

Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik

Unterrichtserprobung in drei Lehrstücken:
Goethes *Italienische Reise* – Athen in der Ära des Perikles –
Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde
des
Fachbereichs Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität Marburg/ Lahn

vorgelegt von
Ulrike Harder
aus Frankfurt

Marburg/ Lahn 2011

vom Fachbereich Erziehungswissenschaften angenommen: 10.01.2012
Abschluss der mündlichen Prüfungen am: 09.7.2012
Betreuer: Prof. Dr. Hans Christoph Berg
Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Heinz Stübiger

Ulrike Harder

Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik

Unterrichtserprobung in drei Lehrstücken:

Goethes *Italienische Reise* – Athen in der Ära des Perikles –
Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Vorwort | 9 |
| I. Lehrkustdidaktik als Bildungsdidaktik | 10 |
| Einleitung und Leitfrage | |
| 1. „Lehrkustdidaktik ist Lehrstückdidaktik“ (Berg/ Schulze 1995) | 11 |
| 1.1 Einleitung | 11 |
| 1.2 Kurzer Überblick über das Lehrkunstkonzept | 12 |
| 1.3 Richtungsweisend: Hans Christoph Bergs Begegnung mit Martin Wagenschein | 15 |
| 1.3.1 Wagenscheins Bildungsanspruch an naturwissenschaftlichen und mathematischen Schulunterricht | 16 |
| 1.3.2 Wagenscheins genetisch-sokratisch-exemplarische Unterrichtsmethode | 18 |
| 1.4 Mit Wagenschein zur Lehrkustdidaktik | 20 |
| 1.5 Die sechs Phasen der Konzeptentwicklung zur Lehrkunst im Überblick | 22 |
| 1.6 Rückblick und Ausblick unter Bezugnahme auf das Lehrkunstkonzept „Dreipass im Kreis“ | 24 |
| 2. Lehrkustdidaktik als Bildungsdidaktik fragt nach dem Verhältnis von Klafkis Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse | 26 |
| 2.1. Die Theorie der kategorialen Bildung im Überblick | 26 |
| 2.2. Relevanz für die Lehrkustdidaktik | 28 |
| 2.3. Bergs „Kategorialtabelle“ | 30 |
| 2.3.1. Entfaltung der Theorie der kategorialen Bildung anhand der Tabelle | 33 |
| 2.3.1.2. Klafkis produktive Kritik an den vier großen Bildungstheorien | 36 |
| 2.3.1.3. Die drei Ebenen der „Kategorialtabelle“ | 38 |
| 2.4. Problemstellung und Leitfrage | 39 |
| 2.4.1. Problemaufriss: Zum Verhältnis von didaktischer Analyse (Klafki 1958) zur Theorie der kategorialen Bildung (Klafki 1959) | 41 |
| 2.4.2. Tabellenübersicht „Bildungstheorie und (?) Didaktik?“ | 44 |
| 2.4.2.1. Kategorialdidaktische Interpretation des Wagenschein- Exempels „Der Mond und seine Bewegung“ | 46 |
| 2.4.2.2. „Der Mond und seine Bewegung“, interpretiert durch die didaktische Analyse | 48 |
| 2.4.2.3. Interpretation des Wagenschein-Exempels in tabellarischer | |

| | |
|---|-----------|
| Übersicht | 52 |
| 2.4.2.4. Das Verhältnis von der Theorie der kategorialen Bildung zur didaktischen Analyse im Wagenschein-Exempel „Der Mond und seine Bewegung“ | 54 |
| 2.4.2.5. Knappe tabellarische Übersicht über das Exempel von Hermann Heimpel „Das Mittelalter“ | 55 |
| 2.4.2.6. Knappe tabellarische Übersicht über Richard Seyferts Exempel „Der Hausbau“ | 56 |
| 2.4.2.7. Kategorialdidaktische Interpretation von Klafkis eigenem Exempel „Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“ | 58 |
| 2.4.2.8. Das Verhältnis von der Theorie der kategorialen Bildung zur didaktischen Analyse in Klafkis Exempel „Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“ | 60 |
| 2.4.2.9. Kategorialdidaktische Interpretation von Klafkis eigenem Exempel, der Humoreske „Der Professor und die Kuh“ | 61 |
| 2.4.2.10. Das Verhältnis von der Theorie der kategorialen Bildung zur didaktischen Analyse in Klafkis Unterrichtsexempel „Der Professor und die Kuh“ | 64 |
| 2.4.3. Vorläufiges Resümee | 65 |
| | |
| II. Lehrstücke als Bildungsexempel | 67 |
| | |
| 1. Lehrstück: „Goethes <i>Italienische Reise</i>“ | 68 |
| 1.1. Vorbemerkungen zur <i>Italienischen Reise</i> | 68 |
| 1.2. Die Ausgestaltung von Goethes <i>Italienischer Reise</i> zum Lehrstück | 71 |
| 1.3. Übersicht zur Lehrstückinszenierung 2000: „Sehen, wahrnehmen lernen mit Goethe“ (Deutsch-Leistungskurs, Jg.12) | 74 |
| 1.4. Unterrichtsbericht | 75 |
| 1.5. Rückblick und Auswertung der ersten Inszenierung | 96 |
| 1.6. Exkurs: Goethes Suche nach den „Bildegesetzen der Natur“ | 98 |
| 1.6.1. Goethes Art, Naturerscheinungen zu betrachten | 100 |
| 1.6.2. Die Metamorphose als Schlüssel zum Kunstverständnis am Beispiel vom Amphitheater | 104 |
| 1.6.3. Goethes Interesse an „großen Gegenständen“ | 106 |
| 1.6.3.1. Beispiele für genetisch-morphologische Betrachtung in der <i>Italienischen Reise</i> | 107 |
| 1.6.4. Kurzer Überblick über die Folgen und Wirkungen von Goethes Morphologie | 112 |
| 1.7. Überlegungen zur fächerübergreifend angelegten Neuinszenierung | 113 |
| 1.8. Übersicht zur Neuinszenierung | 115 |
| 1.9. Unterrichtsbericht 2006 | 116 |
| 1.10. Rückblick und Ausblick | 136 |
| 1.11. Interpretation durch die Methodentrias | 138 |
| 1.12. Zwischenresümee zur Leitfrage: Kategoriale Bildung und didaktische Analyse in diesem Lehrstück | 145 |
| 1.12.1. Kategorialanalyse | 145 |

| | |
|---|------------|
| 1.12.2. Didaktische Analyse | 153 |
| 1.12.3. Verbindung zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse | 155 |
| 2. Lehrstück: „Athen in der Ära des Perikles“. Ein Präludium | 160 |
| 2.1. Vorbemerkungen | 160 |
| 2.2. Lehrstückvorlagen | 161 |
| 2.3. Die Lehridee | 164 |
| 2.4. Der Lehrstück-Grundriss in fünf Akten | 164 |
| 2.5. Übersicht zur Lehrstückinszenierung | 167 |
| 2.6. Unterrichtsbericht | 168 |
| 2.7. Rückblick und Ausblick | 198 |
| 2.8. Exkurs | 200 |
| 2.8.1. Anmerkungen zum Periklesbild | 200 |
| 2.8.1.1. Zur Rolle des Perikles im Lehrstück | 202 |
| 2.8.2. Im Spannungsfeld zwischen Ideal und Wirklichkeit: Zur Interpretation der Gefallenenrede | 202 |
| 2.8.2.1. Athen als Ideal eines lebenswerten Gemeinwesens oder Athen und Athener: zum Verhältnis der Polis und ihrer Bürger | 204 |
| 2.8.3. Die Rekonstruktionszeichnung | 210 |
| 2.9. Interpretation durch die Methodentrias | 215 |
| 2.10. Zwischenresümee zur Leitfrage: Kategoriale Bildung und didaktische Analyse in diesem Lehrstück | 220 |
| 2.10.1. Kategorialeanalyse | 220 |
| 2.10.2. Didaktische Analyse | 227 |
| 2.10.3. Darstellung der Verbindungen von der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse | 230 |
| 3. Lehrstück: „Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen“ | 234 |
| 3.1. Vormerkungen | 234 |
| 3.2. Entwicklung zum Lehrstück | 236 |
| 3.3. Übersicht zur Lehrstückinszenierung | 239 |
| 3.4. Unterrichtsbericht | 240 |
| 3.5. Rückblick und Ausblick | 270 |
| 3.6. Die Darstellung des Bürgertums bei Lothar Gall | 272 |
| 3.7. Interpretation durch die Methodentrias | 278 |
| 3.8. Zwischenresümee zur Leitfrage: Kategoriale Bildung und didaktische Analyse in diesem Lehrstück | 282 |
| 3.8.1. Kategorialeanalyse | 282 |
| 3.8.2. Didaktische Analyse | 289 |
| 3.8.3. Darstellung der Verbindungen von der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse | 292 |

| | |
|---|------------|
| III. Resümee | 297 |
| 1. Resümee im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis von der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse | 298 |
| 1.1. Die Bedeutung des Klassischen für den Bildungsprozess am Beispiel des Wagenschein-Exempels | 303 |
| 1.2. Bedeutung des Klassischen für den Bildungsprozess bei Lehrstücken | 305 |
| 1.3. Exemplarizität in der didaktischen Analyse | 306 |
| 1.4. Die neue Akzentsetzung des kategorialen Bildungsbegriffs in der didaktischen Analyse | 308 |
| 2. Lehrkundedidaktik als Bildungsdidaktik | 310 |
| 2.1. Klafkis pädagogisches Kriterium: Das an eine geistig-geschichtliche Situation gebundene Leben des Schülers | 310 |
| 2.2. Relevanz der didaktischen Analyse für die Lehrkundedidaktik | 313 |
| Literatur | 318 |

Vorwort

Lehrstücke faszinieren, inspirieren, orientieren. Diese Erfahrung hat in der Regel jeder gemacht, der Lehrstücke unterrichtet. Sie faszinieren den, der feststellt, dass ein „Erkenntnisfunke“ überggesprungen ist, dass er „gezündet“ hat. Und wer geistig Feuer gefangen hat, wer angesteckt wurde, ist inspiriert, ein Lehrstück selbst auszuprobieren, um den eigenen Schülerinnen und Schülern ein solches Erlebnis auch zuteil werden zu lassen.

Mir selbst erging es so, als ich, frisch eingeschrieben in einem Seminar von Hans Christoph Berg, an einem sonnigen Maiabend dem Lehrstück „Linnés Wiesenblumen“ auf einer saftigen, am Waldrand gelegenen Wiese begegnete. Auf Decken sitzend, hörten wir Studenten Auszüge aus Rousseaus Lehrbriefen und sammelten, davon angeregt, in Kleingruppen ausstreuend selbst die Blumen der Wiese, des Baches, des Waldes, um sie dann in vorbereitete kleine Vasen zu stellen. Sechs Vasen füllten den Weidenkorb, mit dem wir anschließend in das „Hansenhaus“ zogen, einer Gaststätte im Grünen, die einen „Seminarraum“ für uns reserviert hatte. Die sechs Vasen standen hier vor uns auf einem großen Tisch und wurden mit Spannung betrachtet, denn es kristallisierte sich immer deutlicher heraus, in was für eine schwierige Aufgabe wir verwickelt waren: Mit dem „Linnéhut“ auf dem Kopf beugte sich Hans Christoph Berg als „Linné“ über die Fülle der Blumensorten und dachte laut über die Frage nach, ob eine solche Vielfalt der Natur wohl zu ordnen, in ein System zu bringen sei. Ein angestrenktes Nachdenken begann und der Hut wanderte in der Folge auf den Kopf weiter, der eine Idee entwickelt hatte. Viele Köpfe trugen den Hut, bis wir Linnés Entdeckung staunend „nachentdeckt“ und das „Klassifikationssystem“ gefunden hatten.

Ich habe die Lehrkunst seit diesem Abend nicht mehr verlassen und Linnés Klassifikationssystem nicht mehr vergessen.

Erst sehr viel später ist mir deutlich geworden, dass das, was ich an dem Lehrstück „Linnés Wiesenblumen“ erfahren hatte, ein Bildungserlebnis gewesen ist. Und ich entdeckte in der Folge, dass fast jedes Lehrstück ein solches bereithält. Angetrieben vom subjektiven Erleben, begann ich mich für dieses „Bildungspotenzial“ zu interessieren, denn ich hätte allenfalls beschreiben, nicht aber analysieren können, was das Bildende, die bildende Wirkung eines Lehrstücks ausmacht. Für die Lehrkunst, aber auch für mich selbst, kam es daher einer Entdeckung gleich zu sehen, dass mithilfe von Wolfgang Klafkis Theorie der kategorialen Bildung ein theoretisches „Analyseinstrument“ erstellt werden kann, um den Bildungsgehalt eines Lehrstücks zu ermitteln.

**I. Lehrkundedidaktik als Bildungsdidaktik
Einleitung und Leitfrage**

1. „Lehrkundedidaktik ist Lehrstückeridaktik“ (Berg/ Schulze 1995)

Einleitung: „Lehrkundedidaktik ist Lehrstückeridaktik“¹: Im Mittelpunkt der Lehrkundedidaktik stehen die Lehrstücke selbst, und sie folgen dem von Hans Christoph Berg formulierten Leitsatz: „*Sternstunden der Menschheit im Unterricht wiederaufleuchten und einleuchten und weiterleuchten lassen*“.² Zentral für die Lehrkundedidaktik, die in den 1980er Jahren von Berg/Schulze entwickelt wurde, sind epochenübergreifende Menschheitsthemen („*die Sternstunden der Menschheit im Unterricht wiederaufleuchten lassen*“), so zum Beispiel das Fallgesetz nach Newton, Pascals Wahrscheinlichkeitsrechnung, Aristoteles' Metaphysik oder Aesops Fabeln. Es ist jeweils ein Thema, „das die Menschen anhaltend und immer wieder neu beschäftigt hat als ein Gegenstand der Neugier, des Empfindens und des Nachdenkens, der wissenschaftlichen Untersuchung, der künstlerischen Gestaltung und des öffentlichen Interesses - beispielsweise der Bewegung der Gestirne oder die Vielfalt der Blüten, die Eigenart der Zahlen oder das Ebenmaß von Körpern (...)“.³ Die Lehrkundedidaktik ist wegen der maßgeblichen Bedeutung der Themen primär eine Inhaltsdidaktik. Das jeweilige Thema muss exemplarisch für einen bestimmten Bereich sein, den es in seiner stofflichen Breite und philosophischen Tiefe erschließt. Didaktisch und methodisch fruchtbar gemacht wird ein „Menschheitsthema“ durch die „exemplarisch – genetisch – dramaturgisch“ ausgerichtete Methodentrias der Lehrkundedidaktik. Dabei gibt ein Thema, wenn es ein genetisches oder dramaturgisches Moment enthält, selbst die Methode vor, nach der es gelehrt, nach der es „erschlossen“ werden will. Inhalt und Methode bedingen sich gegenseitig: Der Lernende wächst im geistigen Ringen um den Gegenstand, der ihn, wenn er ihm „einleuchtet“, bildet und auf diese Weise „weiterleuchtet“. Seine paradigmatische Bedeutung ermöglicht eine Weltorientierung, die den Blick auf die Kulturtradition mit einschließt.

Lehrstücke wollen die Fragen, die sich Forscher, Entdecker, Dichter und Denker zum ersten Mal gestellt haben, in den Unterricht bringen, um dem nahe zu kommen, was Copei als den „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“ bezeichnet hat.⁴ Sie haben also im Idealfall kulturauthentische Vorlagen, d.h. Quellen, die eine Kulturtradition hinterlassen haben und für einen bestimmten thematischen Bereich eine exemplarische Erschließungsfunktion beinhalten. Michael Faradays Vorlesungen zur „Kerze“ („Faradays Kerze“) sind dafür ein Beispiel sowie Galileis „Fallgesetze“ („Fallgesetz“), Aristoteles' Metaphysik, Platons „Timaios“ („Platonische Körper“) oder Goethes Elegie „Die Metamorphose der Pflanzen“ („Goethes Pflanzenmetamorphose“). Die Schülerinnen und Schüler sollen möglichst in die Ursprungssituation einer „Entdeckung“ versetzt und dazu aufgefordert werden, an der Genese des damit verbundenen Erkenntnisprozesses selbst teilzunehmen. Der Werdegang des Unterrichtsgegenstandes wird mit dem Werdegang des Lernens in

¹ Schulze 1995, S. 361; Berg/ Schulze 1995, S. 16; Berg u.a. 2009, S. 99.

² Berg in J. Wiechmann 2008, S. 110; ebenso in Berg u.a. 2009, S. 97.

³ Berg/ Schulze 1995, S. 38.

⁴ Copei 1930.

Verbindung gebracht. Für den Physikdidaktiker und „geistigen Vater“ der Lehrkunst, Martin Wagenschein, gehört das Genetische „zur Grundstimmung des Pädagogischen überhaupt. Pädagogik hat mit dem Werden zu tun: mit dem werdenden Menschen und – im Unterricht, als Didaktik – mit dem Werden des Wissens in ihm.“⁵ Die genetische Methode, der in der Didaktik Wagenscheins eine zentrale Bedeutung zukommt, hat den Lernenden im Blick und ist darauf bedacht, dessen Eigenkräfte zu wecken und dann wachsen zu lassen. Wenn das gelingt, wird es dem Lernenden möglich, sich geistig „einzuwurzeln“, geistig heimisch zu werden in einem Thema, um dann an ihm zu wachsen. Lehrkunstdidaktik ist ohne die genetische Dimension nicht denkbar. Um diese, im exemplarischen Thema enthaltene Dimension jedoch für den Lernenden fruchtbar zu machen, bedarf es einer gewissen Inszenierung. Hier setzt die dramaturgische Methode nach Gottfried Hausmann an.⁶ Sie bringt den Lernprozess mit aus der Dramaturgie entlehnten Mitteln in Gang, ermöglicht es den Eigenkräften der Lernenden, sich optimal zu entfalten, um zu einem „Erkenntnisdurchbruch“ zu kommen. Sie stößt den Bildungsprozess an.

Ein Lehrstück ist deshalb ähnlich wie ein Drama aufgebaut und in Akte und Szenen gegliedert. In der Exposition begegnet der Lernende einem reizvollen „Phänomen“, das bekannt und rätselhaft zugleich ist, wie zum Beispiel einer brennenden Kerze („Faradays Kerze“), einer farbenfrohen Blumenwiese („Linnés Wiesenblumen“) oder dem heimatlichen Dom („Gotischer Dom“). Daraus wird die für das jeweilige Thema zentrale Fragestellung entfaltet – die so genannte Sogfrage –, die den Spannungsbogen des Lehrstücks aufbaut und seinen Aufbau bestimmt. Zum Beispiel: Was brennt beim Brennen einer Kerze? Die Komposition der einzelnen Akte orientiert sich an dem spannungsvollen Aufbau von überschaubaren Lernhandlungen, die mit den anderen Akten in einem Frage- und Erkenntniszusammenhang stehen.

Der Lernprozess wird danach wie ein „Lerndrama“ entwickelt, das dem Lernenden Wegweiser gibt, ihn den Weg aber selbst gehen und möglichst selbst finden lässt. Das Ringen um den Gegenstand wird so inszeniert, dass der Lernende aktiv dabei ist und selbst zum „Mitspieler“ wird. Dabei tritt, wenn möglich, der Urheber einer Fragestellung, einer Idee oder eines Schaffensprozesses selbst auf (wie zum Beispiel die Gestalt des Aesop in „Aesops Fabeln“ oder die des Linné in „Linnés Wiesenblumen“) und setzt einen Denkprozess in Gang, dessen Verlauf immer einzigartig, nicht aber zufällig und unvorhersehbar ist. Ein nach der Methodentrias komponiertes Lehrstück ist ein „improvisationsoffenes Mitspielstück“ (Berg): Es liefert das Konzept für die „Regie“, aber auf die „Unterrichtsbühne“ bringen es die Lernenden selbst in ihrem Ringen mit dem Gegenstand.

1.2. Kurzer Überblick über das Lehrkunstkonzept

Hans Christoph Berg verdeutlicht das Lehrkunstkonzept mit dem Bild eines Dreipasses im Kreis, in dem die fünf Bereiche der Lehrkunstdidaktik miteinander verbunden sind: „Die Orientierungsfigur der Lehrkunstdidaktik ist ein Dreipass mit Inkreis und Umkreis: Im Zentrum steht die Unterrichtsgestalt des Lehrstückunterrichts (A) – dreifach schwungvoll verbunden: mit Bildungstheorie, Lehrkunst und Methode (B), mit Lehrer(weiter)bildung und Unterrichtsentwicklung

⁵ Wagenschein 1997, S. 75.

⁶ Hausmann 1959.

in Form kollegialer Lehrkunstwerkstätten (C), mit der Zielsetzung einer Sammlung didaktischer Werke (D) – und alles umfassen im Horizont von Schulkultur (E).⁷

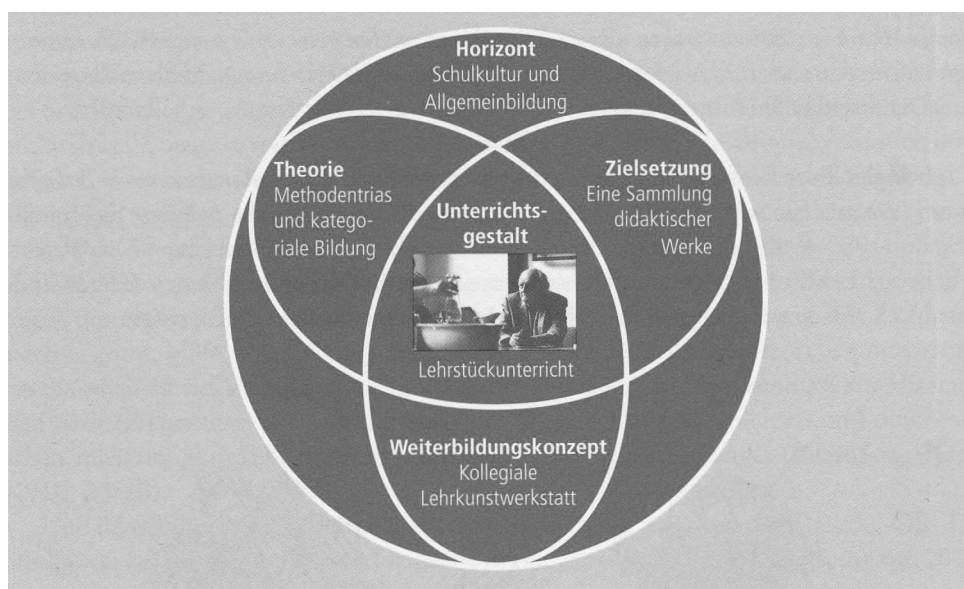


Abb.1: Darstellung des Konzepts der Lehrkunstdidaktik durch Berg, Luzern 2003, leicht verändert⁸

Im Mittelpunkt stehen die Lehrstücke selbst. Bevor ein Lehrstück aber „unterrichtsreif“ ist, hat es eine lange Phase der Vorbereitung durchlaufen. Am Anfang steht dabei das Auffinden einer möglichst kulturauthentischen Vorlage zu einer exemplarischen, bereicherserschließenden Thematik. Diese wird dann – in der Regel im kollegialen Kreis, meist in einer kollegialen Lehrkunstwerkstatt, zu einem Lehrstück, zum Lehrstückunterricht ausgestaltet. Hierbei „hat sich erwartungsgemäß immer wieder die wechselseitige Förderung von Erprobung und Reflexion als Entwicklungsspirale bewährt“, wie Berg feststellt⁹, wobei er zwischen einer gegenstandnahen „kleinen Entwicklungsspirale“ und einer eher abstrahierenden, generalisierenden und methodisierenden „großen Entwicklungsspirale“ unterscheidet, die aber miteinander verbunden werden. Die kleine Entwicklungsspirale besteht aus Komposition – Inszenierung – Komposition und folgt Brechts Erfahrung: „Ohne das Ausprobieren durch eine Aufführung kann kein Stück fertig werden.“¹⁰ Eine frisch fertig gestellte Komposition wird zunächst in den Unterricht gebracht, um zu sehen, wie sie sich in der lebendigen Schulpraxis bewährt. Wenn möglich, führen die während der Lehrstückinszenierung angefertigten Protokolle zu einem Unterrichtsbericht und beides zu einer Auswertung im kollegialen Kreis (Dreipassfeld Weiterbildungskonzept: Kollegiale Lehrkunstwerkstatt). Die Erstinszenierung wird auf diese Weise überdacht und dann weitergedacht. Für eine Neuinszenierung werden Optimierungen vorgenommen und die Lehrstückkomposition wird überarbeitet, bis sie in eine Zweitinszenierung gehen kann. Ein Lehrstück hat also mehrere Optimierungsrunden durchlaufen, bis es als ausgereift und unterrichtserprobt angesehen werden kann. Seinem Wesen nach ist das Lehrstück ein Modell: Es bietet

⁷ Berg u.a. 2009, S. 87.

⁸ Abgebildet in Wildhirt 2008, S.19.

⁹ Berg in: Wiechmann 2008, S. 113.

¹⁰ Ebd., S. 113. (Berg in Wiechmann, S. 113)

eine orientierende Vorlage, die potenziell auf eine Optimierung ausgerichtet und für Varianten offen ist – analog zur der „aus den Künsten wohl bekannten Figur von stabiler Werkkomposition und variabler Werkinszenierung“.¹¹ Ist eine „stabile Werkkomposition“ gelungen, kann sie in ganz verschiedenen Schulformen inszeniert werden – Lehrkunst realisiert sich also in Schulvielfalt.¹² Lehrstücke sind teilweise auch in verschiedenen Schulstufen einsetzbar, wie z.B. das Lehrstück „Weltgeschichte nach Gombrich“ (Primarstufe/Sekundarstufe I) oder „Euklids Primzahlbeweis“ (Sek.I/II).¹³

Die große Entwicklungsspirale besteht aus Methode – Exempel – Methode (-> Dreipassfeld Theorie: Methodentrias und kategoriale Bildung) und reflektiert das zu komponierende Lehrstück im Hinblick auf die lehrkunstspezifische Methodentrias exemplarisch-genetisch-dramaturgisch. Im Idealfall enthält ein Lehrstück diese drei methodischen Komponenten gleich stark ausgeprägt (wie z.B. „Faradays Kerze“), es kann aber auch durchaus sein, dass eine der Komponenten nur schwach ausgeprägt ist. In die große Entwicklungsspirale fällt darüber hinaus die kategoriale Analyse nach Wolfgang Klafki, die den Bildungsgehalt der Lehrstücke ermittelt. Darauf wird im zweiten Teil des einleitenden Theoriekapitels ausführlich eingegangen.

Das Konzept der Lehrkunstdidaktik, als Grundfigur anschaulich ausgestaltet zum Dreipass im Kreis, stellt den Lehrstückunterricht in den Mittelpunkt: Von ihm gehen die Impulse aus und zu ihm führen sie wieder zurück mit dem Bestreben seiner beständigen Optimierung. Der Lehrstückunterricht stößt einen produktiven Dialog an: Sein Anliegen, bildender, auf Nachhaltigkeit ausgerichteter Unterricht zu sein, bringt ihn in eine intensive Auseinandersetzung mit der Theorie (-> Methodentrias und kategoriale Bildung), auf die hin er sich ausrichtet und die ihm wiederum ein Korrektiv ist. Gestalten und Realisieren lässt sich Lehrstückunterricht aber nur durch Lehrerinnen und Lehrer, und diese zu erreichen und sie in den Dialog einzubinden, ist das Anliegen des Weiterbildungskonzeptes der Kollegialen Lehrkunstwerkstatt. In solchen Lehrkunstwerkstätten arbeiten über einen bestimmten Zeitraum (im Durchschnitt drei Jahre) Kolleginnen und Kollegen an Lehrstücken, die sie nach- oder sogar neu inszenieren.¹⁴ Ein Beispiel dafür ist die Thurgauer Lehrkunstwerkstatt in der Schweiz, in der Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Volksschulen zusammenarbeiten. Oder die Schweizer Kantonsschule Trogen¹⁵ und die Bielefelder Bodelschwingh-Schule, in der Kolleginnen und Kollegen desselben Gymnasiums in einer interdisziplinären Lehrkunstwerkstatt gemeinsam zum Lehrstückunterricht arbeiten.

Die Darstellungsform des Lehrstückunterrichts ist der Unterrichtsbericht, der die selbst durchgeführte Inszenierung lebendig und anschaulich darstellt und eine Basis für die Reflexion bietet. Vorbild ist hierbei Martin Wagenschein, und zwar insbesondere mit seinem Unterrichtsbericht über die Primzahlen.¹⁶

Zielsetzung der Lehrkunstdidaktik ist eine Sammlung didaktischer Werke, in der erprobte und theoretisch fundierte Lehrstücke publiziert werden. Einer solchen Idee folgten Berg/Schulze in anderer Form bereits mit ihrem 1995 herausgegebenen Band

¹¹ Berg u.a. 2009, S. 9.

¹² Siehe dazu die tabellarische Übersicht über vierzig Unterrichtsvariationen über zwanzig Lehrstücke in zehn Schulen, in: Berg u.a. 2009, S. 293.

¹³ Siehe dazu die tabellarische Übersicht bei Wildhirt 2008, S. 35.

¹⁴ Zur Thurgauer Lehrkunstwerkstatt in der Schweiz siehe Berg/ Wildhirt u.a.: Thurgauer Lehrstückernte 2004.

¹⁵ Eugster/ Berg 2010.

¹⁶ Martin Wagenschein: Ein Unterrichtsgespräch zu dem Satz Euklids über das Nicht-Abbrechen der Primzahlenfolge (1949), in: Wagenschein 1995, S. 228 - 236.

„Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik“¹⁷, der neben einer Darlegung des Konzeptes ein knappes Dutzend Unterrichtsexempel enthielt, die zur eigenen Durch- und Weiterführung einladen. Seit dieser, bei den „Lehrkünstlern“ sehr beliebten Publikation, ist die Entwicklung der Lehrkunst rasant vorangeschritten: Ihr Lehrstückrepertoire beinhaltet inzwischen rund fünfzig Lehrstücke, die im Durchschnitt je fünfmal unterrichtet wurden; zehn Lehrstücke sind darüber hinaus in der Entwicklung.¹⁸

Eingebettet ist dieser Dreipass in den Horizont von Schulkultur und Allgemeinbildung. Eine Schule, die ihren Bildungsauftrag ernst nimmt, so die Vorstellung, muss sich nicht nur gegenüber den Schülerinnen und Schülern öffnen, sondern ebenso gegenüber den Kulturgründern: Die Stimmen von Galilei und Pascal, Lessing und Brecht, Bach und Schönberg müssen im Unterricht selbst präsent sein. Eine Schulkultur kann nur dann gestärkt werden, wenn sie den Schülerinnen und Schülern sowohl die Kulturtradition kritisch-konstruktiv vermittelt als auch die Enkulturation ermöglicht – und dazu muss sie kulturauthentischer werden.¹⁹ Wie das konkret aussehen kann, zeigen die Kantonsschule Trogen und das Bodelschwingh-Gymnasium Bielefeld, die sich ein schuleigenes Lehrstückrepertoire erarbeitet und ins jeweilige Schulprogramm aufgenommen haben.²⁰ In beiden Fällen zeigt sich, dass Lehrkunst „als ein Vitamin notwendig, wenngleich natürlich nicht hinreichend für eine lebendige Schulkultur (ist).“²¹

1.3. Richtungsweisend: Hans Christoph Bergs Begegnung mit Martin Wagenschein

Die Lehrkustdidaktik wurde Ende der 1980er Jahre von Hans Christoph Berg in Zusammenarbeit mit dem Bielefelder Pädagogikprofessor und Wissenschaftlichem Leiter der Laborschule, Theo Schulze, als konkrete Inhaltsdidaktik gegründet. Hervorgegangen ist sie aus der Didaktik Wagenscheins, die Hans Christoph Berg faszinierte.

Im Frühling 1976 besuchte er den Physikdidaktiker Martin Wagenschein in seinem Darmstädter Seminar und war beeindruckt²². Auch für Wagenschein war diese Begegnung von besonderer Bedeutung. Er erinnert sich: „Vor Jahren hat er mich bei einem meiner Vorträge von weitem gesehen und dann gelesen. Er zeigt sich nicht nur genau informiert, er ist auch der Leser und Partner, den ich meine: nicht Naturwissenschaftler, doch angezogen von der Fusion Physik-Pädagogik, die er bei mir findet: während ich berührt bin von seiner pädagogischen und schriftstellerischen Stärke. – Die Verbindung festigt sich so schnell, daß er in jenem Dezemberheft 1976 der „Neuen Sammlung“ schon mit dabei ist und gleich einen fundierten Vorschlag bringt: Es sei jetzt an der Zeit, ein Studienbuch erscheinen zu lassen mit ausgewählten meiner Aufsätze. (...).“²³ 1980 ist das Buch fertig und trägt den Titel: „Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge.“ Autor ist Martin

¹⁷ Berg/ Schulze 1995.

¹⁸ Eine Übersicht über die Lehrstücksammlung bis 2008 findet sich in: Berg u.a. 2009, S. 273 und 275f. Siehe dazu auch die Lehrkunst-Homepage www.lehrkunst.ch.

¹⁹ Zu Bergs kritischen Überlegungen, ob und inwiefern Schule und Kultur überhaupt zusammenpassen siehe den Artikel „Vision Schul-Kultur. Ansichten, Einsichten, Aussichten, in: Berg u.a. 2009, S. 314 - 324.

²⁰ Ebd., S. 290f. Siehe auch Eugster/ Berg 2010.

²¹ Berg u.a. 2009, S. 79.

²² Siehe dazu auch Bergs Erinnerungen an Wagenscheins Uppertaler Vortrag 1961, in: Berg 1995, S. 13.

²³ Wagenschein 1989, S. 115.

Wagenschein, der Herausgeber Hans Christoph Berg. Wagenschein ist höchst angetan und fühlt sich völlig verstanden: „Diese nicht lineare, diese aufrüttelnde Aufführung und Einführung hätte nie ein Fachmann leisten können; auch ich selbst nicht (immer noch zuviel Fachmann) (...) – Aber auch das Andere erscheint mir erstaunlich: daß hier dieser Nicht-Naturwissenschaftler, der nie 'bei mir gehört' hatte, plötzlich aus dem Dunkel aufsteht, und zu mir gehört. Ganz aus der Kunst des reinen Lesens und nichts auslassendes Verbindens hat er mich umfassender verstanden als je ein 'Hörer' konnte. (...) Berg hat die Regie als Pädagoge geführt, und am Ende ist alles klar, an allen Horizonten.“²⁴

Die geistige Verwandtschaft zwischen Martin Wagenschein und Hans Christoph Berg sollte sich als außerordentlich fruchtbar erweisen.

1.3.1. Wagenscheins Bildungsanspruch an naturwissenschaftlichen und mathematischen Schulunterricht

Da sich die Lehrkustdidaktik aus der Didaktik Wagenscheins entwickelt hat, ist es sinnvoll, diese knapp zu umreißen.

Zunächst zur Person Martin Wagenscheins: Martin Wagenschein, 1896 in Gießen geboren, hat Mathematik, Physik und Geographie studiert und anschließend in Physik promoviert. Als junger Lehrer ist er entscheidend durch seine Erfahrungen an der reformpädagogisch orientierten Freien Schulgemeinde „Odenwaldschule“ unter Paul Geheeb geprägt worden. Er unterrichtete danach an staatlichen Gymnasien und engagierte sich nach 1945 für eine Reform der Bildungspläne; von 1960-65 arbeitete er im Ausschuss „Höhere Schule“ des „Deutschen Ausschusses“ mit. 1949 erhielt er einen Lehrauftrag für „Naturwissenschaftliche Erkenntnispsychologie“ am Pädagogischen Institut in Jugenheim/Bergstraße, das 1963 an die Frankfurter Hochschule für Erziehungswissenschaft verlegt wurde. Wagenschein war hier bis 1972 Lehrbeauftragter für „Didaktik der exakten Naturwissenschaften“. Daneben war er von 1956-78 als Honorarprofessor in Tübingen tätig und hatte von 1950-87 einen Lehrauftrag für „Praktische Pädagogik“ an der Technischen Hochschule Darmstadt, die ihm 1978 die Ehrendoktorwürde verlieh. Ostern 1988 starb Martin Wagenschein, der bis ins hohe Alter hinein gelehrt und geschrieben hatte.

