwischen Lamarck und Darwin eingehen bzw. auf die Überzeugung von Teleologie versus Zufall. Ergeben würde sich der große Unterschied zwischen den nicht sinnhaft ausgerichteten biologischen Prozessen und den weitgehend erklärbaren, sinnhaften geistig-kulturellen Prozessen. So ist beispielsweise der Übergang von den romanischen zu den gotischen Kirchen morphologisch nachvollziehbar und der dahinter stehende geistige Prozess erklärbar – er lässt einen Sinn erkennen.

Wichtiger aber noch ist die Frage, warum Goethe den morphologischen Blick an klassischen Gegenständen ausbildet. Er selbst sagt etwas dazu anlässlich der Besichtigung des Aquädukts in Spoleto: „(...) *Spoleto hab' ich bestiegen und war auf der Wasserleitung, die zugleich Brücke von einem Berg zu einem andern ist. Die zehnen Bogen, welche über das Tal reichen, stehen von Backsteinen ihre Jahrhunderte so ruhig da, und das Wasser quillt immer noch in Spoleto an allen Orten und Enden. Das ist nun das dritte Werk der Alten, das ich sehe, und immer derselbe große Sinn. Eine zweite Natur, die zu bürgerlichen Zwecken handelt, das ist ihre Baukunst, so steht das Amphitheater, der Tempel und der Aquadukt. Nun fühle ich erst, wie mir mit Recht alle Willkürlichkeiten verhaßt waren, wie z.B. der Winterkasten auf dem Weißenstein, ein Nichts um Nichts, ein ungeheurer Konfektaufsatz, und so mit tausend andern Dingen. Das steht nun alles totgeboren da, denn was nicht eine wahre innere Existenz hat, hat kein Leben und kann nicht groß sein und nicht groß werden. (...)*“ (Terni, den 27. Oktober, abends; Goethe 1816, S. 121f.)

Ein anschaulicher Vergleich zwischen dem Amphitheater von Verona, das die Schülerinnen und Schüler bereits kennen, und dem Kasseler Weißenstein wäre für eine Auseinandersetzung mit Goethes Aussage geeignet.

In den Hintergrund geraten ist am Ende auch der Bildungsaspekt der *Italienischen Reise*. Denn eingestiegen sind wir zu Beginn ja mit der übergeordneten Leitfrage, wie Goethe sich bildet, d.h. wie er sieht, wie er wahrnimmt. Die Gestaltwahrnehmung stand dabei im Mittelpunkt, das Ausgreifen in die Universalität hat beim Venedigkapitel durchgeschieden, der Aspekt des Handelns und Gestaltens jedoch kam zu kurz. Bei der Elegie an Christiane hätte er präsent sein können, die Elegie selbst wurde jedoch aus Zeitgründen nicht intensiver besprochen. Darüber hinaus ist der Blick auf die Früchte der *Italienischen Reise* insgesamt doch zu stark auf die Pflanzenmetamorphose konzentriert worden, die „Iphigenie“ und die Wirkung der „Schule von Athen“ später in der „Farbenlehre“ fielen dadurch weg. Beim nächsten Durchgang sollte ein „Bildungskreislauf“ geschaffen werden, ausgehend von Goethes Flucht aus Weimar, hin über seine „Wiedergeburt“ in Italien und zurück wieder nach Weimar als veränderter Goethe, der durch seinen Bildungsprozess zum Klassiker geworden ist und als solcher die Weimarer Klassik entscheidend geprägt hat.

1.11. Interpretation durch die Methodentrias

Exemplarisch

Die *Italienische Reise* ist ein Exempel für einen Selbstbildungsprozess, und zwar für einen Selbstbildungsprozess durch bildendes Reisen. Goethe zeigt in seiner autobiografischen Schrift, wie *er* Italien wahrgenommen hat, wie *er* sich entwickelt und verändert hat, wie *er* zum Klassiker geworden ist. Das ist zunächst etwas Subjektives, Individuelles. Beispielhaft wird es dadurch, dass Goethe seine Freunde (und durch die Publizierung auch die Leserschaft) dazu auffordert, ihm zu folgen.

Goethe zeigt in der *Italienischen Reise* selbst, wie und woran er sich in Italien gebildet hat. Er lernt bevorzugt an „herrlichen“, „großen“, „merkwürdigen“ Gegenständen. Was ein solcher „großer“ Gegenstand sein kann, lässt sich exemplarisch am Amphitheater von Verona zeigen, wo Goethe die Leserschaft mitvollziehen lässt, wie er diesem antiken Bauwerk begegnet. Er möchte es sich nicht einfach nur ansehen, sondern will sich das Bauwerk erklären und seine „Wesenhaftigkeit“ erfassen. So stellt er fest, dass die charakteristische Form des Ovals nicht auf willkürlicher Gestaltung beruht, sondern sich aus ihrer Funktion und Genese heraus erklärt. Beides muss, ausgehend von der äußeren Gestalt, gedacht, imaginiert werden. Hier zeigt Goethe, wie er „denkend schaut“ und wie er seinen Gestalt(bildungs)blick ausbildet: Das „Phänomen“ Amphitheater leitet er aus dem Urphänomen des „natürliche(n) zufällige(n) Amphitheater(s)“¹⁸⁷ ab, das eine Menschenmenge bildet, sobald „irgend etwas Schauwürdiges auf flacher Erde vorgeht“ und auf diese Weise ein Krater entsteht. Goethes Blick für Gestalten und ihre Bildung, seine morphologische Betrachtungsweise, war kulturgeschichtlich etwas Neues.

Goethes Aufzeichnungen zum veronesischen Amphitheater zeigen exemplarisch, wie der Dichter das morphologische Betrachten in sich ausbildet, und sie fordern die Lernenden auf, es ihm nachzumachen und den Gestalt(bildungs)blick selbst zu entdecken und einzuüben. Haben die Schülerinnen und Schüler hierfür erst einen „sicheren Blick“ gewonnen, können sie ein Verständnis für die wissenschaftsgeschichtlichen Folgen der Morphologie (des morphologischen Sehens) entwickeln. Im Botanischen Garten von Palermo entdeckte Goethe, der bis dahin auf der Suche nach der „Urpflanze“ war, die Metamorphose der Pflanze. Seine Entdeckung, dass an der Pflanze „alles Blatt“ ist – in unterschiedlichen Variationen –, hat ihm einen nicht mehr wegzudenkenden Platz in der Biologiegeschichte eingebracht; durch die Entdeckung der Pflanzenmetamorphose hat er den Entwicklungsgedanken in die Biologie gebracht.

„Ich mache diese wunderbare Reise nicht, um mich selbst zu betriegen, sondern um mich an den Gegenständen kennen zu lernen“, schreibt er am 17. September, einen Tag nach dem Besuch des veronesischen Amphitheaters, und weiter unten ist zu lesen: „Es liegt in meiner Natur, das Große und Schöne willig und mit Freuden zu verehren, und diese Anlage an so herrlichen Gegenständen Tag für Tag, Stunde für Stunde auszubilden, ist das seligste aller Gefühle“.

Wie und woran Goethe sich in diesem Sinne – reisend – bildete, zeigt darüber hinaus exemplarisch das Venedigkapitel, weil es als textlicher Mikrokosmos gelesen werden

¹⁸⁷ Verona, den 16. September 1786 (4. Eintragung)

kann. Ungefähr zwei Wochen hat Goethe sich in der Lagunenstadt aufgehalten, als er auf dem Weg nach Rom war. Die Erfahrungen dieser zwei Wochen bringt er auf ca. zwanzig Seiten zu Papier, und wer sie aufmerksam liest, kann erkennen, wie Goethe sich bildend die Stadt erschließt.

Das ihm eigene anschauliche Denken, das Anschauung und Begriff als sich gegenseitig bedingend ansieht, wird in dem Venedig-Kapitel erlebbar. Es zeigt sich besonders in der Art, in der er sich die Inselstadt erschließt. Mit eigenen Augen will er sich zunächst einen „Eindruck des Ganzen“ dieser labythinartigen Stadt verschaffen und betrachtet deshalb auch das Leben in den Außenbezirken. Erst dann kauft er sich einen Stadtplan, um seinen „Begriff von Venedig“ zu erweitern, geht also an eine „systematischere“ Betrachtung der Stadt, und besteigt zu diesem Zweck zur Mittagszeit, zur Zeit der Flut, den Markusturm. Erst nachdem er sich auf unterschiedliche, sich gegenseitig ergänzende Art und Weise einen Überblick über das „Phänomen“ Venedig verschafft hat – er charakterisiert die Gestalt der Stadt als *Biberrepublik* –, widmet er sich ihren vielfältigen Erscheinungen, den „Einzelheiten“. Gegen Ende seines Aufenthaltes besteigt er noch einmal den Markusturm, diesmal allerdings am Abend, um die Lagunen während der Ebbe zu sehen. Eine Verbindung dieser beiden Bilder sei notwendig, schreibt er, wenn man einen richtigen Begriff von Venedig gewinnen wolle. Einen bei aller Unvollständigkeit doch richtigen, „*klaren und wahren Begriff*“ von den Dingen zu bekommen, das ist für Goethe entscheidend, und er kann bei der Abfahrt feststellen, dass ihm dies bei der Erkundung von Venedig gelungen sei.

Nicht nur hinsichtlich der Frage, *wie* der Dichter sich bildet, sondern auch, *woran* er dies tut, ist das Venedig-Kapitel exemplarisch zu lesen. Es sind zunächst die Gebäude des Renaissance-Baumeisters Andrea Palladio, die ihn interessieren, so die ein Torso gebliebene Carità (...) oder die Kirche Il Redentore. Abends besucht er mehrmals Theater- oder Opernaufführungen und sieht sich aufmerksam verschiedene Tragödien und Komödien an, über die er teilweise ausführlicher schreibt. Auch einer Gerichtsverhandlung wohnt er bei, über die er detailliert berichtet. Darüber hinaus stellt er Betrachtungen über die in seinen Augen verbesserungswürdige Straßenreinigung an, hört öffentlichen Rednern auf dem Ufersteindamm zu, sucht das Arsenal auf, das einst eine der größten Schiffswerften Europas war, bestellt sich zwei Sänger, um den zu seiner Zeit schon nicht mehr richtig praktizierten Gesang der Schiffer mit eigenen Ohren zu lauschen. Er besucht den Palast Pisa Moretta um ein ihm besonders wichtiges Bild von Paul Veronese zu sehen (Darius), betrachtet im Haus Farsetti eine Sammlung von Abgüssen antiker Skulpturen, erwandert die schmale Landzunge des Lido, sucht dort den protestantischen Friedhof auf, sammelt auf dem sandigen Boden des Lido Pflanzen und betrachtet das Leben der Seeschnecken und Taschenkrebse.

Zusammenfassend kann man sagen: Es ist das Venedig in seiner Vielgestaltigkeit, in seiner Vielfältigkeit, in seinem Facettenreichtum, das ihn interessiert. Sein Interesse ist nicht einseitig, sondern vielseitig auf die unterschiedlichsten Lebensbereiche hin ausgerichtet, es ist universell. Es umfasst das Alltagsleben der Venezianer ebenso wie den Bereich von Kunst und Natur. Die von ihm bewunderte Architektur des Renaissancebaumeisters Palladio, der „*durchaus von der Existenz der Alten durchdrungen war*“ (3. Oktober), studiert er vor Ort und „*der Einwohner Betragen, Lebensart, Sitte und Wesen*“ merkt er sich „*bis an die letzte bewohnte Spitze*“ (30. September). „Architektur, Malerei, Theater, Dichtung, Philosophie, Geschichte,

Botanik, Wetter- und Meereskunde, Völkerpsychologie, Reise und Lebenskunst bezeichnen die konkreten Gegenstandsbereiche.¹⁸⁸

Als er wegfährt, ist Venedig für ihn „*kein bloßes Wort mehr, kein hohler Name, der mich so oft, mich, den Todfeind von Wortschällen, geängstigt hat*“ (28. September), sondern ein lebendiger, anschaulicher Begriff. Exemplarisch zeigt Goethe in dem Venedigkapitel, wie er gegenständlich denkt, wie sich für ihn Anschauung und Begriff wechselseitig erhellen müssen, damit der Begriff „klar und wahr“ wird und nicht „hohl“ und leer bleibt. Die Begegnung, die er mit Venedig hat, wirkt sich bildend auf ihn aus: Sie bildet seine Vorstellung und formt sein Denken an den „Gegenständen“ aus. Das Venedig-Kapitel zeigt beispielhaft, wie die „wechselseitige Erschließung“ zwischen Mensch und Welt aussehen kann. In Venedig wird das, was Goethe in Verona in der Begegnung mit einem antiken Bauwerk erfahren hat, variiert, vertieft und erweitert. Variiert insofern, als er hier eine gesamte Stadt als Gestalt wahrnimmt („Biberrepublik“) und ihr Gewordensein, ihre „Bildung“ nicht historisch-genetisch, sondern morphologisch-genetisch erfasst. Vertieft wird die bildende Begegnung mit Venedig, weil Goethe sie intensiv mit allen Sinnen erfassen und so einen eigenen „Eindruck“ in sich wachsen lassen will. Erweitert wird sie durch die Universalität seines Interesses an Kunst, Natur und Gesellschaft, das sich ihm in Venedig wie in einem Mikrokosmos darbietet.

Exemplarisch ist das Venedig-Kapitel im Verhältnis zum Gesamtwerk, weil die Gegenstandsbereiche Kunst, Natur und Gesellschaft das gesamte Werk der *Italienischen Reise* durchziehen. Ein Großteil von Goethes Interesse galt Kunst und Kultur. Daneben war das Studium der Natur ihm eine große, wenn zeitweise nicht sogar noch größere Herzensangelegenheit. Hier ging es ihm vor allem um geologische, mineralogische und botanische Betrachtungen. Zahlreiche Gesteins- und Pflanzenproben hat er aus Italien mitgenommen. Gleich zu Beginn der Reise lesen wir von seinen Betrachtungen zur Bodenbeschaffung, die er die gesamte Reise über im Auge behält. Besonders wichtig war für ihn als Verfechter der neptunologischen Theorie die Besteigung des Vesuvs, die er mehrmals vorgenommen hat. Sein botanisches Interesse konnte er in besonderem Maße in Sizilien entfalten; indem er seiner Idee von einer Urpflanze nachging, machte er im Botanischen Garten von Palermo die wissenschaftsgeschichtlich bedeutsame Entdeckung der Pflanzenmetamorphose.

Sein Interesse an der menschlichen Gesellschaft zeigt sich sehr augenfällig in Neapel, als er den sonst „so brauchbare(n)“ Volkmann¹⁸⁹ hinsichtlich seiner Aussagen über die „dreißig- bis vierzigtausend Müßiggänger in Neapel“ überprüft und widerlegt, indem er die Aktivitäten der Neapolitaner, insbesondere auch die der Kinder, über Tage hinweg genau beobachtet.

Seine ihm eigene „*Manier*“, sich „*recht sinnlich*“ den Dingen zu nähern und gegenständlich zu denken, zeigt sich dabei in den unterschiedlichsten Bereichen. „*Man habe auch tausendmal von einem Gegenstande gesprochen, das Eigentümliche desselben spricht nur zu uns aus dem unmittelbaren Anschauen*“, schreibt er etwa am

¹⁸⁸ Schirmer 1999, S. 41.

¹⁸⁹ Johann Jacob Volkmanns „Historisch-kritische Nachrichten von Italien“, 3 Bde, Leipzig 1770/71, 2. Aufl. 1777/78, waren eine „Referenz“ für Italienreisende Ende des 18. Jahrhunderts. Auch Goethe hatte ihn auf seiner Reise dabei und verglich das Gelesene kritisch mit dem, was er vor Ort sah: „*Neapel, den 28. Mai 1787. Der gute und so brauchbare Volkmann nötigt mich, von Zeit zu Zeit von seiner Meinung abzugehen. Er spricht z.B., daß dreißig- bis vierzigtausend Müßiggänger in Neapel zu finden wären, und wer spricht's ihm nicht nach! (...) Ich fragte deswegen einige Freunde nach den unzähligen Müßiggängern, welche ich doch auch wollte kennen lernen; sie konnten mir aber solche ebensowenig zeigen, und so ging ich, weil die Untersuchung mit Betrachtung der Stadt genau zusammenhing, selbst auf die Jagd aus.*“

20. März 1787 von seiner dritten Vesuvbesteigung, diesmal bei frisch ausbrechender Lava.

Goethe entfaltet in der *Italienischen Reise* den Lesern die Universalität seiner Interessen und zeigt, wie er sich die unterschiedlichsten Gebiete erschlossen hat

Zur Exemplarizität des Venedig-Kapitels in der ersten Fassung des Lehrstücks:

Was bedeutet es für die einzelnen Akte, dass das Venedig-Kapitel im Verhältnis zum Gesamtwerk eine Art von Mikrokosmos ist?

Im II. Akt betrachtet Goethe in Verona das Amphitheater. Seine Art, sich einen anschaulichen Begriff von diesem Bauwerk zu machen, ähnelt der, der wir in Venedig begegnet sind: Zuerst versucht er einen Überblick zu gewinnen, steigt die zahlreichen Treppen hoch und läuft am Rand entlang. Hier muss er feststellen, dass er eigentlich „nichts“ sieht, weil es leer gar nicht gesehen werden will. Er stellt es sich also voller Menschen vor, angefüllt mit Publikum, für das es auch gebaut worden ist. Erst dann betrachtet er verschiedene Details, etwa eine Inschrift oder die Restaurierungsarbeit der Stufen. Am Abend geht er noch einmal zurück zum Amphitheater und steigt wieder hoch zum Rand, um es von oben aus zu betrachten. Die Schrittigkeit Überblick – Details – neuer Gesamtblick zeigt sich auch hier, ist allerdings erweitert um den Aspekt der Funktion und der Genese. Der Blick für Genesen zeigt sich auch im Venedig-Kapitel, als Goethe die Entstehung der „Biberrepublik“ „denkend schaut.“

In Akt III „Nulla dies sine linea“ zeigt sich das wechselseitig erhellende Verhältnis von Anschauung und Begriff. Versucht Goethe im Venedig-Kapitel eine Anschauung von dem ihm bis zu dieser Zeit „leeren“ Begriff „Venedig“ zu gewinnen, sollen die Schülerinnen und Schüler in diesem Akt am eigenen Leib erfahren, inwiefern sich Anschauung und Begriff gegenseitig erhellen. Die „Resonanz“¹⁹⁰, die vom Venedig-Kapitel ausgeht, erstreckt sich hier auf das gesamte literarische Werk der *Italienischen Reise*, und zwar im Hinblick auf ihre Formenvielfalt. Wenn die Schülerinnen und Schüler die literarischen Formen, die in diesem Werk stecken, entdecken sollen, zunächst also nur die „Anschauung“ haben, ist ihr Ergebnis in der Regel schmal. Erst wenn ihnen eine kleine Sammlung an Fachbegriffen zur Hand gegeben wird (Otto F. Best), werden sie richtig fündig und erfahren, wie sich durch den wechselseitigen Bezug von Anschauung und Begriff die eigenen Kenntnisse spiralförmig erweitern.

Akt IV: Schule von Athen. Am Venedig-Kapitel wird der Kontrast der Bildbetrachtung deutlich: Gibt Goethe von Paolo Veroneses Gemälde „Familie des Darius“ eine ausführliche Beschreibung, schweigt er in Rom, als er Raffaels Gemälde „Schule von Athen“ in den Stanzen des Vatikan betrachtet, notiert allerdings vielsagend, dass man angesichts solcher Kunst besser ein pythagoreisches Schweigen gewahren solle. Wie fruchtbar dieses Schweigen war, zeigt sich erst 25 Jahre später in seinen Ausführungen zur Farbenlehre. Hier wird der Begriff der Bildung um einen neuen Aspekt erweitert. Der Vorgang der Bildung, so zeigt sich hier, ist auch ein

¹⁹⁰ Dazu Wagenschein 1997, S. 31f.: „Das exemplarische Verfahren“: Das Bild der Stufe oder auch der Plattform müssen wir ganz verlassen, wenn wir nun das Exemplarische aufsuchen. Um es gleich vorauszunehmen: Das Einzelne, in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist *Spiegel* des Ganzen.

Zur Begründung: die Worte, die immer wieder auftauchen, wenn das Gespräch um das Exemplarische kreist: stellvertretend, abbildend, repräsentativ, prägnant, Modellfall, mustergültig, beispielhaft, paradigmatisch. – Die Beziehung, die das Einzelne hier zum Ganzen hat, ist nicht die des Teiles, der Stufe, der Vorstufe, sondern sie ist von der Art des Schwerpunktes, der zwar *einer* ist, in dem aber das Ganze getragen wird. Dieses Einzelne häuft nicht, es trägt, es erhellt; es leitet nicht fort, sondern es strahlt an. Es erregt das Fernere, noch Verwandte, durch Resonanz. (Bild IV)“

Vorgang der Reifung. Das, was eine bildende Wirkung entfalten kann, ist wie ein Keim, der aufgeht und zu wachsen anfängt. Er ist – in unterschiedlichen Bildestufen – in einem Menschen lebendig und kann, wie hier bei Goethe im Fall der Raffaealschen „Schule von Athen“, große Früchte tragen.