Wagenschein hat den Anspruch an naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht, dass es ein bildender Unterricht ist, der die Sache und das Kind gleichermaßen in den Blick nimmt und dem kindlichen Denken und Empfinden gerecht wird. Sein Anliegen ist es, „die Scheinalternative zwischen Unterricht 'vonder-Sache-aus' und Unterricht 'vom-Kinde-aus' aufzuheben.“²⁵

Der naturwissenschaftliche Unterricht soll in den jungen Menschen die Fähigkeit entwickeln, die sie umgebende Wirklichkeit wahrnehmen zu lernen und Vertrauen in die eigenen Wahrnehmungskräfte zu entwickeln, was eine Voraussetzung für eigenständiges Denken und wirkliches Verstehen ist. Wichtiger ist es in Wagenscheins Augen, Weniges wirklich begriffen zu haben anstatt Vieles nur halb zu wissen. Qualität statt Quantität fordert er für den naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht, denn ein auf stoffliche „Vollständigkeit“ bedachter Lehrplan, der „systematisch“ vorgeht und von dem jeweils aktuellen Forschungsstand

²⁴ Ebd., S. 125.

²⁵ H. v. Hentig 1997, S. 18.

her denkt, führt in seinen Augen zu Hast und somit zur Ungründlichkeit: „So baut er einen imposanten Schotterhaufen. Gerade, indem er sich an die Systematik klammert, begräbt er sie, und verstopft den Durchblick (...). Er verwechselt Systematik des Stoffes mit Systematik des Denkens.“²⁶ Wagenschein setzt bei der „Systematik des Denkens“ an, denn es kommt ihm darauf an, dass die Lernenden ein Thema tatsächlich verstanden und eine tiefere Einsicht in dieses gewonnen, vor allem, dass sie es sich selbst denkend erschlossen haben. Besorgt stellt er fest: „Aufs Ganze gesehen ist diese Situation paradox: der Fortschritt der Naturwissenschaften droht die Grundlegung der naturwissenschaftlichen Bildung zu verschlingen.“²⁷ Der Fortschritt der naturwissenschaftlichen Forschung aber könne die eigene Lebenswelt – auch das Verhältnis zur Welt – nachhaltig beeinflussen und tue dies in der Regel sogar in einem viel höheren Maße, als es uns bewusst werde. In der Kluft zwischen der Zunahme des Spezialistenwissens und der Abnahme naturwissenschaftlicher Grundbildung bei den Laien sieht er, in Anlehnung an die französische Philosophin Simone Weil²⁸, die Gefahr einer „Entwurzelung“ des modernen Menschen. Die Neugier allein auf die aktuellen Ereignisse der Naturforschung mache den Zuschauer „bildungsleer“. „Wie verhüten wir eine Spaltung in eine dünne unverständliche Expertenschicht und die große Masse der nur scheinbar Verstehenden (seien sie nun wissenschaftsfeindlich oder wissenschaftsgläubig statt wissenschaftsverständlich), eine Spaltung, die sich in der Person des Einzelnen wiederholen kann?“, fragt er.²⁹ Naturwissenschaftliches Wissen dürfe nicht wirklichkeitsfremd werden, sonst spalte es sich vom Erfahrungshorizont des Lernenden ab. Was spalte, habe mit Bildung nichts zu tun. „Heutzutage kann ein Mensch den sogenannten gebildeten Kreisen angehören“, zitiert er in seinem Band „Verstehen lehren“ Simone Weil, „ohne einerseits die geringste Vorstellung zu besitzen, worin das Wesen der menschlichen Bestimmung liegen könnte, oder andererseits etwa zu wissen, daß nicht alle Sternbilder zu jeder Jahreszeit sichtbar sind. Man ist gewöhnlich der Ansicht, ein kleiner Bauernjunge, der nur die Volksschule besucht hat, wisse darüber mehr als Pythagoras, weil er gelehrig nachplappert, daß die Erde sich um die Sonne dreht. In Wirklichkeit betrachtet er die Gestirne nicht mehr. Jene Sonne, von der im Unterricht die Rede ist, hat für ihn nichts gemein mit der Sonne, die er sieht. Man reißt ihn aus dem Allgesamt seiner Umwelterfahrungen heraus.“³⁰ Dem Jungen ist die Möglichkeit genommen, sich in die ihn umgebende Wirklichkeit durch aufmerksames und denkendes Wahrnehmen, „einzuwurzeln“ um diese verstehen zu lernen – und um auf diese Weise Welt- und Selbstvertrauen gewinnen zu können. „Herausgerissen, der Wurzeln beraubt zu werden und dafür ein Gerede angeboten zu bekommen“, so empfindet Wagenschein, „das ist ein nichtswürdiger Tausch. Und wir können uns leicht davon überzeugen, daß der Tatbestand dieser leeren kopernikanischen Parole für fast uns alle gilt; nicht nur für kleine Bauernkinder, sondern auch für Erwachsene der zivilisierten Welt (Akademiker nicht ausgenommen; denen man doch *auch* ein eingewurzelttes Wissen gönnen sollte.)“³¹

Naturwissenschaftlicher Unterricht darf in seinen Augen deshalb nicht unverstandenes Halbwissen produzieren, sondern muss ein wirkliches Verstehen ermöglichen, das die Voraussetzung für Wissenschaftsverständigkeit ist.

²⁶ Wagenschein 1997, S. 29.

²⁷ Ebd., S. 66.

²⁸ Weil 1956.

²⁹ Wagenschein 1997, S. 23.

³⁰ Ebd., S. 64, 78; Weil 1956, S. 75.

³¹ Ebd., S. 65.

1.3.2. Wagenscheins genetisch-sokratisch-exemplarische Unterrichtsmethode

Die Didaktik Wagenscheins orientiert sich an der „Systematik des Denkens“, nicht an der des Stoffes. Es setzt an bei der Fähigkeit jedes Menschen, Naturphänomene wahrzunehmen, über sie nachzudenken, über sie zu rätseln, ein Verständnis für sie zu entwickeln. Zwischen diesem „ursprünglichen Verstehen“ und dem „exakten Denken“ muss im naturwissenschaftlichen Unterricht eine Verbindung hergestellt werden, wie der Titel einer seiner Schriften („Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken“) programmatisch ankündigt.³² Um diesen Anspruch umzusetzen, braucht es die Didaktik des genetisch-sokratisch-exemplarischen Lehrens. Das Genetische der Didaktik – genetisch im Sinne von Genese (Entstehung, Entwicklung) – bezieht sich auf das Werden, Wachsen, Entwickeln des Wissens in dem jungen Menschen, auf die Entfaltung seiner geistigen Kräfte. Treffend charakterisiert und begründet Hartmut von Hentig Wagenscheins Lehrweise: „Darum – zur Wiederherstellung des Zutrauens in unsere Sinne, als deren Stütze, Koordinator und Verfeinerung die Wissenschaft erscheinen soll, und nicht als deren Widerlegung – besteht Wagenschein auf seiner genetischen Didaktik. Genetische Didaktik – das heißt einfach: ein Verfahren, das dem Kinde erlaubt, die Wissenschaft und ihre Wirkungsweise aus seinen eigenen Wahrnehmungen, neu zu entdecken.“³³ Dem „ursprünglichen Verstehen“ muss Wagenscheins Überzeugung nach deshalb besonders Rechnung getragen werden, weil es am Anfang der Naturbeobachtung steht. Das unbefangene, ganz auf die eigene Wahrnehmung sich verlassende Beobachten der uns umgebenden Wirklichkeit, vor allem der Natur, konzentriert sich primär auf die (Natur)phänomene selbst und stellt eine Aufforderung zum Denken dar, zum „produktiven Denken“, wenn es sich um ein „herausforderndes und aufschließendes Problem (handelt), das uns die unpräparierte Wirklichkeit aufgibt.“³⁴ Was passiert beispielsweise, wenn man ein Bierglas aus der Spülschüssel nimmt? Nimmt man das gespülte und noch voll mit Wasser gefüllte Glas mit der Öffnung nach unten aus dem Wasser, fließt das Wasser nicht gleich heraus, sondern bleibt für eine kurze Zeit haften. Blaise Pascal empfand dies als „étrange“, als seltsam, befremdend. Im Unterricht kann dies der Einstieg sein, um das Phänomen des Luftdrucks zu entdecken.³⁵ Oder ein anderes Beispiel: Wenn man einen Ball oder einen Stein wirft, wie fliegt er eigentlich? Die Suche nach einer Antwort auf diese scheinbar einfache Frage erfordert, wie schnell deutlich wird, eigene Experimente, und sie führt weiter bis hin zur „Entdeckung“ des Fallgesetzes.³⁶

Am Anfang des Unterrichtes muss bei Wagenschein ein Phänomen stehen, das anregend und aufschließend ist: aufschließend für eine weitreichende und zentrale Thematik. Der Inhalt muss exemplarisch für einen ganzen thematischen Bereich sein. Das Einzelne, das zum Denken auffordert, soll „Spiegel des Ganzen“ sein.³⁷ „Die Beziehung, die das Einzelne hier zum Ganzen hat“, erklärt Wagenschein, „ist nicht

³² Wagenschein 1970, Bd. 1+2.

³³ H. v. Hentig 1997, S. 20.

³⁴ Wagenschein 1970, S. 94.

³⁵ Ebd., S. 82.

³⁶ Wagenschein: Das Fallgesetz im Brunnenstrahl, in: ders. 1975, S. 45 - 58.

³⁷ Siehe dazu „Zum Begriff des exemplarischen Lehrens, in: Wagenschein 1997, S. 27 - 59.

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 noch Fernere, doch Verwandte, durch Resonanz.“³⁸ Wer etwas Wesentliches verstanden hat, kann seine Erkenntnisse auch auf andere Bereiche übertragen; sein Denken erweist sich als fruchtbar, als, wie Wagenschein es nennt, „produktiv“.

Der exemplarische Gehalt der Objektseite (der Sache bzw. der Thematik) muss dem Kind, dem Subjekt, aber auch erschließbar gemacht werden, und zwar so, dass es zu „einer echten Begegnung“ kommt, dass das Kind in seiner ganzen Person (und nicht nur mit seinem Intellekt) von der Spiegelkraft des Ganzen berührt und ergriffen wird, weil diese in eine philosophische Dimension hineinreicht. Erst wenn das gelingt, hat der naturwissenschaftliche Unterricht eine bildende, eine nachhaltig allgemeinbildende Wirkung. „Versteht man nämlich den Bildungsprozeß so“, schreibt Wagenschein, „daß ein ergriffenes Ergreifen dazu gehört, das zwischen dem ganzen Subjekt und dem ganzen Objekt die Auseinander-Setzung herbeiführt; bedenkt man, daß wir Physik heute nicht mehr verstehen als die Lehre davon, wie Natur ‘eigentlich ist’ (...), sondern als eine Verstehens-Weise und einen aus ihr sich ergebenden Aspekt, der auf einem ganz bestimmten Verhörs-Reglement, einer Methode beruht, mit der die Natur uns erlaubt, sie auszufregen, erkennt man (...) an, daß diese Methode Subjekt und Objekt erst *erzeugt*, indem sie den Menschen zu dem auf Logik (...) versteiften ‘Beobachter’, Natur auf das grundsätzlich Messbare verengt, erkennt man dies alles an, so kann man keinen Unterricht bildend nennen, der nicht diese ‘Trias’(...) Subjekt-Methode-Objekt immer vor sich sieht, ja, mit zum *Gegenstand* des Unterrichts macht. Er ist dann kein rein physikalischer Unterricht mehr, und tatsächlich darf er das nicht sein, wenn er bilden will. Kein von seinem Fach benommener Lehrer, kein philosophisch nicht angerührter Lehrer ist imstande, Physik allgemeinbildend zu unterrichten.“³⁹

Der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht muss also, will in dem von Wagenschein beschriebenen Sinne allgemeinbildend sein, sowohl genetisch als auch exemplarisch sein, und - noch ein drittes Merkmal kommt hinzu - er sollte „sokratisch“ sein: „Werdende lernen am wirksamsten an Werdendem, und zwar dann, wenn wir sie ausgehen lassen von Erstaunlichem, das ihr Gespräch zu Einfall und Selbstkritik herausfordert.“⁴⁰ Kinder haben das Bedürfnis, sich über ein erstaunliches Phänomen auszutauschen. Aufgabe des Lehrers ist es deshalb, diesem Bedürfnis so nachzukommen, dass sie in ihrem Denken herausgefordert werden und auf diesem Wege zu Erkenntnissen kommen. Das an Leonard Nelson angelehnte sokratische Verfahren⁴¹ – eine schwierige, Übung verlangende Aufgabe und große Herausforderung für jeden Lehrenden – beginnt mit der Exposition des Themas, denn dieses muss „zünden“, wenn sich die Lust am Denken entfachen soll. Am Anfang steht das erstaunliche, anregende, beunruhigende Phänomen, das der Lehrer möglichst selbst „sprechen“ und eine „Staunensfrage“ aufwerfen lässt, z.B.: „Warum bleibt das Spülwasser in dem Bierglas haften, wenn man es mit der Öffnung nach unten aus der Spülschüssel nimmt?“ Die Staunens- bzw. Sogfrage, die sich aus der Exposition eines Phänomens ergibt, ist die Erkenntnis leitende Frage durch den gesamten Unterrichtsprozess hindurch. Der Lehrer lässt dabei primär die Sache „sprechen“ (bzw. verhilft ihr, wenn nötig, dazu), damit das Kind diese für sich erschließen kann.

³⁸ Ebd., S. 32.

³⁹ Wagenschein 1997, S. 40.

⁴⁰ Ebd., S. 113.

⁴¹ Nelson 1975, S. 191 - 238.

Die „Hebammenkunst“ des sokratischen Verfahrens unterstützt das Kind in seinem Bedürfnis und seinem Bemühen um Erkenntnis.

Wagenschein spürt die Quellen für seine Unterrichtsbeispiele vor allem in der Antike und der Neuzeit auf, wurden hier doch eine Reihe der großen physikalischen Fragen zum ersten Mal erhoben und durchdacht. Zurück zu den Ursprungssituationen der physikalischen Entdeckungen geht er, weil er die Chance zum produktiven Denken sucht, um die Verbindung zwischen „ursprünglichem Verstehen“ und „exaktem Denken“ herstellen zu können. Das (ursprüngliche) Nachdenken über die Phänomene bietet die Möglichkeit, eine Entwicklung der physikalischen Naturbeobachtung (oder ein mathematisches Problem) nach- und mitvollziehen zu können. Wenn von „enracinement“ gesprochen wird, dann ist damit auch gemeint: Sich einwurzeln in einen menscheitsgeschichtlichen (physikalischen oder mathematischen) Gedankengang, indem dieser in dem eigenen Kopf noch einmal selbst nacherfunden bzw. „gefunden“ wird. Wenn dies gelingt, kann Wagenscheins Überzeugung nach auch der Brückenschlag zur abstrakten Physik des 20. Jahrhunderts gelingen, kann das „exakte Denken“ geschult werden. Denn Bildung bezieht sich für ihn immer auf die „Ganzheit“ des Menschen (auch auf die „Ganzheit“ seines Denkens vom „ursprünglichen Verstehen“ bis zum „exakten Denken“) und vermeidet Spaltung. Das unterscheidet Bildung vom Wissen, welches sich auf Informationen, auf Kenntnisse beschränken kann. Wagenscheins bildungsorientierter Unterricht sieht das Denken als ein Wachsendes, Sich-Entwickelndes, das die Seele des Kindes berühren und im Unterricht nicht als von dieser abgeschnitten betrachtet werden kann. Der bildungsorientierte Unterricht will den Wurzeln dieses Denkens zum Frucht bringenden Wachsen verhelfen.

1.4. Mit Wagenschein zur Lehrkustdidaktik

Wagenschein hat seine Lehrweise nicht im Theoretischen gelassen, sondern an Exempeln aus seinem Unterricht verdeutlicht. Diese schriftlich vorliegenden „Unterrichtsberichte“ über praktisch erprobte und theoretisch reflektierte Unterrichtseinheiten, die der genetisch-sokratisch-exemplarischen Lehrweise folgten, – es waren kleine „Stücke“ von literarischer Qualität –, rückten in ein neues Zentrum des Interesses, als Berg in seinen Wagenscheinseminaren Anfang der 1980er Jahre von den Studenten dazu animiert wurde, die Exempel nicht nur zu studieren, sondern sie auch auszuprobieren. „Also ließen wir eines Tages die Rollläden im Seminarraum herunter“, erinnert sich Berg, „und betrachteten die Sonnenstäubchen in den durch die Ritzen dringenden Lichtstrahlen – und Wagenscheins Miniatur „Das Licht und die Dinge“ (...) verwandelte sich vom Seminartext zum Werkstatttext: der entscheidende Einfall war geboren.“⁴² Auf diese Weise kam es in den Achtzigerjahren zu einem „Blickwechsel vom Lehrer Wagenschein zu den Lehrgängen Wagenscheins“ – einen Schritt, in dem Berg das „Heureka der Lehrkustdidaktik“ sieht.⁴³ Dann wurde Wagenscheins Lehrstück von „Pascals Barometer“ nachgespielt, auch das der „Primzahlen“ sowie das zum „Fallgesetz“, und alles mit Erfolg.⁴⁴ Auf diese Weise kam die entstehende Lehrkustdidaktik zur „verblüffend selbstverständlichen

⁴² Berg 1995, S. 27; „Das Licht und die Dinge“ in: Wagenschein 1995, S. 113f.

⁴³ Wildhirt 2008, S. 16.

⁴⁴ Eine Wagenschein-Opusliste, die von Berg/ Eisenhauer 2008 fertiggestellt worden ist, findet sich in Berg u.a. 2009, S. 351. Von den insgesamt 37 Werken sind bislang zehn als Lehrstücke in hundert Unterrichtsinszenierungen umgesetzt worden. Eine Übersicht darüber befindet sich ebd., S. 345.

Ergänzung ihres Wagenscheinverständnisses, dass Wagenscheins Lehrkunst nicht nur „Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch Lehren“, sondern „die Primzahlen genetisch-sokratisch-exemplarisch lehren“ heißt, usf. Lehrkustdidaktik ist folglich Lehrstückdidaktik.⁴⁵ Sechs von Wagenscheins großen Lehrstückkompositionen („Barometer“, „Primzahlen“, „Fallgesetz“, „Pythagoras“, „Himmelskunde“, „Geomorphologie“) wurden im Unterricht nachgespielt und weiter auskomponiert.

In der Folge entstand das Bestreben, die Wagenscheinsche Lehrweise zur Physik und Mathematik auch auf andere Fächer auszudehnen. Dieser Weg aber führte „nicht nur über den Bereich der Physik- und Mathematik-Didaktik hinaus – auch Biologie, Chemie und Literatur wurden jetzt zugänglich – ; sie führten zugleich über den traditionellen Bereich der Didaktik hinaus – über Schule und Unterricht hinaus in die Welt der Entdecker, Erfinder, Erzeuger und Erschaffer. Damit wurde eine bedeutsame Grenze der Didaktik überschritten.“⁴⁶ Um jedoch dem unterschiedlichen Charakter der jeweiligen fachlichen Inhalte gerecht zu werden, waren verschiedene Ergänzungen und Modifizierungen notwendig. Die Lehrkunst entwickelte in Anlehnung an Wagenschein die so genannte Methodentrias des Exemplarisch-Genetisch-Sokratischen Lehrens. Im Vordergrund stand damit nicht mehr der genetische als ein methodischer Aspekt, der für Wagenschein das Zentrum seines Lehrverfahrens bildete⁴⁷, sondern der inhaltsbezogene und im engeren Sinne didaktische Aspekt des Exemplarischen. In den Mittelpunkt werden nun, wie mit dieser Formulierung sprachlich zum Ausdruck kommt, die Lehrstücke selber gerückt. Inhaltlich geht es darum, im Sinne von Wagenschein eine Wissenschaftsgenese oder (was eine fachliche Ausweitung ermöglicht) ein so genanntes Menschheitsthema zu einem überzeugenden Lehrstück zu verdichten.⁴⁸ Die Lehrstückvorlagen, die in Form von Unterrichtsberichten vorliegen, sollen einen dynamischen Charakter haben und zum Nachspielen, Neuspielen und Optimieren auffordern. Eine lehrkunstspezifische Erweiterung der Wagenscheinschen Lehrweise bedeutet in der Folge die Hinzunahme des dramaturgischen Momentes in die Methodentrias, die von Gottfried Hausmanns „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichtes“ (1959) inspiriert ist und „vorgegebene Inhalte in Handlungen verwandeln soll, damit sie lernbar werden.“⁴⁹ Die dramaturgische Methode tritt an die Stelle der sokratischen in der Methodentrias (exemplarisch-genetisch-dramaturgisch).

Darüber hinaus ist das genetische Unterrichtsprinzip erweitert worden, indem neben die genetische Lehre Wagenscheins das organisch(aristotelisch-)genetische Lehren Otto Willmanns (und Fröbels) trat.⁵⁰ Seine genetische Lehrweise unterscheidet sich vor allem dadurch von der Wagenscheins, dass er das Organische vor das Genetische stellt: „nicht Genetisch-Organisch, nicht also vom Ei zur Henne, von der Buchecker zur Buche, sondern umgekehrt, ‚rückwärts‘: Organisch-Genetisch: von der Henne zum Ei, von der Buche zur Buchecker. Möglichst lehrt er allerdings im Spannungsbogen, im Entwicklungsbogen dazwischen im steten und doppelten Hinblick sowohl auf die zukünftige Reifegestalt wie die herkünftige Keimgestalt.“⁵¹ Am Anfang steht also ein Phänomen in seiner organischen Ganzheit, und dieses wird zurückverfolgt bis hin zur Frage nach seiner Entstehung, was in der Regel eine

⁴⁵ Vgl. Anm. 1.

⁴⁶ Berg 1995, S. 14.

⁴⁷ Siehe dazu Wagenschein 1997, S. 75: das Wort *Genetisch* „ist in dieser Dreierheit führend: (...)“

⁴⁸ Lehrkunst 1995, S. 39.

⁴⁹ Ebd., S. 371. Zur Lehrstück-Dramaturgie siehe Schulze, in: ebd., S. 361 - 420.

⁵⁰ Siehe Willmann 1957, S. 459 - 468.

⁵¹ Berg 1995, S. 357.

Analyse seiner Teile und Details beinhaltet. Wenn am Ende der Spannungsbogen wieder zurückgeschlagen wird von der Entwicklung hin zur künftigen Reifegestalt, so wird deren Ganzheit mit anderen Augen betrachtet werden – oder auch: sich in einer ganz neuen Zusammenschau darbieten – als zu Beginn beim ersten Anblick. Im Idealfall ist es gelungen, bis zur Entelechie vorzudringen.

Während Wagenscheins Ausformung des Genetischen sich „als seltene (wiewohl unentbehrliche) Hochform (erweist), ... (taugt) Willmanns Ausformung eher zur robusteren Normalform.“⁵² Es ist dabei kein Zufall, dass Wagenschein diese „Hochform“ als Naturwissenschaftler und Willmann die „Normalform“ als „Geisteswissenschaftler“ entwickelt hat. Denn es besteht ein Unterschied zwischen einem naturwissenschaftlichen Gesetz, das „gefunden“ wird und sich auf diese Weise in die Wissenschaftsgeschichte einschreibt, und einem „Phänomen“, das geschichtlich geworden bzw. historisch bedingt ist, wie beispielsweise die Fabeln oder die griechische Plastik oder die Geschichte des Bürgertums in Deutschland.

Die lehrkunstdidaktische Konzeptentwicklung ist inzwischen weitgehend abgeschlossen. Den letzten wesentlichen Beitrag lieferte Susanne Wildhirt in ihrer Dissertation („Lehrstückunterricht gestalten“)⁵³, in der sie folgende acht Lehrstückkomponenten aufzeigt, die für die Gestaltung von Lehrstücken von Bedeutung sind: 1. ein reizvolles Phänomen, 2. eine organisierende Sogfrage, 3. die Ich-Wir-Balance, 4. die (aus einer Urszene) dynamisch entfaltete Handlung, 5. eine originäre Vorlage, 6. ein kategorialer Aufschluss, 7. die werkschaffende Tätigkeit und 8. ein grundorientierendes Denkbild. Am Beispiel der drei Lehrstücke „Faradays Kerze“, „Aesops Fabeln“ und „Linnés Wiesenblumen“ verdeutlicht sie, worin die acht Komponenten jeweils bestehen.

1.5. Die sechs Phasen der Konzeptentwicklung zur Lehrkunst im Überblick

Susanne Wildhirt erkennt in ihrer Dissertation sechs Phasen zur Konzeptentwicklung der Lehrkunstdidaktik, die aufeinander bezogen sind, teilweise auch gleichzeitig ablaufen und meist zu einer Publikation führen.⁵⁴ Knapp dargeboten, sind sie geeignet, das Bisherige zusammenzufassen, um dann den Verlauf der Entwicklung bis zum heutigen Stand aufzuzeigen.

1. Begegnung und Zusammenarbeit mit Wagenschein: Die Erstbegegnung zwischen Berg und Wagenschein 1976 führt zur fruchtbaren Zusammenarbeit, woraus 1980 der von Berg herausgegebene Sammelband *Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge* entsteht.⁵⁵ (ca. 1976-1980)
2. Das „Heureka“ der Lehrkunstdidaktik: Anfang der 1980er Jahre kommt es zum „Blickwechsel vom Lehrer Wagenschein zu den Lehrgängen

⁵² Ebd., S. 358. In diesen Zusammenhang gehört auch Heinrich Roths Prinzip des „Rückgangs auf die Ursprungssituationen“, das sich als „robuste Normalform“ bewährt hat. („Alle methodische Kunst liegt darin beschlossen, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen rückzuverwandeln, aus denen sie entsprungen sind: Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben, Phänomene in Urphänomene.“ H. Roth, zit. nach Klafki 1959, S. 435.)

⁵³ Wildhirt 2008.

⁵⁴ Ebd., Konzeptentwicklung: S. 15 - 18.

⁵⁵ Wagenschein 1995.

Wagenscheins“, dem „Heureka“ der Lehrkustdidaktik. Es wird begonnen, Wagenscheins Unterrichtsexempel (*Fallgesetz, Barometer, Primzahlen, Pythagoras, Himmelskunde, Geomorphologie*) improvisationsoffen „nachzuspielen“ und auf diese Weise seine genetisch-sokratisch-exemplarische Methode „in und an und mit seinen Stücken“ zu studieren: „Methode in Exempeln, Exempel mit Methode.“ (ca. 1980-1986)

3. Eröffnung der Klassiker-Runde:

Ausgehend von Wagenscheins Unterrichtsbeispielen, weitet sich der Blick auf andere Fächer und „klassische Autoren“ (z.B. Faraday: *Lectures on the Chemical History of a Candle*) und andere große Didaktiker und deren Themen (z.B. Willmann (*Aristoteles*) und Diesterweg (*Himmelskunde*)) und auch auf Themen ohne Vorlage, die aber etwas „Klassisches“ enthalten und einen Gegenwartsbezug haben (z.B. *Der gotische Dom*⁵⁶). Es entstehen, angelehnt an Wagenscheins Primzahlen-Bericht, die ersten Lehrstückberichte. (ca.1986-1995)

4. Lehrkunst in Schulvielfalt:

Im Zusammenhang mit dem Projekt „Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche Evangelischer Schulen 1985-1989“ erfolgt eine konzeptionelle Ausarbeitungsphase, in der die Lehrstücke gleichzeitig an Schulen mit unterschiedlicher Trägerschaft ausprobiert werden, was zu einer intensiven Kooperation der Lehrenden führt. Es entstehen die ersten kollegialen Lehrkunstwerkstätten und die Herborner Lehrkunsttage. Höhepunkt dieser Phase sind das hessische Schulentwicklungsprojekt *Lehrkunst und Schulvielfalt 1989-1992* und die Veröffentlichung der *Suchlinien* von Hans Christoph Berg. (ca.1985-1992)

5. Mit Hausmann zur lehrkustdidaktischen Methodentrias

Durch die Begegnung mit Gottfried Hausmanns und seiner *Dramaturgie des Unterrichts* (1988) kommt es zu einer Akzentverschiebung innerhalb des Lehrkunstkonzeptes: Aus der (an Wagenschein angelehnten) exemplarisch-genetisch-sokratischen Methodentrias wird durch Aufnahme der Hausmann'schen Unterrichtsdramaturgie die exemplarisch-genetisch-dramaturgische Methodentrias. Diese Phase mündet 1995 in der von Berg/Schulze herausgegebenen Publikation *Lehrkunst: Lehrbuch der Didaktik*, in der das Lehrkunstkonzept theoretisch dargelegt und seine Umsetzung in der Schulpraxis anhand von elf Lehrstückberichten anschaulich entfaltet wird. In diesem Band publiziert Theodor Schulze seine theoretischen Überlegungen zur Lehrstückdramaturgie. (ca. 1988-1995)

6. Ausgestaltung und Konsolidierung

In der Ausgestaltungs- und Konsolidierungsphase (seit etwa 1995) wird zum einen das Repertoire der Lehrstücke stark erweitert, und zum anderen der Bildungsanspruch des Lehrkunstkonzeptes durch Wolfgang Klafkis Theorie der kategorialen Bildung fundiert. Der Austausch mit Klafki intensiviert sich.

⁵⁶ Siehe Dörfler u.a. 2001.

Bisheriger Höhepunkt dieser Entwicklungsphase ist der „Luzerner Kongress Unterrichtsentwicklung 03“: Berg entfaltet den aktuellen Stand des Lehrkunstkonzept im Kontext von Unterricht und Schulentwicklung und Klafki präsentiert die (vorläufige) Neufassung seiner Bildungsdidaktik in den „Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption“. Die vierte Bildungsdimension umfasst die Hinführung junger Menschen zum *Verstehen epochenübergreifender Menschheitsthemen*.⁵⁷ Das Konzept der Lehrkunstdidaktik findet damit Eingang in Klafkis anspruchsvolle (vorläufige) Neufassung der Bildungsdidaktik, in der Klafki schulische Allgemeinbildung an sechs verschiedenen Sinn-Dimensionen orientiert.⁵⁸

Die Ausgestaltung, Optimierung und auch Neuinszenierung von Lehrstücken geschieht vor allem in den kollegialen Lehrkunstwerkstätten, die im Rahmen von mehrjährig ausgelegten Fortbildungen in Deutschland und der Schweiz eingerichtet werden (z.B. Marburg, Thurgau, Bern) und an einigen Schulen auch als schulinterne Lehrkunstwerkstatt existieren (Bsp. Kantonsschule Trogen, Schweiz; Bodelschwingh-Gymnasium/ Bielefeld). Aus der Lehrkunstwerkstatt-Arbeit gingen 1997-2004 die sechs *Lehrkunstwerkstatt*-Bände 1997-2004 hervor. Seit 2008 hat vor allem die sehr fruchtbare Arbeit an der Kantonsschule Trogen zur groß angelegten neuen Publikationsreihe im Schweizer *hep*-Verlag geführt, in der fünf Bände bereits veröffentlicht und weitere in Vorbereitung sind.⁵⁹

1.6. Rückblick und Ausblick unter Bezugnahme auf das Lehrkunstkonzept „Dreipass im Kreis“

Das Konzept der Lehrkunstdidaktik hat seinen Ausdruck in der bildlichen Darstellung eines Dreipasses im Kreis gefunden. Betrachtet man die einzelnen Phasen der Konzeptentwicklung vor dem Hintergrund des Dreipasses im Kreis, lässt sich folgendes feststellen: In den ersten drei Phasen kristallisiert sich die Unterrichtsgestalt heraus, die im Zentrum der Lehrkunstdidaktik steht: der Lehrstückunterricht. Er basiert auf Wagenscheins genetisch-sokratisch-exemplarischer Methode. In der dritten Phase entsteht darüber hinaus die Idee einer Lehrstücksammlung, in der vierten Phase die Idee der kollegialen Lehrkunstwerkstatt. In der fünften Phase wird aus dem Wagenscheinschen genetisch-sokratisch-exemplarischen Lehren die exemplarisch-genetisch-dramaturgische Methodentrias. Hausmanns Unterrichtsdramaturgie ist in die Lehrkunstdidaktik mit aufgenommen worden. Die wesentlichen Elemente der Lehrkunstdidaktik sind damit gefunden und werden in der sechsten Phase nach innen und außen hin – im Inkreis und den Umkreisen – ausgestaltet, konsolidiert und dynamisiert. Jetzt zeigt sich, wie In- und Umkreis sich gegenseitig in Schwung bringen und im Schwung halten: In den kollegialen Lehrkunstwerkstätten werden Lehrstücke mithilfe von Methodentrias und – das ist neu! – Klafkis Theorie der kategorialen Bildung fundiert, optimiert und neu inszeniert, woraus neue Publikationen entstehen und die Sammlung didaktischer Werke erweitert wird, welche inspirieren und zum Nachspielen animieren. Wie Lehrstückdidaktik dabei Schulkultur gestalten kann, zeigt sich an einzelnen Schulen, die in mehrjährig

⁵⁷ Berg 2003, S. 24 - 28.

⁵⁸ Siehe dazu auch Klafki/ Braun 2007, S. 165 ff.; zu den „Menschheitsthemen“: S. 176 - 180.

⁵⁹ Bd. 1: Berg 2009; Bd. 2: Wildhirt 2008; Bd. 3: Eugster/ Berg 2010; Bd. 4: Brünger 2008.

angelegten, schulinternen Lehrkunstwerkstätten ein Lehrstückrepertoire erarbeiten und in ihrem Schulprogramm etablieren.⁶⁰

In jüngster Zeit ist die lehrkustdidaktische Zielsetzung einer Sammlung didaktischer Werke in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt, weil die Lehrkustdidaktik immer stärker das Paradigma der Werkdimension im Bildungsprozess einfordert. Der Titel des ersten *hep*-Bandes („Die Werkdimension im Bildungsprozess“) kündigt den angestrebten Paradigmenwechsel im Didaktikdiskurs programmatisch an. Berg stellt in diesem Band einleitend fest: „Der Neustart der Lehrkustdidaktik begann mit der Entdeckung, dass Wagenscheins Unterrichtsexempel sich nicht bloß als untergeordnete Beispiele für seine übergeordnete Unterrichtsmethode eignen, sondern dass sie selbstständige Unterrichtseinheiten oder eben ‚Lehrstücke‘ waren, die sich zur Nach- und Neuinszenierung eignen: „Wagenschein nachspielen“, das galt uns als die große Entdeckung, als das „Heureka“, das den Neuanfang der Lehrkustdidaktik begründete. Jetzt, mehr als zwanzig Jahre später, ist dieses Wagenschein-Nachspielen nur noch das kleine Heureka. Es ist aufgegangen im großen Heureka der Werkdimension, zunächst der Lehrkustdidaktik, und unseres Erachtens nunmehr auch der gesamten Didaktik.“⁶¹

Das „große Heureka“ hat sich langsam vorbereitet: Am Anfang stand Bergs Unbehagen an der Theorielastigkeit des Pädagogikstudiums, in dem didaktische Theorien, Konzepte und Modelle diskutiert, didaktische Werke hingegen ignoriert worden sind. Der Physikdidaktiker Martin Wagenschein stach vor diesem Hintergrund heraus, weil er ein zugleich schöpferisch-praktischer und ein theoretischer Pädagoge war: Sein Lebenswerk zeigt, wie produktiv, wie tiefgründig und wie bildend die Wechselwirkung von Werkschaffen und Theoriebildung sein kann. Berg sieht in ihm deshalb einen „Brückenbauer zwischen der Welt der Schule und der Welt der Kunst und Kultur mit ihrer traditionsreichen Wechselwirkung ästhetischer Werke und ästhetischer Theorien.“⁶² Diese Erkenntnis verlangte nach einem Paradigmenwechsel von der theoretischen Erschließung zur praktischen Nutzung seiner Werke konkret im eigenen Unterricht; Wagenscheins Unterrichtstheorie und -werke also nicht nur tradieren und interpretieren, sondern sie auch inszenieren. Sie in den Normalschulalltag bringen, um den eigenen Unterricht mit Wagenschein konkret zu verbessern.