Akt V: Schülerbriefe an Goethe. Hier zeigt sich an einem selbst gewählten Beispiel, ob Goethe verstanden worden ist. Seine Art der Wahrnehmung muss zunächst in eigene Worte gefasst und dann an einem ausgewählten Bauwerk selbst ausprobiert werden. Abschließend wird es der Lerngruppe vorgestellt, woran sich zeigt, ob das von Goethe Gelernte auch vermittelbar, also lehrbar ist. Dies ist die entfernteste „Resonanz“.

Genetisch

Goethes *Italienische Reise* kann als Dokument für seine Individualgenese gelesen werden. Die individuelle Umsetzung dieses Wunsches nach Selbstbildung vermittelt er durch die Veröffentlichung der *Italienischen Reise*, die zum Prototyp einer Bildungsreise wird. Die Individualgenese erweitert sich zur Kulturgeneese.

Folgt man Goethes Schrift, kann man feststellen, wie und woran er sich bildete. Besonders deutlich wird das an einigen Tagebucheinträgen, die als exemplarisch in dieser Hinsicht herausgestellt worden sind (Verona, Venedig). „Goethe über die Schulter schauen, in seine ‚Werkstatt‘ blicken“, ist ein Grundgestus des Lehrstücks, und seinem Wesen nach ist er genetisch ausgerichtet. Das Lehrstück will die Schülerinnen und Schüler in die Situation versetzen, in der Goethe sich befunden hat, damit sie ihrerseits individualgenetisch das erfahren können, was Goethe „entdeckt“ hat. Als Autodidakt wurde ihm sein eigener Werdegang zum „Lehrgang“, der reichlich Früchte trug.

Am Beispiel des Tagebucheintrags von Verona folgen die Schülerinnen und Schüler Goethe Schritt für Schritt dabei, wie er sich das Amphitheater wahrnehmend erschließt. Sie stellen fest, dass es „irgendwie anders“ ist als das einer touristischen Besichtigung, dass bei ihm weder der rein ästhetische Aspekt noch die historisch-gelehrte Kenntnis im Mittelpunkt steht, sondern etwas anderes, an das man sich selbst erst langsam herantasten muss. Goethe will die Gestalt des Amphitheaters erfassen, denn er sieht, dass dessen äußere Gestalt Aufschluss über Funktion und Genese gibt, die nur denkend „geschaut“ werden können. Diesen Blick für Gestalten und deren Bildung, den so genannten Gestaltbildungsblick bzw. den genetisch-morphologischen Blick, können die Schülerinnen und Schüler, wenn sie sich darauf einlassen, selbst entwickeln und in sich ausbilden. Die eingesetzten Fotografien dienen dazu, die einzelnen Textabschnitte zu visualisieren und zur Diskussion zu stellen.

Im Venedig-Kapitel wird der Gestaltbildungsblick wiedergefunden, hier übertragen auf die Gestalt einer ganzen Stadt („*Biberrepublik*“).

Auch diesem Venedig-Kapitel folgen sie Goethe bei seinem Selbstbildungsprozess und vollziehen selbst nach, wie er sich bildend eine fremde Stadt erschließt, um von ihrem Wesen einen „ganz klaren und wahren“ Begriff zu gewinnen. An dem „Mikrokosmos“ Venedig übt er ein, was später in Rom zu einer Herausforderung werden sollte.

Schritt für Schritt folgen die Schülerinnen und Schüler Goethe, sehen, wie er sich zunächst auf ganz sinnliche Art und Weise die Stadt erschließen will, indem er auf sinnliche, „eigene“ Weise die Stadt überblickt und auf diese Weise deren Gestalt und Eigentümlichkeit erfasst. Mit ihm erkunden sie die unterschiedlichen Lebensbereiche

Venedigs, denen Goethes Interesse gilt, und erfahren, dass diese Interessen universell sind. Sie erfahren darüber hinaus, dass Goethe sich auch ihnen auf eine sinnliche, anschauliche Art und Weise nähert, indem er beispielsweise selbst einer Gerichtsverhandlung beiwohnt. Die Schülerinnen und Schüler vollziehen selbst nach, was es für Goethe heißt, anschaulich zu denken, sich einen „Begriff“ von den Dingen zu machen, das heißt Begriffe mit Anschauung zu füllen und umgekehrt, für die Anschauung Begriffe zu finden. Ein besonderes Bewusstsein dafür bekommen sie vor allem dadurch, dass sie selbst die literarischen Formen suchen, die in dem Venedig-Kapitel zu finden sind.

Sensibilisiert für Goethes morphologisch-genetische Art zu sehen, sollten die Schülerinnen und Schüler im dritten Akt die Möglichkeit bekommen, die Pflanzenmetamorphose selbst zu entdecken. Der morphologisch-genetische Blick, gewonnen an einem Bauwerk (Bereich der Kunst) und vertieft an der Gestalt einer Stadt (Bereich der Gesellschaft), wird jetzt übertragen auf den Bereich der Natur, wo Goethe ihn ursprünglich ausgebildet hat. Die Pflanzenmetamorphose zu sehen und zu verstehen, heißt auch, seine Wahrnehmung allgemein für Metamorphosen zu schulen und schlussendlich zu erkennen, warum die Metamorphose für Goethe einen Schlüssel zum Kunstverständnis bedeutet hat.

In der ersten Fassung des Lehrstücks können die Schülerinnen und Schüler die Auswirkungen von Goethes Selbstbildungs- und innerem „Umbildungsprozess“ auf seine literarische Produktion erfahren, indem sie am Entstehungsprozess der „Iphigenie“ teilhaben. Goethe hatte das von ihm als „Schmerzenskind“ empfundene Stück mit nach Italien genommen, sich dort aber, unter der südlichen Sonne und im Zuge der neuen Eindrücke, (= Zeugnis einer veränderten Wahrnehmung) an der „schlotternden Prosa“ gestört. Sie passte seiner Empfindung nach nicht mehr zur Gestalt der Iphigenie, die er sich gleichmäßig in dem heiligen Hain schreitend vorstellte. Das Wesen der Protagonistin – und somit des literarischen Stücks – sollte auch in der äußeren Form zum Ausdruck kommen.

Diese Auswirkung des Gestaltbildungsblicks auch in literarischer Hinsicht erschließt sich den Schülerinnen und Schülern wieder durch Selbsttun. Sie werden dazu aufgefordert, die „schlotternde Prosa“ in einen gleichmäßigen fünfhebigen Jambus zu bringen, so wie Goethe es getan hat. Indem sie sich intensiv mit der ersten Fassung auseinandersetzen – und hierbei auch selbst testen können, inwieweit sie die Prosa als „schlotternd“ empfinden –, vollziehen sie selbst einen literarischen „Umgestaltungsprozess“ mit. Der Begriff der Gestalt wird hier noch einmal auf einem anderen Gebiet, dem Gebiet der Literatur, nachvollzogen, und zwar selbst aktiv nachvollzogen, da die eigenen Dichtversuche die literarische Gestalt unter den eigenen Händen verändern. Der Inhalt ändert sich durch die Form des gleichmäßig fünfhebigen Jambus – und umgekehrt. Goethes klassische Fassung wird am Ende mit Spannung erwartet, und Maß genommen wird am Meister selbst.

Dramaturgisch

Goethe selbst gibt mit dem einleitenden Satz seiner *Italienischen Reise* den Anstoß zur dramaturgischen Gestaltung seiner Autobiografie: „*Früh drei Uhr stahl ich mich aus Karlsbad, weil man mich sonst nicht fortgelassen hätte.*“

Er, ein europaweit bekannter Dichter, der zugleich Minister für Berg- und Straßenbau beim Herzog von Weimar war, der zum geistigen Zentrum des herzoglichen Hofes gehörte, der bewundert und verehrt wurde, floh heimlich von einer Gesellschaft im

böhmischen Karlsbad, die fünf Tage zuvor dort seinen 37. Geburtstag gefeiert hatte. Inkognito reiste er nach Italien, denn „*die Begierde, dieses Land zu sehen, war überreif.*“ Ganz von selbst stellen sich hierbei Fragen ein: Was zog ihn in dieses Land? Warum setzte er sich für fast zwei Jahre dort ab? Warum diese „Flucht“? Was suchte er in Italien?

Um Goethes Selbstbildungsprozess für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen, braucht es einen dramaturgischen Zugriff auf das Gesamtwerk: Es müssen Zugänge zur Goetheschen Art der Selbstbildung geschaffen werden – Schirmer nennt es „Stollen graben“, um an Goethes spezifische Methode, das gesuchte „Gold“, zu gelangen. „Die Schüler sollten noch einmal in jene ursprüngliche Situation versetzt werden, in der sich Goethe befand, als er nach Italien reiste. Sie sollten eigenständig erüben, was in der *Italienischen Reise* bereits als Lernresultat eines anderen scheinbar abschließend formuliert worden war. Dieser Aspekt zielte auf ein genetisches Lernen im Sinne Wagenscheins“, schreibt er.¹⁹¹ Die Schülerinnen und Schüler noch einmal genetisch in jene Situation versetzen, die bestanden hatte, als Goethe seine Reiseeindrücke aufnahm, heißt, seinem Wahrnehmungsprozess zu folgen und dabei die eigene Wahrnehmung zu erweitern und zu schulen. Der Goetheblick sollte selbst entdeckt und dann selbst ausprobiert werden. Gefolgt wird dabei dem sich selbst bildenden, dem selbst entdeckenden Goethe, von dem gelernt werden kann.

Die dramaturgische Besonderheit dieser Lehrstückkomposition besteht darin, dass ein individuelles „Bildungserlebnis“ nicht langsam vorbereitet wird, sich nicht Akt um Akt entfaltet, bis es dann zu einem „Erkenntnisblitz“ kommen kann, sondern dass das Potenzial dazu bereits im ersten Akt enthalten ist und in den folgenden Akten variiert und erweitert wird. Schirmers dramaturgischer Handlungsablauf wird auch in der zweiten Fassung prinzipiell beibehalten, dabei allerdings variiert.

In der ersten Fassung gibt der erste Akt in seiner Funktion als Exposition einen ein- und Überblick über das Thema und benennt das Vorhaben: Die Sache (die Italienische Reise) und die Methode (Goethes Art wahrzunehmen, sich zu bilden) werden gleichermaßen in den Blick genommen und die das Lehrstück tragende Sogfrage (Wie und woran bildet sich Goethe?) wird daran entfaltet. Zum Ausdruck kommt dies im Bild eines spannungsvollen Dreiecksverhältnisses der beiden Tischbein-Gemälde rechts und links unten und der *Italienischen Reise* als Dreiecksspitze oben. Links ist der „welthungrige“ Goethe, der feststellt, dass sein Weltwissen kein solides Fundament hat und ein solches in Italien aufbauen möchte, und rechts der gebildete Goethe, der durch seinen Selbstbildungsprozess zum Klassiker gereift ist. Die *Italienische Reise* ist zugleich Dokument und Produkt dieses Selbstbildungsprozesses.

Akt II bis Akt V bieten fünf ganz unterschiedliche Zugänge zum Werk, in denen die Schülerinnen und Schüler jeweils in eine ursprüngliche Situation versetzt werden, die Goethe auf seiner Reise vorfand, um daran selbst exemplarisch Goethes Lernmethode nachvollziehen zu können.

Das Finale fordert abschließend dazu auf, die „bildende Wirkung“ des Goetheblicks an sich selbst zu erfahren und dabei zugleich zu prüfen, was gelernt worden ist und was gelehrt werden kann. Das frei ausgewählte Bauwerk soll so fotografiert und in einem Brief an Goethe so beschrieben werden, dass der „Goetheblick“ deutlich wird.

¹⁹¹ Schirmer 1999, S. 61.

In der zweiten, fächerübergreifenden Fassung ist die Exposition ähnlich, während die einzelnen Akte inhaltlich abweichen. Die ersten beiden Akte lassen den sich ausweitenden Bildungsprozess des Reisenden miterleben, fokussiert auf den genetisch-morphologischen Blick. Akt I zeigt anhand eines einzelnen „Gegenstandes“, hier einem antiken Bauwerk, wie Goethe gesehen, wie er wahrgenommen, wie er seinen morphologischen Blick ausgebildet hat.

Der dramaturgische Zugriff auf den Text besteht darin, die Schülerinnen und Schüler genetisch in die Situation zu versetzen, in der Goethe sich befand, als er das Amphitheater das erste Mal betrat. So genau und so anschaulich wie möglich sollen sie Goethes Blicken auf das Bauwerk folgen und das, was Goethe sieht, von dem, was Goethe innerlich schaut, unterscheiden. Das Sichtbare ist fotografisch abbildbar, auch heute. Ein kleiner Satz von zehn Fotografien wird deshalb an die Schülerinnen und Schüler verteilt, die diese in Kleingruppen den von Goethe beschriebenen Wahrnehmungsschritten zuordnen sollen. Was nicht abgebildet ist, soll als Lücke oder mit einem weißen Blatt ausgewiesen werden.

Am Ende werden die von den Schülergruppen gefundenen Fotoreihen untereinander auf dem Boden ausgelegt und diskutiert. Das ist der Ausgangspunkt für die „Entdeckung“ des genetisch-morphologischen Blickes.

Akt II ist eine Erweiterung um den „Mikrokosmos“ Venedig. Der genetisch-morphologische Blick wird wiederentdeckt, jetzt aber auf die Gestalt einer ganzen Stadt bezogen. Gleichzeitig wird das Feld der Goetheschen Selbstbildung weiter geöffnet durch die Universalität seiner Interessen und die Art und Weise, wie er sich die Stadt Venedig erschließt. Lassen die ersten beiden Akte den sich ausweitenden Bildungsprozess des Reisenden miterleben, so geht es in dem fächerübergreifend angelegten dritten Akt um das wissenschaftsgeschichtlich bedeutsame Bildungsprodukt der goethischen genetisch-morphologischen Betrachtungsweise: die Entdeckung der Pflanzenmetamorphose, die zu einer „Wiederentdeckung“ durch die Schüler werden kann.

1.12. Zwischenresümee zur Leitfrage: Kategoriale Bildung und didaktische Analyse in diesem Lehrstück

1.12.1. Kategorialanalyse

Die Kategorie: Bildung, Gestalt, Gestaltbildung

„Ich habe viel gesehen und noch mehr gedacht: die Welt eröffnet sich mehr und mehr, auch alles, was ich schon lange weiß, wird mir erst eigen“¹⁹² – mit diesen Worten zeigt Goethe, was geschieht, wenn sich ein Mensch auf eine Begegnung mit der Welt wirklich einlässt: Er erschließt sie sich, er eignet sie sich an, er wird durch sie gebildet. Sehend und denkend nimmt der Mensch ein neues Stück Welt auf bzw. eröffnet sich die Welt demjenigen, der sie wahrzunehmen weiß und sie geistig durchdringt.

Goethe bildet sich in Italien reisend. Um das, was Bildung bei dem Reisenden ausmacht, fassen zu können, sind zunächst seine eigenen Aussagen heranzuziehen.

¹⁹² Neapel, 17. 3. 1787.

Emphatisch schreibt er am zweiten Dezember 1786 aus Rom: „Überhaupt ist mit dem neuen Leben, das einen nachdenkenden Menschen die Betrachtung eines neuen Landes gewährt, mit nichts zu vergleichen. Ob ich gleich noch immer derselbe bin, so mein' ich, bis aufs Knochenmark verändert zu sein.“ (Rom, 2.12. 1786). Goethe beschreibt hier die Wirkung seines Bildungsprozesses. Die italienische Reise bewirkte in ihm eine innere Umwandlung mit nachhaltigen Folgen. Er spürt an sich eine tiefgreifende Veränderung, die er in seinen Briefen wiederholt auch als „Wiedergeburt“ feiert: „Die Wiedergeburt, die mich von innen heraus umarbeitet, wirkt immer fort. Ich dachte wohl, hier was Rechts zu lernen; daß ich aber so weit in die Schule zurückgehen, daß ich so viel verlernen, ja durchaus umlernen müßte, dachte ich nicht. Nun bin ich aber einmal überzeugt und habe mich ganz hingegeben, und je mehr ich mich selbst verleugnen muß, desto mehr freut es mich. Ich bin wie ein Baumeister, der einen Turm aufführen wollte und ein schlechtes Fundament gelegt hatte; er wird es noch beizeiten gewahr und bricht gern wieder ab, was er schon aus der Erde gebracht hat, seinen Grundriß sucht er zu erweitern, zu veredeln, sich seines Grundes mehr zu versichern, und freut sich schon im voraus der gewissen Festigkeit des künftigen Baues. Gebe der Himmel, daß bei meiner Rückkehr auch die moralischen Folgen an mir zu fühlen sein möchten, die mir das Leben in einer weitem Welt gebracht hat. Ja, es ist zugleich mit dem Kunstsinn der sittliche, welcher große Erneuerung leidet.“ (Rom, 20.12.1786)¹⁹³

„Bildung“ ist bei Goethe mit innerer Veränderung, „Umbildung“ verbunden. Sie unterscheidet sich dadurch vom Angelernten, das äußerlich bleiben und deshalb auch verlernt werden kann. Das Angelernte kann zum kurzfristigen Gebrauch da sein, während das Bildende als das potenziell Wirkende, das potenziell Dynamische eine Dimension der Zeitlichkeit umfasst. Es ist nachhaltig und es hat Folgen. Man kann es, im Gegensatz zum Angelernten, nicht auf einen Zweck hin reduzieren.

In Italien stellt Goethe fest, dass sein Weltwissen unzureichend, in Teilen auch korrekturbedürftig ist. Deshalb muss er „so weit in die Schule zurückgehen“ und viel ver- und umlernen. An anderer Stelle heißt es: „Man muß sozusagen, wiedergeboren werden, und man sieht auf seine vorigen Begriffe wie auf Kinderschuhe zurück.“ (Rom, 13.12.) Sein Ziel ist es, den Turm seines Weltwissens auf einem soliden, festen Fundament zu bauen. Das Umlernen führt zu einer inneren Umbildung, die emphatisch als „Wiedergeburt“ bezeichnet wird, ihn „von innen heraus umarbeitet“ und immer weiterwirkt. Seine sich selbst verordnete und autodidaktisch durchgeführte „Bildung“ ist mit dem Blick auf die Zukunft hin „angelegt“. „Am liebsten ist mir denn aber doch, was ich in der Seele mitnehme, und was, immer wachsend, sich immer vermehren kann“, schreibt er aus Rom (13.2.1787). Das Bildende wurzelt sich in seiner „Seele“ ein und ist auf Wachstum und Vermehrung hin angelegt. Die Anklänge der Pflanzenmetaphorik, die in diesen Zeilen mitschwingen, bringen das Wesen der Goetheschen Bildung noch besser zum Ausdruck als die Baumeistermetaphorik, weil sie das Dynamische und Produktive des Begriffes Bildung enthalten. Die der Biologie entnommene Metapher des Wachstums zeigt, dass die Bildungsidee im Zusammenhang mit der Entdeckung von der Pflanzenmetamorphose entstanden ist.

Die Erfahrung, dass die bildende Wirkung der Italienreise, die vor allem innere Umbildung bedeutet, sich qualitativ von seinem bisherigen Wissen unterscheidet, bemerkt Goethe verschiedentlich. Aus Rom schreibt er beispielsweise am 1.

¹⁹³ Vgl. dazu Goethes Tagebuch der Italienischen Reise 1786, An Charlotte v. Stein, Rom, 29. u. 30. Dez. 86, S. 208: „Immer muß ich wiederhohlen: ich glaubte wohl hier etwas rechts zu lernen, daß ich aber soweit in die Schule zurückgehen müßte glaubt ich nicht, und je mehr ich mich selbst verläugnen muß je mehr freut es mich. (...)“

November 1786 nach seiner Ankunft: „ (...) *Nun bin ich hier und ruhig und, wie es scheint, auf mein ganzes Leben beruhigt. Denn es geht, man darf wohl sagen, ein neues Leben an, wenn man das Ganze mit Augen sieht, das man teilweise in- und auswendig kennt. Alle Träume meiner Jugend seh' ich nun lebendig; die ersten Kupferbilder, deren ich mich erinnere (mein Vater hatte die Prospekte von Rom auf einem Vorsaale aufgehängt), seh' ich nun in Wahrheit, und alles, was ich in Gemälden und Zeichnungen, Kupfern und Holzschnitten, in Gips und Kork schon lange gekannt, steht nun beisammen vor mir; wohin ich gehe, finde ich eine Bekanntschaft in einer neuen Welt; es ist alles, wie ich mir's dachte, und alles neu. Ebenso kann ich von meinen Beobachtungen, von meinen Ideen sagen. Ich habe keinen ganz neuen Gedanken gehabt, nichts ganz fremd gefunden, aber die alten sind so bestimmt, so zusammenhängend geworden, daß sie für neu gelten können.*“ Als „neues Leben“ empfindet es Goethe, mit eigenen Augen das zu sehen, wovon er sich zuvor nur eine Vorstellung machen können. Für ihn war die lebendige Anschauung eine Voraussetzung zur Erkenntnis. Goethes Denken war gegenständlich ausgerichtet, ein Begriff bedurfte der Anschauung und die Anschauung umkehrt bedurfte eines Begriffes. In Italien „das Ganze“ mit eigenen Augen zu sehen, das er teilweise „in- und auswendig kannte“, das war für ihn das Neue und Überwältigende. Vom bewussten, denkenden Anschauen, von der intensiven „Weltbegegnung“ ging für ihn die Bildkraft aus. Das war das qualitativ Neue. Die „Gegenstände“ selbst, von denen er so oft spricht, enthalten potenziell eine solche Bildkraft, vorausgesetzt, dass der Mensch sie zu „öffnen“ weiß, dass er den „Schlüssel“ gefunden hat um sie sich „aufzuschließen“, um sie sich zu erschließen. Einigen Zeilen der *Italienischen Reise* kann man entnehmen, dass Goethe einen solchen „Schlüssel“ gefunden hatte.