Das dem ersten Heureka folgende Wagnis, Wagenscheins Exempel tatsächlich im normalen Schulunterricht „nachzuspielen“ und zu inszenieren, führt zwanzig Jahre später zu einem Erfahrungsschatz von über hundert Unterrichtsinzenierungen von zehn seiner ca. vierzig Exempel. Die Wagenschein-Opusliste, die sich daraus entwickelt, wird zum Prototyp einer Opusliste nachspielbarer didaktischer Werke, die heute in Form einer Lehrstücksammlung mit einem Repertoire von ca. fünfzig Lehrstücken vorliegt.⁶³ Sie ist die Basis der lehrkustdidaktischen Zentralthese, dass nämlich Didaktik und Methodik ein kunstanaloges Konzept didaktischer Werke brauchen. Was *Reclams Schauspielführer* für die Theaterwelt bedeutet, das könnte eines Tages *Der Kleine Lehrstückführer* für die Schulwelt sein.⁶⁴

⁶⁰ Dazu Eugster/ Berg 2010.

⁶¹ Berg 2010, S. 9.

⁶² Berg u.a. 2009, S. 350.

⁶³ Ebd., S. 273.

⁶⁴ Ausführlich dazu Berg u.a. 2009, S. 325 - 355.

2. Lehrkustdidaktik als Bildungsdidaktik fragt nach dem Verhältnis von Klafkis Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse

Die Lehrkustdidaktik versteht sich als eine exemplarisch-genetisch-dramaturgische Bildungsdidaktik, die in der Tradition von Comenius, Diesterweg, Willmann und Wagenschein steht.⁶⁵ Als inhaltszentrierte Didaktik hat sie den Anspruch, mit Lehrstücken, die nach der Methodentrias gestaltet sind, Exempel für bildenden Unterricht vorzulegen.

Was aber versteht die Lehrkustdidaktik unter „bildendem Unterricht“? An welchem Bildungsbegriff orientiert sie sich? Und woran kann man feststellen – bzw. überprüfen –, ob Lehrstücke tatsächlich ein Bildungspotenzial haben und wie dieses beschaffen ist?

Diese Fragen stehen im Zentrum des folgenden Kapitels. Es geht zusammengefasst um die Frage, inwiefern Lehrkustdidaktik Bildungsdidaktik ist.

Im Hinblick auf den bildenden Anspruch ihrer Lehrstücke hält die Lehrkustdidaktik die Theorie der kategorialen Bildung von Wolfgang Klafki für maßgeblich und unverändert aktuell. Der Lehrstückunterricht ist deshalb so konzipiert, dass er ein kategorial ausgerichtetes Bildungspotenzial enthält. Kategorien werden dabei in pädagogischer Hinsicht aufgefasst als „*vom Lernenden selbstständig oder unter Anleitung durch Lehrende erarbeitete, auf Erkenntnis, auf Verstehen, Beurteilung und Gestaltung von Natur- bzw. Umweltgegebenheiten und -beziehungen gerichtete Leitbegriffe*.“⁶⁶

Auf Wolfgang Klafkis Theorie der kategorialen Bildung und ihre Bedeutung für die Lehrkunst soll in der Folge näher eingegangen werden.

2.1. Die Theorie der kategorialen Bildung im Überblick

Vorangestellt sei ein Überblick über Wolfgang Klafkis Intention und deren Realisierung. Klafki hat die Theorie der kategorialen Bildung 1959 in seiner Dissertation entwickelt, die sich mit dem pädagogischen Problem des Elementaren auseinandersetzt⁶⁷. Seit Pestalozzi wird damit dieses Problem erstmals systematisch wieder aufgenommen. Für die Erziehungswissenschaftler Meinert und Hilbert Meyer stellt sie „nach der Großen Didaktik von Comenius die erste große, anspruchsvolle didaktische Konzeption der Neuzeit dar.“⁶⁸ Die Dissertation gliedert sich in zwei Teile: Der erste Teil ist historisch, problemgeschichtlich ausgerichtet und befasst sich in sechs umfangreichen Kapiteln mit dem „*Problem des Elementaren von Pestalozzi bis zur Reformpädagogik*.“ Der zweite, systematische Teil entfaltet in acht weiteren Kapiteln die „*Grundzüge einer Theorie und Praxis der kategorialen Bildung in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und in den Ansätzen seit 1945*.“⁶⁹

In der erziehungsphilosophisch ausgerichteten Dissertation versucht Klafki, das Phänomen der Bildung zu deuten und den Prozess zu analysieren, in dem echtes

⁶⁵ Berg 1995, S. 355. Siehe dazu auch Klafkis Einführung in den Band Berg/ Schulze 1997, S. 16.

⁶⁶ Klafki in: Eugster/ Berg 2010, S. 49; in: Berg 2003, S. 13. (Alle Zitate von Wolfgang Klafki werden in der Folge aus Gründen der Übersichtlichkeit kursiv gedruckt und folgen in orthografischer Hinsicht der jeweils angegebenen Ausgabe. Ebenso wird mit den Werken verfahren, die für die jeweiligen Lehrstücke maßgeblich sind.)

⁶⁷ Klafki 1959.

⁶⁸ Meyer/ Meyer 2007, S. 53.

⁶⁹ Eine gute Übersicht hierzu geben Meyer/ Meyer 2007, S. 24 - 61.

Bildungswissen erworben wird. Pädagogikgeschichtlich steht sie im Zusammenhang mit den Forderungen der „Tübinger Resolution“ von 1951 hinsichtlich der Auswahl der Bildungsinhalte, dass die *„Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände (...) den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs“* haben sollte.⁷⁰ Denn als besorgniserregend empfanden die Teilnehmer der Tübinger Konferenz, d.h. Vertreter der Universitäten, der höheren Schulen und der Schulverwaltung, *„daß das deutsche Bildungswesen, zumindest in höheren Schulen und Hochschulen, in Gefahr ist, das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken.“*⁷¹ In seiner Einleitung macht Klafki deutlich, dass sie damit den Blick derer, die nach der Lösung des aufgeworfenen Problems suchten, bereits in eine bestimmte Richtung wiesen. Diese Richtung ist *„durch Begriffe wie 'ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt' und 'Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände' angedeutet.“* Und: *„Unschwer erkennt man die hier angeschnittene Frage in der Formel 'exemplarisches Lehren und Lernen' wieder, die in Tübingen von Hermann Heimpel geprägt wurde und die dann vor allem durch Martin Wagenscheins Bemühungen um eine Neugestaltung des physikalischen und des mathematischen Unterrichts der höheren Schule zu einem Kernbegriff der gegenwärtigen Diskussion didaktischer Fragen geworden ist. Bei der Erörterung des gleichen Problems 'Vertiefung der Bildungsarbeit durch Beschränkung' tauchen neben dem Begriff des Exemplarischen auch die Stichworte 'Lernen am Modellfall', am 'prägnanten Fall', 'Auswahl des Typischen', 'Aufsuchen der Stoffe mit 'aufschließender Kraft', Prinzip der 'repräsentativen Erkenntnis', Rückgang auf die Urphänomene, Urerfahrungen, Ursprungssituationen, 'Pädagogik des fruchtbaren Momentes', 'fundamentale Bildung' immer wieder auf. Eduard Spranger hat in diese Diskussion mit seinem Aufsatz 'Die Fruchtbarkeit des Elementaren' den Begriff 'das Elementare' eingeführt, durch den wir in der vorliegenden Arbeit den durch die eben genannten Stichworte angedeuteten Problemkreis zu bezeichnen versuchen.“*⁷²

1959 hat Klafki seine in der Dissertation entwickelte Theorie der kategorialen Bildung noch einmal in einer Studie zusammengefasst: *„Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik“*⁷³. Für die Lehrkunstdidaktik ist diese epochemachende Studie maßgeblich geworden.

Die in der Dissertation ausführlicher entfaltete Problemstellung, die um die Auswahl der Bildungsinhalte kreist, wird zu Beginn auf zwei Seiten dargelegt und führt zu Klafkis Grundthese: *„In den eingangs genannten programmatischen Leitformeln der modernen Didaktik deutet sich eine gemeinsame Auffassung vom Wesen der Bildung als Prozeß und als Ergebnis an. Die praktischen Ansätze werden nur richtig verstanden, weitergeführt und verwirklicht werden, wenn es gelingt, die immanente Bildungstheorie jener didaktischen Neubesinnung ins Bewußtsein zu heben.“*⁷⁴ Darin enthalten ist die Intention, die er mit seiner Untersuchung verfolgt.

Es ist Klafki gelungen, die *„immanente Bildungstheorie jener didaktischen Neubesinnung“* herauszuarbeiten, die eine sachlich vertiefte, aber stofflich reduzierte Bildungsarbeit durch *„exemplarisches Lehren und Lernen“* im Auge hat. Er interpretiert sie als Theorie der kategorialen Bildung und setzt damit in der Didaktik neue Maßstäbe.

⁷⁰ Zit. nach Klafki 1959, S. 2.

⁷¹ Zit. nach Klafki, ebd.

⁷² Klafki 1959, S. 2f.

⁷³ Klafki 1959 b, S. 25 - 45. (Alle Zitate stammen aus der 3./4. durchgesehenen Auflage von 1964.)

⁷⁴ Ebd., S. 26.

Das Wesen der Bildung deutet er, knapp zusammengefasst, dabei folgendermaßen: *„Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innewerden.“*⁷⁵ Das objektive Moment stellt den bildenden Inhalt in den Mittelpunkt, das subjektive Moment den zu bildenden Menschen. Ersteres ist in den beiden „materialen“ Bildungstheorien, dem bildungstheoretischen Objektivismus und der Bildungstheorie des „Klassischen“, zu finden, letztere in den zwei „formalen“, auf das lernende Subjekt bezogenen Theorien der funktionalen und der methodischen Bildung. Klafki prüft diese vier großen bildungstheoretischen Ansätze und stellt fest, dass es keinem von ihnen gelungen sei, dem Wesenskern des Bildungsphänomens und des Bildungsvorgangs theoretisch näher zu kommen, obwohl sie für sich genommen alle ein Wahrheitsmoment beinhalten. „Bildung“ nämlich müsse Klafkis neuer Bildungsauffassung zufolge immer als Ganzes, als *Einheit* eines objektiven und eines subjektiven Momentes angesehen werden, die zusammen in eine Art neuen Aggregatzustand treten. Das Phänomen der Bildung kann seiner Auffassung zufolge nur dialektisch beschrieben werden als die wechselseitige Erschließung von Mensch (subjektives Moment) und Welt (objektives Moment). Die Wirklichkeit lässt ihrerseits kategoriale Prinzipien an einem paradigmatischen Beispiel erkennbar werden und das erkennende Subjekt erschließt sich diese Wirklichkeit seinerseits durch die Gewinnung dieser „Kategorien.“⁷⁶ Bildung ist somit wesensmäßig als kategoriale Bildung zu fassen. Kategorien definiert Klafki in pädagogischer Hinsicht als *„vom Lernenden selbstständig oder unter Anleitung durch Lehrende erarbeitete, auf Erkenntnis, auf Verstehen, Beurteilung und Gestaltung von Natur- bzw. Umweltgegebenheiten und -beziehungen gerichtete Leitbegriffe. Solche Leitbegriffe – synonym also: Kategorien – liegen, bildlich gesprochen, oberhalb der bloßen Wahrnehmung und Benennung von einzelnen Phänomenen, einzelnen Vorgängen. Kategorien ermöglichen es, Zusammenhänge zwischen einzelnen Phänomenen, Veränderungen, Abläufen zu erfassen, sie ermöglichen es, Vermutungen, Hypothesen über Ursachen und mögliche Folgen solcher Abläufe zu entwerfen und solche Vermutungen zu überprüfen: zum Beispiel Vermutungen über einfache oder komplizierte, mehrgliedrige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, über Wechselwirkungen, Kreisläufe usw., sie ermöglichen es, auf beobachtbare Abläufe einzuwirken, sich solche Abläufe für eigene Zwecksetzungen nutzbar zu machen und diese Zwecksetzungen zu begründen. – In diesem Sinne bezeichnet der Begriff 'Bildung' zum einen den Prozess der Aneignung von Kategorien der Wirklichkeits- und Selbsterkenntnis, zum anderen bezeichnet er das jeweils erreichte, nie endgültige, nie abschließbare Ergebnis solcher Bildungsprozesse, die prinzipiell überholbar, veränderbar, gegebenenfalls revidierbar bleiben müssen.“*⁷⁷

2.2. Relevanz für die Lehrkustdidaktik

Die von Klafki dargelegte Problemstellung im Hinblick auf die Auswahl der Bildungsinhalte besteht bis heute und hat sich angesichts einer immer umfangreicher werdenden Stofffülle sogar weiter verschärft.

⁷⁵ Klafki 1959 b, S. 43.

⁷⁶ Klafki 1959, S. 298.

⁷⁷ Klafki in: Eugster/ Berg 2010, S. 49 (vgl. Berg u.a. 2009, S. 332).

1951 haben die Tübinger Konferenzteilnehmer erkannt: „*Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar werden.*“⁷⁸ Martin Wagenschein (er war einer der Konferenzteilnehmer) hat als Praktiker und Theoretiker gezeigt, dass dies für den naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht nicht nur möglich, sondern auch außerordentlich fruchtbar ist. Die Exemplarizität war für ihn ein Merkmal für bildenden Unterricht und ist es in der Folge auch für die Lehrkunstdidaktik, die die Wagenscheindidaktik weitergeführt und ausgestaltet hat. Das Kriterium für die Auswahl der Bildungsinhalte, die zu einem Lehrstück gestaltet werden, ist die Frage, ob sie menschengeschichtlich und geistesgeschichtlich bedeutsam sind.

Wenn Klafki schreibt, „*die praktischen Ansätze werden nur richtig verstanden, weitergeführt und verwirklicht werden, wenn es gelingt, die immanente Bildungstheorie jener didaktischen Neubesinnung ins Bewusstsein zu heben*“, dann sieht sich die Lehrkunstdidaktik als ein solcher „praktischer Ansatz“. Und sie ist dabei, sich selbst davon zu überzeugen, dass ihr Ansatz wirklich nur dann „*richtig verstanden, weitergeführt und verwirklicht*“ werden kann, wenn sie sich dessen immanente Bildungstheorie – die Theorie der kategorialen Bildung – bewusst, und, mehr noch, wenn sie sie für sich fruchtbar macht.

Es hat eine Reihe an Jahren gebraucht, bis die Lehrkunstdidaktik die Bedeutung von Klafkis Theorie der kategorialen Bildung für ihren Ansatz erkannt hat. Erst in der Phase der Konsolidierung, als das Konzept theoretisch durchdacht und praktisch bereits erprobt war (Publikation 1995), beginnt die eigentlich intensive Auseinandersetzung mit der Theorie der kategorialen Bildung. Dass es einen Bezug zwischen Lehrkunstdidaktik und Klafkis Bildungstheorie gibt, bemerkt im 1995er-Band bereits Theodor Schulze⁷⁹ und Klafki bestätigt dies 1997 in seinem Einführungsaufsatz zur Lehrkunstwerkstatt-Reihe, weist dabei allerdings Schulzes Kritik an der Begriffswahl des Kategorialen entschieden zurück.⁸⁰ Gleichzeitig stellt Klafki fest, dass die Lehrkunst zwar einen Bildungsanspruch, dabei aber keine bildungstheoretische Fundierung habe.⁸¹

Die Lehrkunst-Didaktiker haben Klafkis kritischen Hinweis aufgegriffen und begonnen, seine Theorie der kategorialen Bildung für sich zu entdecken und fruchtbar zu machen. Im Theoriefeld des „Dreipasses im Kreis“, mit dem Berg das Lehrkunstkonzept darstellt, steht seit 2003 neben der Methodentrias auch Klafkis Theorie der kategorialen Bildung.⁸² Wolfgang Klafki seinerseits intensiviert seine Mitarbeit an der Lehrkunstdidaktik: Seit 1999 ist er Mitherausgeber der *Lehrkunstwerkstatt*-Reihe und hat als Zweitgutachter sechs Lehrkunst-Dissertationen betreut⁸³. Darüber hinaus hat er das fünfjährige Marburger Doktorandenseminar (2001-2006) begleitet, in dem die Relevanz seiner Bildungstheorie für die Lehrkunst intensiv diskutiert worden ist. Einen Höhepunkt des geistigen Austauschs bildete der gemeinsame Vortrag von Wolfgang Klafki und Hans Christoph Berg auf dem Luzerner Kongress 2003 zur Unterrichtsentwicklung, der unter dem Thema „Bildung und Lehrkunst“ stand⁸⁴.

⁷⁸ Klafki 1959 b, S. 26.

⁷⁹ Schulze in Berg/ Schulze 1995, S. 363 - 366.

⁸⁰ Klafki in Berg/ Schulze 1997, S. 17, Anm. 4.

⁸¹ Klafki in ebd., S.16 f.

⁸² Siehe Wildhirt 2008, S. 19.

⁸³ Eine Übersicht über die einschließlich 2008 vorliegenden Lehrkunst-Dissertationen und die jeweiligen Koreferenten findet sich in Berg u.a. 2009, S. 188.

⁸⁴ Abgedruckt in Berg 2003, S. 10 - 28 (siehe S. 24 der vorliegenden Arbeit).

Susanne Wildhirt stellt in ihrer Dissertation fest, dass die Aufnahme von Klafkis Theorie der kategorialen Bildung in das Konzept der Lehrkustdidaktik heute eine vierfache Relevanz und einen vierfachen Aufforderungscharakter hat:

- „Nach innen“ fordert sie erstens auf zur Besinnung auf den eigentlichen Sinn des Lehrstückunterrichts, nämlich Bildungserfahrungen zu ermöglichen;
- zweitens liegt mit Klafkis Konzeptdarstellung von 1959 ein klares, gut handhabbares Analyseinstrument vor – zur Vergewisserung, was unter den verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet im Unterricht gelernt werden soll und kann;
- ‚nach außen‘ verfügt sie drittens, angesichts erschlagender Stofffülle, über eine Suchlinie für bildungsrelevante Stoffe, und damit verbunden
- viertens über ein Qualitätsmerkmal von Lehrstücken in der Diskussion um ‚gute Schule‘, um ‚Reform‘ und Unterrichtsentwicklung“.⁸⁵

Wie die Theorie der kategorialen Bildung inhaltlich aussieht und inwiefern sie dem Lehrkunstkonzept zugrunde liegt, soll in Auseinandersetzung mit dem zweiten Punkt gezeigt werden, der Entwicklung des theoretischen Konzeptes zum „gut handhabbare(n) Analyseinstrument“.

2.3. Bergs „Kategorialtabelle“

Von wesentlicher Bedeutung für die Lehrkustdidaktik ist, dass Wolfgang Klafki in seiner Studie von 1959 die Theorie der kategorialen Bildung an zwei Beispielen erläutert: Das eine, ausführlich besprochene, ist Martin Wagenscheins Unterrichtsexempel „Der Mond und seine Bewegung“, das andere, eher skizzierte Beispiel, Hermann Heimpels Vorschlag, wie das Mittelalter im Geschichtsunterricht in exemplarischer Hinsicht behandelt werden könnte.⁸⁶ Klafkis kategorialdidaktische Interpretation des Wagenscheinexempels lässt eine Analogie zu den Lehrstücken evident werden: Wenn Klafki dieses für bildend hält, weil es einen kategorialen Bildungsgehalt hat, dann muss ein solcher auch in den Lehrstücken zu ermitteln sein. Diesen Gedanken vor Augen, hat die Lehrkustdidaktik versucht Lehrstücke mit Wolfgang Klafkis Theorie der kategorialen Bildung zu interpretieren und festgestellt, dass dies möglich und auch notwendig ist. Der Bildungsgehalt eines Lehrstücks, so die Idee, sollte auf diese Weise analysierbar werden.

Hans Christoph Berg hat die zentralen Gedanken von Klafkis Theorie der kategorialen Bildung in eine tabellarische Übersicht gebracht und damit ein einsetzbares „Analyseinstrument“ geschaffen. Die neueste Version der mehrfach überarbeiteten „Kategorialtabelle“ sieht aus wie folgt:⁸⁷

⁸⁵ Wildhirt 2008, S. 32.

⁸⁶ Heimpels Vorschlag sieht vor, „das Mittelalter in scharfer Konzentration etwa in zwölf Schritten zu behandeln. Unter Verzicht auf eine Fülle von Namen und Daten, die für die Wissenschaft natürlich unverzichtbar sind, wäre dabei die Problematik der Epoche ... in anschauliche Personenschilderung umzusetzen, wobei die jeweils gewählte Person einen vorangegangenen und einen fortgesetzten Geschichtszusammenhang symbolisch verdichtet.“ (Klafki 1959 b, S. 42.)

⁸⁷ Abgedruckt in: Eugster/ Berg 2010, S. 210.

Abb. 2:

Bergs Kategorialtabelle – Analyse- und Planungstabelle

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| <p>Elementare, fundamentale, exemplarische Bildung</p> | <p>Kategoriale Bildung wird überfachlich erweitert und betrifft Grundfragen und Grundlagen von Mensch und Welt <i>Alles was dem Schüler nicht den Durchstoß zum Elementaren, Fundamentalen, Exemplarischen ermöglicht – zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens –, alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen zentralen Ort mehr haben. Das bedeutet die Forderung nach radikalen stofflichen Kürzungen der hergebrachten Bildungspläne und nach einem Neudurchdenken der pädagogischen Methoden im Dienste einer Vertiefung, die die unabdingbare Voraussetzung echter Bildung ist. (vgl. 1959b, S. 45).</i></p> | | | |
| <p>Kategoriale Bildung</p> | <p>Bildung ist wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt: Am Exempel bilden sich zunächst exemplarische Denkfiguren, Paradigmata und Inbilder aus und sodann fachliche Grund- und Leitbegriffe: „Kategorien“. <i>Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt. (1959b, S. 43).</i> <i>„Bildung“ kommt nur zustande, wo der Mensch sich Inhalte zu eigen macht, die über das Äußerlich-Zufällige, je Einzelne hinausreichen. Das „Wesen“ der Person formt sich nur in der Begegnung mit „wesentlichen, „übergreifenden“, „allgemeinen“ Gehalten. (...) Bildend kann das Allgemeine nur werden, wenn es den Bezug zum Konkreten wahr, wenn es sich im und am Konkreten unmittelbar als fruchtbar erweist. (1959a, S. 34f).</i></p> | | | |
| <p>Die vier historischen Bildungstheorien als Grundlage</p> | <p>Bildungstheoretischer Objektivismus <i>Bildung ist der Prozess, in dem Kulturgüter – sittliche Werte, ästhetische Gehalte, wissenschaftliche Erkenntnisse usf. – in ihrem objektiven Sein in eine menschliche Seele Eingang finden. (vgl. 1959b, S. 28).</i> Kurz: Bildung ist Aneignung von Kulturgütern.</p> | <p>Bildungstheorie des „Klassischen“ <i>Bildung geschieht, indem der junge Mensch in der Begegnung mit dem Klassischen das höhere geistige Leben, die Sinngewandungen, Ideale, Werte und Leitbilder seines Volkes oder Kulturkreises sich zu eigen macht und dabei seine eigene Existenz gewinnt. (vgl. 1959b, S. 30).</i></p> | <p>Theorie der funktionalen Bildung <i>Bildung ist Formung, Entwicklung, Reifung von Kräften – des Beobachtens, Denkens, Urteilens, des ästhetischen Gefühls, des ethischen Wertens, Sich-Entschließens und Wollens –, die dann an den Inhalten der Erwachsenenexistenz in Funktion treten können. (vgl. 1959b, S. 33).</i></p> | <p>Theorie der methodischen Bildung <i>Bildung bedeutet Gewinnung und Beherrschung von Methoden, mit Hilfe derer sich der junge Mensch die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann, die dann bereitstehen, wenn die späteren Lebenssituationen es erfordern: Werkzeuge gebrauchen, Techniken beherrschen, Lexika benutzen usw. (vgl. 1959b, S. 36.)</i></p> |
| | <p>Materiale Bildungstheorien <i>Vertreter der „materialen“ Bildungstheorien nehmen die Objektseite des Bildungsgeschehens in den Blick, und damit die Inhalte, die der jungen Generation zugänglich gemacht werden sollen. (vgl. 1959b, S. 27).</i></p> | <p>Formale Bildungstheorien <i>Anhänger der „formalen“ Bildungstheorien haben ihren Standpunkt auf der Seite des Subjekts, des Kindes, das sich bilden können soll. (vgl. 1959b, S. 27).</i></p> | | |

Klafki hat seine Bildungstheorie in drei Stufen entwickelt, die Eugster/ Berg in folgender Übersicht zusammengefasst und der Kategorialtabelle vorangestellt haben:⁸⁸

Kategoriale Bildung

1. Klafkis Grundlegung der Bildungstheorie

Seit fünfzig Jahren ist Wolfgang Klafkis Bildungstheorie die Mittelachse des deutschsprachigen Bildungsdiskurses; nach Meyer/Meyer (2007) ist sie möglicherweise auch „eine Didaktik für das 21. Jahrhundert“. Klafki (geb. 1927) hat seine Bildungstheorie in drei Stufen entwickelt.

(1) In seinen Dreissigerjahren hat er die Theorie der kategorialen Bildung in seiner grundlegenden 600-seitigen historisch-systematischen Abhandlung vorgelegt: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (1959a). Danach hat er sie in einem luziden zwanzigseitigen Aufsatz zusammengefasst und an einem Wagenschein-Lehrgang exemplifiziert: *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik* (1959b).

(2) In seinen Fünfziger- und Sechzigerjahren hat Klafki auf dieser Basis das Konzept der „Schlüsselprobleme“ aufgebaut: *Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme* (2. Aufl. 1991).

(3) Schließlich hat Klafki in seinen Siebzigerjahren das Konzept der „Sinndimensionen“ aus seinem Hauptwerk aufgegriffen (vgl. 1959a, S. 376) und weiterentwickelt: *Allgemeinbildung heute. Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption* (2003/07); die vorher dominanten Schlüsselprobleme werden jetzt als nur noch eine von sechs Dimensionen eingebaut, parallel zu den „epochenübergreifenden Menschheitsthemen“ der Lehrkustdidaktik. – Wie die folgenden Zitate belegen – einige sind sinngemäß zusammengefasst und dann jeweils kursiv markiert (vgl. Klafki) –, ist die für die Lehrkustdidaktik maßgebliche „Kategoriale Bildung“ des frühen Klafki durchgängig die soldie Grundlage seiner Bildungstheorie geblieben – auch für den mittleren und den späten Klafki.

(1) Bildung als doppelseitige Erschließung *geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von „allgemeinen Inhalten“, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen „Stoff“, also auf der Seite der „Wirklichkeit“, ist nichts anderes als das Gewinnen von „Kategorien“ auf der Seite des Subjekts.* (Klafki 1959b, S. 43)

(2) Durch die „Theorie der kategorialen Bildung“ versuche ich, *die alten und immer neu aufbrechenden Kontroversen zwischen einerseits „materialer“ Bildung (in ihren beiden Grundformen des „didaktischen Objektivismus“, der hilflos der wachsenden Fülle der Kulturinhalte und gesellschaftlichen Ansprüche gegenübersteht, und eines nicht historisch-kritisch verstandenen, vermeintlich zeitlosen Kanons „klassischer Bildungsinhalte“)* sowie andererseits „formaler“ Bildung (in ihren beiden Grundformen der „Kräftebildung“ bzw. „funktionalen Bildung“ und einer vom Bezug auf die jeweiligen Inhaltsbereiche gelösten „methodischen“ Bildung) zu überwinden. *Der Begriff der kategorialen Bildung versucht, die bleibenden Wahrheitsmomente jener fälschlich isolierten und verabsolutierten Positionen in einer übergreifenden Strukturbestimmung aufzuheben.* (vgl. Klafki, 2. Aufl. 1991, S.144, Anm.7)

(3) *Das Fundament allgemeiner Bildung (...) ist die Aneignung von Kategorien des Welt- und des Selbstverständnisses, genauer: Kategorien der Erkenntnis (einschließlich der Selbsterkenntnis), der Beurteilung, der Gestaltung und des Handelns. „Bildung“ ist in diesem Sinne „kategoriale Bildung“. (...) Kategorien sind vom Lernenden selbständig oder unter Anleitung durch Lehrende erarbeitete, auf Erkenntnis, auf Verstehen, Beurteilung und Gestaltung von Natur- bzw. Umweltgegebenheiten und -beziehungen gerichtete Leitbegriffe.* (Klafki 2003, in Berg 2003, S. 13, vgl. auch Klafki/Braun 2007, S.165ff.)

⁸⁸ Ebd., S. 208f.

2.3.1. Entfaltung der Theorie der kategorialen Bildung anhand der Tabelle

Bergs Kategorialtabelle besteht aus drei Ebenen: Die unterste Ebene bilden die vier historischen Bildungstheorien, die mittlere die kategoriale Bildung selbst und die obere die elementare, fundamentale, exemplarische Bildung. Ein erläuternder Satz bzw. ausgewählte Zitate aus Klafkis Kategorialbildungs-Aufsatz geben eine Vorstellung davon, was inhaltlich jeweils gemeint ist.

Die vorangegangene, bei Susanne Wildhirt abgedruckte Version beschränkt sich auf eine tabellarische Übersicht ohne erläuternde Zitate, führt dafür aber auf dem rechts außen gelegenen, sich über alle drei Ebenen erstreckenden Feld das Unterrichtsexempel von Martin Wagenschein auf, „Der Mond und seine Bewegung“, an dem Klafki seinen kategorialdidaktischen Ansatz verdeutlicht .

| | | | | | |
|--|---|--------------------|---------------------|---------------------|--|
| Fundamentale und elementare Kategorialbildung | Kategorialbildung wird überfachlich erweitert und betrifft Grundfragen und Grundlagen von Mensch und Welt | | | | Martin Wagenschein: Der Mond und seine Bewegung |
| Kategorialbildung | Bildung ist wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt: Am Exempel bilden sich zunächst exemplarische Denkfiguren, Paradigmata und Inbilder aus und sodann fachliche Grund- und Leitbegriffe: Kategorien | | | | |
| Die vier historischen Bildungstheorien als Grundlage | Objektive Bildung | Klassische Bildung | Funktionale Bildung | Methodische Bildung | |
| | Materiale Bildung | | Formale Bildung | | |

Abb. 3: Bildungsanalyse nach Klafki 1959, in: Berg 2003, unveröffentlicht⁸⁹

Die „Interpretationstabelle zur kategorialen Bildung“ hat Berg seit 2002 verschiedentlich modifiziert, ohne jedoch das bei Wildhirt abgedruckte „Grundschema“ zu verändern.

Eine Art Grundlage von Klafkis Kategorialbildungskonzept bilden die vier historischen Bildungstheorien, die sich ihrerseits zur Hälfte aus den materialen und den formalen Bildungstheorien zusammensetzen. Was damit gemeint ist und inwiefern sie als eine Art Grundlage der kategorialen Bildung betrachtet werden können, soll näher erläutert werden.⁹⁰

Klafki vertritt in seinem Kategorialbildungs-Aufsatz die Auffassung, dass „das Wesentliche der Bildungsauffassung, die in den neuen didaktischen Ansätzen sich andeutet, (...) nur sichtbar werden (kann), wenn man diese Auffassung von den Bildungstheorien abhebt, die seit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts unser pädagogisches Denken und die praktische Gestaltung unseres Bildungswesens bestimmt haben und die noch heute weithin Theorie und Praxis der Erziehung beherrschen.“ (1959b, S. 27)

⁸⁹ Abgebildet in Wildhirt 2008, S. 33.

⁹⁰ Siehe hierzu auch Stübiger 2010, S. 125 – 132.

Diese „neuen didaktischen Ansätze“ des Exemplarischen, Typischen, Repräsentativen in den Blick nehmend, formuliert Klafki seine Grundthese: *„In den eingangs genannten programmatischen Leitformeln der modernen Didaktik deutet sich eine gemeinsame Auffassung vom Wesen der Bildung als Prozeß und als Ergebnis an. Die praktischen Ansätze werden nur richtig verstanden, weitergeführt und verwirklicht werden, wenn es gelingt, die immanente Bildungstheorie jener didaktischen Neubesinnung ins Bewußtsein zu heben.“* (S. 26) Klafki wagt sich an diese anspruchsvolle Aufgabe, die genannte zeitgenössische Didaktik bildungstheoretisch zu interpretieren.

Er überschaut zunächst *„die wesentlichen Auslegungen, die seit gut 150 Jahren das Wesen der Bildung – in der Form geschlossener Theorien oder als mehr oder minder unreflektierte, aber die praktische Bildungsarbeit leitende ‘Auffassungen’ – erfahren hat“* (S. 27) und stellt fest, dass diese sich in zwei große Gruppen gliedern lassen, die einander, wie er schreibt, *„polar gegenüberstehen“*: nämlich die „materialen“ Bildungstheorien auf der einen Seite und die „formalen“ Bildungstheorien auf der anderen Seite. Klafkis Bestimmung dieser beiden Bildungstheorien übernimmt Berg (etwas abgeändert) in die tabellarische Übersicht. Sie lautet wörtlich: *„Nehmen die Vertreter der ‘materialen’ Bildungstheorien ihren Blickpunkt auf der Objektseite des Bildungsgeschehens, in den Inhalten, die der jungen Generation zugänglich gemacht werden sollen, so haben die Anhänger der formalen Theorien ihren Standpunkt auf der Seite des Subjekts, des Kindes, das gebildet werden soll.“* (S. 27; vgl. Tabelle: materiale/ formale Bildung)

Die zwei Großgruppen sich polar gegenüberstehender Bildungstheorien haben ihrerseits jeweils *„in zwei bedeutsamen Grundformen Gestalt gewonnen“*. Bei den materialen Theorien sind es der bildungstheoretische Objektivismus einerseits und die Bildungstheorie des „Klassischen“ andererseits, bei den formalen Theorien zum einen die Theorie der funktionalen Bildung und zum anderen die Theorie der methodischen Bildung.

Die Bildungstheorie des Objektivismus geht davon aus, dass die Aufnahme von Inhalten eine bildende Wirkung entfalte und die Inhalte der Bildung auch die objektiven Inhalte der Kultur seien. *„Bildung ist in dieser Sicht der Prozeß“*, schreibt Klafki, *„in dem Kulturgüter – sittliche Werte, ästhetische Gehalte, wissenschaftliche Erkenntnisse usf. – in ihrem objektiven So-Sein in eine menschliche Seele Eingang finden.“* Berg übernimmt diese Bestimmung und fügt knapp resümierend hinzu: *„Kurz: Bildung ist Aneignung von Kulturgütern.“* Die Kulturgüter, die sich die Lernenden aneignen, werden nicht verändert; es sind also die Kulturinhalte selbst, die zu Bildungsinhalten werden. „Gebildet“ ist demzufolge derjenige, der auf „der Höhe der Kultur“ steht, und sei es nur in Teilbereichen. Aufgabe des Lehrenden ist es, diese Kulturinhalte zu vermitteln, Aufgabe des Lernenden, *„sich selbst in strenger Sachlichkeit zum Gefäß des Objektiven zu machen“*.

Klafki stellt fest, dass der bildungstheoretische Objektivismus die einseitige Form des „Scientismus“, der Verwissenschaftlichung der Schule, angenommen hat, da die Kultursphäre der Wissenschaft seit dem 19. Jahrhundert in der Schulpädagogik dominiert. Die wissenschaftliche Struktur der Inhalte macht demzufolge den Bildungswert der Bildungsinhalte aus, Bildungsinhalte und Wissensinhalte werden gleichgesetzt.