Betrachtet man noch einmal ganz genau, was Goethes Bildungsprozess charakterisiert, lässt sich folgendes konstatieren:

1. Goethe ging es in Italien zunächst darum, das mit eigenen Augen zu schauen, wovon er bislang nur eine Vorstellung gehabt hatte. (*Rom, 7.11.86: „...ich tue nur die Augen auf und seh' und geh' und komme wieder, denn man kann sich nur in Rom auf Rom vorbereiten.“*) Er bildet sich an konkreten Gegenständen, denen er ihre „Eigentümlichkeit“ abgewinnen will (3.3.1787). (*„...befleißigen will ich mich der großen Gegenstände ...“*) Es geht ihm darum, von den Gegenständen, den konkreten Erscheinungen, einen „klaren und wahren Begriff“ zu entwickeln, wie er mehrfach hervorhebt (*Rom, 7.11.: „Nun bin ich sieben Tage hier, und nach und nach tritt in meiner Seele der allgemeine Begriff dieser Stadt hervor.“*) Hierzu ist ein aufmerksames Beobachten und Wahrnehmen nötig. Goethe verlässt sich dabei ganz auf seine Sinne und nicht etwa auf gelehrtes (Vor)wissen. Erst wenn er selbst einen „sicheren Blick“ getan hat, können Informationen aus zweiter Hand sinnvoll und wichtig sein, ansonsten sind sie unter Umständen sogar hinderlich. Der Blick für das Wesenhafte der konkreten Erscheinungen ist die Grundlage für seine Selbstbildung. Es ist das „Fundament“, das er aufzubauen gedenkt, der „Grundriß“, den er „zu verweitem, zu veredeln“ sucht, um dem „künftigen Bau“ seiner Bildung eine „gewisse Festigkeit“ zu verleihen.
2. Eine neue Erfahrung in Italien ist auch, dass er dort „keinen ganz neuen Gedanken“ gehabt hat, die alten aber als „so bestimmt, so zusammenhängend“ empfindet, „daß sie für neu gelten können.“ Über seine Erfahrungen in Rom schreibt er Ähnliches: „... das Vorzüglichste wird zum zweiten- und drittenmal betrachtet, und nun ordnet sich's einigermaßen.“ (16.2.) Denn in Rom will er „ins Ganze“ studieren

(Rom, 22.1.), was sich als mühsam erweist, da man in dieser Metropole „*alles aus unendlichen, obgleich überreichen Trümmern zusammenstoppeln (muß)*.“

Die Erkenntnisse bleiben nicht isoliert, sondern werden in einen ordnenden und deshalb orientierenden Zusammenhang gestellt. Das, was ihn umbildet, ist dieses Denken und Erkennen von Zusammenhängen, die von ihm betrachteten „Gegenstände“ werden in einem inneren Bezug gesehen. Dieser innere Bezug macht die Solidität und Festigkeit des „Fundaments“ aus, auf dem Goethe sein Weltwissen aufbauen will. Auf Kunst, Natur und Menschenleben war sein Blick gleichermaßen gerichtet, sie erhellen sich gegenseitig.

3. Der Bildungsprozess bedeutet für ihn eine „innere Umbildung“, die sich lebendig entfaltet, reift und schließlich „Früchte“ trägt. Was und wie es in ihm „umarbeitet“ und fortwirkt, zeigt sich auf den verschiedensten Gebieten. Auf literarischem Gebiet ist es in besonders signifikanter Weise die „Iphigenie“, die er als „Schmerzenskind“ mit nach Italien genommen hatte, weil er spürte, dass das Drama unvollkommen war. Unter dem südlichen Himmel Italiens sieht er seine Protagonistin anders. Die „Iphigenie“ zeigt in der vielleicht interessantesten und augenfälligsten Weise, inwiefern die Italienreise zu einer inneren Umbildung Goethes führte, sie ist aber nicht das einzige literarische Produkt dieses Prozesses. Auf der Reise entstanden darüber hinaus der „Egmont“, erste Entwürfe zum „Faust“, und eine Umarbeitung des „Torquato Tasso“, den er (ähnlich wie die „Iphigenie“) in eine neue, in Blankversen geschriebene Fassung brachte. (Er beendete die Arbeit 1789 in Weimar.)

Die Bildungsreise erwies sich aber nicht nur auf literarischem, sondern auch auf anderen Gebieten als überaus fruchtbar. Auf naturwissenschaftlichem Gebiet führte sie zu der Entdeckung der Pflanzenmetamorphose und zur Entwicklung der Morphologie.

Resümierend lässt sich dreierlei feststellen: Goethe bildet sich an der Begegnung mit konkreten Erscheinungen, die er aufmerksam wahrnimmt, um von ihnen einen „*klaren, wahren Begriff*“ zu gewinnen. Er versucht dabei, innere Zusammenhänge zu erkennen und ausgehend vom Besonderen ins Allgemeine zu denken.

Die konkreten Erscheinungen erschließen sich ihm durch das für ihn charakteristische „gegenständliche Denken“; hierin steckt die Bildekraft, die ihn von innen umarbeitet und fortwirkt. Sie führt dazu, dass Goethe das, was ihn „umarbeitet“, seinerseits produktiv verarbeitet, und zwar sowohl auf literarischem und künstlerischem als auf naturwissenschaftlichem Gebiet, sah er doch in Kunst und Natur seine hauptsächlichen „Lehrmeisterinnen“.

Der bildungstheoretische Objektivismus

Die eine der beiden großen materialen Bildungstheorien, der bildungstheoretische Objektivismus, der auch „Scientismus“ genannt wird, geht davon aus, dass die Inhalte der Bildung auch die objektiven Inhalte der Kultur seien und dass deren Bildungswert in der wissenschaftlichen Struktur der Inhalte liege. Die Bildungswirkung bestehe in der strengen Sachlichkeit, die diese Inhalte dem Schüler abfordern. Der Schüler werde dieser Auffassung nach insofern gebildet, als er sich diese Kulturinhalte bzw. Kulturgüter in ihrem „objektiven So-Sein“ zu eigen mache. Je größer sein Wissensbestand an Kulturinhalten, desto umfangreicher ist demnach seine Bildung. Der Blick, den der Objektivismus auf die zu vermittelnden Inhalte wirft, ist ein akademischer.

Bezogen auf das Lehrstück der „Goethes *Italienische Reise*“, muss in diesem Sinne zunächst nach der sogenannten wissenschaftlichen (hier: literaturwissenschaftlichen)

Struktur der Schrift gefragt werden, bzw. was in dieser Hinsicht, wie Heinrich Schirmer es ausdrückte, alles in der *Italienischen Reise* „steckte“. Nämlich: „Ein neuer Blick auf Goethes Biographie, auf seine verschiedenen Reisen, auf die Literaturgeschichte und die Entstehung der deutschen Klassik, auf das Reisen der Menschen allgemein, auf Reisebeschreibungen der verschiedenen Zeiten, auf das Sehnsuchtsland Italien, auf Kunst, Wissenschaft, Sprache, Kultur, Geschichte, auf die Entstehung des Entwicklungsgedankens in der Biologie und des Bildungsgedankens in der abendländischen Kultur.“ (S. 30) Was davon ist bedeutsam für die Anregung zur bildenden Wahrnehmung, auf die es uns in dem Lehrstück ankommt? Folgen wir Schirmer noch einmal: „Neben der Vermittlung all dieser verschiedenartigen Gegenstände, dieser materialen und vorgegebenen Welt von Natur, Kunst und menschlichem Leben, die den Dichter umgab, enthält die Italienische Reise aber auch eine Einführung in Goethesches Sehen und Denken. (...) Seine musterhaft dargestellte Selbsterziehung ist Zentrum des Buches.“ (S. 48) – Die *Italienischen Reise* enthält also eine ganze Reihe von Kulturinhalten, die alle zusammenlaufen in der Bildungsidee.

Die strenge Sachlichkeit, die die Inhalte den Schülern abfordern, kann in unserem Falle nicht in einer akademischen Behandlung der autobiographischen Schrift liegen, und eine solche wäre dem Gegenstand auch nicht angemessen, wenn man ihn richtig begreifen will. Schon Fritz Blättner hat darauf hingewiesen, dass das Buch selbst erst dann verstanden ist, „wenn wir, seine Leser, den andringenden Anspruch vernehmen, nach seinem Vorbild unser Leben zu ändern. Die Absicht des Werkes als eines Teil seines (Goethes, U.H.) Lebensberichts ist nämlich nicht Literatur und nicht Wissenschaft, sondern Leben und Bildung.“¹⁹⁴

Diesem Anspruch kommt das Lehrstück dadurch nach, dass es eine Anregung zur praktischen Wahrnehmungsschulung bietet und sich dabei an die literarische Vorlage hält, Literatur also literarisch lehren will. Im Lehrstück sehen wir, auf welche Weise sich Goethe an Italien, Rom, Venedig, Verona und anderen Orten bzw. Gegenständen bildet, weil sie von klassischer Prägnanz sind.

Die klassische Bildungstheorie

Die Bildungswirkung kann Klafki zufolge nicht allein in der wissenschaftlichen Bedeutsamkeit eines Inhaltes liegen, wie es die Theorie des bildungstheoretischen Objektivismus suggeriert. Erst wenn die objektive (bzw. wissenschaftlich feststellbare) Struktur dieses Inhaltes in einer „reinen, einfachen“, und man kann hinzufügen, exemplarischen Gestalt gegeben und dem Schüler daher zugänglich ist, könne sich eine nachhaltigere Bildungswirkung entfalten. Die Suche nach der „Reinheit und Prägnanz einer Sache, eines Grundgedankens oder einer menschlichen Haltung“ war wiederum ein zentrales Anliegen der klassischen Bildungstheorie, die eine Bildungswirkung nur in dem klassischen Gehalt eines Kulturinhaltes sah, insofern in ihm „bestimmte menschliche Qualitäten“ überzeugend zum Ausdruck kommen.