Die Bildungstheorie des Klassischen hingegen geht in kritischer Abgrenzung zum bildungstheoretischen Objektivismus davon aus, dass nicht jeder Kulturinhalte als solcher schon dank seiner objektiven Werthaftigkeit Bildungsinhalt sei, sondern

wahrhaft bildend sei nur das Klassische. Was aber ist „das Klassische“? Es ist ein pädagogisches Auswahlkriterium, genauer: ein pädagogisch gemeintes Wertkriterium, und es bezieht sich – ohne an eine bestimmte geschichtliche Epoche gebunden zu sein – auf menschliche Qualitäten, die als positiv gesehen werden und einen Aufforderungscharakter haben können. *„Bildung erscheint von der pädagogischen Theorie des Klassischen aus als der Vorgang bzw. das Ergebnis des Vorganges, in dem sich der junge Mensch in der Begegnung mit dem Klassischen das höhere geistige Leben, die Sinngebungen, Werte und Leitbilder seines Volkes oder Kulturkreises zu eigen macht und in diesen idealen Gehalten seine eigene geistige Existenz recht eigentlich erst gewinnt.“* (S. 30) Klafkis Definition von dem Bildungsverständnis fasst Hans Christoph Berg folgendermaßen zusammen: *„Bildung geschieht, indem der junge Mensch in der Begegnung mit dem Klassischen das höhere geistige Leben, die Sinngebungen, Ideale, Werte und Leitbilder seines Volkes oder Kulturkreises sich zu eigen macht und dabei seine eigene Existenz gewinnt.“*

Die Theorie der funktionalen Bildung ist der Auffassung, *„das Wesentliche der Bildung ist nicht Aufnahme und Aneignung von Inhalten, sondern Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften. Bildung als Werk ist der Inbegriff der in einer Person geeinten, bereitstehenden Kräfte des Beobachtens, Denkens und Urteilens, des ästhetischen Gefühls, des ethischen Wertens, Sich-Entschließens und Wollens usw., die dann an den Inhalten der Erwachsenenexistenz in 'Funktion' treten können.“* (S. 33) (Berg: *„Bildung ist die Formung, Entwicklung, Reifung von Kräften – des Beobachtens, Denkens, Urteilens, des ästhetischen Gefühls, des ethischen Wertens, Sich-Entschließens und Wollens – die dann an den Inhalten der Erwachsenenexistenz in Funktion treten können.“*) Diese Überzeugung findet ihren Ausdruck in der „Leitformel“ von der „Bildung der Kräfte des Kindes“. Die „Kräfte“ sollen später in der Erwachsenenwelt in „Funktion“ treten, indem sie auf entsprechende Inhalte transferiert werden. Hinsichtlich des pädagogischen Auswahlproblems stellt sich hier die Frage, an welchen Inhalten diese „Kräfte“ besonders gut entwickelt, ausgeformt werden können.

Die Theorie der methodischen Bildung hingegen sieht das Wesen der Bildung weder von den Inhalten her bestimmbar noch von der Annahme bestimmter „Kräfte“, die an geeigneten Stoffen entwickelt und ausgeformt werden können. Im Zentrum ihres Interesses steht vielmehr der Bildungsvorgang selbst. *„Bildung bedeutet hier: Gewinnung und Beherrschung der Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäbe, kurz: der „Methoden“, mit Hilfe derer sich der junge Mensch die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann, wenn die späteren Lebenssituationen es erfordern. Solche „methodische Bildung“ beginnt etwa mit der Fähigkeit, Werkzeuge zu gebrauchen und Werktechniken zu beherrschen, ein Lexikon und ein Wörterbuch benutzen zu können, die Zeichensprache des Atlases zu verstehen, mathematische Lösungsmethoden zu kennen, und sie endet etwa mit der inneren Aneignung des kantischen Imperativs als „methodisches“ Kriterium sittlichen Handelns. (Berg: *„Bildung bedeutet Gewinnung und Beherrschung von Methoden, mit Hilfe derer sich der junge Mensch die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann, die dann bereitstehen, wenn die späteren Lebenssituationen es erfordern: Werkzeuge gebrauchen, Techniken beherrschen, Lexika benutzen usw.“*)*

2.3.1.2. Klafkis produktive Kritik an den vier großen Bildungstheorien

Klafki stellt in seiner Untersuchung fest, dass alle vier großen Bildungstheorien Kritik nach sich ziehen, und er stellt die jeweiligen Einwände übersichtlich dar. Sie werden hier, knapp zusammengefasst, referiert, damit verständlich wird, welche Folgerungen er daraus zieht. Denn es sind diese Folgerungen, die Klafki die Theorie der kategorialen Bildung entwickeln lassen.

Drei Hauptargumente der pädagogischen Kritik am bildungstheoretischen Objektivismus, besonders in der einseitigen Form des Scientismus, führt er auf:

Erstens: Indem der bildungstheoretische Objektivismus Kulturinhalte aus ihrer Geschichtlichkeit löst, verabsolutiert er sie.

Zweitens: Er ignoriert, dass wissenschaftliche Inhalte nach Antworten auf zuvor gestellte wissenschaftliche Fragen suchen und in einem Forschungszusammenhang stehen.

Drittens: Da es keine pädagogischen Auswahlkriterien gibt, ist der Objektivismus der Masse an Inhalten ausgeliefert, die aufgrund der schnellen Entwicklung in den Wissenschaften so stark anwächst, dass sich die Frage nach ihrer Unterrichtsbarkeit stellt. *„Dieser Versuch der Verwissenschaftlichung der Schule ist es vor allem“*, bemerkt Klafki, *„der bei vielen Didaktikern der Gegenwart mit Recht den Ruf nach radikaler Stoffbeschränkung im Dienste wahrer Vertiefung, also das Programm des ‚exemplarischen Lehrens und Lernens‘ (...) herausgefordert hat.“* (S. 36)

Im Hinblick auf die Bildungstheorie des Klassischen macht Klafki zwei Kritikpunkte aus:

Erstens: Das pädagogische Auswahlkriterium des Klassischen greift nur dann, wenn ein Konsens darüber besteht, welche Werke oder menschlichen Leistungen als „klassisch“ angesehen werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche Instanz darüber befindet, was als klassisch zu gelten habe. Um das, was als klassisch angesehen wird, muss letztlich immer wieder gekämpft werden.

Zweitens: Die pädagogische Bedeutung des Klassischen hat ihre Grenze dort, wo sie an Aufgaben stößt, die völlig neu sind, die nicht an historische Vorlagen oder Vorbilder anknüpfen können. Das betrifft beispielsweise den Bereich der Naturwissenschaft, der Technik und der industriellen Arbeitsorganisation.

Die zu den formalen Bildungstheorien zählende Theorie der funktionalen Bildung war seit Wilhelm von Humboldt die beherrschende Bildungsauffassung der Gymnasialpädagogik und prägend für die Reformpädagogik der Volksschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Als kräftebildend wurde im Gymnasium das Erlernen der alten Sprachen und der Mathematik gesehen, während die Reformpädagogik die kraftbildenden Inhalte auf musikalischem Gebiet erblickte, das heißt im Zeichnen, im Singen, Spielen, Erzählen usw.

Klafki fasst auch hier zwei wesentliche Einwände zusammen:

Erstens: Die funktionale Bildungstheorie fußt auf der philosophisch-anthropologischen Voraussetzung, der zufolge der Mensch als Einheit von Kräften gesehen wird. Als Kräfte oder „Funktionen“ gelten geistige Phänomene wie zum Beispiel das Vorstellen, Denken, Urteilen, Werten usw., und diese Kräfte werden analog zu biologischen „Kräften“ sozusagen als geistige Muskeln gedacht; das heißt, dass diese Vorstellung hypothetischer Natur ist und es sich hier um schwer zu beweisende Behauptungen handelt. Wer aber Aussagen über das Wesen des Geistes machen wolle, so der Einwand, könne dies pädagogisch gesehen nur *„in der Analyse*

wirklicher Auseinandersetzungen von Kind und konkreter Kultur“ tun. Die Inhalte seien dabei nicht als Mittel zum Zweck (der Kräftebildung) anzusehen, denn „vielmehr gliedert sich der ursprünglich an Möglichkeiten unbestimmbar reiche individuelle 'Geist' erst in der Begegnung mit den Inhalten einer bestimmten geistigen Umwelt, einer 'Kultur' im weitesten Sinne dieses Wortes, zu der mehr oder minder großen Fülle von Grundrichtungen, Betätigungs- und Erscheinungsweisen, die von der Theorie der funktionalen Bildung hypothetisch zu vorgegebenen 'Vermögen' bzw. 'Kräften' substantialisiert werden. Das heißt aber zugleich: Die Inhalte der Begegnung, also auch die Inhalte der Bildung sind nicht 'Mittel' zur Auslösung und Übung von 'Kräften'. Diese Bildungsinhalte selbst sind das, was man allenfalls, wenn sie in einer bestimmten Weise Eingang in den individuellen Geist gefunden haben, in einem übertragenen Sinne 'Kräfte' nennen könnte.“ (S. 35)

Der zweite Einwand kommt aus der pädagogischen Erfahrung, dass, so das gewählte Beispiel, ein Schüler die Fähigkeit zu beziehendem Denken auf dem Gebiet der Mathematik, nicht aber auf dem der Sprachen hat, so dass das gedachte Vermögen „beziehendes Denken“ in diesem Falle in „mathematisch-beziehendes“ und „sprachlich-beziehendes Denken“ unterteilt werden müsste. Was „beziehendes Denken“ ist, so die Folgerung, scheint also abhängig von der Struktur der Inhalte zu sein, und deshalb erhalte der Begriff „Geist“ nur in Bezug auf bestimmte Inhalte und der Begriff „Bildung“ nur im Hinblick auf die Begegnung von Kind und Inhalt einen angebbaren Sinn.

Verbunden teilweise mit der Theorie der funktionalen Bildung (und dennoch eigenständig) ist die Theorie der methodischen Bildung. Die methodische Bildung hält es aufgrund der Fülle an Inhalten für unmöglich, Bildung inhaltlich zu definieren, und schreibt deshalb nur dem Vorgang, der „Methode“, mittels derer Bildungswissen erworben wird, eine bildende Wirkung zu.

Die Kritik in diesem Fall richtet sich ähnlich wie hinsichtlich der funktionalen Bildung gegen die Annahme, dass Methoden nicht in einem Bezug zu den Inhalten stünden. Im Gegenteil bestimme die Struktur der Inhalte „das Wesen der pädagogischen Methoden und auch der Methoden, die man zum Besitz des Zöglings zu machen gedenkt“.

Wolfgang Klafki prüft auf dem Hintergrund der angeführten kritischen Einwände die vier großen bildungstheoretischen Ansätze und kommt zu dem Ergebnis, dass, isoliert genommen, keine dieser Bildungstheorien das Phänomen der Bildung und des Bildungsvorgangs theoretisch wirklich erfasst. Für sich genommen, bleiben sie einseitig, enthalten, so Klafki, in ihrem jeweiligen Ansatz jedoch ein Wahrheitsmoment, das heißt ein Moment, dass das Wesen der Bildung in Teilen erfasst und deshalb in eine neue Theorie der Bildung mit aufgenommen werden muss. Diese neue Theorie der Bildung dürfe die in den bildungstheoretischen Ansätzen enthaltenen Wahrheitsmomente jedoch nicht einfach additiv zusammenfügen. Denn das geistige Phänomen der Bildung müsse Klafki zufolge immer als Ganzes, als *Einheit* eines objektiven und eines subjektiven Momentes angesehen werden, die zusammen in eine Art neuen Aggregatzustand treten. Der Gedanke der Einheit dürfe also nicht als eine „Zusammenfügung von 'Teilbildungen', besser Bildungsteilen, Faktoren, Bausteinen einerseits materialer, andererseits formaler Art“ missverstanden werden, obwohl sich genau diese Überlegungen auch in der pädagogischen Literatur insbesondere der vorangegangenen Jahrzehnte finden lassen. Stattdessen müssten die objektiven und subjektiven Momente dialektisch aufeinander bezogen werden, sodass die Theorien materialer und formaler Bildung in einer höheren Einheit aufgehoben würden.

Davon, von diesem dialektischen Bezug ausgehend, formuliert Klafki den Grundansatz seiner Bildungstheorie:⁹¹

„Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – in eigenem Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innwerden. Der Versuch, die *erlebte* Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: **Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale Aspekt** zugleich im „funktionalen“ wie im „methodischen“ Sinne.

Entsprechendes gilt für die Bildung als Vorgang: Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit „erschließen“, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit.

Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von „allgemeinen Inhalten“, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen „Stoff“, also auf der Seite der „Wirklichkeit“, ist nichts anderes als das Gewinnen von „Kategorien“ auf der Seite des Subjekts. Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst im Zögling nicht eine subjektive, „formale“ Kraft aus oder ist Übungsmaterial solcher subjektiven Kräfte oder formal verstandener Methoden, sondern er ist – in einem übertragenen Sinne – selbst Kraft, insofern – und *nur* insofern – er ein Stück Wirklichkeit erschließt und zugänglich macht.“ (S. 43f.)

2.3.1.3. Die drei Ebenen der „Kategorialtabelle“

Kategorial bildender Unterricht muss die Existenz der vier großen Bildungstheorien als Teilmomente ausweisen können, und deshalb sind sie in der Tabelle in der unteren Ebene auch als Grundlage der kategorialen Bildung aufgeführt. Sie verleihen ihr gewissermaßen eine horizontale Breite. In der kategorialen Bildung selbst zeigt sich Klafkis Bildungsverständnis, das das Phänomen der Bildung als wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt versteht. Zu einer wechselseitigen Erschließung kommt es, wenn sich am Exempel „zunächst exemplarische Denkfiguren, Paradigmata und Inbilder aus(bilden) und sodann fachliche Grund- und Leitbegriffe: Kategorien“ (Berg). Klafki bezeichnet seine neue Bildungsauffassung - „formelhaft“ - , wie er sagt, mit dem Begriff des Kategorialen, weil von dem kategorialen Gehalt eines Inhaltes der bildende Vorgang einer wechselseitigen Erschließung in Gang gesetzt wird.

Kategoriale Bildung weist nicht nur eine horizontale Breite, sondern auch eine vertikale Tiefe auf. Einem kategorial bildenden Inhalt ist es, wie Klafki darlegt, möglich, auch in noch tiefere Schichten eines Bildungsgehaltes vorzustoßen, in die Schicht des Fundamentalen, Elementaren, Exemplarischen. Gedacht ist an die Ebene, die Wagenschein im Blick hat, wenn er sagt: „Kein von seinem Fach benommener Lehrer, kein philosophisch nicht angerührter Lehrer ist imstande, Physik allgemeinbildend zu unterrichten.“⁹² Es ist die Ebene, die Grundfragen und Grundlagen von Mensch und Welt betrifft (Berg: „*Kategoriale Bildung wird*

⁹¹ Hervorgehoben ist das, was Hans Christoph Berg in die Tabelle übernommen hat.

⁹² Wagenschein 1997, S. 40.

überfachlich erweitert und betrifft Grundfragen und Grundlagen von Mensch und Welt.“). Der menschliche Geist macht hier eine grundlegende Entdeckung, Erfahrung, die über das konkret wahrnehmbare Stoffliche hinausführt in die philosophische Ebene, die Grundfragen und Grundlagen von Mensch und Welt berührt. Im Hinblick auf die Auswahl der Bildungsinhalte ergibt sich für Klafki daraus eine „grundsätzliche Folgerung“: „(...) Alles (...), was dem Schüler nicht wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens erlaubt – alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort – jedenfalls keinen zentralen Ort – mehr haben. Das bedeutet die Forderung nach radikalen stofflichen Kürzungen der hergebrachten Bildungspläne und nach einem Neudurchdenken der pädagogischen Methoden im Dienste einer Vertiefung, die die unabdingbare Voraussetzung echter Bildung ist.“⁹³ (S. 45)

2.4. Problemstellung und Leitfrage

Die Idee, die Grundgedanken von Klafkis Theorie der kategorialen Bildung grafisch umzusetzen, um sie überschaubar darzustellen, haben unabhängig von Hans Christoph Berg auch Werner Jank und Hilbert Meyer in ihrem Standardwerk „Didaktische Modelle“⁹⁴, und die Brüder Meyer übernehmen diese Grafik in ihrer Publikation zu Wolfgang Klafki⁹⁵. Einmal abgesehen davon, dass inhaltlich unterschiedliche Akzente gesetzt werden, unterscheiden sich die Schaubilder aber auch hinsichtlich der jeweiligen Funktion: Bei Jank/Meyer und Meyer/Meyer werden sie illustrierend bzw. erläuternd eingesetzt, bei Berg als Mittel bzw. als „Analyseinstrument“ zur Bestimmung des kategorialen Bildungsgehalts eines Lehrstücks.

Die Umsetzung der Theorie der kategorialen Bildung in ein praktikables Analyseinstrument ist neu und mag irritieren, weil sie nicht von Wolfgang Klafki selbst stammt.

Auch Klafki hielt es für notwendig, dem Lehrer für seine Unterrichtsvorbereitung ein „Analyseinstrument“ an die Hand zu geben, mithilfe dessen er den Bildungsgehalt eines Inhaltes ermitteln kann. Aber dieses „Instrument“ sind die fünf didaktischen Grundfragen der „didaktischen Analyse“.

Unter dem Titel „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ ist der 1958 verfasste Text als „fünfte Studie“ in die „Studien der Bildungstheorie und Didaktik“ aufgenommen worden.⁹⁶ Klafki hat die didaktische Analyse als „*Problemtisierungshilfe*“ für Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsvorbereitung entwickelt, um bildenden, allgemeinbildenden Unterricht zu gestalten, der Möglichkeiten zu „*fruchtbarer Begegnung*“ zwischen den Kindern und den Bildungsinhalten vorsieht. Anhand von fünf didaktischen Grundfragen sollten die Lehrerinnen und Lehrer den Bildungsgehalt der selbst ausgewählten oder in den Lehrplänen vorgegebenen Bildungsinhalte ermitteln können, was Klafkis Ansicht nach die Grundaufgabe einer jeden Unterrichtsvorbereitung darstellt. Knapp zusammengefasst, lauten die fünf didaktischen Grundfragen und ihr jeweiliger, in Klammern gesetzter Bedeutungsaspekt nach Meyer/Meyer wie folgt⁹⁷:

⁹³ Klafki 1959 b, S. 45.

⁹⁴ Jank/ Meyer 2009, S. 213.

⁹⁵ Meyer/ Meyer 2007, S. 31, 33.

⁹⁶ Klafki 1958.

⁹⁷ Meyer/ Meyer 2007, S. 75.

1. „Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?
(= Exemplarische Bedeutung)
2. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er – vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen – darin haben?
(= Gegenwartsbedeutung)
3. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?
(= Zukunftsbedeutung)
4. Welches ist die Struktur des (durch die Fragen 2 und 3 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?
(= Struktur des Inhaltes)
5. Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann? (= Zugänglichkeit)“

Die didaktische Analyse stieß nach ihrer Veröffentlichung bei den Pädagogen auf große Resonanz und war jahrzehntelang im Ausbildungsprogramm angehender Lehrerinnen und Lehrer fest verankert.

Die Publikation der didaktischen Analyse zeigt, dass Klafki selbst darüber nachgedacht hat, wie Unterricht so gestaltet werden kann, dass er bildend wirkt.

Warum also übernimmt die Lehrkustdidaktik nicht Klafkis didaktische Analyse? Warum entwickelt sie aus dem Kategorialbildungsaufsatz eine „Kategorialtabelle“, um den Bildungsgehalt eines Lehrstücks zu ermitteln? Lehnt sie die didaktische Analyse ab?

Als die Lehrkustdidaktik um die Jahrtausendwende begann, sich intensiv damit zu beschäftigen, wie der Bildungsgehalt eines Lehrstückes gehoben werden kann, sind die beiden wichtigen Aufsätze des „frühen“ Klafki, der Kategorialbildungsaufsatz und die didaktische Analyse, auf diesen Aspekt hin geprüft worden. Der Kategorialbildungsaufsatz sprang aufgrund des Wagenscheinexempels sofort ins Auge. Bei der didaktischen Analyse hingegen irritierte, dass keines der drei gewählten Beispiele von Wagenschein ist, und auch nicht – so der Eindruck – von einer Qualität, die an Wagenschein heranreicht. Im Doktorandenkolloquium ist 2003 unter anderem am Lehrstück „Die Bassermanns“ geprüft worden, inwiefern die didaktische Analyse einsetzbar ist, um den Bildungsgehalt von Lehrstücken zu ermitteln. Das Ergebnis dieser Prüfung fiel negativ aus: Die didaktische Analyse, wurde befunden, sei als Analyseinstrument für Lehrstücke nur sehr bedingt geeignet. Vor allem der kategoriale Gehalt als der eigentliche Bildungsgehalt war durch sie nur schwer zu bestimmen. Darauf aber kam es entscheidend an, und das leisteten die Kriterien, die dem Kategorialbildungsaufsatz zugrunde liegen.

Die Analyse der Lehrstücke durch die von Hans Christoph Berg entwickelte Kategorialtabelle hat sich seitdem in der lehrkustdidaktischen Praxis bewährt und ist sowohl von Wolfgang Klafki selbst als auch von Heinz Stübiger als produktiv anerkannt worden⁹⁸. Über diese Praxis wurde die didaktische Analyse zurückgestellt, und aus dieser Zurückstellung wurde eine Vernachlässigung.

⁹⁸ Siehe die Dissertationen von Leps 2006, Wildhirt 2008, Jänichen 2010.

Mittlerweile aber stellen sich Zweifel ein: Haben wir damals voreilig gehandelt? War der Schwenk, den wir vollzogen haben, einseitig? Haben wir nicht etwas übersehen? Können wir einerseits die „Kategorialtabelle“ weiter optimieren, während wir andererseits die didaktische Analyse weiter ignorieren? Irritierend ist in diesem Zusammenhang vor allem, dass Klafki die didaktische Analyse eigens entwickelt hat, um den Bildungsgehalt eines Bildungsinhaltes zu ermitteln. Folglich müsste der Bildungsgehalt eines Lehrstücks auch durch die didaktische Analyse zu heben sein. Wie kann es sein, dass sich Versuche in dieser Hinsicht als wenig ergiebig erwiesen haben haben?

Inzwischen erhebt sich die Frage, ob wir nicht aus der Alternative „Kategorialanalyse versus didaktische Analyse“ in die Verbindung „Kategorialanalyse und didaktische Analyse“ übergehen sollten.

Diese Überlegungen führen zu der Leitfrage, in welchem Verhältnis die Theorie der kategorialen Bildung und die didaktische Analyse stehen.

2.4.1. Problemaufriss:

Zum Verhältnis von didaktischer Analyse (Klafki 1958) zur Theorie der kategorialen Bildung (Klafki 1959)

Wolfgang Klafki arbeitet eine Theorie der kategorialen Bildung aus – einerseits. Und er entwirft ein „Analyseinstrument“ für bildenden Unterricht, die „didaktische Analyse“, – andererseits.

Diese Frage nach dem Verhältnis von der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse lenkt den Blick auf den Titel des Sammelbandes, in dem Wolfgang Klafki seine beiden zentralen Aufsätze⁹⁹ gemeinsam veröffentlicht hat. Er lautet „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“.

Das Problem, das sich dabei stellt, ist dieses „Und“ in dem Titel. Ist es ein „Und“, das als Verbindung gelesen werden will? Oder ist es ein „Und“, das eine Reihung, bzw. Aufzählung ausdrückt? Gibt es also eine Verbindung zwischen den beiden Aufsätzen – oder können sie auch unverbunden nebeneinander stehen? Denn in keiner erkennbaren Verbindung steht ihre jeweilige Erstveröffentlichung: Wolfgang Klafki publiziert seine theoretische Abhandlung 1959 unter dem Titel „Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik“ in der Zeitschrift für Pädagogik¹⁰⁰, die sich an die Hochschulöffentlichkeit richtet. Die „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ hingegen findet sich bereits 1958 in der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ abgedruckt, einer „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit“, die vor allem an die Schulöffentlichkeit adressiert ist.¹⁰¹

Klafki selbst hat sich nicht explizit dazu geäußert und also auch nicht dargelegt, ob und vor allem inwiefern eine Verbindung zwischen den beiden Aufsätzen gegeben ist. Seine Rezipienten sind in der Regel davon ausgegangen, dass eine solche vorliegt. So behaupten Meyer/Meyer beispielsweise: „Wolfgang Klafki entwickelt zunächst den Rahmen für die didaktische Analyse, der sich für ihn aus seiner Theorie der

⁹⁹ Wolfgang Klafki: „Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik“ (1959) und „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (1958), in: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 3./ 4. durchges. Auflage 1964. (zit. = Klafki 1959 b; Klafki 1958).

¹⁰⁰ Wolfgang Klafki: Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 386 - 412.

¹⁰¹ Wolfgang Klafki: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Die Deutsche Schule (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit 50) (1958), S. 450 - 471.

kategorialen Bildung ergibt.“¹⁰² Die Behauptung wird an anderer Stelle unterstrichen, nirgends aber näher erklärt oder ausgeführt.¹⁰³ Die didaktische Analyse wäre ihr zufolge tatsächlich als praktische Umsetzung der Theorie der kategorialen Bildung zu sehen, das heißt, Theorie und Praxis wären unmittelbar aufeinander bezogen.

Von Klafki selbst gibt es allerdings keinen klaren Hinweis darauf, dass er das wirklich so vorgesehen hat. In den Folgerungen am Ende des Kategorialbildungsaufsatzes weist er nicht darauf hin, auf welche Weise die von ihm dargelegte Bildungstheorie konkret Eingang in den schulischen Unterricht finden könnte. Wenn die didaktische Analyse als praktische Umsetzung der Theorie der kategorialen Bildung gedacht worden wäre, wäre es aber doch nahe liegend, am Ende des Kategorialbildungsaufsatzes darauf aufmerksam zu machen. Dann allerdings müsste man sich auch fragen, warum es zwei Aufsätze geworden sind und nicht einer: bestehend aus einem konzeptuellen Kern und, sich daraus ergebend, der praktischen Durchführung.

Im Kategorialbildungsaufsatz aber gibt es auch an anderer Stelle keine Bemerkung, die auf die didaktische Analyse hinweist, und umgekehrt bezieht sich in dieser auch keine Bemerkung auf den Kategorialbildungsaufsatz; es gibt lediglich eine Anmerkung (Anm. 17), die auf die Dissertation verweist. Das ist irritierend, denn in der Dissertation, seinem Hauptwerk, setzt Klafki sich intensiv und umfangreich mit dem Problem des Elementaren auseinander, um dann die Theorie der kategorialen Bildung zu entwickeln, die das Wesen der Bildung zu erfassen versucht. Aber diese Theorie wird nicht erkennbar als Grundlage für die didaktische Analyse ausgewiesen, obwohl es in dieser darum geht, den Bildungsgehalt eines Bildungsinhaltes zu ermitteln.

Wenig aufschlussreich für das Verhältnis von Theorie und Praxis ist darüber hinaus die Positionierung der beiden Aufsätze in den „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“: Der Kategorialbildungsaufsatz steht an zweiter, die didaktische Analyse an fünfter und damit letzter Stelle des Studienbandes. Die Theorie nimmt also nicht die erste Stelle ein; diese ist der Studie zur „Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ vorbehalten.

Aus den genannten Gründen könnten sich eher Zweifel einstellen, dass Klafki Theorie und Praxis unmittelbar aufeinander bezogen hat. Zumal insbesondere die Unterschiede zwischen den beiden Aufsätzen ins Auge fallen.

Im Kategorialbildungsaufsatz definiert Klafki Bildung als wechselseitige Erschließung von Mensch und Welt, die anhand kategorial erhellender Inhalte erfolgt. Diesen Bildungsbegriff übernimmt er jedoch nicht in der didaktischen Analyse. Stattdessen wählt er die „so schlichte Sinnggebung des Begriffes 'Bildung'“, die Theodor Litt und Erich Weniger empfehlen.¹⁰⁴

Grundlage der Theorie der kategorialen Bildung sind darüber hinaus die vier großen historischen Bildungstheorien, weil sie jeweils ein Wahrheitsmoment hinsichtlich ihrer Aussagen über das Bildungsphänomen enthalten. Inwieweit sie in den fünf didaktischen Grundfragen enthalten sind, ist auf den ersten Blick nicht erkennbar.

¹⁰² Meyer/ Meyer 2007, S. 67.

¹⁰³ Ebd., S. 70, 90. - Auch in der Dissertation von Chi-Hua Chu (2002) wird davon ausgegangen, dass die „kategoriale Bildung auf die Praxis angewandt wird“ (S. 31), nämlich durch die didaktische Analyse. Begründend heißt es auf S. 34 dazu: „(...) Erst der Gehalt begründet die Existenz des Bildungsinhalts. Hier ist zu erkennen, dass der Gehalt die Existenz des Bildungsinhalts begründet und die beiden Begriffe 'Bildungsinhalt' und 'Bildungsgehalt' die Anwendung der kategorialen Bildung auf die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers sind, weil der Bildungsinhalt die Dimension des Objekts betont, während didaktisch auch das Subjekt zu beachten ist.“

¹⁰⁴ Klafki 1958, S. 131. Zu Theodor Litts Formulierung siehe S. 130.

Unklar ist darüber hinaus, wo innerhalb der fünf Grundfragen die fundamentale Ebene zu verorten ist.

Klafki wählt in dem Kategorialbildungsaufsatz das Unterrichtsexempel „Der Mond und seine Bewegung“ von Martin Wagenschein, einem der führenden Vertreter des exemplarischen Lehrens und Lernens. An diesem qualitativ hochrangigen Exempel für exemplarisches Lehren und Lernen aus der Unterrichtspraxis zeigt er seine Theorie der kategorialen Bildung auf. Warum aber übernimmt er dieses Exempel nicht als Beispiel für die didaktische Analyse, deren erste Frage die nach der Exemplarizität ist? Auch Hermann Heimpels knapp skizziertes Exempel zum Geschichtsunterricht wird nicht aufgegriffen. Stattdessen wählt Klafki ein Beispiel von Richard Seyfert zum Hausbau und zwei weitere Beispiele ohne didaktische Vorlage: Das eine betrifft das Thema „Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“ und das andere ist die Humoreske von A. Hinrichs, „Der Professor und die Kuh“.

Da eine direkte Verbindung zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der praxisorientierten didaktischen Analyse explizit nicht hergestellt wird und statt einer Verbindung zunächst die Unterschiede ins Auge fallen, muss – zugespitzt – gefragt werden, ob eine solche überhaupt besteht, und wenn ja, worin sie besteht.

Diese Fragestellung, die die Leitfrage des Problemaufrisses ist, findet sich grafisch umgesetzt in Form einer Tabelle mit doppeltem Tabellenkopf (S. 44). Das „Und“ in dem Titel des Studienbandes wird darin bewusst in Frage gestellt.

Der obere Teil des Tabellenkopfes enthält die Theorie der kategorialen Bildung, die sich in die vier großen historischen Bildungstheorien ausdifferenziert, der untere die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse. Die zwischen beiden liegende Zeile stellt die Frage nach der Verbindung.

Diese Frage soll jedoch nicht im Diskursvergleich verbleiben, sondern ganz konkret an alle fünf Unterrichtsexempel gestellt werden, die in den beiden Aufsätzen zu finden sind. Die fünf Exempel werden dabei sozusagen „überkreuz“ interpretiert. Klafkis eigene Interpretationen, ausgewiesen in Normaldruck, stehen dann neben meinen eigenen, komplementären Interpretationen, ausgewiesen in Kursivdruck.

An Wagenscheins Unterrichtsexempel „Der Mond und seine Bewegung“ und (wenngleich er im Skizzenhaften verbleibt) an Heimpels Unterrichtsvorschlag zum Mittelalter stelle ich die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse, und umgekehrt interpretiere ich den „Hausbau“, den „Winkelmesser“ und die Humoreske vom „Professor und der Kuh“ im Hinblick auf die Theorie der kategorialen Bildung. Auf diese Weise soll versucht werden, die Verbindungen zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse möglichst genau aufzuweisen.

Mit welchen Erwartungen ist dieses Vorgehen verbunden? Zu erwarten wäre beispielsweise, dass die in der didaktischen Analyse geforderte Exemplarizität dann gegeben ist, wenn sich alle vier Momente der Theorie der kategorialen Bildung darin wiederfinden. Diese Erwartung ergibt sich aus der Annahme, dass die Theorie der kategorialen Bildung in dem Prinzip der Exemplarizität enthalten sein müsste. Da die Theorie der kategorialen Bildung ihrerseits Momente aller vier großen Bildungstheorien enthält (und diese dialektisch aufeinander bezieht), müssten diese vier Momente auch in dem Prinzip der Exemplarizität zu finden sein.

Ein erster Blick auf die beigegefügteten Tabellen mit den Exempeln 1-5 (S.45) zeigt, dass dies sehr wahrscheinlich nur bei Wagenscheins Exempel der Fall ist, nicht aber bei den drei Beispielen der didaktischen Analyse, weil das Moment der Bildungstheorie des Klassischen darin nicht gegeben ist.

Die „Vergangenheitsdimension“, deren Bedeutung Klafki in dem Aufsatz von 1958 „Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“ dargelegt hat – es ist immerhin der erste Aufsatz der „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ – fehlt also in allen drei Exempeln der didaktischen Analyse.

Dafür lassen sich in diesen drei Exempeln der Bildungstheoretische Objektivismus sowie die Theorie der funktionalen und der methodischen Bildung als Momente der Theorie der kategorialen Bildung ausmachen.

Wie aber verhalten sich die einzelnen Momente der Theorie der kategorialen Bildung zu den einzelnen Grundfragen didaktischen Analyse? Es wird zu prüfen sein, ob und inwiefern die gegebenen Verbindungen systematisierbar sind. Als Ergebnis könnte sich folgendes Schaubild ergeben:

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---------------------------------|--|-------------------|----------------------------------|----------|---|----------------------------------|---|----------------|---|---|
| Fundamentale, elementare, exemplarische Bedeutung | | | | | | | | | | | | |
| Kategoriale Bildung | | | | | | | | | | | | |
| Materiale Bildungstheorien | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | | |
| Bildungstheoretischer Objektivismus | | Bildungstheorie des Klassischen | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | Theorie der methodischen Bildung | | | | |
| ? | | ? | | | und | | | ? | | | | |
| Exemplarizität | | Gegenwartsbedeutung | | Zukunftsbedeutung | | Struktur | | | | Zugänglichkeit | | |
| 1 | 2 | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 |

Abb. 4: Grafik zum Problemaufriss

Wie die Verbindungslinien zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der praxisorientierten didaktischen Analyse verlaufen, wird zu zeigen sein.

2.4.2. Tabellenübersicht „Bildungstheorie und (?) Didaktik?“

Die Tabellenübersicht auf der nachstehenden Seite dient einer Vororientierung auf das Vorhaben. In der Vorspalte des Tabellenkopfes befinden sich die fünf Exempel, die ich im Folgenden durchgehen werde.

Abb. 5: Wolfgang Klafki: Kategoriale Bildung (1959) und Didaktische Analyse (1958)

| Bildungs- theorie/ und (?) Didaktik Unterrichts- exempel | Fundamentale, elementare, exemplarische Bedeutung | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|----------------------------------|--|-----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kategoriale Bildung | | | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | |
| | Bildungs- theoretischer Objektivismus | | | Bildungstheorie des Klassischen | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | | Theorie der methodischen Bildung | | |
| | ? | | | ? | | | ? und ? | | | | ? | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwarts- bedeutung | Zukunfts- bedeutung | Struktur | | | | | | Zugänglich- keit | | |
| | 1 | 2 | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 |
| 1. Exempel: Martin Wagenschein: Der Mond und seine Bewegung S. 39-41. | Kategoriale (und fundamentale, elementare, exemplarische) Bildung | | | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | |
| | Bildungstheoretischer Objektivismus | | | Bildungstheorie des „Klassischen“ | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | | Theorie der methodischen Bildung | | |
| | ? | | | ? | | | ? | | | | ? | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwarts- bedeutung | Zukunfts- bedeutung | Struktur | | | | | | Zugänglichkeit | | |
| 1 | 2 | 1 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | |
| 2. Exempel: Hermann Heimpel: Das Mittelalter S. 41. | Kategoriale (und fundamentale, elementare, exemplarische) Bildung | | | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | |
| | Bildungstheoretischer Objektivismus | | | Bildungstheorie des „Klassischen“ | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | | Theorie der methodischen Bildung | | |
| | ? | | | ? | | | ? | | | | ? | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwarts- bedeutung | Zukunfts- bedeutung | Struktur | | | | | | Zugänglichkeit | | |
| 1 | 2 | 1 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | |
| 3. Exempel: Richard Seyfert: Der Hausbau S. 143-145. | Kategoriale (und fundamentale, elementare, exemplarische) Bildung | | | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | |
| | Bildungstheoretischer Objektivismus | | | Bildungstheorie des „Klassischen“ | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | | Theorie der methodischen Bildung | | |
| | ? | | | ? | | | ? | | | | ? | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwarts- bedeutung | Zukunfts- bedeutung | Struktur | | | | | | Zugänglichkeit | | |
| 1 | 2 | 1 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | |
| 4. Exempel: Das Winkel- messen S. 145-148. | Kategoriale (und fundamentale, elementare, exemplarische) Bildung | | | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | |
| | Bildungstheoretischer Objektivismus | | | Bildungstheorie des „Klassischen“ | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | | Theorie der methodischen Bildung | | |
| | ? | | | ? | | | ? | | | | ? | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwarts- bedeutung | Zukunfts- bedeutung | Struktur | | | | | | Zugänglichkeit | | |
| 1 | 2 | 1 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | |
| 5. Exempel: Humoreske „Der Professor und die Kuh“ S. 148-153. | Kategoriale (und fundamentale, elementare, exemplarische) Bildung | | | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | |
| | Bildungstheoretischer Objektivismus | | | Bildungstheorie des „Klassischen“ | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | | Theorie der methodischen Bildung | | |
| | ? | | | ? | | | ? | | | | ? | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwarts- bedeutung | Zukunfts- bedeutung | Struktur | | | | | | Zugänglichkeit | | |
| 1 | 2 | 1 | | | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 | |

Im Folgenden wird zunächst die zweifache Interpretation des Wagenschein-Exempels „Der Mond und seine Bewegung“ aus Klafkis „Kategorialbildungsaufsatzes“ durchgeführt und anschließend in tabellarischer Form übersichtlich zusammengefasst. Im Anschluss an die begründete Interpretation soll ermittelt werden, in welchem Verhältnis die Theorie der kategorialen Bildung und die didaktische Analyse stehen. Das Ergebnis wird am Ende in Form von Verbindungslinien zwischen den beiden Tabellenköpfen visualisiert.