Goethe selbst bildet sich in dem von der klassischen Antike erfüllten Italien und erfährt die bildende Wirkung klassischer Werke. Das sind in der Kunst die „großen Gegenstände“, von denen er wiederholt spricht. Dazu zählten auf seinem Weg nach Rom vor allem das Amphitheater in Verona, der Minerva-Tempel in Assisi, die

¹⁹⁴ Blättner 1949, S. 451.

Werke von Andreas Palladio in Venedig wie beispielsweise die Caritas, aber auch das Aquädukt in Spoleto.

Besonders hervorzuheben ist auf dem Reiseweg sein kurzer Aufenthalt in Verona, um dort „das erste bedeutende Monument der alten Zeit“ zu sehen. Die Aufzeichnungen von seiner Besichtigung des Amphitheaters sind ein Schlüssel zu seinem Blick auf Natur und Kunst und sie lassen erkennen, dass es der morphologisch-genetische Blick ist, den Goethe ausbildet.

Neben den „großen Gegenständen“ in der Kunst interessieren ihn die Natur und die menschliche Gesellschaft. Sehr deutlich zeigt sich seine Interessenvielfalt, als er sich zwei Wochen lang in Venedig aufhält. Der Lido ist für ihn ein Gebiet für neue botanische Entdeckungen. „Am Meere habe ich auch verschiedene Pflanzen gefunden, deren ähnlicher Charakter mir ihre Eigenschaften näher kennen ließ ...“, schreibt er beispielsweise am 8. Oktober 1786 (5. Eintragung), und führt seine Beobachtungen näher aus, erwähnt auch, dass er Samen und eingelegte Blätter mitbringen wird. Zurückgekehrt nach Weimar, hat er die stattliche Sammlung botanischer Entdeckungen in Italien ausgewertet und sie – unter anderem – als Grundlage für seine morphologischen Studien genommen.

Eine besondere Bedeutung kommt der Hauptstadt Rom zu. Rom, Metropole des Altertums und Herzstück der Christenheit, trägt die Spuren der kulturellen Entwicklung Europas.

Zunächst ist er überwältigt; die „Hauptstadt der Welt“ hat ihm die Sprache verschlagen. Eine Woche nach seine Ankunft schreibt er: „Verzeihen mir jedoch meine Freunde, wenn ich künftig wortkarg erfunden werde; während eines Reisezugs rafft man unterwegs auf, was man kann, jeder Tag bringt etwas Neues, und man eilt, auch darüber zu denken und zu urteilen. Hier aber kömmt man in eine gar große Schule, wo ein Tag so viel sagt, daß man von dem Tage nichts zu sagen wagen darf. Ja, man täte wohl, wenn man, jahrelang hier verweilend, ein pythagoreisches Stillschweigen beobachtete“ (7. Nov. 1786). In Rom findet er die „höchsten Gegenstände“ und wird von Bedeutendem „überdrängt und überfüllt“ (7. Nov. 1786). Sein Interesse wird auch an Gegenständen entzündet, denen er zuvor nicht viel abgewinnen konnte. So notiert er am 3. Dezember 1786: „Auch die römischen Altertümer fangen an mich zu freuen. Geschichte, Inschriften, Münzen, von denen ich sonst nichts wissen mochte, alles drängt sich heran. Wie mir's in der Naturgeschichte erging, geht es auch hier, denn an diesen Ort knüpft sich die ganze Geschichte der Welt an, und ich zähle einen zweiten Geburtstag, eine wahre Wiedergeburt, von dem Tage, da ich Rom betrat.“ „An diesen Ort knüpft sich die ganze Geschichte der Welt an“ – das ist der Grund, weshalb er von geradezu exemplarischer Bedeutung für den Bildungswilligen ist. Und es erklärt, warum er Rom als „die hohe Schule für alle Welt“ bezeichnet, die auch ihn „geläutert und geprüft“ habe (13. Dezember 1786).

Die uns vorliegende Schrift heißt jedoch nicht „Römische Reise“, sondern „Italienische Reise“. Der Aufenthalt in Rom stellt darin einen wichtigen Meilenstein dar, aber Goethe reist weiter. In den morphologischen Schriften resümiert er: „Im Laufe von zwei Jahren hatte ich beobachtet, gesammelt, gedacht, jede meiner Anlagen auszubilden gesucht. ... Ich konnte hoffen, mir einen reinen, vorurteilsfreien Kunstgenuß zu bereiten. Ferner glaubte ich der Natur abgemerkt zu haben, wie sie gesetzlich zu Werke gehe, um lebendiges Gebild, als Muster alles künstlichen, hervorzubringen. Das dritte, was mich in Italien beschäftigte, waren die Sitten der Völker ... als ein drittes, was weder Kunst noch Natur, sondern beides zugleich ist, notwendig und zufällig, absichtlich und blind: ich verstehe die menschliche

Gesellschaft.¹⁹⁵ Das fremde und doch vertraute Italien, mit dem er sich absichtlich konfrontierte, entfaltete vor Goethe seinen paradigmatischen Charakter.

Die Theorie der funktionalen Bildung

Die Theorie der funktionalen Bildung gehört zu den formalen Bildungstheorien, die sich bei der Frage nach der Bildung primär nach dem Subjekt ausrichten: Bildend sind demnach nicht die Inhalte, sondern die körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte, die bei der Beschäftigung mit ihnen ausgeformt werden. Diese Kräfte des Beobachtens, Denkens, Urteilens, der Phantasie, des ästhetischen Gefühls, des ethischen Werten, Sich-Entschließens und Wollens etc., sollen später in der Erwachsenenwelt in Funktion treten, indem sie auf entsprechende Inhalte transferiert werden.

Im Lehrstück kommt diesem Aspekt ein zentraler Stellenwert zu. „Sehen, wahrnehmen lernen mit Goethe“ heißt in der uns vorliegenden Inszenierung der Untertitel. Denn wie bereits gezeigt worden ist, liegt der Schlüssel zu jeder Art von Bildungserlebnis, das Goethe in Italien hatte, in seiner Art der Wahrnehmung, in seiner „Manier, die Dinge zu betrachten ...“. Schirmer hat aus der Vielfalt der im Reisebericht besprochenen Gegenstände eine repräsentative Auswahl getroffen, an der exemplarisch nachvollzogen werden kann, auf welche Weise der Dichter an die unterschiedlichen Gegenstände oder Phänomene herantritt. Das „gegenständliche Denken“, das er dabei praktiziert und entwickelt und zum sogenannten Gestalt- und Gestaltbildungsblick, oder besser: zur morphologischen Methode, ausbildet, soll den Schülerinnen und Schülern auf diese Weise nähergebracht werden, weil es ihnen eine neue Perspektive der Wahrnehmung eröffnet.

Das Lehrstück setzt dabei Goethes Aufzeichnungen über seine Besichtigung des Amphitheaters in Verona als Exempel für den Gestaltbildungsblick dramaturgisch um, weil es Goethes Blick für Gestalten und ihre Bildung genetisch erfahrbar machen möchte. Wer sich darauf einlässt, dem erschließt sich ein bislang ungewohnter Blick: Er verlangt eine genaue Betrachtung, die dem Gewordenen den Prozess des Werdens und also dessen Bildekräfte ablesen kann. Der Gegenstand eröffnet sich dem Menschen durch die genaue Betrachtung und erschließt sich ihm durch das Denken. Das Denken ist nicht abstrakt, sondern imaginativ: Es geht von den Gegenständen aus und führt zu ihnen wieder zurück. Das „gegenständliche“ oder „schauende Denken“ beinhaltet eine Imagination, die an die Gegenstände gebunden ist, um das von ihnen zu erfassen, was sich in ihrem jeweiligen Äußeren andeutet und, räumlich gesehen, auf ihr Inneres oder, zeitlich gesehen, auf ihren Entwicklungsprozess hindeutet. Das Lehrstück eröffnet also auch den Blick für „Phänomene“ im goethischen Sinne.

Der Gestaltbildungsblick wird im Lehrstück durch das Venedigkapitel erweitert und variiert: „Gegenstand“ der Betrachtung ist hier die Gestalt der Stadt Venedig, die Goethe als „*Biberrepublik*“ bezeichnet. Die Entwicklung dieser Stadt hin zur „*Biberrepublik*“ denkt er (innerlich „schauend“) genetisch-morphologisch. Der „gewohnte“ historisch-genetische Blick interessiert ihn nicht. – Eine Stadt ist kein Gegenstand aus dem Bereich der Kunst, sondern ein gesellschaftliches Phänomen, das genetisch-morphologisch betrachtet wird. Der Bereich der Natur, aus dem Goethe seine „*Manier, die Dinge zu sehen*“ ausgebildet hat, enthält wissenschaftsgeschichtlich die Entdeckung der Pflanzenmetamorphose. Ein fächerübergreifender Ansatz der Fächer Deutsch und Biologie enthält die

¹⁹⁵ Zit. nach Blättner 1949, S. 450.

Möglichkeit, Goethes Entdeckung „nachentdecken“ zu lassen. Die Relevanz der morphologisch-genetischen Wahrnehmung für die Wissenschaftsgeschichte wird von hier aus erfahrbar.

Die Theorie der methodischen Bildung

Im Zentrum des Interesses steht für die Theorie der methodischen Bildung der *Bildungsvorgang*, wobei unter „Bildung“ die Gewinnung der „Methoden“ verstanden wird, mit deren Hilfe sich der Schüler die Fülle der Inhalte erschließen kann, damit sie für ihn sinnvoll zu bewältigen sind. Das Prinzip der Selbsttätigkeit wird dabei konsequent angewendet, denn um diese Methoden zu „verinnerlichen“, muss der Schüler sie sich weitgehend selber aneignen.

Die *Italienische Reise* enthält zum einen eine ganze Reihe pragmatischer Geschicklichkeiten bzw. „Weltaneignungsmethoden“. So kann an ihr gelernt werden, auf welche Weise man sich ein bedeutendes Bauwerk erschließt, wie man sich einem Kunstwerk nähern kann oder wie man eine fremde Stadt besichtigt.

Wer erfassen will, wie Goethe sich das Amphitheater von Verona erschlossen hat, der muss seine diesbezüglichen Aufzeichnungen genau lesen. Die dramaturgische Umsetzung des I. Aktes erzwingt das aufmerksame, genaue Lesen dadurch, dass seine Wahrnehmung in einzelne Schritte gegliedert wird, denen man Fotografien zuordnen kann. Auch die dafür notwendige Bildbeschreibung enthält ein methodisches Moment.

Schirmer hat jedoch noch einen anderen Aspekt aus dem Werk herausgearbeitet: „Die *Italienische Reise* ist eine unvergleichliche Sammlung vorbildhaft durchgeführter literarischer ‘Aufgabenstellungen‘“, stellt er fest und zählt auf: „Bildbeschreibung, Erörterung, Schilderung, Nacherzählung, Zusammenfassung, Briefform.“¹⁹⁶

Die für den Literaturunterricht grundlegende Kenntnis von Textsorten kann an dem Werk geschult werden und lässt erkennen, dass es aus literarisch vielfältigen Formen besteht.

Fundamentale, elementare und exemplarische Bildung

Goethe zeigt durch seine Reise nach Italien, dass Bildung inneres Wachstum, das heißt geistiges, seelisches und moralisches Wachstum bedeutet. Bildung bedeutet innere Bewegung und Veränderung, „Umgestaltung“. Der Begriff „Bildung“ beinhaltet nicht zufällig eine pflanzliche Metaphorik: Bildung und Umbildung ist ein Charakteristikum von organischem Leben, und es hängt untrennbar mit dem von Goethe in charakteristischer Weise geprägten Begriff der Gestalt zusammen. (Morphologie = Lehre von den Gestalten und ihrer Bildung). Bildung bedeutet bei Goethe in diesem Sinne ein Ausbilden, d. h. eine „Formung“ bzw. „Gestaltung“ der „inneren Anlagen“, die ein Mensch in sich trägt. Dieses Verständnis von Bildung wird zum „klassischen Bildungsverständnis“: Die verschiedenen Anlagen eines Menschen zu einer harmonischen Entfaltung und Ausbildung zu bringen. Dazu braucht es vielfältige Bildekräfte, die die vielfältigen inneren „Anlagen“ beanspruchen.

Selbstbildung, das zeigt Goethe, ist ein aktiver, ein lebendiger Prozess, der aus dem Bildungswilligen selbst kommt. An seiner eigenen Person zeigt er darüber hinaus, dass bildendes Reisen lebenslang produktiv nachwirken kann.

¹⁹⁶ Schirmer 1999, S. 49.

1.12.2. Didaktische Analyse des Lehrstücks

1. Exemplarische Bedeutung

Lehrstücke sind nach der Methodentrias exemplarisch-genetisch-dramaturgisch gestaltet. Der exemplarische Gehalt des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ ist unter diesen Aspekt ausführlich dargelegt worden und findet sich in der tabellarischen Übersicht zur didaktischen Analyse noch einmal knapp zusammengefasst.

2. Gegenwartsbedeutung

Die Thematik der Bildung, auch die der Selbstbildung, ist den Schülerinnen und Schülern durch die Schule her natürlich vertraut und hat einen Bezug zu ihrer Lebensrealität, wenngleich sie weitgehend unreflektiert ist. Dass der Begriff durch Goethe eine neue Bedeutung bekommen und eine ganze Epoche beeinflusst hat (Neuhumanismus), dass damit ein anspruchsvolles „Programm“ verbunden war, das sich in gewisser Weise in dem Begriff der „Persönlichkeitsbildung“ widerspiegelt, ist weniger bekannt.

Ähnlich verhält es sich mit dem Reisen, das ebenfalls zur Lebenswelt, in der Regel zur außerschulischen Lebenswelt der Schüler gehört und dort auch eine wichtige Rolle spielt. Der Bildungsaspekt allerdings spielt dabei – wenn überhaupt – eine untergeordnete Rolle, sollte aber durchaus eine Rolle spielen, denn einen Selbstbildungsprozess beispielhaft, wenn auch nur in Ausschnitten, nachzuvollziehen, kann einen Reflexionsprozess in Gang setzen – mit vielleicht nachhaltigen Folgen.

Als ungewohnt werden die Schüler vermutlich Goethes anschauliches Denken empfinden und die Bedeutung, die die unmittelbare Anschauung bei ihm hat. Goethes Art der Wahrnehmung steht den modernen Sehgewohnheiten entgegen und kann als Provokation empfunden werden. Denn sie verlangt nach verinnerlichender Betrachtung, nicht nach schneller Ablichtung, sie fordert auf zum Rezipieren, nicht zum Konsumieren. Sich ganz auf die eigenen Sinne zu verlassen und sich ganz auf das zu Betrachtende einzulassen – das verlangt den Schülern viel ab. In der Konfrontation mit einer neuen und sehr ungewohnten Art der Wahrnehmung liegt aber auch eine große Chance: Eigene Sehgewohnheiten können überhaupt als solche wahrgenommen und hinterfragt werden. Was zum Beispiel heißt es, sich eine Anschauung zu verschaffen, was bedeutet Anschauung? Was heißt es, ein Ding von verschiedenen Seiten zu betrachten? – Auch „Phänomene“ können auf diese Weise als solche überhaupt erst entdeckt und entsprechend betrachtet werden.

Die wissenschaftsgeschichtlichen Folgen des Goetheschen Selbstbildungsprozesses, die Ausbildung des genetisch-morphologischen Blickes, sind für die Schülerinnen und Schüler hingegen zunächst wahrscheinlich neu und fremd, weshalb hier eine besondere Art des Zuganges geschaffen werden muss.

3. Zukunftsbedeutung

Die Frage der Bildung, vor allem die der Selbstbildung, wird die Schülerinnen und Schüler ein Leben lang beschäftigen. Wie ein „Selbstbildungsprozess“ aussehen kann, erfahren sie exemplarisch am Beispiel für Goethe, der den Bildungsgedanken in

spezifischer Weise geprägt hat. An seinem Beispiel erfahren sie darüber hinaus, inwiefern bildendes Reisen lebenslang produktiv sein kann.

Den Blick für Gestalten und ihre Bildungen, den er in Italien von der Natur auf die Kultur überträgt, ist ein wissenschaftsgeschichtlich gesehen neuer Blick, weil er eine Entwicklung mitdenkt. Die Morphologie, die Goethe als Lehre von den Gestalten daraus entwickelt, ist heute auf ganz verschiedenen Wissenschaftsgebieten anzufinden (....) Der Inhalt des Lehrstücks enthält deshalb „ein echtes Element einer (im guten Sinne verstandenen) Allgemeinbildung.

4. Struktur des Inhalts

(IV, 3) Goethes *Italienische Reise* ist ein zur Veröffentlichung bestimmtes Tagebuch. Es basiert auf den Aufzeichnungen, die Goethe während seiner Italienreise angefertigt hat, und es enthält darüber hinaus auch Briefe und Skizzen, die in dieser Zeit entstanden sind. Die Überarbeitung stellt in philologischer Hinsicht die Frage, welche Passagen Goethe aus seinen Erstaufzeichnungen übernommen, welche er weggelassen und welche er überarbeitet hat, und damit verbunden ist die Frage, warum er welche Umgestaltungen vorgenommen hat.

Wollte man, wie Klafki das für „Lesestücke“ oder „Ganzschriften“ vorschlägt, auch das Tagebuch in „Schichten“ gliedern, könnte man zunächst anhand der Einträge die Reiseroute erstellen und feststellen, wie lange sich Goethe an den einzelnen Orten jeweils aufgehalten und wie viele Aufzeichnungen er davon jeweils veröffentlicht hat. In einem zweiten Schritt könnte man das Tagebuch auf die Frage hin untersuchen, welchen Gegenständen Goethes Interesse gilt. In gewisser Hinsicht knüpft daran die Fragestellung an, unter der das Lehrstück die *Italienische Reise* liest, nämlich: Wie und woran bildet sich Goethe?

(IV, 4) Der größere thematische Zusammenhang, in dem das Lehrstück stehen sollte, ist die Weimarer Klassik. Dem Lehrstück selbst muss sachlich jedoch nicht notwendigerweise schon etwas vorausgegangen sein.

(IV, 5) Die Schülerinnen und Schüler sind mit der italienischen Geographie in der Regel wenig vertraut, auch wenn sie die ein oder andere Örtlichkeit von Ferienaufenthalten her kennen. Goethes Reiseroute und seine Aufenthaltsorte müssten deshalb mithilfe einer Karte veranschaulicht werden.

Ein Tagebuch liest sich darüber hinaus anders als ein Roman, der die Leser bereits auf den ersten Seiten in die Handlung hineinzuziehen versucht. Goethes Tagebuch richtet sich an Leser, die den Dichter, seine Biographie und seine Werke zumindest in groben Zügen kennen. Da das auf die meisten Schülerinnen und Schüler nicht zutrifft, muss überlegt werden, wie der Zugang zunächst zu dem Dichter und dann zu seinem Tagebuch hergestellt werden kann.

(IV, 6) Verstanden zu haben, wie und woran Goethe auf seiner Italienreise lernt und was den für ihn charakteristischen genetisch-morphologischen Blick ausmacht, sollte das „Mindestwissen“ des Lehrstücks sein.

5. Zugänglichkeit

Das Phänomen dieses Lehrstücks ist Goethe, der sich auf seiner Reise nach Italien zum Klassiker bildet, indem er vor allem an den klassischen Werken der Antike Maß nimmt und seinen an der Natur ausgebildeten Blick auf die Kultur überträgt.

„Wie und woran bildet sich Goethe?“, das ist die „Sogfrage“, die „gleichsam den Motor des Unterrichtsverlaufs darstellen soll“¹⁹⁷ und in der Ouvertüre des Lehrstücks entwickelt wird, nachdem den Schülerinnen und Schülern eine Vorstellung von der Person des Dichters und seinem Reiseanlass gewonnen haben.

Im ersten Akt werden die Schülerinnen und Schüler dramaturgisch in die Situation versetzt, in der Goethe sich befand, als er das Amphitheater zum ersten Mal betreten hat. Goethes gegenständliches Denken, das sich zu dem für Goethe charakteristischen genetisch-morphologischen Blick ausbildet, vollziehen die Schülerinnen und Schüler (genetisch) am Beispiel des Amphitheaters (exemplarisch) selbstständig nach. Anhand des Venedig-Kapitels wird der Blick erweitert und vertieft.

1.12.3. Darstellung der Verbindungen von der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse

¹⁹⁷ Klafki 1958, S. 140.