Ähnlich wird in der Folge mit dem Unterrichtsbeispiel „Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“ und dem Exempel der „Humoreske vom Professor und der Kuh“ verfahren, an denen Klafki beispielhaft didaktische Analyse durchführt.

Drei der insgesamt fünf Beispiele werden also der zweifachen Interpretation unterzogen, d. h., sie werden sowohl im Hinblick auf die Theorie der kategorialen Bildung als auch im Hinblick auf die didaktische Analyse interpretiert. Bei den Exempeln von Hermann Heimpel („Das Mittelalter“) und von Richard Seyfert („Der Hausbau“) ist ein solches Vorgehen nicht möglich, weil beide von Klafki selbst nicht näher interpretiert werden. Das eine, Heimpels Exempel zum Mittelalter, wird im Kategorialbildungsaufsatz lediglich knapp skizziert. Das andere, Seyferts Beispiel vom Hausbau, wird in der didaktischen Analyse eher referierend dargelegt. Diese zwei Unterrichtsbeispiele werden deshalb zwar in eine knappe tabellarische Übersicht gebracht, nicht jedoch ausführlicher interpretiert.

2.4.2.1. Kategorialdidaktische Interpretation des Wagenschein-Exempels „Der Mond und seine Bewegung“

In welchem Verhältnis die Theorie der kategorialen Bildung zur didaktischen Analyse steht, soll zunächst anhand von Martin Wagenscheins Exempel „Der Mond und seine Bewegung“ geprüft werden. Dabei wird zuerst der obere Tabellenkopf betrachtet, der sich aus dem Kategorialbildungsaufsatz herleitet. Das Ergebnis findet sich am Ende der doppelten Interpretation (Kapitel 2.4.2.1. und 2.4.2.2.) noch einmal knapp zusammengefasst in der tabellarischen Übersicht des Kapitels 2.4.2.3.

Die Interpretation des Exempels „Der Mond und seine Bewegung“ im oberen Tabellenkopf ist so eng wie möglich angelehnt an das, was Wolfgang Klafki in seinem Kategorialbildungsaufsatz selbst macht: „*Wir fragen:*“, schreibt er, nachdem er Wagenscheins Exempel knapp referiert hat, „*Was ist dort geistig geschehen, wo der skizzierte Zusammenhang von Einsichten vom jungen Menschen in geistiger Selbsttätigkeit erworben, in ihm als wahres Bildungswissen lebendig geworden ist?*“ (S. 40) Dieser Frage nach dem Prozess, in dem Bildungswissen erworben wird, geht Klafki nach, indem er konkret an dem Unterrichtsbeispiel von Martin Wagenschein aufzeigt, inwiefern die einzelnen Momente der vier großen historischen Bildungstheorien in dem Exempel stecken und warum diese nicht isoliert und verabsolutierend, sondern dialektisch aufeinander bezogen betrachtet werden müssen, wenn sie das geistige Phänomen der Bildung hinreichend erfassen wollen.

Klafki stellt am Beispiel von Wagenscheins Unterrichtsexempel die Bedeutung des Inhaltes für den Bildungsprozess heraus und bezieht sich dabei zunächst auf die materialen Bildungstheorien. Der Inhalt wird nicht „*als bloßes, unter Umständen vertauschbares 'Bildungsmittel' kindlicher bzw. jugendlicher 'Kräfte' betrachtet, sondern er fordert die Anstrengung des jungen Menschen gerade in seiner strengen Objektivität*“, wenn diese auch auf der Ebene der Verständnismöglichkeiten junger

Menschen ermittelt wird. (S. 40) Die „*strenge Objektivität*“ sieht er in dem Unterrichtsbeispiel gegeben. Er zeigt allerdings nicht näher auf, worin der „objektive“ bzw. wissenschaftliche Kulturinhalt im Einzelnen besteht, weshalb dies in der vorliegenden Tabelle von mir ergänzt wird. (-> Prinzip der Mondbewegung; Schwerkraft; physikalischer Grundgedanke des Falls; Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse und der Schwerkraft).

Ähnlich verhält es sich mit den Ausführungen zur Bildungstheorie des „Klassischen“: Die strenge Sachlichkeit sieht Klafki gegeben, „*weil die objektive Struktur hier in einer reinen, einfachen Gestalt gegeben und daher dem Schüler zugänglich ist.*“ (S.40) Die „*reine, einfache Gestalt*“, das ist in diesem Fall Newtons Theorie von der Mondbewegung, die gleichzeitig exemplarisch für planetarische und ballistische Erscheinungen ist.¹⁰⁵

Eine bildende Wirkung entfalte ein Inhalt, entfalte die objektive Struktur dieses Inhaltes jedoch erst in Bezug auf das Subjekt, auf das sich die formalen Bildungstheorien, wie Klafki kritisiert hat, einseitig konzentrierten. Darum sei es so wichtig, dass der Inhalt in einer „*reinen, einfachen Gestalt*“ vorliege, weil er dem Schüler erst dadurch (überhaupt) zugänglich werde. Erst wenn ein Schüler den für die wissenschaftliche Physik wesentlichen Grundgedanken vom Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse und der Schwerkraft geistig selbstständig nachvollzogen und auch durchdrungen habe, dann werde eben diese Grundeinsicht (der materiale Aspekt!) auf der Seite des Subjektes zu einer geistigen „Kraft“. Das entspreche der Idee der funktionalen Bildung.

Das methodische Moment besteht Klafki zufolge in dem Weg, der zu dieser Grundeinsicht führe, d.h. in der Fragehaltung und -richtung, die dabei entwickelt wird, verbunden mit der Forderung nach „*höchstmöglicher geistiger Selbsttätigkeit*“. Dazu gehören meines Erachtens auch die selbstständig erarbeiteten Messungen und Berechnungen, die gemacht werden, um die Grundeinsicht zu verifizieren.

Die bildende Wirkung – und das heißt für Klafki die kategorial bildende Wirkung – des Wagenscheinschen Exempels erklärt er folgendermaßen: „*Aber die Redewendung, der Inhalt würde selbst zur geistigen Kraft, ist doch nur ein Bild. Man kann den wahren Sachverhalt eindeutiger fassen. Der Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse und der Schwerkraft, der das Newtonsche Erklärungsprinzip ausmacht und der hier, am exemplarischen, für die Geschichte der Naturwissenschaft geradezu 'klassischen' Fall gewonnen wurde, ist ja ein theoretisches Deutungsprinzip, das uns nicht nur die Mondbewegung, sondern planetarische Bewegungen überhaupt verständlich macht, darüber hinaus aber in allen ballistischen Erscheinungen eine Rolle spielt. Die erschließende Funktion dieses am anschaulichen, prägnanten Fall gewonnenen Allgemeinen, m.a.W.: dieses Elementaren ist es also, auf der der Eindruck beruht, es wachse mit solchem Bildungswissen die geistige 'Kraft' des jungen Menschen.*“ (S. 41) Ich habe diese Erklärung gekürzt in der Spalte „Kategoriale Bildung“ übernommen; wie zuvor dargelegt, hat sie darüber hinaus ihren Platz in der Spalte „Theorie des Klassischen“.

In eine noch tiefere Schicht des Bildungsgehaltes könne ein Schüler dann vorstoßen, wenn er an diesem Exempel erfasse, „*was die exakt-naturwissenschaftliche Methode überhaupt bedeutet; daß sie ihm als eine großartige Möglichkeit und 'Erfindung' des menschlichen Geistes 'widerführe' und vielleicht ein bleibendes Interesse in ihm*

¹⁰⁵ An anderer Stelle greift Klafki den „klassischen Fall“ noch einmal auf: 1959 b, S. 41 („*Der Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse ... es wachse mit solchem Bildungswissen die geistige 'Kraft' des jungen Menschen.*“)

weckte.“ (S. 41) Wie auf der ersten und der zweiten Ebene, so findet sich auch hier, auf der Ebene der fundamentalen Bildung, die notwendige Verbindung von inhaltlichem und formalem Aspekt, die für Klafki das Phänomen der Bildung ausmacht.

2.4.2.2. „Der Mond und seine Bewegung“, interpretiert durch die didaktische Analyse

Das Wagenschein-Exempel, an dem Wolfgang Klafki seine Theorie der kategorialen Bildung erläutert, wird nun auf die didaktische Analyse bezogen. Deren erste Grundfrage nach der Exemplarizität, die gleich näher betrachtet wird, lautet vollständig ausformuliert folgendermaßen:

„Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm 'exemplarisch' erfassen?“

Diese erste Grundfrage fragt nach dem allgemeinen Bildungsgehalt, den der besondere (i.d.R. von den Lehrplänen vorgegebene) Bildungsinhalt enthält. *„Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein?“*, lautet deshalb die erste Teilfrage und zeigt, dass dies beispielsweise *„der Automotor für Benzinmotore überhaupt, die Kirschblüte für das biologische Urphänomen 'Blüte', diese Geschichtserzählung aus der Besiedlung des deutschen Ostens für die Ostkolonisation überhaupt (...)“* sein könne. Der Automotor, die Kirschblüte, die bestimmte Erzählung aus der Besiedlung des deutschen Ostens (etc.) sind die „besonderen Bildungsinhalte“, die dadurch bildend wirken, dass sie über sich hinausweisen, weil sie jeweils auf einen allgemeinen Bildungsgehalt verweisen. Klafki bemerkt allerdings zu Recht, dass die „exemplarische“ Sinnggebung dabei weitgehend vom Lehrer abhängt, d.h. gesetzt wird; denn der gleiche besondere Inhalt kann durchaus für verschiedene Dinge exemplarisch sein. Das Maltheema *„Hurra, es schneit!“* als ein Beispiel für bildnerische Spritztechniken zeigt dies recht gut, denn bei diesem Thema wären noch weitere Erkenntnismöglichkeiten denkbar (z.B. das ästhetische Prinzip der Gliederung in *„Hauptsache“* und *„Begleitung“*, das für eine Gestaltungsaufgabe in der Spritztechnik nötig ist.)

Bezogen auf das Wagenschein-Exempel, müsste in die Spalte „Exemplarizität“ das übernommen werden, was Klafki selbst zum exemplarischen Gehalt dieses Unterrichtsbeispiels sagt und was auf dem oberen Tabellenkopf in die Spalte der kategorialen Bildung übernommen worden ist. (*„Der Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse und der Schwerkraft ... die geistige 'Kraft' des jungen Menschen.“*)

Nach Klafkis didaktischer Analyse ist ein Inhalt jedoch nicht allein dadurch bildend, dass er kategoriale Einsichten ermöglicht. Bildend wird er erst dann, wenn er für die Schüler eine Gegenwarts- und eine Zukunftsbedeutung hat. Der Inhalt wird hier auf seine Bedeutung für die jeweiligen Schüler hin befragt, was sowohl den materialen, vor allem aber den formalen Aspekt betrifft.

Die Gegenwartsbedeutung des Wagenschein-Exempels liegt inhaltlich darin, dass die Mondbewegung ein „Grundsachverhalt“ ist, der den Schüler umgibt; er gehört natürlicherweise in seine Lebenswelt – allerdings meist unhinterfragt. Das

Hinterfragen eines fast „allnächtlich“ sichtbaren Naturphänomens hat eine unmittelbare Bedeutung für die jeweilige Gegenwart.

Als ein die Schüler umgebender „Grundsachverhalt“ des alltäglichen Lebens hat die Mondbewegung selbst natürlich auch eine Zukunftsbedeutung, denn sie wird ein solcher „Grundsachverhalt“ auch in der Zukunft bleiben und ist „*ein echtes Element einer (im guten Sinne verstandenen) Allgemeinbildung*“ (S. 137). Darüber hinaus wird dadurch die Grundeinsicht in planetarische und ballistische Erscheinungen vermittelt, und die Zukunftsbedeutung liegt dann in dem Transferpotenzial.

Die Fragen nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung werden in Bezug auf den Inhalt, das Thema beleuchtet, und zwar im Hinblick auf den zu bildenden Schüler. Dabei geht es in erster Linie um die Relevanz eines Inhaltes, das heißt des materialen Aspektes in der Gegenwart und Zukunft, während der formale Aspekt nicht angesprochen wird, der Sache nach jedoch dort hingehört. Die Zukunftsbedeutung beispielsweise kann m. E. außerdem bis hin zur tiefsten Schicht des Bildungsgehaltes, zur Schicht des Fundamentalen, reichen (->Verstehen, was die naturwissenschaftliche Methode überhaupt bedeutet).

Eine solche Interpretation ergibt sich aus dem Kategorialbildungsaufsatz, in dem Klafki das „methodisch-fortwirkende“ Moment der fundamentalen Bildungswirkung aufzeigt.¹⁰⁶ Auf diesen Aspekt geht Klafki in seinen Ausführungen zur dritten Frage der didaktischen Analyse (der Frage nach der Zukunftsbedeutung) jedoch nicht ein, obwohl sie der Sache nach dort hingehört und ich sie deshalb auch (in Klammern gesetzt) in die Tabelle mit aufgenommen habe.

Vor dem Hintergrund der Forderung nach Exemplarizität könnten Gegenwarts- und Zukunftsbezug darüber hinaus auch so verstanden werden: Dass die Gegenwartsbedeutung mehr auf den Bereich des jeweils Besonderen, das konkrete Exempel, gerichtet ist, die Zukunftsbedeutung sich hingegen mehr auf den Bereich des Allgemeinen und damit auf die kategorialen Einsichten bezieht, die in dem Exempel stecken und sein Transferpotenzial sind, das in der Zukunft fruchtbar gemacht werden kann. Eine solche Lesart drängt sich allerdings nur nach der Theorie der kategorialen Bildung auf, sie ist in der didaktischen Analyse sehr wahrscheinlich so nicht vorgesehen.

Ist die Exemplarizität eines Inhaltes und dessen Relevanz für die Gegenwart und Zukunft der Schüler festgestellt, wird nach seiner Unterrichtsbarkeit gefragt. Denn der Bildungsgehalt eines Bildungsinhaltes ist erst dann herausgearbeitet, wenn die Struktur des gewählten Exempels freigelegt wird und es den Schülern zugänglich gemacht werden kann. Darum geht es in der vierten und fünften Grundfrage.

Die vierte Frage fragt nach der didaktischen Strukturierung des Bildungsinhaltes. Dabei geht es um eine Gliederung nach verschiedenen Aspekten, und das immer in Bezug auf die jeweilige Lerngruppe, deren Alter, Wissensstand und Leistungsfähigkeit bei der Strukturanalyse eines Inhaltes in Betracht gezogen werden müssen.¹⁰⁷ Legt man die ersten drei Teilfragen zugrunde, setzt sich die Struktur aus

¹⁰⁶ Klafki 1959 b, S. 41: „*Und auch diese tiefste fundamentale Bildungswirkung würde wieder die genannten Momente des Exemplarisch-Inhaltlichen, des den jungen Menschen Erschließenden und des Methodisch-Fortwirkenden in sich vereinigen.*“

¹⁰⁷ Klafki untergliedert die Strukturanalyse in sechs Teilfragen:

1. *Welches sind die einzelnen Momente des Inhaltes als eines Sinnzusammenhanges?*
 2. *In welchem Zusammenhang stehen diese einzelnen Momente?*
 3. *Ist der betreffende Inhalt geschichtet? Hat er verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten?*
 4. *In welchem größeren sachlichen Zusammenhang steht dieser Inhalt? Was muß sachlich vorausgegangen sein?*
 5. *Welche Eigentümlichkeiten des Inhaltes werden den Kindern den Zugang zur Sache vermutlich schwer machen?*
 6. *Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz („Mindestwissen“) zu gelten, wenn der im Vorangegangenen bestimmte Bildungsinhalt als angeeignet, als „lebendiger“, „arbeitender“ geistiger Besitz gelten soll?*
- (Klafki 1958, S.139f.)

einzelnen Momenten zusammen, die den „Sinnzusammenhang“ des Inhaltes, konkret: des Exempels, darstellen. Diese Momente können nach verschiedenen Aspekten gegliedert bzw. analysiert werden. Auch untereinander stehen sie in einem Zusammenhang, und es lässt sich ermitteln, welcher Art dieser Zusammenhang ist, ob es sich beispielsweise um einen logisch „eindeutigen“ Zusammenhang oder um einen faktischen Wirkungszusammenhang handelt. Ein Inhalt kann darüber hinaus verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten aufweisen, die herausgearbeitet werden können. Bei einem historischen Thema bezieht sich die erste Schicht beispielsweise auf die historischen Tatsachen (analog zum literarischen Werk die Schicht der Vorgänge und Handlungen), die zweite auf die dahinter stehende politische Ideologie, die dritte auf die historisch-politisch-soziologischen Grundphänomene und Grundbegriffe. Die zweite und die dritte Schicht betreffen das „Allgemeine“, das hinter dem jeweils Besonderen steht. Auf dieser Ebene ist es möglich, kategoriale Einsichten zu gewinnen. Die Frage nach der Struktur des Inhaltes konzentriert sich aber nicht darauf, die verschiedenen Sinn- und Bedeutungsebenen auf das Allgemeine (oder das Kategoriale!) hin zu analysieren und die Beziehung zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen herauszuarbeiten, obwohl man sich das mit Bezug auf die erste Frage durchaus hätte vorstellen können. Sondern der Inhalt wird vielmehr als ein Gesamtes wahrgenommen, das sich in einzelne, untereinander in Verbindung stehende Momente gliedern lässt und in einem größeren sachlichen Zusammenhang gesehen werden muss. Wenn der vorbereitende Lehrer die Struktur des Inhaltes analysieren soll, so deshalb, weil der Inhalt lehrbar gemacht werden muss. Er wird in Schichten gegliedert, weil es für das Verständnis wichtig ist zu wissen, ob die Schichten relativ unabhängig voneinander oder nur in einer bestimmten Reihenfolge gelehrt werden können. Es geht also darum, den inneren Sachzusammenhang zu erfassen.

Die Fragen nach der Struktur und der Zugänglichkeit betreffen den Bereich der konkreten Unterrichtsumsetzung. Eine Strukturanalyse, die den Inhalt auf seine Unterrichtbarkeit hin analysiert, findet sich deshalb nicht in der theoretischen Abhandlung des Kategorialebildungsaufsatzes, weshalb die Spalte „Struktur“ in dem unteren Tabellenkopf bei Wagenscheins Exempel leer bleibt.

Die fünfte Frage nach der Zugänglichkeit hingegen (sie ist in drei Teilfragen unterteilt) lässt sich beantworten, weil sie nach der den Unterricht tragenden Problemstellung und damit nach dem Erschließungsmoment des Inhaltes fragt.

Die vierte Frage nach der Struktur eines Bildungsinhaltes (die die materiale Seite des Bildungsprozesses verstärkt in den Blick nimmt) schafft die Voraussetzung dafür, den Bildungsinhalt Schülern zugänglich zu machen (Konzentration auf die formale Seite in der fünften Frage).

Die fünfte Frage nach der Zugänglichkeit lautet wörtlich: *„Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, Personen, Ereignisse, Formelemente, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, 'anschaulich' werden kann?“*

Kriterium für die Auswahl des Besonderen muss seine Anschaulichkeit, seine „Zugänglichkeit“ sein. Die erste Teilfrage führt das näher aus: Der besondere Fall (bzw. das besondere Phänomen etc.) muss Fragestellungen erwecken, die *„auf das Wesen des jeweiligen Inhaltes, auf seine Struktur gerichtete Fragestellungen“* sind, die

dann „gleichsam den Motor des Unterrichtsverlaufs darstellen sollen.“ Klafki denkt dabei an Heinrich Roth mit seiner bekannten Forderung, tote Sachverhalte in lebendige Handlungen zurückzuverwandeln. Ihm kommt es darauf an, ein besonderes Phänomen erschließbar zu machen, und zwar im Hinblick auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler.

Beim genaueren Hinschauen zeigt sich, dass es in der fünften Grundfrage um den wechselseitigen Erschließungsprozess von Subjekt und Objekt geht, der durch die Anschaulichkeit bzw. Zugänglichkeit eines besonderen Falles (bzw. eines besonderen Phänomens etc.) ausgelöst werden soll. Der exemplarische Inhalt soll von den Jugendlichen – möglichst selbstständig – erschlossen werden. Die als Motor dienende Fragestellung soll auf die Struktur dieses Inhaltes – „auf das Wesentliche der Sache“ (S. 141) – ausgerichtet sein. Die „prinzipielle Antwort“ auf die Frage nach der „Zugänglichkeit“ lässt sich, wie Klafki schreibt, „mit den Stichworten ‚Modellcharakter des elementaren Falles‘ (Roth) (...) oder ‚Fruchtbarkeit des Elementaren‘ (...) andeuten. Bei allen Inhalten, die selbst das Ergebnis eines gedanklichen Entwicklungsprozesses sind, ist das Prinzip der ‚Rückführung in die Ursprungssituation‘, das hier nicht eigentlich den geistesgeschichtlichen, sondern den systematischen Ursprung meint und das wir eben als die Weise kennenlernten, echte Problemfragen bei den Kindern zu wecken, zugleich die rechte Form der adäquaten Veranschaulichung.“ (S. 141) Die dritte Teilfrage lautet deshalb: „Welche Situationen und Aufgaben sind geeignet, das am exemplarischen Beispiel, am elementaren ‚Fall‘ erfaßte Prinzip einer Sache, die Struktur eines Inhaltes fruchtbar werden, in der Anwendung sich bewähren und damit üben (– immanent wiederholen –) zu lassen?“ (S. 141f.)¹⁰⁸

Kann man aus dieser Grundfrage herauslesen, dass es hierbei um kategoriale Einsichten geht, die gewonnen und gefestigt werden sollen? Auch hier irritiert, dass Klafki den Begriff nicht benutzt, denn der Sache nach steckt er in dem, was als „Prinzip einer Sache“ oder als das „Wesentliche einer Sache“ bezeichnet wird.

Die Frage nach der Zugänglichkeit des Wagenschein-Exempels lässt sich nach Klafkis Analyse gut beantworten: „(...); am Anfang erfolgt die lebendige Erarbeitung der Problemstellung. Wagenschein erläutert uns die Newtonsche Theorie wie folgt: ‚Vom Gipfel eines hohen, weit über die Lufthülle ragenden Berges denkt er (Newton) sich Steine geworfen, immer stärker.‘ (S. 39) Aus diesem gedachten Werfen wird bei einer bestimmten Anfangsgeschwindigkeit irgendwann ein Kreisen, nämlich dann, wenn der Stein die Erde nicht mehr erreichen kann: „Die Bahnkrümmung ist gleich der Erdkrümmung geworden.“ Dieses Newtonsche „Gipfelbild“ ist die „reine, einfache Gestalt“, anhand derer die Problemstellung erarbeitet und das Phänomen der Mondbewegung erschlossen wird.

Newtons Erklärungsprinzip der Mondbewegung sollen die Schülerinnen und Schüler geistig nachvollziehen und dann durch beispielhafte Messungen und Berechnungen verifizieren.

Die fünfte Grundfrage ist also für die Gestaltung eines bildenden Unterrichts sehr bedeutsam, weil die Art des Zuganges zu einer Sache wesentlich darüber entscheidet,

¹⁰⁸ Die drei Teilfragen der Zugänglichkeit beziehen sich folgendermaßen aufeinander:

1. Es braucht eine „erschließende Frage“, die den wechselseitigen Erschließungsprozess in Gang setzt, indem sie auf die erschließende Struktur eines Inhaltes gerichtet ist und somit die gesamte Unterrichtseinheit „trägt“. (= Entwicklung einer Problemstellung)
2. Die erschließende Frage bzw. die Problemstellung sollten die Schülerinnen und Schüler selbstständig beantworten können.
3. Geeignete Aufgaben zur Übung, Anwendung und Vertiefung.

ob es dem Schüler gelingt, sich diese Sache selbst zu erschließen. Dass Klafki diese Grundfrage stellt, zeigt, wie wichtig es ihm gewesen ist, dass ein wechselseitiger Erschließungsprozess in Gang kommt bzw. dass es zu einer „*fruchtbaren Begegnung*“ zwischen Schüler und Sache kommt.

Gerade deshalb ist es merkwürdig, dass die für die Theorie der kategorialen Bildung so wichtige Formulierung des doppel- bzw. wechselseitigen Erschließungsprozesses in der fünften Grundfrage inklusiv aller Teilfragen nicht zu finden ist, obwohl sie der Sache nach darin enthalten ist.

2.4.2.3. Interpretation des Wagenschein-Exempels in tabellarischer Übersicht

Der Übersicht halber seien im Folgenden die Ergebnisse der doppelten Interpretation des Wagenschein-Exempels der Kapitel 2.4.2.1. und 2.4.2.2. in der Interpretationstabelle mit dem doppelten Tabellenkopf noch einmal zusammengefasst.

M. Wagenschein: Der Mond und seine Bewegung

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|--|--|--|---|---|--|----------------|---|---|---|---|
| <p>Exempel 1:</p> <p>Martin Wagenschein: Der Mond und seine Bewegung</p> | <u>Fundamentale, elementare, exemplarische Bedeutung</u> | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - Dem Schüler könnte an diesem Beispiel aufgehen, „was die exakt-naturwissenschaftliche Methode überhaupt bedeutet; daß sie ihm als eine großartige Möglichkeit und 'Erfindung' des menschlichen Geist 'widerführe' und vielleicht ein bleibendes Interesse in ihm weckte.“ (S. 41) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <u>Kategoriale Bildung:</u> | | | | | | | | | | | | | | | |
| | - Ein Grundsachverhalt der den Sch. umgebenden Wirklichkeit (die Mondbewegung) ist ihm einsichtig geworden. (S. 40) - „Die im geistigen Nachvollzug wirklich angeeignete Grundeinsicht wird selbst – in einem übertragenden Sinne – zu einer Kraft.“ (S. 40) - „Der Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse und der Schwerkraft, der das Newtonsche Erklärungsprinzip ausmacht und der hier, am exemplarischen, für die Geschichte der Naturwissenschaft geradezu 'klassischen' Fall gewonnen wurde, ist ja ein theoretisches Deutungsprinzip, das uns nicht nur die Mondbewegung, sondern planetarische Bewegungen überhaupt verständlich macht, darüber hinaus aber in allen ballistischen Erscheinungen eine Rolle spielt. Die erschließende Funktion dieses am anschaulichen, prägnanten Fall gewonnenen Allgemeinen, m.a.W.: dieses Elementaren ist es also, auf der der Eindruck beruht, es wachse mit solchem Bildungswissen die geistige 'Kraft' des jungen Menschen.“ (S. 41) | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | | | | | |
| | Bildungstheoretischer Objektivismus | | Bildungstheorie des Klassischen | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | Theorie der methodischen Bildung | | | | | | | |
| | -Prinzip der Mondbewegung - Schwerkraft - physikalischer Grundgedanke vom Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse und der Schwerkraft - Fallgesetz | | - Die objektive Struktur ist hier in einer „reinen, einfachen Gestalt“ gegeben: Der Mond und seine Bewegung ist ein Grundsachverhalt der den Schüler umgebenden Wirklichkeit und wird durch Newtons Theorie von der Mondbewegung zugänglich (= exemplarisch für planetarische und ballistische Erscheinungen) | | | (- Der Inhalt kann die Anstrengung des Schülers auf sich konzentrieren, weil er eine lebendige Funktion in seinem geistigen Leben einnimmt und auch in der Zukunft Lebensbedeutung besitzt.) - Die im geistigen Nachvollzug wirklich angeeignete Grundeinsicht wird selbst - in einem übertragenen Sinne - zu einer Kraft. (S.40) | | | - Höchstmögliche geistige Tätigkeit (als „Weg“, um sich eine Grundeinsicht anzueignen) und Verifizierung (dieser Grundeinsicht) durch selbst erarbeitete - Messungen und - Berechnungen | | | | | | | |
| | ? | | ? | | | ? | | | ? | | | | | | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwartsbedeutung | | | Zukunftsbedeutung | | | Struktur | | | Zugänglichkeit | | | | |
| | 1 | 2 | | | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 |
| <p>(1) „Der Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse und der Schwerkraft, der das Newtonsche Erklärungsprinzip ausmacht und der hier, am exemplarischen, für die Geschichte der Naturwissenschaft geradezu „klassischen“ Fall gewonnen wurde, ist ja ein theoretisches Deutungsprinzip, das uns nicht nur die Mondbewegung, sondern planetarische Bewegungen überhaupt verständlich macht, darüber hinaus aber in allen ballistischen Erscheinungen eine Rolle spielt.“ (S. 41)</p> | | <p>- Der Grundsachverhalt der den Schüler umgebenden Wirklichkeit (die Mondbewegung) gewinnt eine lebendige Funktion im geistigen Leben des Schülers und wird in seinen Fragehorizont transponiert.</p> | | | <p>- Planetarische Erscheinungen Verstehen - Begegnungen mit ballistischen Erscheinungen (-verstehen, was die naturwissenschaftliche Methode überhaupt bedeutet.)</p> | | | | | | <p>(1) Anfangs erfolgt die lebendige Erarbeitung der Problemstellung durch Newtons „Gipfelbild“ (Wie wird aus dem Werfen das Kreisen?), um den dahinter stehenden physikalischen Grundgedanken geistig nachvollziehbar zu machen. (2, 3) Beispielhafte Verifizierung von Newtons These durch Messungen und Berechnungen</p> | | | | | |

2.4.2.4. Das Verhältnis von der Theorie der kategorialen Bildung zur didaktischen Analyse im Wagenschein-Exempel „Der Mond und seine Bewegung“

Aus der zweifachen Interpretation des Wagenschein-Exempels „Der Mond und seine Bewegung“ ergeben sich folgende Verbindungen zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse:

Auf der unteren Ebene der „Kategorialtabelle“ lassen sich Momente des Bildungstheoretischen Objektivismus sowie der Theorie des „Klassischen“ in allen fünf Fragen der didaktischen Analyse nachweisen. Ein wechselseitiger Erschließungsprozess kann der Theorie nach erfolgen, wenn ein Inhalt die Möglichkeit bietet, einen solchen in Gang zu setzen, und das ist in Wagenscheins Exempel Klafki zufolge der Fall, weil *‘die objektive Struktur hier in einer reinen, einfachen Gestalt gegeben und daher dem Schüler zugänglich ist.’* (Klafki 1959b, S. 40)

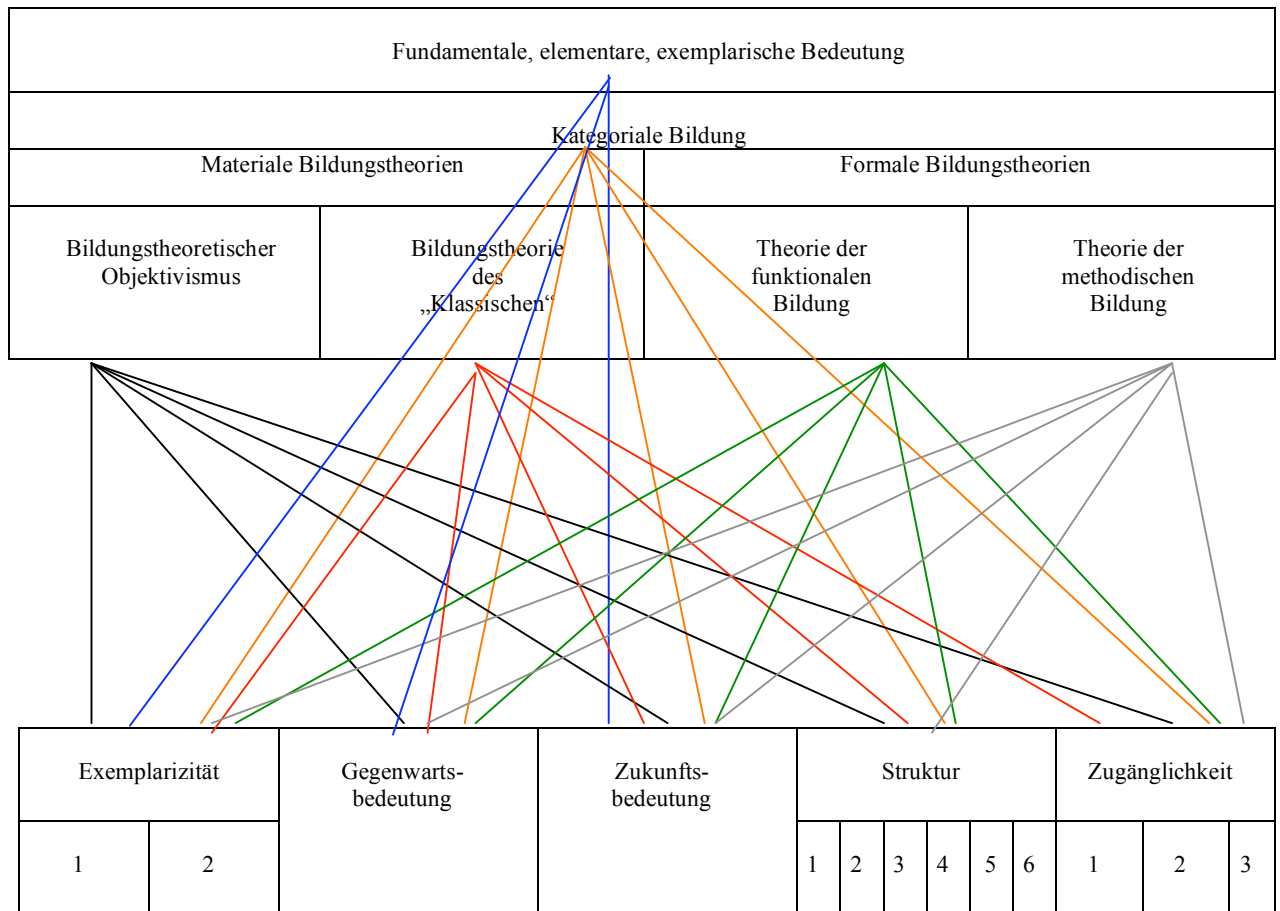
Momente der Theorie der funktionalen Bildung sowie Theorie der methodischen Bildung können ebenfalls in allen fünf Fragen der didaktischen Analyse ausgemacht werden. *„Vielmehr kann jener Inhalt nur deshalb den Anspruch erheben (...) die Anstrengung des Zöglings auf sich zu konzentrieren,“* schreibt Klafki im Hinblick auf die Theorie der funktionalen Bildung, *„weil er eine lebendige Funktion im geistigen Leben des jungen Menschen gewinnen, weil er in seinen Fragehorizont transportiert werden kann, weil er für den jungen Menschen heute – in mehr als pragmatischen Sinne – Lebensbedeutung besitzt und in Zukunft besitzen wird. Insofern die Erkenntnis selbsttätig erarbeitet worden ist, ist sie mit einem freudigen Gefühl des geistigen Wachstums, neu gewonnener Erkenntnismöglichkeiten verbunden. Die im geistigen Nachvollzug wirklich angeeignete Grundeinsicht wird selbst – in einem übertragenen Sinne – zu einer Kraft.“* (S. 40) Diese Feststellung berührt alle fünf Grundfragen der didaktischen Analyse. Dasselbe gilt für Klafkis Ausführungen zu dem methodischen Moment des Wagenschein-Exempels. Entscheidend ist hier, dass die Schüler eigenständig einen „Weg“ zur Grundeinsicht in den das physikalische Phänomen finden. Inhalt und Methode seien dabei *„unlöslich korrelativ aneinander gebunden. Der Inhalt birgt in sich den Weg, auf dem er zum Inhalt wurde – er hebt diesen Weg in sich auf; der Weg aber, d. h. die Fragerichtung und die methodischen Schritte legen notwendigerweise immer schon eine bestimmte Perspektive fest, die die Weise, in der der Inhalt am Ende des Weges aufleuchtet wird, im voraus bestimmen.“* (S. 41) Dass der Bildungsprozess dialektisch gedacht werden muss, kommt in der mittleren Ebene „Kategoriale Bildung“ zum Ausdruck: *„ (...) Die erschließende Funktion dieses am anschaulichen, prägnanten Fall gewonnenen Allgemeinen, m. a. W.: dieses Elementaren ist es also, auf der der Eindruck beruht, es wachse mit solchem Bildungswissen die geistige ‘Kraft’ des jungen Menschen.“* Ein Moment „kategorialer Bildung“ findet sich folglich (da hier die Momente der materialen sowie formalen Bildungstheorien dialektisch aufeinander bezogen werden) in allen fünf Grundfragen der didaktischen Analyse wieder.

Von der Ebene der fundamentalen, elementaren, exemplarischen Bedeutung gibt es meiner Ansicht nach Verbindungen vor allem zur Frage nach der Exemplarizität und der Gegenwarts- sowie Zukunftsbedeutung. Eine Erkenntnis auf dieser Ebene geht von dem exemplarischen Gehalt des Inhaltes aus, insbesondere von dessen Transferpotenzial, dessen Wirkung in die Zukunft reicht und hier eine nachhaltige Wirkung entfalten kann. Wenn, wie Klafki es für möglich hält, *„dem Schüler an diesem Beispiel aufginge, was die exakt-naturwissenschaftliche Methode überhaupt*

bedeutet; daß sie ihm als eine großartige Möglichkeit und 'Erfindung' des menschlichen Geistes 'widerführe' und vielleicht ein bleibendes Interesse in ihm weckte,“¹⁰⁹ dann muss dem bleibenden ein gegenwärtiges Interesse vorangehen. Die Ebene des Fundamentalen hat deshalb potentiell auch einen Bezug zur Frage nach der Gegenwartsbedeutung.

In ein Schaubild gebracht, lassen sich die Verbindungen von der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse wie folgt darstellen:

Abb. 7: Exempel, **Wagenschein, Der Mond und seine Bewegung: Verbindungen zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse**



2.4.2.5. Knappe tabellarische Übersicht über das Exempel von Hermann Heimpel „Das Mittelalter“

Wolfgang Klafki weist in seinem Kategorialbildungsaufsatz auf Hermann Heimpels Unterrichtsexempel „Das Mittelalter“ hin, das eine „bildende Vertiefung“ durch eine exemplarische Verdichtung zu erreichen versucht. Da er das Exempel lediglich knapp skizziert, findet es sich hier nur auf eine tabellarische Darstellung beschränkt.

¹⁰⁹ Klafki 1959 b, S. 41.

Abb. 8: **Hermann Heimpel: Das Mittelalter**

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---------------------|--|-------------------|--|----------------------------------|---|---|----------------------------------|----------------|---|---|---|---|
| Exempel 2: Hermann Heimpel: Das Mittelalter | Fundamentale, elementare, exemplarische Bedeutung | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kategoriale Bildung: | | | | | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | | | |
| | Bildungstheoretischer Objektivismus | | | Bildungstheorie des Klassischen | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | Theorie der methodischen Bildung | | | | | |
| | Das Mittelalter „in scharfer Konzentration etwa in zwölf Schritten“ behandeln. | | | Es wäre dabei die „Problematik der Epoche (...) in anschauliche Personenschilderung umzusetzen, wobei die jeweils gewählte Person einen vorangegangenen und einen fortgehenden Geschichtszusammenhang symbolisch verdichtet.“. | | | | | | | | | | | |
| | ? | | ? | | ? | | ? | | ? | | ? | | | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwartsbedeutung | | Zukunftsbedeutung | | Struktur | | | | Zugänglichkeit | | | | |
| | 1 | 2 | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

2.4.2.6. Knappe tabellarische Übersicht über Richard Seyferts Exempel „Der Hausbau“

Ähnlich wie bei Hermann Heimpels Exempel „Das Mittelalter“, so erübrigt sich auch bei Richard Seyferts Beispiel „Der Hausbau“ eine ausführlichere Interpretation. Klafki legt dieses Exempel in der didaktischen Analyse knapp referierend dar, weil Seyfert es war, der erstmalig versucht hat, die abstrakten Begriffe „Bildungsinhalt“ und „Bildungsgehalt“ konkret mit didaktischem Inhalt zu füllen. Sein Beispiel vom „Hausbau“ skizziert Klafki deshalb, weil er es für „besonders treffend“ hält. Der Bildungsgehalt des Themas besteht seiner Ansicht nach in den „*kategorialen Einsichten*, die es zu vermitteln vermag“.¹¹⁰

¹¹⁰ Klafki 1958, S. 143f.

Abb. 9:

Richard Seyfert: Der Hausbau

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|--|--|--|---|--|--|---|---|---|
| <p>Exempel 3: Richard Seyfert: Der Hausbau</p> | Fundamentale, elementare, exemplarische Bedeutung | | | | | | | | | | |
| | <p>Kategoriale Bildung: Kalkki: „Das Thema Hausbau besitzt Bildungswert, weil es eine typische, d.h. immer wiederkehrende Erscheinung ist, die schon in der Welt des Kindes eine große Rolle spielt. Der Hausbau wird als ein Strukturzusammenhang vieler Arbeitsmomente verstanden ... Der Bildungsgehalt des Themas liegt in den kategorialen Einsichten, die es zu vermitteln vermag, indem es zugleich als typische, bedeutsame Erscheinung der Arbeitswelt von eben diesen Einsichten her selbst erschlossen wird.“ (S.144)</p> | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | |
| | Bildungstheoretischer Objektivismus | | Bildungstheorie des Klassischen | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | Theorie der methodischen Bildung | | |
| | <p>- physikalische Gesetze des Hebels, der Rolle, der Zug- und Druckfestigkeit, chemische Vorgänge und ihre Gesetzmäßigkeit - Geschichte des Kalks, des Ziegels, des Balkens ...</p> | | | | | <p>- der Sinn für das Wesentliche in den Erscheinungen wird geweckt und befriedigt - die Fähigkeit, innere Zusammenhänge zu begreifen, wird gefördert - das ersinnende und schöpferische Denken wird angeregt</p> | | | <p>- planen - Planungen ausführen - Nachbildung der physikalischen Dinge in Modellen, der physikalischen Vorgänge in Versuchen, Messungen, Berechnungen</p> | | |
| | ? | | ? | | | ? | | | ? | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwartsbedeutung | | | Zukunftsbedeutung | | | Zugänglichkeit | | |
| | 1 | 2 | | | | | | | 1 | 2 | 3 |
| | <p>- Das Stoffgebiet des Hausbaus gibt denkende Einblicke in die menschliche Arbeit - Der Arbeitsvorgang als Ganzes ist ein logischer Zusammenhang von geistiger und wirklicher Arbeit. -> Der Hausbau wird als Strukturzusammenhang vieler Arbeitsmomente verstanden. - Am konkreten Einzelfall werden Grundeinsichten gewonnen, die a) den Einzelfall verständlich machen, b) alle strukturgleichen Fälle erschließen, c) allg. Erkenntnisse liefern</p> | | <p>- Das Thema Hausbau ist eine typische, d.h. immer wiederkehrende Erscheinung, die schon in der Welt des Kindes eine große Rolle spielt.</p> | | | | | | | | |

2.4.2.7. **Kategorialdidaktische Interpretation von Klafkis eigenem Exempel „Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“**

Eine ausführlichere „Gegeninterpretation“ erfolgt nun an Klafkis eigenen Unterrichtsbeispielen, beginnend mit dem Exempel „Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“ und gefolgt von A. Hinrichs Humoreske „Der Professor und die Kuh.“

Das Thema „Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“ enthält eine ganze Reihe an Momenten, die der Spalte des bildungstheoretischen Objektivismus zuzuordnen sind: der Begriff des Winkels selbst, die Charakterisierung verschiedener Winkelmaße, das Verständnis für Gradzahlen, der Scheitelpunkt als „geistiges Zentrum“ des WM, der WM als Hilfsgerät zur genauen Messung des Richtungsunterschieds zweier Schenkel.

Als „klassisch“ hingegen kann der Winkelmesser nicht gelten, was vermutlich daran liegt, dass er selbst schon ein „allgemeiner“ und kein besonderer, kein prägnanter Fall ist.

Auf der Subjektseite gibt es Momente, die sowohl der Theorie der funktionalen als auch der methodischen Bildung zuzurechnen sind. Die Schärfung der Raumanschauung und -vorstellung (beispielsweise bei der Betrachtung von Straßensteigungen und -gefällen oder der Steilheit oder Flachheit von Berghängen) fordert und schult die räumliche Wahrnehmung und bezieht sich damit auf die in dem Menschen „*bereitstehenden Kräfte des Beobachtens*.“

Die Tätigkeit des exakten Winkelmessens selbst ist eine methodische Fertigkeit, die gelernt werden kann. Im Gegensatz zur funktionalen Bildung von inneren „Kräften“ hat sie eher den Charakter einer Technik, die erlernbar und als Ergebnis äußerlich sichtbar und darum auch abprüfbar ist.

In der Spalte „kategoriale Bildung“ werden die Kategorien „Winkel“ und „Winkelmesser“ eingetragen.

Ob das Exempel die fundamentale, elementare, exemplarische Ebene berührt, ist fraglich. Klafki nimmt sieht den Winkelmesser als Beispiel für die Möglichkeit, geometrische Figuren als Ergebnis exakt bestimmbarer Bewegungen zu verstehen. Dies ließe sich der fundamentalen Ebene zuordnen, meiner Ansicht nach wird sie jedoch allenfalls gestreift.

Insgesamt gesehen überwiegen die Momente des bildungstheoretischen Objektivismus.

Die Ergebnisse dieser kategorialdidaktischen Interpretation finden sich in dem oberen Tabellenkopf der tabellarischen Übersicht, die auf der folgenden Seite abgedruckt ist. In dem unteren Tabellenkopf stehen knapp zusammengefasst die Antworten, die Wolfgang Klafki selbst in beispielhafter Absicht auf die fünf Fragen der didaktischen Analyse gibt.

Abb. 10: „Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“

| | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|---|--|--|---|---|---|--|--|--|
| Exempel 4: Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers | Fundamentale, elementare, exemplarische Bedeutung <i>(WM als Bsp. für die Möglichkeit, geometrische Figuren als Ergebnis exakt bestimmbarer Bewegungen zu verstehen.??)</i> | | | | | | | | | | | | | |
| | Kategoriale Bildung <i>Kategorie: Winkel, Winkelmesser</i> | | | | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | | | |
| | Bildungstheoretischer Objektivismus | | Bildungstheorie des Klassischen | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | Theorie der methodischen Bildung | | | | | |
| | - Der Begriff „Winkel“ - Charakterisierung von Winkelmaßen (mit Hilfe weniger großer Winkeltypen) - Verständnis von Gradzahlen - der Scheitelpunkt als „geistiges Zentrum“ des WM - der WM als Hilfsgerät zur genauen Messung des Richtungsunterschieds zweier Schenkel | | | | | - Schärfung der Raumschauung und Raumvorstellung | | | - exaktes Winkelmessen (Beherrschung der Winkelmessung) | | | | | |
| | ? | | ? | | | ? | | | ? | | | | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwartsbedeutung | | | Zukunftsbedeutung | | | Zugänglichkeit | | | | | |
| | 1 | 2 | | | | | | | 1 | 2 | 3 | | | |
| | (1) Als Hilfsmittel aller Winkelmessungen ist der WM selbst schon ein „allgemeiner“ Inhalt. - WM = Bsp. für eine Grundmöglichkeit geometrischen Denkens: die Möglichkeit, geometrische Figuren als Ergebnis exakt bestimmbarer Bewegungen zu verstehen | | - vor der schulischen Behandlung nicht gegeben - lebendige Funktion aber hinsichtlich einer geschärften Raumschauung und -vorstellung - Das Interesse an exakten Messungen u. Bestimmungen wird geweckt. - Blickschärfung dort, wo Sch. sich aus eigenem Interesse raumkundlichen Fragen zuwenden, z.B bei Betrachtung von Straßensteigungen und -gefallen, Flugbewegungen u. Ä. | | | - Winkelmessung u. Gradzahlen sind nötig für eine Orientierung des Menschen im Raum. Der Umgang mit Skizzen (Bauplänen, technischen Zeichnungen) bspw. setzt das Verständnis der Winkelmessung voraus. - Für viele Berufe ist das Winkelmessen notwendig | | | - 1-3: Der dem Winkelmesser zugrunde liegende Gedankengang: Winkel gibt den Richtungsunterschied zweier Geraden an. Er ist das fixierte Ergebnis einer kreisförmigen Drehbewegung zweier Schenkel, deren einer festliegt, um einen Drehpunkt (Scheitelpunkt). Die Kreisbewegung ist (relativ willkürlich) in 360 Abschnitte (Grade) eingeteilt. Aus praktischen Gründen beschränkt sich der WM auf einen in 180 Grade eingeteilten Halbkreisbogen, dessen Drehpunkt in der Mitte liegt. - 4: Sachliche Voraussetzung: Einführung des Begriffs „Winkel“; Kenntnis verschiedener Winkeltypen - 5: WM soll als fixiertes Ergebnis einer Drehbewegung betrachtet werden. -6: „Mindestwissen“ ist die prakt. Bewährung dieser Erkenntnis. | | | - 1. Tragende Fragestellung kann entwickelt werden, wenn die gebräuchl. Bezeichnungen „kleiner spitzer Winkel“ als unpräzise erkannt werden: -> „Wie kann man Winkel genau messen?“ - 2: Der geometr. Bewegungsvorgang eines Schenkels um einen Drehpkt., der am Ende des gleich langen Schenkels liegt, muss anschaulich werden: Den WM kann man von dieser Bewegung her z.B. neu „erfinden“ lassen oder ihn auf diesen Prozess zurückführen. - 3: Anwendungen z.B. anhand von Wegekarten, techn. Skizzen, ... | | |

2.4.2.8. Das Verhältnis von der Theorie der kategorialen Bildung zur didaktischen Analyse in Klafkis Exempel „Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“

Welche Verbindungen ergeben sich zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse im vorliegenden Exempel?

Auf der unteren Ebene der „Kategorialtabelle“ lassen sich Momente des Bildungstheoretischen Objektivismus in allen fünf Fragen der didaktischen Analyse nachweisen. Der Winkelmesser und die Tätigkeit des Winkelmessens sind der exemplarische Inhalt (der in dem Fall schon der „allgemeine“ Inhalt ist), der bei den Schülerinnen und Schülern ein raumkundliches Interesse wecken kann und deshalb sowohl eine Gegenwartsbedeutung als auch eine Zukunftsbedeutung hat. Der Winkelmesser und die Tätigkeit des Winkelmessens sind darüber hinaus Ausgangspunkt für Überlegungen hinsichtlich von Struktur und Zugänglichkeit, das heißt der Unterrichtsbarkeit. Im Gegensatz zum Bildungstheoretischen Objektivismus sind Momente der Theorie des Klassischen in keinem der fünf Fragen zu finden.

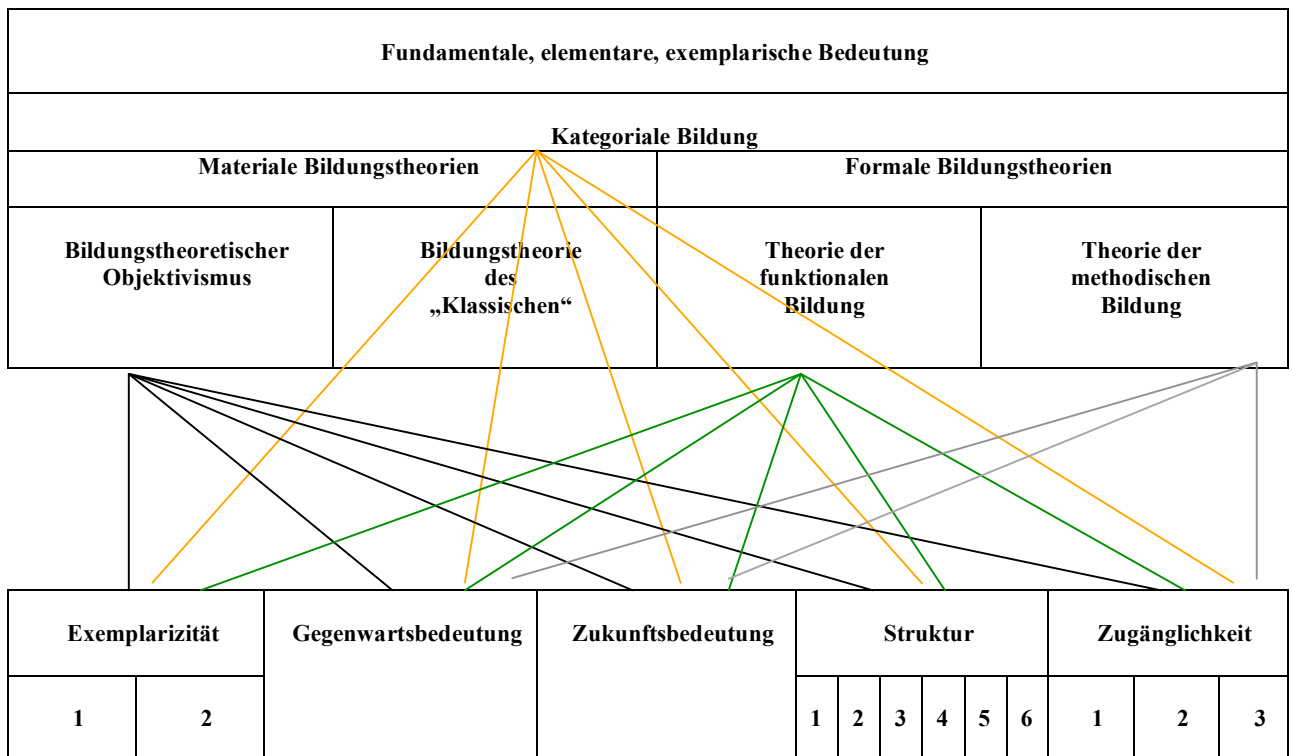
Auf der formalen Ebene finden sich Momente der Theorie der funktionalen Bildung in allen fünf Fragen der didaktischen Analyse: Die Schärfung der Raumanschauung und –vorstellung erfolgt am Exempel (exemplarischer Gehalt) und hat für die Schülerinnen und Schüler sowohl eine Gegenwarts- als auch Zukunftsbedeutung. Auch die Frage nach der Zugänglichkeit, die eine Strukturanalyse vorausgeht, setzt bei der genauen Beobachtung an (die gebräuchlichen Bezeichnungen wie „kleiner spitzer Winkel“ sollen als ungenau erkannt werden) und führt hin zu einer präzisen Raumanschauung (Verständnis des geometrischen Bewegungsvorgangs eines Schenkels um einen Drehpunkt und sichere eigene Durchführung dieses Bewegungsvorganges). Die selbstständig durchgeführten Messungen gehören als erlernbare Fertigkeiten zur methodischen Bildung, die in der Frage nach der Zugänglichkeit sowie den Fragen nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung enthalten ist.

Auf der Ebene der kategorialen Bildung gibt es Berührungspunkte mit allen Fragen der didaktischen Analyse; der „Winkel“ und „Winkelmesser“ sind die Kategorie, die gelernt werden soll, und der materiale Anteil der fünf Grundfragen.

Die obere Ebene der fundamentalen, elementaren, exemplarischen Bedeutung zeigt keine Verbindungslinien auf, weil sie – wenn überhaupt – von dem Exempel nur ganz flüchtig gestreift wird.

In ein Schaubild gebracht, lassen sich die Verbindungslinien zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse folgendermaßen darstellen:

Abb. 11: Exempel : Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers. Verbindungen zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse.



2.4.2.9. Kategoriale didaktische Interpretation von Klafkis eigenem Exempel, der Humoreske „Der Professor und die Kuh“

Das zweite Beispiel, das Klafki ausführlich analysiert, ist die Humoreske „Der Professor und die Kuh“ von A. Hinrichs. Es ist für den Deutschunterricht in einer fünften oder sechsten Klasse bestimmt und stammt aus dem „Lesebuch für Niedersachsen“.¹¹¹ Kategoriale didaktisch interpretiert, ließe sich auf Seiten der materialen Bildungstheorien nur die Spalte „Bildungstheorie des Objektivismus“ füllen. Hierunter fallen z. B. die Charakterisierung der literarischen Gattung der Humoreske, die drei Personen als Repräsentanten dreier Figurentypen, der Kontrast und die daraus resultierende Spannung zwischen den Figurentypen sowie die Sprache als Charakteristikum der Figurentypen. Auch hier wird der Blick auf den Tabellenkopf ein ähnliches Bild wie bei dem vorangegangenen Thema ergeben: Auf der Seite der materialen Bildungstheorien ist nur die Spalte des bildungstheoretischen Objektivismus gefüllt.

Auf der Seite der (vom Subjekt her denkenden) formalen Bildungstheorien hingegen können beide Spalten gefüllt werden: Das Gefühl für ästhetische Inhalte, das durch

¹¹¹ Lesebuch für Niedersachsen, Bd. III, 5. bis 6. Schuljahr. – Westermann-Verlag Braunschweig 1950, zit. nach Klafki 1958, S. 168.

die Humoreske angesprochen wird, ist als „innere Kraft“ vorstellbar, die sich an ästhetischen Inhalten entwickelt und unter die Theorie der funktionalen Bildung fällt. Unter die Spalte „methodische Bildung“ fallen die Versuche der Schüler, den Text durch das eigene laute Lesen oder durch das Spiel zu gestalten. Die Modulation der Stimme, aber auch die Gestik und Mimik beim Spiel gehören im weitesten Sinne zu Methoden, die (bis zu einem gewissen Grad) erlernbar sind und die nach außen in Erscheinung treten, während die „inneren Kräfte“, auf die die Theorie der funktionalen Bildung ihr Augenmerk legt, nur bedingt nach außen in Erscheinung treten.

Füllen ließe sich auch die Spalte „Kategoriale Bildung“; allerdings bedarf es hier einer Interpretation. Geht man davon aus, dass sich am Exempel (in dem Fall „Der Professor und die Kuh“ von A. Hinrich) kategoriale Einsichten – in dem Fall kategoriale Einsichten in die Gattung der Humoreske – ergeben und die „Humoreske“ also auch die Kategorie ist, dann könnte sich die wechselseitige Erschließung von Schüler und Text folgendermaßen vollziehen: „Indem sich die Schüler der Humoreske durch eigene Gestaltungsversuche annähern, erfassen sie den Kontrast der drei unterschiedlichen Figurentypen und das Spannungsverhältnis, in das sie durch den alltäglichen Vorfall der Regenwettervorhersage gebracht werden und das durch eine humorvolle Bemerkung gelöst wird.“ Auf das nicht unerhebliche Problem der voraussehbaren Verständnisschwierigkeiten hinsichtlich des Plattdeutschen sei dabei nicht näher eingegangen.

Die Ergebnisse dieser kategorialdidaktischen Interpretation finden sich in dem oberen Tabellenkopf der tabellarischen Übersicht, die auf der nächsten Seiten abgedruckt ist. In dem unteren Tabellenkopf stehen knapp zusammengefasst die Antworten, die Wolfgang Klafki selbst in beispielhafter Absicht auf die fünf Fragen der didaktischen Analyse gibt.

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <p>Exempel 5:</p> <p>A. Hinrichs, Humoreske: Der Professor un die Kuh</p> | Fundamentale, elementare, exemplarische Bedeutung | | | | | | | | | | | | | | |
| | Kategoriale Bildung: <i>Kategorie: Humoreske. (Mögl. Interpretation: Die wechselseitige Erschließung zwischen Subjekt und Objekt erfolgt insofern, als sich die Schüler der Humoreske durch eigene Gestaltungsversuche annähern und dadurch den Kontrast der drei Figurentypen erfassen sowie das Spannungsverhältnis, in das sie durch den alltäglichen Vorfall der Regenwettervorhersage gebracht werden, der dann durch eine humorvolle Bemerkung gelöst wird.)</i> | | | | | | | | | | | | | | |
| | Materiale Bildungstheorien | | | | | Formale Bildungstheorien | | | | | | | | | |
| | Bildungstheoretischer Objektivismus | | Bildungstheorie des Klassischen | | | Theorie der funktionalen Bildung | | | Theorie der methodischen Bildung | | | | | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Charakterisierung der literarischen Gattung der Humoreske - die drei Personen als Repräsentanten dreier Figurentypen - der Kontrast und die daraus resultierende Spannung zwischen den Figurentypen - die Sprache als Charakteristikum der Figurentypen | | | | | <ul style="list-style-type: none"> - ein Gefühl für ästhetische Inhalte entwickeln | | | <ul style="list-style-type: none"> - eigene Gestaltungsversuche durch das (gestaltende, interpretierende) Lesen einzelner Schüler sowie durch das Spiel, um den Kontrast der drei Figuren zu verdeutlichen. - selbstständige Lektüre und Vorbereitung auf das Vorlesen anderer Humoresken (z.B. in Lesebüchern) | | | | | | |
| | ? | | ? | | | ? | | | ? | | | | | | |
| | Exemplarizität | | Gegenwartsbedeutung | | Zukunftsbedeutung | | Struktur | | | | Zugänglichkeit | | | | |
| | 1 | 2 | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Allg.: Ästhetische Werke tragen ihren Wert in sich selbst. - Bsp. Humoreske: die allgemeinen ästhetischen Elemente liegen in verschiedenen Schichten: Die drei Personen sind Repräsentanten dreier Figurentypen, die in ihrem Spannungsverhältnis in Komödien vorkommen. - Das Ästhetisch-Allgemeine betrifft auch die Schicht der Gattung und ihrer Struktur: Ein relativ alltäglicher Vorgang erzeugt eine Spannung zwischen verschiedenen Personen, die durch eine unerwartete humorvolle Bemerkung überraschend gelöst wird. | | <ul style="list-style-type: none"> - Gegenwartsbedeutung eines ästhetischen Inhaltes für Schüler ist zunächst schlicht, inwieweit sie sich davon innerlich berühren und „lösen“ lassen. - Aufgabe des Lehrers ist es, die Möglichkeit zu einem solchen Erleben in der U-Planung „vorwegzunehmen“. | | <ul style="list-style-type: none"> - Der volle Bildungswert bei musisch-ästhetischen Inhalten liegt bereits in der erfüllten Gegenwart, der gegenwärtigen Freude oder dem gegenwärtigen Ergriffensein. In der momentanen Bereicherung liegt bereits der Zukunftsbezug. - Darüber hinaus stellt sich die Frage, welche allgemeinen ästhetischen Werte, Prinzipien usw. erschlossen werden können und welche Funktion im musisch-ästhetischen Bereich des späteren Lebens der Kinder sie haben können bzw. sollten. | | <ul style="list-style-type: none"> -1-3: Was ist es, das uns lächeln lässt? Wie ist die Erzählung gebaut? - Beginn mit volkstümlich-humoristischer Sentenz u. dem sprachl. Grundelement des Plattdt. Das Spaßige liegt in der Übertreibung („Acht Dage...“) Nach der Gegenüberstellung der Kühe mit dem Professor Übergang zur Geschehenszählung: Der Plattdt. sprechende Prof. , kann die volkstüml. Frau nicht von seiner gelehrten Wetterprophetie überzeugen. Mit ihrem Erfahrungswissen (Kühe schlagen mit dem Schwanz) behält sie Recht, was den eitlen Prof. verärgert. Die gemurmelte Bemerkung des Knechtes „Ne Koh het...“ löst die Spannung humorvoll auf. -5: Problem: das Plattdt.; wichtig: einführende, spielerische Vorbereitung darauf. | | | | <ul style="list-style-type: none"> -1: Präsentation durch lebendigen Lehrervortrag -2: Eigene Gestaltungsversuche durch das Lesen einzelner Schüler u. durch das Spiel, um den Kontrast der 3 Figuren zu verdeutlichen. -3: Selbstständige Lektüre u. Vorbereitung auf das Vorlesen anderer Humoresken (z.B. in Lesebüchern) | | | | |

2.4.2.10. Das Verhältnis von der Theorie der kategorialen Bildung zur didaktischen Analyse in Klafkis Unterrichtsexempel „Der Professor und die Kuh“

In der Folge soll geprüft werden, welche Verbindungen sich zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse ergeben.

In der von Klafki gewählten Humoreske sind auf der unteren Ebene der „Kategorialtabelle“ Momente des Bildungstheoretischen Objektivismus in allen fünf Grundfragen der didaktischen Analyse vorhanden. Die Charakteristika der Gattung stecken in dem Exempel „Der Professor und die Kuh“ (Exemplarizität), das die Schülerinnen und Schüler innerlich berühren kann (Gegenwarts- und Zukunftsbezug). Die Analyse der Struktur der Humoreske führt zu Überlegungen hinsichtlich ihrer Zugänglichkeit (Präsentation durch lebendigen Lehrervortrag mit sich anschließenden eigenen Gestaltungsversuchen).

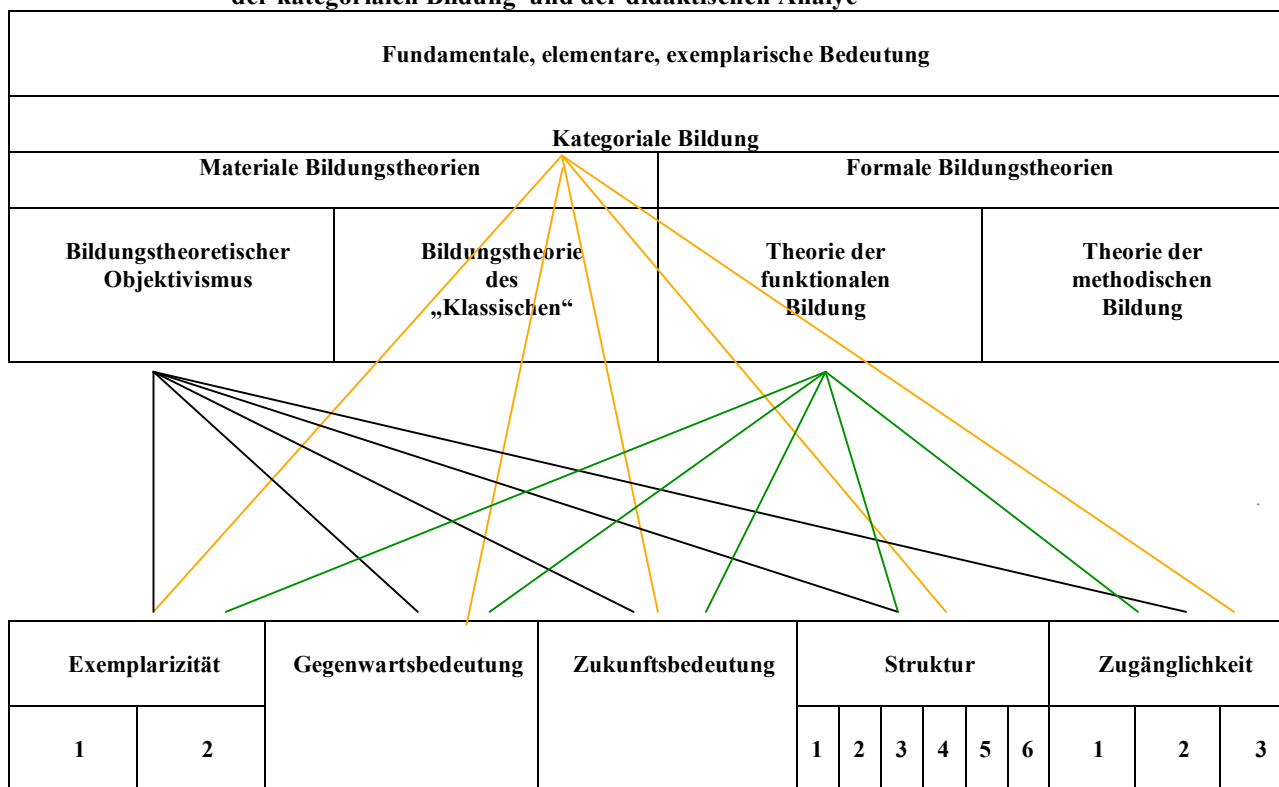
Momente der Bildungstheorie des Klassischen gibt es nicht.

Auf Seiten der formalen Bildungstheorien sind Momente der Theorie der funktionalen Bildung meiner Ansicht nach in allen fünf Grundfragen auszumachen. Das Gefühl für ästhetische Inhalte soll durch das Exempel vermittelt werden und hat, wenn es gelingt, eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung. Viel hängt von der Darbietung, das heißt der Zugänglichkeit ab. Die Frage nach der Struktur kann dem Lehrenden helfen, das Spaßig-Übertreibende und auch die Verschiedenheiten der Figurentypen so in seiner Präsentation herauszuarbeiten, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich lächeln müssen und animiert sind, sich selbst in eigenen Darbietungen zu versuchen. In diesen eigenen Gestaltungsversuchen liegt darüber hinaus auch ein Moment der Theorie der methodischen Bildung.

Auf der Ebene der „kategorialen Bildung“ (Humoreske) gibt es Verbindungslinien zu allen fünf Grundfragen.

Die Verbindungslinien zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse lassen sich folgendermaßen veranschaulichen:

Abb. 13: Exempel „Der Professor und die Kuh“. Verbindungen zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse



2.4.3. Vorläufiges Resümee

Die Verbindungslinien, die sich anhand der doppelten Interpretation der Unterrichtsexempel von Martin Wagenschein und Wolfgang Klafki zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse ergeben, sollen nun in einem vorläufigen Resümee miteinander verglichen werden.

Die vergleichende Betrachtung der drei näher besprochenen Exempel kommt dabei zu folgendem Ergebnis:

Was die untere Ebene der vier historischen Bildungstheorien betrifft, ist auf der Seite der materialen Bildungstheorien nur der bildungstheoretische Objektivismus in allen Exempeln in allen fünf Fragen der didaktischen Analyse auszumachen, die Bildungstheorie des Klassischen hingegen nur im Exempel von Martin Wagenschein, und hier berührt sie alle fünf Grundfragen.

Auf der Seite der formalen Bildungstheorien finden sich in allen drei Exempeln sowohl Momente der Theorie der funktionalen als auch Momente der Theorie der methodischen Bildung. Momente der Theorie der funktionalen Bildung sind in allen drei Exempeln in allen fünf Fragen der didaktischen Analyse enthalten. Momente der Theorie der methodischen Bildung hingegen berühren nur bei Wagenschein auch alle fünf Fragen der didaktischen Analyse. Bei Klafkis Exempel vom Winkelmesser sind sie sowohl in der Frage nach der Zugänglichkeit als auch in der Frage nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung enthalten und im Unterrichtsbeispiel vom Professor und der Kuh meines Erachtens nur in der Frage nach der Zugänglichkeit.

Die mittlere Ebene der „kategorialen Bildung“ berührt in allen Exempeln alle fünf Fragen der didaktischen Analyse.

Während bei Wagenscheins Exempel das, was „kategoriale Bildung“ ausmacht, deutlich herausgearbeitet wird (sichtbar anhand der stark gefüllten Spalte „kategoriale Bildung“), ist die „kategoriale Bildung“ bei Klafkis Unterrichtsexempeln nur sehr blass erkennbar (sichtbar anhand der hinzugefügten Interpretationen) und ergibt sich letztlich nur dadurch, dass die Forderung nach Exemplarizität unausgesprochen auf der Erkenntnis basiert, dass es exemplarische Inhalte sind, die kategoriale Einsichten ermöglichen.

Entsprechend verweist das sehr viel dichtere Verbindungsgeflecht des Wagenschein-Exempels auf ein sehr viel dichteres kategoriales Potenzial, als es die Klafki-Exempel aufweisen.