Abb. 35: Tabellarische Darstellung zur Kategorialanalyse des Lehrstücks „Goethes *Italianische Reise*“

Elementare, Fundamentale, Exemplarische Bildung	- Goethe als homo universale, ein Inbild des Bildungsweltbürgers - Bildung und Umbildung als ein Charakteristikum von organischem Leben - Selbstbildung als aktiver, lebendiger Prozess - Bildendes Reisen kann lebenslang produktiv nachwirken			
Kategoriale Bildung	<u>Kategorie:</u> Bildung, Gestalt(bildung)/ Morphologie - Im Zentrum steht das ideengeschichtliche Phänomen der Bildung, das Goethe auf seiner Reise nach Italien als lebensmächtige und lebensbestimmende Größe erfährt: Die <i>Italianische Reise</i> ist das „klassische“ Beispiel für bildendes Reisen. Kulturgeschichtlich ist sie eine Art Prototyp der Bildung, denn an diesem literarischen Werk zeigt sich das doppelte Wesen der Bildung als Prozess (die durchlebte Reise in Italien) und (literarisches) Produkt. - In Italien praktizierte Goethe das ihm eigene „gegenständliche Denken“ und bildete dabei den „Gestalt(bildungs)blick“ aus. Wissenschaftsgeschichtliche Frucht der von ihm entwickelten morphologischen Methode ist die Entdeckung der Pflanzenmetamorphose. - Der Blick für Gestalten und ihre Bildung führte literarisch zur Umarbeitung der „Iphigenie“: Die ursprüngliche Prosafassung wurde in ein klassisches Versmaß gebracht (gleichmäßiger fünfhebiger Jambus), das das Wesen der „Iphigenie“ angemessen zum Ausdruck bringt. - Die <i>Italianische Reise</i> zeigt, dass Bildung auch Universalität bedeutet. Goethe interessiert sich sowohl für Kunst als auch für Natur und Gesellschaft. Sein Denken bezieht sich auf fast alle Bereiche des menschlichen Lebens.			
Die vier historischen Bildungs- theorien als Grundlage	Bildungstheorie des Objektivismus	Bildungstheorie des „Klassischen“	Theorie der funktionalen Bildung	Theorie der metho- dischen Bildung
	- Goethe: <i>Italianische Reise</i> - Goethes Blick auf Kultur und Natur - Goethes Biographie zeigt sich in neuem Licht - Goethes Selbstbildung, seine Entwicklung hin zum Klassiker - die Entstehung des Bildungsgedankens in der abendländischen Kultur - Morphologie, Gestaltbildung und Gestaltbildungsblick - Wissenschaftsgeschichte: Goethe als Biologe - Italien als Reiseland	- Goethes <i>Italianische Reise</i> ist ein „klassisches“ Beispiel für bildendes Reisen geworden. - Das „Venedigkapitel“ zeigt in reiner, prägnanter Weise Goethes Art, sich selbst zu bilden. - Goethes Besichtigung des Amphitheaters von Verona ist für den Leser die „Urerfahrung“ des Goetheschen Gestalt(bildungs)blicks, d.h. des (genetisch-) morphologischen Sehens	- Eigenes Nachvollziehen und Einüben des Gestalt- bzw. des Gestaltbildungsblicks - Bewusstmachung und Schulung der eigenen Wahrnehmung	- genau wahrnehmen - genau lesen - imaginieren - Bilder beschreiben - analysieren - selbst schreiben - selbst dichten - Reisen lernen mit Goethe
	Materiale Bildung		Formale Bildung	

Abb. 36: Tabellarische Darstellung zur didaktischen Analyse des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“

Exemplarizität		Gegenwarts- bedeutung	Zukunfts- bedeutung	Struktur						Zugänglichkeit		
1	2			1	2	3	4	5	6	1	2	3
(1) Das literarische Werk <i>Italienische Reise</i> ist das Exempel für einen Selbstbildungs- und auch Selbsterfahrungsprozess durch bildendes Reisen (Goethes Entwicklung zum Klassiker) - Wie und woran sich Goethe bildet, zeigt exemplarisch innerhalb des Gesamtwerkes das Venedigkapitel. Die Universalität seiner Interessen (sie ist auf die Gegenstandsbereiche Kunst, Natur und Gesellschaft gerichtet) wird hier ebenso deutlich wie die ihm eigene Art des gegenständlichen bzw. anschaulichen Denkens. - Das Amphitheater in Verona ist einer von den „großen“, „herrlichen“ Gegenständen, an denen Goethe lernt, und an ihm lässt sich exemplarisch zeigen, wie Goethe, indem er „denkend schaut“, seinen Blick für Gestalten und Gestaltbildungen (den genetisch-morphologischen Blick) ausbildet. An dem Besonderen des Veroneser Amphitheaters, einem antiken Bauwerk, lässt sich der Gestaltbildungsblick, das Allgemeine, nachvollziehen. Gleichzeitig erleben die Schüler kulturgeschichtlich die Ausbildung des genetisch-morphologischen Blickes, der den Entwicklungsgedanken in die Biologie bringen wird.		- Die Thematik Bildung, auch die der Selbstbildung, ist den Schülern durch die Schule her vertraut, wenngleich sie weitgehend unreflektiert ist. Ähnlich verhält es sich mit dem Reisen. Beides gehört zur Lebenswelt der Schüler. Einen Selbstbildungsprozess beispielhaft, wenn auch nur in Ausschnitten, nachzuvollziehen, kann einen Selbstreflexionsprozess in Gang setzen und persönlich bereichernd sein. - Der genetisch-morphologische Blick ist für die Schüler neu und vermutlich ungewohnt. Er stellt eine Herausforderung an herkömmliche Sehgewohnheiten dar und muss eingeübt werden.	- Bildung, Selbstbildung, auch: selbstbestimmte Bildung, das sind Themen, die die Schüler in ihrer Zukunft begleiten können, ebenso wie die Fragen der Selbstfindung und Selbsterfahrung – auch als Selbsterfahrung durch Reisen. Die Themen berühren existenzielle Fragen junger Menschen. - Der Blick für Gestalten und ihre Bildung ermöglicht den Schülern eine Erweiterung ihrer Sehgewohnheiten und sensibilisiert sie für neue Formen der Wahrnehmung.	(3) Anhand der Tagebucheinträge lässt sich die Reiseroute erstellen und die Aufenthaltsdauer an den einzelnen Orten ermitteln. Das Tagebuch gibt darüber hinaus Auskunft über Goethes Interessen. (4) Der größere thematische Zusammenhang, in dem das Lehrstück stehen sollte, ist die Weimarer Klassik. (5) Die italienische Geographie ist in der Regel wenig vertraut. Goethes Reiseroute und seine Aufenthaltsorte müssten deshalb mithilfe einer Karte veranschaulicht werden. Wenig vertraut ist auch die Biographie Goethes. Um die <i>Italienische Reise</i> zu verstehen, muss man jedoch eine Vorstellung von der Person Goethes und seinem Reiseanlass haben. (6) Verstanden zu haben, wie und woran Goethe auf seiner Italienreise lernt und was den für ihn charakteristischen genetisch-morphologischen Blick ausmacht, sollte „Mindestwissen“ des Lehrstücks sein.						(1) Die für das Lehrstück tragende Fragestellung, die so genannte Sogfrage, lautet: Wie und woran bildet sich Goethe auf seiner Reise in Italien? (Konkret heißt das, wie betrachtet er Kunst und Natur?) (2) Goethes gegenständliches Denken, das sich zu dem für Goethe charakteristischen genetisch-morphologischen Blick ausbildet, vollziehen die Schüler am Beispiel des veronesischen Amphitheaters selbstständig nach. (3) Anhand des Venedig-Kapitels wird dieser Blick erweitert und vertieft.		

Wenn man die beiden tabellarischen Übersichten im Hinblick auf die Verbindungen zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse betrachtet, so lassen sich auf der unteren Eben der Kategorialtabelle auf Seiten der materialen Bildungstheorien sowohl Momente der bildungstheoretischen Objektivismus als auch der Bildungstheorie des Klassischen in allen Grundfragen der didaktischen Analyse nachweisen. Der Bildungsinhalt, die *Italienische Reise* von Goethe, ist zugleich ein „klassisches“ Beispiel für bildendes Reisen geworden. Insbesondere im Venedigkapitel zeigt sich exemplarisch, wie Goethe sich selbst gebildet hat, und am Beispiel des veronesischen Amphitheatres lässt sich der typische Goetheblick, das (genetisch-)morphologische Sehen, nachvollziehen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema der Bildung, Selbstbildung, auch der selbstbestimmten Bildung, hat für die Schülerinnen und Schüler sowohl eine Gegenwarts- als auch eine Zukunftsbedeutung. Gerade die nähere Beschäftigung mit Goethes ebenso komplexem wie anspruchsvollem Verständnis von Bildung kann Impulse zum (kritischen) Nachdenken über den eigenen Bildungsbegriff geben. Die Frage, wie und woran sich Goethe bildet, ist die Sogfrage des Lehrstücks und als solche mit dem Anspruch verbunden, den Schülerinnen und Schülern den Inhalt zugänglich zu machen.

Auf Seiten der formalen Bildungstheorien weisen sowohl die Theorie der funktionalen Bildung als auch die Theorie der methodischen Bildung Verbindungen zu allen Grundfragen der didaktischen Analyse auf: Insbesondere das Einüben der genauen Wahrnehmung, wozu auch die methodischen Fertigkeiten des genauen Lesens und der Bilderbeschreibung gehören, erfolgt am Beispiel des Amphitheatres (Exemplarizität) und hat sowohl eine Gegenwarts- als auch Zukunftsbedeutung. Das eigene Nachvollziehen der goethischen Wahrnehmung macht den Schülerinnen und Schülern diese überhaupt zugänglich und setzt dadurch einen „wechselseitigen Erschließungsprozess“ in Gang.

Daraus folgt, dass auch auf der Ebene der kategorialen Bildung Verbindungen zu allen Fragen der didaktischen Analyse gegeben sein müssen.

Auf der Ebene der elementaren, fundamentalen, exemplarischen Bildung gibt es meines Erachtens Verbindungen zu den Fragen der Exemplarizität sowie der Gegenwarts- und Vergangenheitsbedeutung. Eine Ahnung davon zu bekommen, dass bildendes Reisen lebenslang produktiv nachwirken kann, dass Selbstbildung ein aktiver, lebendiger Prozess ist und das Angeeignete also immer wieder „umgebildet“ werden kann, erfolgt an Goethes „klassischem“ Beispiel für bildendes Reisen und hat sowohl eine Gegenwarts- als auch Zukunftsbedeutung.

In ein Schaubild gebracht, sehen die Verbindungen folgendermaßen aus:

Abb. 37: Verbindungen zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse im 1. Lehrkurstextempel „Goethes *Italianische Reise*“