Auf eine noch „*tieferer Schicht des Bildungsgehaltes vorzustößen*“¹¹², ist nur dem Wagenschein-Exempel vorbehalten. Nur in diesem Fall ist in der Tabelle auch die obere Ebene der fundamentalen Bildung gefüllt, denn in den Unterrichtsbeispielen von Klafki ist sie zunächst nicht zu finden. Es könnte allerdings diskutiert werden, ob das Exempel des Winkelmessers die fundamentale Ebene nicht wenigstens streift. („Der WM als Beispiel für die Möglichkeit, geometrische Figuren als Ergebnis exakt bestimmbarer Bewegungen zu verstehen.“)

Vorläufig resümierend kann festgestellt werden: Der Tabellenvergleich zeigt, dass es schwierig ist, die Verbindung zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse zu systematisieren, zumal die Verbindungen der Interpretation unterliegen.

Die Auswertung der Tabellen im Hinblick auf die Frage, in welchem Verhältnis die Theorie der kategorialen Bildung und die didaktische Analyse stehen, zeigt darüber hinaus: Klafkis Bildungstheorie liegt der didaktischen Analyse zwar zugrunde, aber in modifizierter Form. Der kategoriale Bildungsbegriff ist ungenannt im Hintergrund, aber er ist kein Leitbegriff. Er ist implizit in der didaktischen Analyse enthalten, aber unter einer anderen Akzentsetzung.

Wie sieht diese „andere Akzentsetzung“ aus? Was sagt sie aus über die Verbindung von der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse? Diese Fragen sollen an die in der Folge dargestellten Lehrstücke, „Goethes *Italienische Reise*“, „Athen in der Ära des Perikles“ und „Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch drei Generationen“, gestellt werden. Der Bildungsgehalt von allen drei Lehrstücken wird deshalb analog zu Wagenscheins und Klafkis Unterrichtsexempeln sowohl kategorialdidaktisch als auch mithilfe der didaktischen Analyse ermittelt. Auf dieser Basis soll darüber hinaus abschließend die Relevanz der didaktischen Analyse für die Lehrkustdidaktik überdacht werden.

¹¹² Klafki 1959 b, S. 41.

II. Lehrstücke als Bildungsexempel

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; befließigen 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 harpte. 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 gemäÙes 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 „groÙen 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 „*gewissern 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 „*Bildegesezten 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 Inszenierungsidee. 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 | <ul style="list-style-type: none"> • 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 | <ul style="list-style-type: none"> • Dias, Fotografien |
| III. Akt: Literarische Formen | „Nulla dies sine linea“ | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenstellung aus O. Bests „Handbuch literarischer Fachbegriffe“ |
| IV. Akt: Malerei | Die Schule von Athen | 2 | <ul style="list-style-type: none"> • 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 Obeliskens 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?

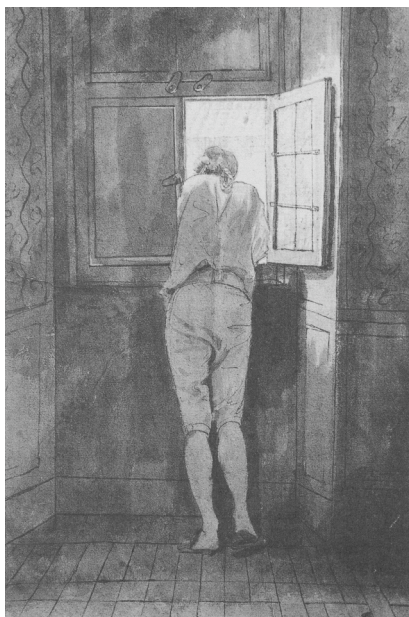


Abb. 14: Goethe blickt auf die Via del Corso¹²⁷



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

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 zu-



Abb. 16: Goethes Reiseroute

gereist 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 unbekanntem 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 abzubrechen, 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 unbekanntem 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 zweifelte, 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 „leblo““. 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 auftun 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 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 ungemainen 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 beklaget 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 Kluges 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 sehenswürdigem 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 lebhafte Diskussion 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 wegnehme(n)“? 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 *Italienischen 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 hervor getan, 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 Nachahmungstrieb 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 Fördernis 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 Fördernis 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 Hintergrund 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 beispielweise 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 Waldorfllehrern) 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 | <ul style="list-style-type: none"> • 2 Tischbeingemälde von Goethe • Italienkarte |
| I. Akt: | Das Amphitheater in Verona. Goethes „Schauendes Denken“: Der Gestaltbildungsblick | 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Text • Fotografien |
| II. Akt | Goethes Venedigaufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen | 4 | Venedigkapitel |
| III. Akt | Wissenschaftsgeschichtliche „Frucht“ der Italienreise: Goethes Entdeckung der Pflanzenmetamorphose | 6 | -> fächerübergreifender 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 erfahre 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 fahren 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 hineintrat...*“, 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 zusammenschließen, 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:

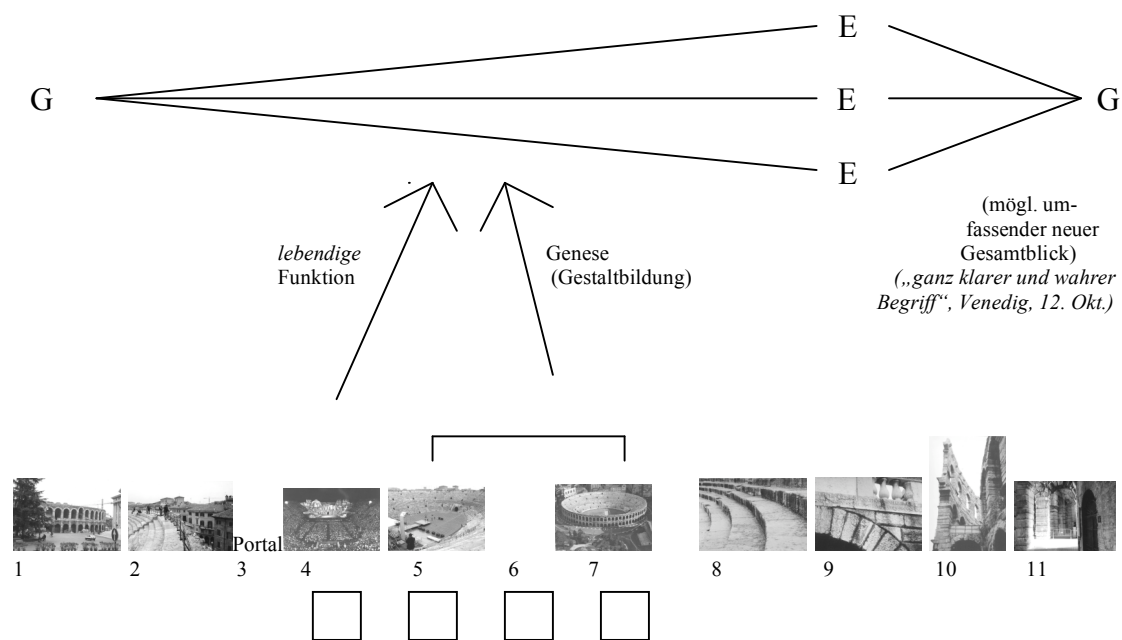


Abb. 29: Goethes genetisch-morphologischer Blick
(G: Gesamtheit; E: Einzelheit)

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 zischt 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)

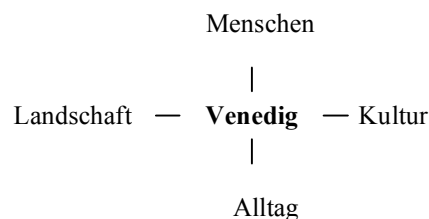
Es ist Dienstag und wir haben wieder eine Doppelstunde. Im Mittelpunkt steht das Venedigkapitel. Welche literarischen Formen konnte man darin finden? Genannt werden eine Charakterisierung (Begegnung mit den Pilgern) und mehrere Beschreibungen (3. Oktober: Seitenaltar von Il Redentore, 8. Oktober: Bild 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“ beinhaltet 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 Lagunenstadt 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.

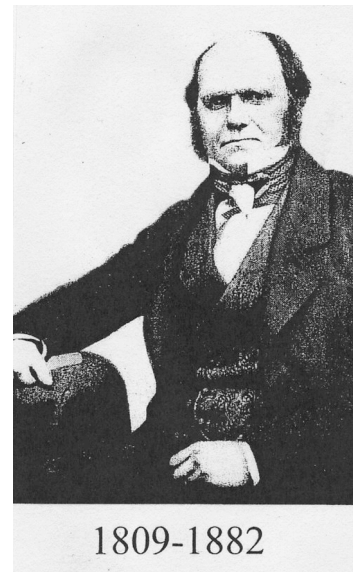
¹⁸³ 1. Struktur, 2. Physiologie, 2. Evolution und Systematik, 4. Ökologie.



(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.

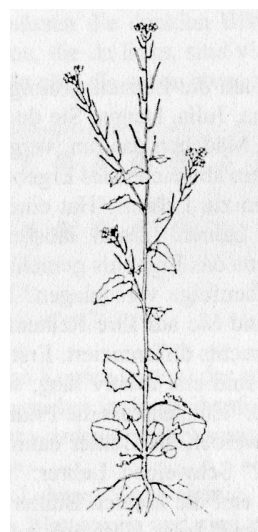
Andreas befestigt sein Portät zwischen Linné und Darwin, das zwischen den zwei DIN-A3-Abbildungen nur DIN-A4-Größe hat: Goethes Position als Biologe zwischen den beiden „Riesen“ Linné und Darwin soll auch optisch deutlich werden. „Für die Biologie von Linné bis zu Darwin war die Einführung der Morphologie 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 stehendes 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 zerpflücken 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 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 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 begegnen: 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 Kulturgenese.

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 „Schmerzskind“ 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 Reiseindrücke 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 Lehrstückskomposition 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 Handlungsaufbau 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. Kategoriale Analyse

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 wiederholen: 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 Bildekraft aus. Das war das qualitativ Neue. Die „Gegenstände“ selbst, von denen er so oft spricht, enthalten potenziell eine solche Bildekraft, 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, entfaltet 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 Ferientaufenthalten 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 *Italienische Reise*“

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| <p>Elementare, Fundamentale, Exemplarische Bildung</p> | <ul style="list-style-type: none"> - 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 | | | |
| <p>Kategoriale Bildung</p> | <p><u>Kategorie:</u> Bildung, Gestalt(bildung)/ Morphologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Im Zentrum steht das ideengeschichtliche Phänomen der Bildung, das Goethe auf seiner Reise nach Italien als lebensmächtige und lebensbestimmende Größe erfährt: Die <i>Italienische 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>Italienische 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. | | | |
| <p>Die vier historischen Bildungstheorien als Grundlage</p> | <p>Bildungstheorie des Objektivismus</p> | <p>Bildungstheorie des „Klassischen“</p> | <p>Theorie der funktionalen Bildung</p> | <p>Theorie der methodischen Bildung</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Goethe: <i>Italienische 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 | <ul style="list-style-type: none"> - Goethes <i>Italienische 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 | <ul style="list-style-type: none"> - Eigenes Nachvollziehen und Einüben des Gestalt- bzw. des Gestaltbildungsblicks - Bewusstmachung und Schulung der eigenen Wahrnehmung | <ul style="list-style-type: none"> - genau wahrnehmen - genau lesen - imaginieren - Bilder beschreiben - analysieren - selbst schreiben - selbst dichten - Reisen lernen mit Goethe |
| <p>Materiale Bildung</p> | | | <p>Formale Bildung</p> | |

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 |
| <p>(1) Das literarische Werk <i>Italienische Reise</i> ist das Exempel für einen Selbstbildungs- und auch Selbsterfahrungsprozess durch bildendes Reisen (Goethes Entwicklung zum Klassiker)</p> <p>- 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.</p> <p>- 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.</p> | | <p>- Die Thematik Bildung, auch die der Selbstbildung, ist den Schülern durch die Schule her vertraut, wengleich 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.</p> <p>- Der genetisch-morphologische Blick ist für die Schüler neu und vermutlich ungewohnt. Er stellt eine Herausforderung an herkömmliche Sehgewohnheiten dar und muss eingeübt werden.</p> | <p>- 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.</p> <p>- Der Blick für Gestalten und ihre Bildung ermöglicht den Schülern eine Erweiterung ihrer Sehgewohnheiten und sensibilisiert sie für neue Formen der Wahrnehmung.</p> | <p>(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.</p> <p>(4) Der größere thematische Zusammenhang, in dem das Lehrstück stehen sollte, ist die Weimarer Klassik.</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> | | | | | | <p>(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?)</p> <p>(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.</p> <p>(3) Anhand des Venedig-Kapitels wird dieser Blick erweitert und vertieft.</p> | | |

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 Amphitheaters 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.

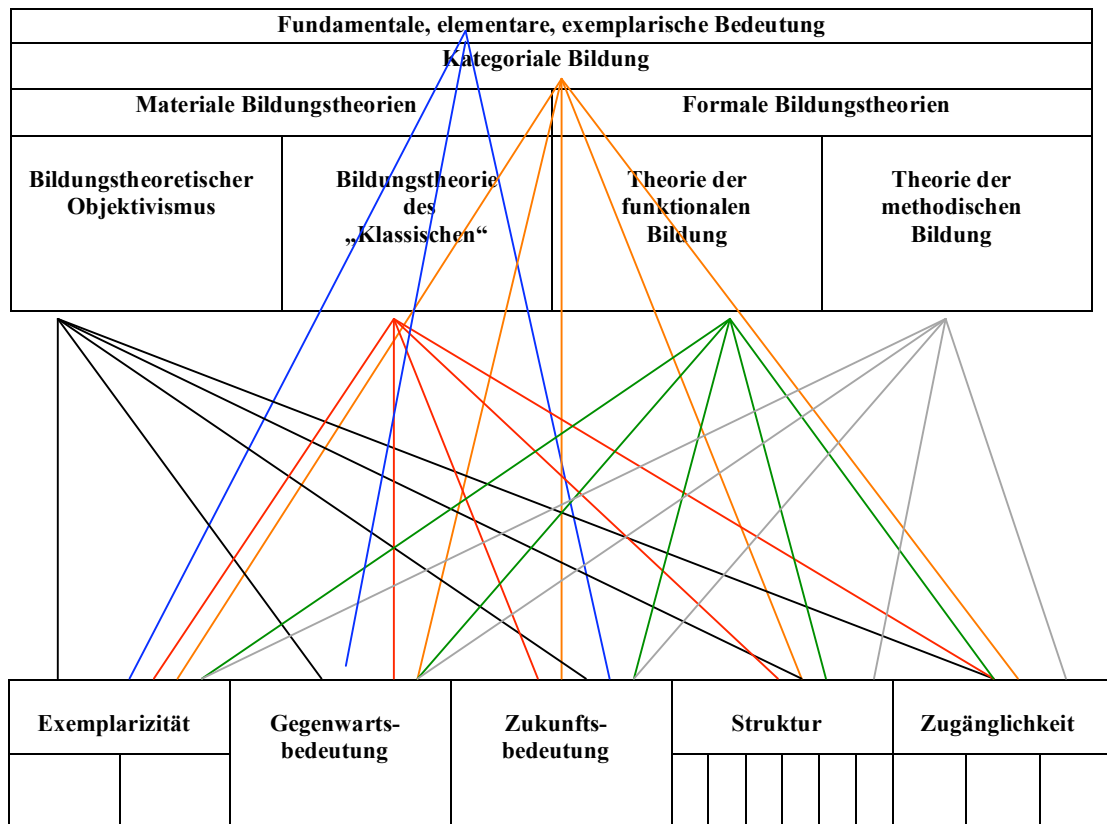
Auf Seiten der formalen Bildungstheorien weisen sowohl die Theorie der funktionalen Bildung als auch die Theorie der methodischen Bildung Verbindungen zu allen Grundfragen der didaktischen Analyse auf: Insbesondere das Einüben der genauen Wahrnehmung, wozu auch die methodischen Fertigkeiten des genauen Lesens und der Bilderbeschreibung gehören, erfolgt am Beispiel des Amphitheaters (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. Lehrkurstextempmel „Goethes *Italienische Reise*“



2. Lehrstück „Athen in der Ära des Perikles“. Ein Präludium

Vorbemerkungen: *Politik, Demokratie, Philosophie, Tragödie, Gymnasium, Museum:* Täglich begegnen wir diesen Begriffen, vermuten, dass es sich um Fremdwörter handelt, wissen vielleicht auch, dass sie aus dem Griechischen stammen, aber das ist dann meist auch schon alles. Wer es genau wissen will, wird Erstaunliches feststellen: Dass das Wort Politik beispielsweise von „Polis“ kommt, was mit „Stadtstaat“ übersetzt wird. Wie aber konnte daraus das Wort „Politik“ werden? Und warum wurden zentrale Begriffe aus den Bereichen Politik, Kultur und Bildung aus dem Griechischen als Fremdwörter, man könnte fast schon sagen international, übernommen?

Folgen wir ihren Spuren, so führen sie uns in das geistige Zentrum der griechischen Antike, nach Athen.

Was war dieses Athen? Der Titel eines Standardwerkes von Christian Meier, das sich mit dieser Frage befasst, kommt schlicht und doch gewaltig daher: „Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte“¹⁹⁸. Und sagt damit deutlich: Die Geschichte Athens ist nicht einfach die Geschichte einer Stadt. Das antike Athen ist ein „Phänomen“, vielleicht eine Ausnahme in der Weltgeschichte. Je genauer wir es betrachten, desto ungeheurerlicher erscheint, was sich dort in relativ kurzer Zeit abgespielt hat. Dieser „Neubeginn“ bezieht sich auf das 5. vorchristliche Jahrhundert, und hier insbesondere auf die knapp fünfzig Jahre (479 – 431 v. Chr.) zwischen den beiden großen Kriegen, d.h. den Perserkriegen und dem Peloponnesischen Krieg. In diesen fünfzig Jahren kamen Impulse aus Athen für Jahrtausende.

„Neubeginn der Weltgeschichte“ heißt, dass wir es mit etwas Noch-nie-Dagewesenem, mit umwälzenden und folgenreichen Prozessen zu tun haben. Geballte Energien müssen auf den verschiedensten Gebieten freigesetzt worden sein: Wir sprechen von einer „politischen Revolution“ und von der „griechischen Revolution“, wobei sich letztere auf das Gebiet der Kunstgeschichte bezieht.

Eine Art „Katalysator“ für diese „Revolutionen“ waren die Perserkriege. Der Sieg über das mächtige Perserreich steigerte das athenische Selbstbewusstsein. Und da der Sieg maßgeblich der attischen Flotte zu verdanken war, stieg auch die politische Bedeutung der mittellosen Ruderer. In Athen kam es zur „politischen Revolution“: Der Areopag, in dem seit Generationen der alteingesessene Adel den Ton angab und die Politik wesentlich mitbestimmte, wurde entmachtet und eine radikale Volksherrschaft errichtet. Zwei Adlige waren es, die an der Spitze dieser Bewegung standen: Ephialtes und Perikles. Ephialtes wurde ermordet, aber Perikles gewann als begabter Redner einen so herausragenden Einfluss, dass viele Historiker die gesamte kurze Epoche der fünfzigjährigen Friedenszeit, der so genannten Pentekontaetie, nach ihm benannt haben: das Athen des Perikles.

Relativ parallel dazu entwickelte sich die Blütezeit der Klassik. Wer griechische Skulpturen aus der perikleischen Zeit betrachtet und die historische Entwicklung dieser freistehenden Skulpturen bis zurück in die archaische Epoche verfolgt, wird erkennen, dass das durch die Perserkriege gesteigerte Selbstbewusstsein ein Prozess

¹⁹⁸ Meier 1993.

der Selbst-Bewusstwerdung war, der Auswirkungen auf das Denken hatte: Dieser, von der Kunstgeschichte als „griechische Revolution“ bezeichneter Prozess ist nicht zu trennen von der politischen Revolution, und er zeigt das Menschenbild jener Epoche.

In dem Wort „Neubeginn“ schwingt auch die Bedeutung von Ursprung, Ursprünglichkeit mit, was in Verbindung steht mit „Geburt“ oder auch „Wiege“. Athen wird als die „Wiege des Abendlandes“ bezeichnet, der eine Reihe von „Geburten“ vorausgegangen sind: „Die Geburt der Demokratie“ vor allem und die „Geburt des Dramas“ (Aischylos, Sophokles, Euripides). Die „Geburt der abendländischen Ethik“ wird mit Sokrates verbunden, die der Geschichtsschreibung mit dem Namen Herodot. Und als Begründer der abendländischen Medizin wird Hippokrates gesehen. Auch diese Leistungen sind aus dem athenischen Selbstbewusstsein hervorgegangen und haben ihrerseits wieder darauf eingewirkt.

2.1. Lehrstückvorlagen

Das umfangreiche Werk des Althistorikers Christian Meier „Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte“, das zugleich ein „meisterhaftes Stück Literatur“¹⁹⁹ ist, war die Inspirationsquelle zu einem Lehrstück. Dieses orientiert sich an ihm, ohne es als direkte Vorlage zu nehmen.

Der Titel des Standardwerkes bringt zum Ausdruck, dass das Athen des 5. vorchristlichen Jahrhunderts als ein Phänomen verstanden wird, das der Historiker aufzuspüren und zu erklären versucht. Einen breiten Raum nimmt die Frage nach den Entstehungsbedingungen der „politischen Revolution der Weltgeschichte“ ein. Die zentrale Bedeutung der Seeschlacht bei Salamis, in der die griechische Flotte unter der Leitung des Themistokles 480 v. Chr. die Perser besiegte, wird dabei facettenreich entfaltet, da sie die Voraussetzung für den Aufstieg Athens war. Meier wirft in diesem Zusammenhang unter anderem die Frage auf, „ob die griechische Kultur ohne den Sieg bei Salamis in jene Richtung sich fortgebildet hätte, die sie dann genommen hat. Ob es zur Demokratie gekommen wäre (was ohne Athens Seeherrschaft schwer denkbar ist), ob all die ungeheuerlichen Erschütterungen eingetreten wären, die Athen durch den inneren Umsturz und die alle herkömmlichen Horizonte sprengende äußere Erfolgsgeschichte erfuhr, anders gesagt: ob all die Herausforderungen sich eingestellt hätten, dank welcher etwa die Geschichtsschreibung entstand, auf welche hin vor allem Politik, Tragödie, Sophistik, klassische Kunst und Architektur zu dem wurden, was sie dann geworden sind; auf die schließlich Sokrates und die platonische Philosophie antworteten. Ob also all die Antriebe zu einer so erstaunlichen Rationalisierung entstanden wären, ob jene völlig neuen Notwendigkeiten und Dimensionen sich aufgetan hätten, die die griechische Kultur in der Folge bestimmten.“ Und er stellt fest: „So wie die Dinge liefen, ist dies alles jedenfalls aufs stärkste von der Dynamik dieser Stadt bestimmt worden; von ihren so sehr sich überstürzenden Veränderungen, ihren Entdeckungen und Erfahrungen, ihren Erfolgen, Infragestellungen und Leiden: kurz: von all dem, was in ihr, von ihr und auf sie hin, allen Regeln der Geschichte spottend, im fünften Jahrhundert geschah. Es lief außerordentlich ‚ereignisnah‘, das heißt in dichtester Beziehung zum Politischen, in dem sich damals alles Leben konzentrierte. (...) Für uns sieht es so aus, wie wenn sich in den Jahrhunderten der archaischen und klassischen Geschichte eins aus dem

¹⁹⁹ Kommentar der Süddt. Zeitung, abgedruckt auf dem Buchrücken der Taschenbuchausgabe von 1997 (btb 72210).

anderen ergeben hätte. Aber richtig ist daran zunächst nur, daß das Spätere an das Frühere anknüpfte. Deswegen muß das Frühere noch nicht das Spätere einfach hervorgebracht haben. Jedenfalls spricht vieles dafür, in dem, was in Athen und von ihm und auf es hin im fünften Jahrhundert geschah, nicht nur eine ganz neue Stufe, sondern auch einen neuen, keineswegs zwangsläufigen Anfang zu sehen. Wenn die Griechen das Römische Reich und die christliche Theologie, das Mittelalter wie die Neuzeit direkt und vor allem indirekt so ungemein nachhaltig beeinflussen konnten, so war dies insbesondere die Nachwirkung des Athens dieser Jahrzehnte.²⁰⁰

Das erste Kapitel lässt deutlich werden, welche weitreichenden geistigen Folgen Themistokles' erfolgreiche Flottenstrategie hatte, die nicht nur extrem gewagt, sondern auch extrem rational war und mit allem herkömmlich Bekannten brach. Weit ausholend ist anschließend die Herausbildung einer Polisgesellschaft und -kultur dargestellt sowie die politische Entwicklung der attischen Polis. Dem periklischen Athen ist ein eigenes, vergleichsweise umfangreiches Kapitel gewidmet. Den Abschluss bilden der Peloponnesische Krieg und „der lange Weg in den Zusammenbruch.“²⁰¹

In dem Lehrstück geht es nicht um die Entstehungsbedingungen und die Entwicklung des „griechischen Sonderwegs“, d.h. um den diachronen Aspekt, der in den meisten Schulbüchern zu finden ist, sondern um die synchrone Betrachtungsweise, fokussiert auf das, was das Athen im Zeitalter des Perikles ausgemacht hat und was das Potenzial zu einer so immensen Nachwirkung hatte, dass sie für die Geschichte des Abendlandes bestimmend werden konnte. Im Zentrum des Lehrstücks steht die Frage, worin der „Neubeginn“ besteht, nicht, wie es zu diesem kommen konnte. Es geht, mit anderen Worten gesagt, um die Erhellung der Kategorie „periklisches Athen.“

Besonders anregend wirkte das Kapitel „Das periklische Athen,“ in dem Christian Meier zu Beginn ein sehr lebendiges Bild von der Stadt zeigt, die er geistig durchwandert. Hierdurch entstand die Idee einer imaginären Stadtführung. Meier nimmt darüber hinaus interpretierend die zwei einzigen zusammenhängenden Darstellungen des periklischen Athens auf: zum einen die kritische, von adeliger Seite verfasste Schrift des Pseudoxenophon und zum anderen die Gefallenenrede des Perikles, welche im gesamten Kapitel immer wieder herangezogen wird. Näher beleuchtet wird auch das so genannte „Könnens-Bewusstsein“, „eine entfernte Entsprechung unseres modernen Fortschrittsdenkens“ (in Sophokles' bekanntem Chorlied im Drama „Antigone“ kommt es treffend zum Ausdruck), und es wird in Verbindung zur politischen Verfassung gesehen, die abschließend in Bezug auf die politische Praxis zur Zeit des Perikles dargestellt wird. „So wird“, wie Meier bemerkt, „schließlich deutlich, daß Perikles' Behauptung von den Athenern als autarken Persönlichkeiten, die höchst gewandt und mit Anmutigkeiten den meisten Dingen gewachsen sind, ein Teil des damaligen Könnens-Bewusstseins ist; daß sie in seinem Zusammenhang gestützt und glaubwürdig wird – als Grund eines außerordentlichen Selbstgefühls. Es gründete nicht zuletzt in der politischen Ordnung der Stadt, der es umgekehrt über viele, besonders die anfänglichen, Schwierigkeiten hinweggeholfen haben wird.“²⁰²

Für die Konzipierung eines Lehrstücks bedeutete dies, der Gefallenenrede einen zentralen Stellenwert zukommen zu lassen und in ihrer Interpretation weitgehend Meier zu folgen, der davon ausgeht, dass „Thukydides die Gefallenenrede offenbar als Vermächtnis des Perikles gemeint (hat)“, da sie „etwas Nachträgliches, etwas

²⁰⁰ Meier 1993, S. 33f.

²⁰¹ Ebd., Kapitel X.

²⁰² Ebd., S. 476f.

Endgültiges“²⁰³ habe. Athen erscheine im Epitaphios, „wenn auch unausgesprochen, als Einheit, als Ganzes im weiteren Zusammenhang der Griechenwelt“²⁰⁴.

Führt Meier den Leser zu Beginn des Kapitels durch die Örtlichkeiten und rekonstruiert auf diese Weise ein geistiges Bild des antiken Athen, führt dem Leser gewissermaßen „das Phänomen“ in seiner äußeren Erscheinungsform vor Augen, so zeigt die Gefallenenrede zeitgenössisches Selbstverständnis und Deutung der eigenen Stadt. Der Außensicht entspricht eine „Innensicht“.

Perikles „erklärt“ Athen – in dieser Idee steckte der Keim zu einem Lehrstück. Konkrete Gestalt hat dies jedoch erst nach der Lektüre des bekannten Aufsatzes (und verschriftlichten Vortrags) des eine Generation vor Meier lehrenden Wolfgang Schadewaldt angenommen: „Das Welt-Modell der Griechen“. Schadewaldt schreibt hier über das griechische Menschenbild, „wozu auch das Bild vom Staat gehört“: „Auch in der Geschichtsschreibung, die zumal in der Hand des *Thukydides* zu einer höchst instruktiven Lehre von der Wirklichkeit des Geschehens dadurch wird, daß sie nicht nur die Ereignisse erzählt, sondern im Erzählen der Ereignisse zugleich die Grundformen der Modelle der politisch-geschichtlichen Wirklichkeit herausarbeitet, ist neben allen Abhängigkeiten, in denen der Mensch nun einmal steht, doch auch das Modell des freien, selbst-ständigen Menschen mit eindringlicher Bestimmtheit formuliert worden. Und so hebt Thukydides in seiner Leichenrede des Perikles, dort, wo er Athen als Modell und hohe Schule von Hellas bezeichnet, hervor, daß 'bei den Athenern jedermann in den Stand gesetzt ist, sich nach den verschiedensten Richtungen hin mit Anmut und in vollendeter Sicherheit als *sóma autarkes* zu bewähren' – als autarke Person, als Mensch von Personalität“. Und er weist im nächsten Absatz auf Folgendes hin: „... Die Darstellung jenes *sóma autarkes*, wie Thukydides es großartig einfach formuliert, ist auch eines der leitenden Themen der griechischen Menschendarstellung in der bildenden Kunst gewesen, die von jenen frühen Jünglingsgestalten, den Apollines und Kuroi, fortschreitend mit immer anmutiger Ausdrücklichkeit den selbst-ständigen Menschen herausentwickelt, der beweglich und 'frei' im Raume steht und schreitet.“²⁰⁵ Schadewaldt spannt den geistigen Bogen von der Periklesrede zu der klassischen Skulptur, der ein *Heureka!* für das Komponieren des Lehrstücks bedeutet hat.

Die Gefallenenrede, ebenso wie die Schrift des Pseudoxenophon, fehlt in keinem Geschichtsbuch der Oberstufe. In der Regel stehen sie – als Quellenauszüge stark gekürzt – nebeneinander und werden auch in der Aufgabenstellung gelegentlich aufeinander bezogen.²⁰⁶ Als Quellenauszüge (unter anderen) sind sie dazu gedacht, im Unterricht eine erhellende, nicht aber eine tragende Rolle zu spielen.

Der Lehrstückunterricht verfährt anders, weil er eine andere Gewichtung vornimmt. Die – oft mit dem Attribut „berühmt“ versehene – Gefallenenrede wird aufgrund ihrer kulturellen Bedeutsamkeit als eine „Sternstunde der Menschheit“ gesehen und hat deshalb eine zentrale Rolle im Lehrstück.

Im Gegensatz zu anderen Lehrstücken versteht sich dieses Lehrstück als ein „Präludium“: Es kann sowohl für sich selbst stehen als auch ein einleitendes – und einladendes – Vorspiel sein, dem ein weiteres Stück folgen möchte.

²⁰³ Ebd., S. 467.

²⁰⁴ Ebd., S. 465.

²⁰⁵ Schadewaldt 1957, S. 619f. Siehe dazu auch ders. 1968, S. 665.

²⁰⁶ Bsp. Geschichte - Dauer und Wandel, S. 49ff. Aufgabenstellung: „Stellen Sie die wesentlichen Aspekte demokratischen Selbstverständnisses nach M 15 (Gefallenenrede) und Kritikpunkte an der Demokratie nach M 16 - 18 (M 16 = Pseudoxenophon) zusammen und vergleichen Sie die Aussagen in allen diesen Quellen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede.“

2.3. Die Lehridee

Die Lehridee, die daraus entstanden ist, sieht so aus: Vor dem geistigen Auge soll ein möglichst lebendiges Bild des klassischen Athen entstehen, in dem man gedanklich spazieren gehen kann. Am Anfang steht die Bekanntschaft mit der archäologisch rekonstruierten Stadt selbst, um eine Vorstellung von ihrer Topographie und Architektur zu bekommen. Es wird also eine gedankliche (Zeit)reise in und durch Athen unternommen. Seine politische Besonderheit, die radikale Demokratie, wird dabei genau betrachtet – und lokalisiert. Danach „belebt“ sich die Stadt mit zeitgenössischen Persönlichkeiten, die dort „angetroffen“ werden, wo sie gewirkt haben – Perikles beispielsweise auf der Pnyx, Sophokles am Dionysostheater. Insgesamt acht Persönlichkeiten sind ausgewählt, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie alle etwas „Klassisches“ hervorgebracht haben und „am Anfang des europäischen Denkens“ standen. Sie legen Zeugnis ab für das so genannte „Könnens-Bewusstsein“ (C. Meier) und zeigen die weltgeschichtlich bedeutsamen Leistungen, die sich im klassischen Athen konzentrierten. Es sind Perikles (Mitbegründer der attischen Demokratie und Staatsmann in dieser Demokratie), Sophokles (Dramatiker), Phidias (Baumeister der Akropolis), Sokrates (Begründer der abendländischen Ethik), Hippokrates (Begründer der wissenschaftlichen Medizin), Herodot (Vater der Geschichtsschreibung), Thukydides (Vater der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung) und Hippodamos von Milet (Städteplaner; verantwortlich für die Neugestaltung des Piräus mit dem streng rechtwinkligen Straßennetz, das später nach ihm „Hippodamisches System“ genannt wurde).²⁰⁷

Höhepunkt ist die Rede des Perikles auf dem Athener Friedhof, dem Kerameikos, die er anlässlich der ersten Gefallenen im Peloponnesischen Krieg hielt. Hier hören wir einen Zeitgenossen über die Größe seiner Vaterstadt reden und über die Gründe nachdenken, die zu dieser Größe geführt haben könnten. Er zeigt das Ideal einer Stadt, aber auch, und damit zusammenhängend, das Ideal eines Menschen, „der ganz auf sich gestellten Persönlichkeit“, des autonomen, selbst-ständigen Menschen.

Dieses klassische Menschenideal soll abschließend in einem imaginären Museumsbesuch anhand von zwei Skulpturen „entdeckt“ werden. Zur Auswahl stehen ein archaischer Kuros (6. Jhd.) und als klassische Statue der Poseidon (bzw. Zeus) vom Kap Artemision (5. Jhd.).

2.4. Der Lehrstück-Grundriss in fünf Akten

I. Akt: Ankunft in Athen

Athen, genauer: das klassische Athen, war die Stadt, von der ein „Neubeginn der Weltgeschichte“ ausging. Wie mag dieses Athen vor ungefähr 2500 Jahren ausgesehen haben? Steinerne Zeugen dieser Epoche kann man dank archäologischer Ausgrabungen in bemerkenswerter Fülle in der heutigen Metropole antreffen, aber sie geben inmitten der modernen Bauten keine Vorstellung davon, wie Athen im 5. vorchristlichen Jahrhundert ausgesehen haben mag. Genau diese Vorstellung aber braucht man, wenn es zu einer „Begegnung“ mit dem antiken Athen kommen soll. Abhilfe kann hier eine Rekonstruktionszeichnung liefern, die auf archäologischen

²⁰⁷ Die ursprünglich acht Persönlichkeiten sind nach dem ersten Durchgang auf zehn erweitert worden, weil die Schülerinnen und Schüler großes Interesse auch an Platon und Aristoteles hatten. Beide sind neben Sokrates als „philosophisches Dreigestirn“ aufgenommen worden, obwohl ihr Wirken nicht in die perikleische Zeit fällt.“

Funden basiert²⁰⁸. Sie scheint durch einen Projektor im verdunkelten Unterrichtsraum auf und zieht alle Augen auf sich. Akropolis und Agora, der Ort für die Götter und der für die Menschen, dominieren das Bild. Beide verbindet ein breiter Weg. Die Zeichnung zeigt, wie eine feierliche Prozession anlässlich der Großen Panathenäen die Agora durchzieht auf dem Weg zum Parthenon, dem der Stadtgöttin Athene geweihten Tempel auf der Akropolis. In der rechten unteren Bildmitte sticht der Tempel des Hephaistos ins Auge. Hephaistos, der Gott der Schmiedekunst, der auch Gott der Handwerker war, wurde sinnfälliger Weise in der Nähe der Agora verehrt. Die Agora selbst ist umsäumt von einigen Wandelhallen, Denkmälern und vor allem politischen Gebäuden: Das Volksgericht (Heliaia) befand sich hier, die zentrale Verwaltung, Tholos genannt, und das Buleuterion für den Rat der 500. Die Bauten wirken in ihrer Größe maßvoll. Eher schlicht und homogen wirken auch die zahlreichen Wohnhäuser im Vordergrund (Oikoi). Keines scheint höher als zweistöckig zu sein, viele haben ein Atrium. – Oberhalb der Agora sind zwei auffällige Felsformationen erkennbar, die als Örtlichkeiten den politischen Institutionen der Volksversammlung (auf der Pnyx) und dem Areopag, der Blutgerichtsbarkeit, dienten. Nicht zu sehen ist das Dionysostheater, weil es hinter der Akropolis gelegen ist. Lediglich angedeutet sind im Hintergrund die so genannten Langen Mauern, die zum Hafen Piräus führten, und die Stadtmauer, die Athen umschloss. Der Blick, der auf die Stadt geworfen wird, kommt aus nord-westlicher Richtung, die Perspektive ist also eingeschränkt. Um diese zu erweitern, um einen umfassenderen Blick auf die Stadt zu ermöglichen, werden darüber hinaus zeitgenössische Fotografien von Athen groß an die Wand projiziert und in eine räumliche Beziehung zur Rekonstruktionszeichnung gesetzt, so beispielsweise das von der Pnyx zur Akropolis. Hier muss genau überlegt werden, von wo der Burgberg fotografiert worden ist.

II. Akt: Die attische Demokratie

Athen als Hauptstadt der attischen Polis kann jedoch nicht isoliert betrachtet werden, der Blick muss sich noch einmal erweitern, und zwar jetzt hin zur griechischen Poliswelt, damit die Größe von ganz Attika gezeigt wird. Und damit deutlich wird, dass die attische Polis eine unter vielen Poleis war, im 5. Jhd. aber die mächtigste – neben Sparta. Hierbei wird die Frage nach den Charakteristika einer Polis berührt, nach ihren Einwohnern und ihrer politischen Organisation. Für das klassische Athen bedeutet das: Wie funktionierte die direkte (radikale) Demokratie? Wozu dienten die Gebäude, die auf der Zeichnung gezeigt werden, mit welchem Leben waren sie gefüllt?

III. Akt: Begegnung mit den „geistigen Gründervätern Europas“

Im klassischen Athen als geistigem Zentrum der griechischen Welt hielt sich eine Vielzahl bedeutender Persönlichkeiten auf, die als „geistige Gründerväter Europas“ bezeichnet werden können. Um die Zahl überschaubar zu halten, begegnen wir im Unterricht acht (bzw. zehn) von ihnen, einige stammen aus dem Kreis um Perikles. Neben Perikles sind es der Dramatiker Sophokles, der Bildhauer Phidias, der Historiker Herodot und durch Perikles' Lebensgefährtin Aspasia auch Sokrates (sowie dessen Schüler Platon, der seinerseits Lehrer von Aristoteles). Und darüber hinaus der Herodot-Schüler Thukydides, der Städteplaner und Architekt Hippodamos von Milet und der Arzt Hippokrates. Je nach Interessenlage finden sich die Schülerinnen und

²⁰⁸ Rekonstruktionszeichnung von Victor und Maria Lazzaro in: C. M. Bowra u.a. 1966, S. 106f.

Schüler zu kleinen Gruppen zusammen, recherchieren zunächst und informieren dann über die Leistungen dieser acht (bzw. zehn) Griechen. In den Rollen der jeweiligen „Gründerväter“ treten sie dann in ein Gespräch über Gemeinsamkeiten, die zwischen der eigenen und einer anderen Persönlichkeit zu entdecken sind. Abschließend wird darüber nachgedacht, inwiefern die Persönlichkeiten am „Anfang des europäischen Denkens“ stehen und was dieses Denken ausmacht.

IV. Akt: Die Gefallenenrede des Perikles

Wir Spätgeborenen sehen aus dem zeitlichen Abstand heraus, dass sich im klassischen Athen ein „Neubeginn“ vorbereitet. Wie sahen das die damaligen Zeitgenossen? Wie sahen sie ihre Stadt? Es ist bemerkenswert, dass wir darüber überhaupt Auskunft bekommen. Zwei zusammenhängende Darstellungen gibt es, die zwei verschiedene Sichtweisen wiedergeben. Die eine stammt von dem historisch nicht ganz greifbaren Pseudoxenophon, einem adligen Kritiker, der in dem Lehrstück bislang nicht vorgekommen ist. Die andere ist von Perikles - durch den Mund des Thukydides. Es ist die bekannte Grabrede, die Perikles 431/30 auf die ersten attischen Gefallenen des Peloponnesischen Krieges vor einem Staatsgrab auf dem Kerameikos hielt. Um diese Gefallenenrede des Perikles zentriert sich das Lehrstück. Unter Vergegenwärtigung der historischen Situation hält „Perikles“ die Rede noch einmal und die Schülerinnen und Schüler erfahren in einer Art Eigenexperiment, was man sich durch reines Zuhören behalten kann. Denn darin musste der Historiker Thukydides besonders trainiert gewesen sein, als er sie – wie einige weitere Reden auch – viele Jahre später in seinem „Peloponnesischen Krieg“ („dem Sinn nach“) wiedergab. Die Rede wird dann unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet. Dem Idealbild des athenischen Bürgers kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

V. Akt: Begegnung mit dem Zeus vom Kap Artemision

Perikles formuliert in seiner Gefallenenrede ein idealisiertes Menschenbild. Es ist das des politisch mündigen Bürgers, der, ganz auf sich gestellt, seine Kräfte in die verschiedensten Richtungen hin entfalten kann (und muss) und darum „selbstständig“ und „selbst-bewusst“ wird. Die Schülerinnen und Schüler begeben sich in einem imaginären Museumsbesuch auf die Suche nach der Darstellung eines solchen Ideals. Sie begegnen zwei Skulpturen aus unterschiedlichen Epochen, und sie versuchen genau zu beschreiben und nachzuempfinden, wie der Bildhauer jeweils den Menschen dargestellt hat. Zur Auswahl stehen ein Kuros aus dem 6. Jahrhundert und der Poseidon (Zeus) vom Kap Artemision (5. Jhd.). Die Wesenszüge, die Perikles dem idealen Athener zugeschrieben hat, werden dann an den Plastiken überprüft. Die Fragen, die sich aus dem Ergebnis ergeben, gehen darüber hinaus: Bei der genaueren Betrachtung oder, noch besser, bei einem Sich-Hineinversetzen in die Figuren mithilfe von Standbildern kann ein erstes Gefühl gewonnen werden, was eine archaische und was eine klassische Plastik ausmacht.

2.5. Übersicht zur Lehrstückinszenierung

(Geschichte, Jgst. 11)

| Schulstunde/n | Akte/ Themen | Mittel/ Form |
|--------------------|--|--|
| 1. Doppelstunde | Exposition I. Akt: Ankunft in Athen | - Buchpräsentationen - Projektion der Rekonstruktionsskizze vom antiken Athen - Projektion aktueller Fotografien aus Athen - Plakat |
| 2.+3. Doppelstunde | II. Akt: Die attische Demokratie und ihre Bürger | - Arbeitsblatt - Plakat - Material für die Referate |
| 4.+5. Doppelstunde | III. Akt: Begegnung mit und Gespräch zwischen den „geistigen Gründervätern Europas“ | - Plakat - Referate - Diskussion |
| 6. Doppelstunde | IV. Die Gefallenenrede des Perikles | - Quelle |
| 7. Doppelstunde | V. „Museumsbesuch“ – Suche nach dem klassischen Menschenbild (Begegnung mit dem Zeus vom Kap Artemision) | - Projektion |
| | Abschluss: Eigene Stadtführung durch das Athen des Perikles (Klausur) | - Aufsatz |

2.6. Unterrichtsbericht

Exposition

Das Lehrstück begann sofort nach den Sommerferien. Ich ging in eine mir bislang unbekannte 11. Klasse, die aus insgesamt 25 Schülern und Schülerinnen bestand, 16 Mädchen und neun Jungen. Zunächst musste ich die Namen kennen lernen, Formalitäten klären und auslösen, wer in dieser ersten Stunde Protokoll führen würde, denn es sollten immer je zwei Protokollanten das Unterrichtsgeschehen dokumentieren. Das dauerte ca. zwanzig Minuten, dann begann ich mit dem Lehrstück.

An die Tafel schrieb ich die Frage: „Woher kommt eigentlich das Wort ‚Politik‘?“ Nach einigen Momenten des Nachdenkens meldeten sich zwei Schülerinnen. „Ich glaube, es kommt aus dem Griechischen,“ sagte die eine. „Vielleicht kommt es von poly-, das heißt ja soviel wie ‚viel, vielfältig, unterschiedlich‘, und in der Politik kümmert man sich ja um vieles, um viele unterschiedliche Angelegenheiten“, sagte die andere. Eine ganz interessante Überlegung, wie ich fand, nur ist sie sachlich falsch, weil die Vorsilbe poly- mit y geschrieben wird. Eine dritte, anfangs etwas zurückhaltende Schülerin wusste, dass das Wort Politik von dem griechischen ‚Polis‘ kommt, und ihr war vage in Erinnerung, dass damit eine griechische Stadt gemeint war. „Eine ‚Polis‘ war ein griechischer Stadtstaat“, nahm ich den Faden auf, „und von ‚Polis‘ kommt auch das griechische Wort ‚polites‘, was Bürger, Staatsbürger, bzw. eigentlich Stadtbürger heißt²⁰⁹. „Wie heißt das Wort ‚Politik‘ denn im Englischen oder im Französischen?“ „Politics“, das wussten alle Schüler, „la politique“ dann aber nur die, die Französisch und nicht Latein gelernt hatten. „Im Italienischen heißt es politica, im Spanischen política, im Russischen politika, und wenn wir sämtliche in Europa gesprochenen Sprachen durchgingen, würden wir feststellen, dass die meisten Sprachen dieses griechische Fremdwort übernommen haben. – Wer kennt noch andere griechische Fremdwörter?“ Genannt und an der Tafel festgehalten wurden die Wörter: „Demokratie, Biologie, Geographie, Demographie, Philosophie, Tragödie“, von mir ergänzt durch „Drama, Theater, Gymnasium, Museum“. „Wir könnten noch eine ganze Weile damit verbringen, griechische Fremdwörter in der deutschen Sprache zu suchen und deren Entsprechung in anderen europäischen Sprachen“, sagte ich abschließend, „inwiefern aber konnte das antike Griechenland in einem solchen Maße für Europa bedeutsam werden?“ Auch diese Frage schrieb ich an die Tafel und führte sie dann dazu aus: „Wenn wir wissen wollen, welche Bedeutung die griechische Antike für Europa hat, müssen wir uns diese genauer betrachten. Das Ungewöhnliche dabei ist, dass Ort und Zeit recht genau bestimmbar sind: Es ist das Athen des 5. vorchristlichen Jahrhunderts, in dem sich eine Dynamik von weltgeschichtlicher Bedeutung entfaltet hat.

Drei Bücher habe ich Ihnen mitgebracht, um dieses 5. Jahrhundert zu beschreiben. Das eine ist von einem damaligen Zeitgenossen verfasst, der Herodot heißt. Es ist das erste bedeutende Geschichtswerk im Abendland, weshalb man Herodot auch als „Vater der Geschichtsschreibung“ bezeichnet hat. Der Titel lautet schlicht „Historien“ („Geschichten“).“ Ich hielt das Buch in die Höhe und stellte es dann vor mir auf dem

²⁰⁹ Kluge 1995.

Pult auf. „Herodot berichtet hier von den Perserkriegen, in denen die Griechen gegen die Perser kämpften wie David gegen Goliath, und sie stritten um nichts Geringeres als um ihre Freiheit. Hätten sie den Krieg verloren, wären sie Untertanen des persischen Großreichs geworden, aber sie gewannen insbesondere dank ihrer Flottentaktik, was ihr Selbstbewusstsein stark wachsen ließ. – Auch das zweite Werk handelt von einem Krieg, und zwar dem Peloponnesischen Krieg, wie wir bereits aus dem Titel ersehen.“ (Ich hielt auch dieses in die Höhe.) „In diesem Krieg kämpften Griechen gegen Griechen, nämlich die Athener mit ihren Verbündeten gegen die Spartaner mit ihren Verbündeten, fast dreißig Jahre um die Vorherrschaft in Griechenland. Geschrieben hat ihn der Athener Thukydides, der ein Schüler von Herodot war. Die Perserkriege standen am Anfang des 5. Jahrhunderts (490 – 479 v. Chr.; offizielles Ende erst 449 v. Chr.), der Peloponnesische Krieg endete kurz vor der Jahrhundertwende (431 - 404 v. Chr.). Beide Kriege werden für die Griechen etwa die Bedeutung gehabt haben, die der Erste und Zweite Weltkrieg für uns gehabt haben – wenn dieser Vergleich zulässig ist. Zwischen diesen beiden Kriegen lagen ungefähr fünfzig Jahre, die eine umwälzende Wirkung auf die Nachwelt haben sollten. Und von diesen fünfzig umwälzenden Jahren handelt das dritte Buch, das ich Ihnen mitgebracht habe. Es trägt den Titel *Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte* und ist von Christian Meier, einem Althistoriker, geschrieben. In einem Kapitel seines Buches lässt er den Leser gedanklich durch das antike Athen streifen und diese Idee hat mich inspiriert, das Gleiche mit Ihnen zu machen. Christian Meier dient mir im Unterricht also als eine Art Leitfaden.“

An der aufgeklappten Tafel hatte ich die eben genannten Daten samt Literatur in einer Art Zeitstrahl markiert, und während die Schüler dies in ihre Hefte übertrugen, bereitete ich unsere „geistige Stadtführung“ auf dem Overheadprojektor vor.

| | | |
|--------------------------------|--|----------------------------------|
| <i>Herodot</i> | ----- <i>Christian Meier</i> ----- | <i>Thukydides</i> |
| <i>Historien</i> | <i>Athen. Ein Neuanfang der Weltgeschichte</i> | <i>Der Peloponnesische Krieg</i> |
| <i>(Perserkriege, 490-479)</i> | <i>(5. Jhd. v. Chr.)</i> | <i>(431-404)</i> |

Abb. 38: Athen im 5. Jhd. v. Chr.

I. Akt: Ankunft in Athen

Die ersten waren bald fertig und schauten gespannt, wie sich der Raum verdunkelte. Dann war es so weit. Ich legte die Folie auf und vor uns leuchtete das rekonstruierte Athen. Es war eine Weile recht still, dann hörte ich Geflüster und bald gab es erste Meldungen, um auf meinen Vorschlag hin das Gesehene zu beschreiben.

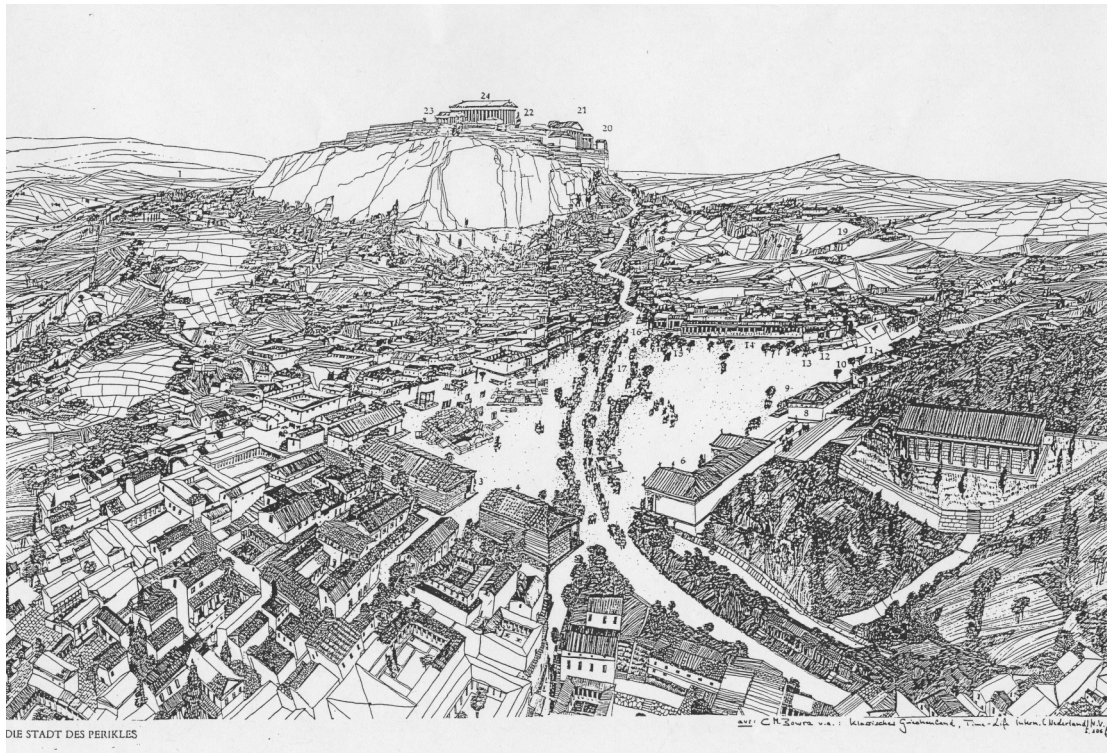


Abb. 39: „Die Stadt des Perikles“²¹⁰

„Es wirkt großstädtisch,“ fand ein Schüler, „das liegt wahrscheinlich an den offiziellen Gebäuden auf dem Berg.“ „Sieht aus, als wären da oben Paläste“, hört man kurz, aber die „Paläste“ werden sofort wieder zurückgenommen. Das könne nicht sein, Athen habe keine Könige gehabt. Ganz falsch ist die Bemerkung jedoch nicht. Denn bevor die Griechen im 8. Jhd. v. Chr. ihre Könige verjagt hatten, haben diese dort gelebt und ihre Festungen waren auch Zufluchtsorte. Einem Schüler, der schon einmal in Griechenland war, fiel der Name des Burgbergs ein: „Das ist die Akropolis, und da haben die Griechen ihre Götter verehrt. Die Gebäude da oben sind Tempel.“ „Welche Götter könnten das sein, wer hat eine Idee?“ Das ist etwas schwieriger, aber mein Hinweis auf die Schutzgöttin erscheint plausibel. Natürlich, Athene werde dort oben verehrt. „Aber warum eigentlich Athene? Weiß jemand, wie die Stadt zu ihrer Göttin kam? Vielleicht auch umgekehrt – die Göttin zu ihrer Stadt?“ Der Gründungsmythos stieß auf Interesse, deshalb erzählte ich ihn: „Irgendwann einmal, als die Polis noch nicht besiedelt war, kam Athene in die Gegend, sah den weit aufragenden Felsberg, setzte ihr Olivenbäumchen darauf und erklärte: Dies ist meiner. Auch dem Meeresherrn Poseidon jedoch hatte es dieser Berg angetan und er schlug seinen Dreizack in das Plateau, sodass eine kleine Quelle hervorsprudelte. Das ist meiner, erklärte auch er. Ein Streit entspann sich und wurde, da sich die Kontrahenten nicht einigen konnten, vor das Göttergericht getragen, das eine Entscheidung fällen musste. Athene sollte fortan das Gebiet der späteren athenischen Polis gehören und die Athener verehrten sie als Schutzgöttin. Eine riesige Statue ganz aus Gold erbauten sie ihr auf der Akropolis, die bis weit hin zum Meer sichtbar gewesen sein soll. Auch der größte Tempel, der Parthenon, war ihr zu Ehren erbaut. Er enthielt ein großes Standbild ganz aus Elfenbein. Und außen, auf dem Westgiebel, wurde der Götterstreit zwischen ihr und Poseidon in Stein gemeißelt. Der Ostgiebel enthielt den zweiten für die Athener bedeutenden Mythos, nämlich den von Athenes spektakulärer Geburt ...“

²¹⁰ Abbildung aus Bowra u.a. 1966, S. 106f.

Parthenon und Athenastatue wurden ausfindig gemacht, auf die anderen Tempel gingen wir vorerst nicht ein. Parthenon – ein Wort, das häufig mit dem geläufigeren (römischen) Pantheon verwechselt wird – schrieb ich an die Tafel und fügte seine Übersetzung bei: Der Tempel ist der Athena Parthenos, d.h. der Jungfräulichen, gewidmet. Die Athenastatue mit der weithin sichtbaren vergoldeten Lanze hingegen zeigte die Göttin als „Vorausstürmende,“ daher der Name „Athena Promachos.“ Athena hatte für die Griechen, wie alle Götter, viele Eigenschaften.

Die Augen wanderten von dem Burgberg zu dem großen quadratischen Platz in der Mitte. „Das war ein Marktplatz, da wurden Waren verkauft und da haben die Athener wahrscheinlich auch Politik betrieben. Vielleicht so ähnlich wie die Römer auf dem Forum Romanum,“ vermutete ein Lateinschüler richtig. Ich ergänzte, dass der griechische Marktplatz ‚Agora‘ genannt wurde und diese Bezeichnung von uns beibehalten wird, da der Marktplatz eben mehr als nur Marktplatz war. Was seine Größe betreffe, die man auf der Zeichnung nicht ganz abschätzen könne, müsse man sich ihn etwa fünfmal so groß wie unseren Marktplatz in Marburg vorstellen. Eine Schülerin erkannte, dass über die Agora eine Menschenformation zieht, die auf die Akropolis zusteuert. „Bestimmt wollen die etwas den Göttern opfern.“ Das wollten sie wirklich. Denn der feierliche Umzug, die Prozession, sollte das Fest der Panathenäen wiedergeben, das die Athener jedes Jahr im Sommer feierten. In ganz großem Stil wurde es alle vier Jahre als das Fest der Großen Panathenäen gefeiert, zu dem auch zahlreiche Griechen aus anderen Regionen kamen. An der Spitze der Prozession befand sich ein Schiff, an dessen kreuzähnlichem Mast der so genannte Peplos befestigt war, ein safranfarbenes Gewand für die Göttin, an dem junge adlige Athenerinnen neun Monate lang gewebt hatten. Das kleine „Schiffskreuz“ an der Spitze der Prozession war den Schüler/innen gar nicht weiter aufgefallen.

Zurück aber zur Agora – was sieht man dort? Mehrere Schüler bemerkten die Säulenhalle (Südliche Stoa), waren sich über deren Bedeutung aber nicht sicher. Eine Schülerin wollte wissen, ob das Wort Stoa mit den Philosophen, den Stoikern, in Verbindung steht (was prinzipiell stimmt: Zenon von Kition, der Gründer der älteren Stoa, lehrte in einer Wandelhalle, allerdings nicht in der südlichen, sondern in der nördlichen Stoa, der Stoa Poikile).²¹¹

Bemerkt wurden darüber hinaus die drei, wie gemutmaßt wurde, „offiziellen“ Gebäude rechter Hand an der Westseite der Agora und zwei abgerissene, wahrscheinlich aber eher unvollendete Gebäude an der Ostseite.

„Vorne rechts ist ein Gebäude, das sieht aus wie eine Universität,“ vermutete jemand. „Das hat Säulen wie ein Tempel“, meinte ein anderer. „Aber das Dach ist so ‚normal‘!“, wurde eingewandt. Die Rede war von dem Hephaistostempel, dessen vermeintlich schlichte Konstruktion einige Schülerinnen in Erstaunen versetzte. Zum Hephaistostempel gelangte man, wenn man von der Agora aus eine Reihe von Stufen rechts nach oben schritt. Als Schmiedegott war er auch der Gott der Handwerker und das Hephaisteion eine Kultstätte für diese. Das passte auch von der Lage, denn ein großer Teil des Handwerkerviertels lag in unmittelbarer Nähe.

Einen Schüler beschäftigte etwas anderes: „Wozu dienten die kleinen weißen Plätze hier vorne“, wollte er wissen, „haben die Athener sich da vielleicht versammelt, wenn sie über irgendetwas abstimmen wollten?“ Da niemand „die freien Flächen hier vorne“ erkennen konnte, stand er auf und zeigte auf einige größere Innenhöfe athenischer Privathäuser – gemeint war also das Atrium eines Oikos. Nach einigem Gemurmel klärte sich das „Missverständnis“ auf. – Wo aber haben sich die Athener

²¹¹ Siehe Goette/ Hammerstaedt 2004, S. 129.

versammelt, wenn sie über politische Fragen debattiert und abgestimmt, kurz, wenn sie ihre Volksversammlungen abgehalten haben? „Auf der Agora“, vermuteten einige zögernd, was nicht ganz falsch ist. Ein Schüler stellte wieder eine Analogie zu Rom her: „Vielleicht haben die sich hier wie auf dem Forum Romanum versammelt und dort ein großes Rednerpult gehabt.“ Ich zeigte auf die Pnyx, die bislang niemandem aufgefallen war. Hier, auf diesem Felsplateau, haben die Athener ihre „Rednertribüne“ im 5. Jhd. v. Chr. in Form einiger weniger Stufen in Stein gehauen. „Aber warum“, fragte ein Schüler etwas irritiert, „tagten die Athener eigentlich draußen unter offenem Himmel? Warum bauten sie kein Gebäude für diese wichtige Versammlung?“ Diese Frage wurde diskutiert, denn auch in Athen regnet es und im Winter kann es sogar recht kalt werden. „Zumindest eine Überdachung hätte man bauen können“, so ein weiterer Einwand, denn dann wäre möglicherweise auch die Akustik besser gewesen. (Auch ein Gesichtspunkt: Die Akustik. Wie konnte sich ein Redner vor tausenden von Zuhörern im Freien verständlich machen?) „Wetter hin, Wetter her“, sagte schließlich eine Schülerin, „sowohl die Überdachung als auch ein Gebäude widerspricht im Grunde der Idee der Demokratie. Die Volksversammlung sollte doch für alle offen sein, jeder sollte dazukommen können und frei und offen tagt man am besten unter freiem Himmel. So konnten auch Zuschauer dabei sein.“ Vielleicht spielten auch bei den Athenern diese oder ähnliche Gedanken eine Rolle, selbstverständlich war für sie jedoch, dass die Versammlungen direkt unter den Augen der Götter stattfinden konnten. Unter freiem Himmel tagte deshalb auch der Areopag auf dem Areshügel, aber hierfür gab es auch noch eine andere Erklärung: Ein Mörder galt als „befleckt“ und mit einem „Befleckten“ wollten Kläger und Richter nicht unter einem Dach sitzen.

Abschließend lenkte ich den Blick noch einmal auf den Vordergrund, wo sich die Wohnhäuser konzentrieren. Sie sind niedrig gebaut, höchstens zweistöckig, und sie sind, wie wir gesehen hatten, häufig atriumförmig angelegt. Wer genau hinsieht, erkennt zur linken Seite Teile einer Stadtmauer, die, wie richtig vermutet wurde, einst die gesamte Stadt umschlossen hat. Sie hat nichts zu tun mit den so genannten Langen Mauern, die am Horizont der Zeichnung (allerdings nur für geübte Augen) erkennbar werden. Diese führten zum 2 km entfernt gelegenen Hafen, dem Piräus, und sollten einen zusätzlichen Schutz darstellen.

Das Bild, das die Schüler/innen von Athen gewonnen hatten, war noch etwas einseitig. Es zeigt die Stadt aus nördlicher, nordwestlicher Sicht – die Schüler/innen hatten das nach einigem Überlegen herausgefunden –, was sich auf der anderen Seite befindet, bleibt unbekannt. Deshalb wollte ich Athen von verschiedenen Perspektiven entdecken lassen und hatte zu diesem Zweck zeitgenössische Fotografien vorbereitet. Sie sollten an der Wand direkt neben der Rekonstruktionszeichnung präsentiert werden. Die erste Fotogruppe (1 - 4) kreiste thematisch um die Akropolis, die zweite um die Agora (6 - 9). Dazwischen lagen Dionysostheater und Piräus.

Auf der ersten Fotografie erschien, unschwer zu erkennen, die Akropolis, im Hintergrund ragt zuckerbergartig der Lycabettos hervor. Von wo ist das Foto geschossen worden? Manche drehten die Karte etwas hin und her, um sich gedanklich besser verorten zu können. Dann war klar: Es muss aus Richtung Pnyx kommen. Das zu erkennen, war nicht sehr schwierig.

Auch das zweite Foto ist von einem Hügel aus aufgenommen, kommt aber von einer anderen Seite, auch mit einer ganz anderen Einstellung. Das Objektiv ist weitwinklig auf die endlose Fläche des modernen Athen gerichtet und erst nachdem das Auge den Häuserfluchten gefolgt ist, stößt es auf eine hügelige Erhebung. „Das muss die Akropolis sein, weil der Hügel aussieht, als wäre er aufwändig bebaut“, argumentierte

nach etlichen Sekunden der Stille ein Schüler, der ganz vorne saß. „Andererseits: Sie scheint vom Standpunkt des Fotografen unglaublich weit weg zu sein, mindestens einen Kilometer“, kam ein Einwand, „von wo soll denn das Foto gemacht worden sein?“ Ich zeigte noch einmal das erste Foto, aber nur eine Schülerin kam darauf, dass dieses zweite Foto vom Lycabettos aus gemacht wurde. – Das dritte Foto zeigte den Parthenon, der als solcher auch recht schnell erkannt wurde. Größere Schwierigkeiten gab es hingegen mit dem vierten Foto, denn wir schauen irgendwo von oben in ein unter uns liegendes, in Stein gehauenes (vielleicht auch gepflastertes?) Halbrund. Die treppenartig angeordneten Steinreste lassen erkennen, dass es sich um ein antikes Theater handelt, um ein Amphitheater also. Wo aber wird sich das befinden haben? Auf unserer Federzeichnung haben wir ein solches nicht gesehen. Geographische Tüftler konnten hier auf ihre Kosten kommen und erkennen, dass es nicht außerhalb der Federzeichnung liegt, wie von einigen vermutet, sondern direkt im Zentrum, am Fuße der Akropolis. Es musste in der Nähe der Tempel liegen, weil die Theateraufführungen zu Ehren des Wein- und Rauschgottes Dionysos aufgeführt wurden. – Fünfte Projektion: Piräus. Es dauerte eine Weile, bis die Schüler/innen auf die Idee kamen, gedanklich auf der Zeichnung die Langen Mauern hinunter zum Meer zu gehen. Ich musste nachhelfen. Wir betrachteten dann die dichte Besiedlung, die Häfen, und ich wies darauf hin, dass hier die attische Flotte gelegen hatte, die nach den Perserkriegen eine bedeutende Funktion einnahm.

Die Fotoreihe wurde abgeschlossen mit einem „Doppelblick“: Wir sahen zuerst von der Akropolis aus die Agora mit Fokus auf den Hephaistostempel und blickten zum Schluss vom Hephaistostempel hinauf zur Akropolis. Verblüffend war auch hier wieder die geringe Entfernung, die Überschaubarkeit der verschiedenen Institutionen. Agora und Akropolis liegen noch nicht einmal einen Kilometer voneinander entfernt.

Die Aufgabe, sich gedanklich immer wieder neu im Raum zu verorten, ist manchen nicht ganz leicht gefallen, obwohl die Federzeichnung an der Wand projiziert blieb. Viele drehten sich auf ihren Plätzen, weil die räumliche Vorstellung dadurch leichter fiel.

Athen war die Hauptstadt der attischen Polis, aber nicht die Polis selbst. Wie groß war der attische Stadtstaat? Eine große historisch-geografische Karte der griechischen Polswelt sollte darüber Auskunft geben. Zunächst wurde Athen gesucht und dann der Umfang der attischen Polis bestimmt. Zum Schluss sollten die Schüler/innen schauen, welche anderen Poleis auf der Karte erkennbar waren. Sparta beispielsweise fiel ins Auge, aber auch z.B. Megara und Korinth und eine Reihe von Inseln, wie Delos und Naxos.

Der Unterricht ging dem Ende zu, deshalb verteilte ich jedem eine Kopie der Rekonstruktionszeichnung mit zugehöriger Legende. Sie sollten sie für die Erledigung der häuslichen Arbeit verwenden, die darin bestand, anhand des Schulbuchtex²¹² die Merkmale einer Polis zu erarbeiten und diese auf die Polis Athen anzuwenden.

II. Akt: Die attische Demokratie

In der letzten Doppelstunde haben die Schülerinnen und Schüler mit Athen eine erste Bekanntschaft geschlossen, die sie in den folgenden Stunden vertiefen sollten. Je intensiver sie sich gedanklich auf der gezeichneten Karte bewegten, desto mehr

²¹² Geschichte und Geschehen I 1997 (Klett), S. 19 - 21.

würden sie entdecken und erfragen. Am Anfang dieser sowie der kommenden Stunden sollte es also einen Blick auf die Rekonstruktionszeichnung geben, jeweils unter einem anderen Aspekt. In dieser Stunde war das Augenmerk zunächst auf die Gestalt einer Polis, eines Stadtstaates, gerichtet, der neben einer Hauptstadt auch das Umland umfasste. Wenn wir die angegebene Größe der attischen Polis (ca. 2600 Quadratkilometer) auf unsere Umgebung übertragen, entspricht das ungefähr zweimal unserem Kreis Marburg-Biedenkopf (= 2 x 1262 km²).

Was aber machte eine Polis aus, was waren ihre wichtigsten Merkmale? Die Schüler trugen eine ganze Reihe davon zusammen: Überschaubarkeit, Überhörbarkeit, Verteidigungsfähigkeit, Autarkie (als Ideal), eine Hauptstadt und Umland mit Landwirtschaft, häufig Existenz einer Verfassung, Mittelpunkt der religiösen Verehrung, ebenso Mittelpunkt für Handel und Gewerbe. – Das galt der Theorie nach für jede Polis – also auch für die athenische? Dies galt es mit Blick auf die Rekonstruktionszeichnung zu überprüfen. Athen als Mittelpunkt der religiösen Verehrung, das traf zu, der Anblick der Akropolis sprach eindrucksvoll dafür. Auch konnte Athen als Mittelpunkt für Handel und Gewerbe gelten, wurde festgestellt, denn es gab den großen Hafen, den Piräus. Größere Probleme hatten viele jedoch mit dem Kriterium der Überhörbarkeit. Wie sollte das funktionieren? Von wo aus sollte der Stentor, der stimmgewaltige Ausrufer, rufen, dass er gehört wird? Wen sollte er erreichen? Was rief er überhaupt? Und wie rief er? Gab es dafür bestimmte Techniken?

Während das Kriterium der Überhörbarkeit angezweifelt wurde, schien das der Überschaubarkeit zuzutreffen. Die Hauptstadt selbst sah für unsere heutigen Begriffe ja eher klein aus. Sie bestand überwiegend aus Wohnhäusern, einigen herausgehobenen Tempeln und dann einer Reihe von „offiziellen“ Gebäuden und Plätzen, und das alles innerhalb einer Stadtmauer. Auf den ersten Blick wirkte sie überschaubarer als unsere eigene Stadt.

Auf diese Weise wurde deutlich, was eine Polis im Allgemeinen und die attische Polis im Besonderen ausmachte. Die Besonderheit schlechthin dieser Polis bestand in ihrer politischen Verfassung. Dessen waren sich auch die Zeitgenossen bewusst. Das, was das Athen zur Zeit des Perikles ausmachte, war seine radikale Demokratie. Ihre Durchsetzung glich einer politischen Revolution: Es war das erste Mal in der damals bekannten Welt, dass die Macht in die Hände einer ganzen Bürgerschaft gelegt wurde. Und dass jeder einzelne Bürger auch für fähig gehalten wurde, politisch zu denken und zu urteilen, egal welcher Beschäftigung er sonst nachging. Das musste Auswirkungen sowohl auf das Lebensgefühl der Menschen als auch auf das Menschenbild haben.

Eine gewisse Vorstellung davon, wie eine radikale Volksherrschaft (griech.: demos = Volk, kratein = herrschen) ausgesehen haben könnte, haben die Schülerinnen und Schüler bereits durch den „Stadtrundgang“ erhalten. Die Örtlichkeiten, an denen Politik betrieben wurde, konnten sie grob benennen: Es waren die (sich relativ bescheiden ausnehmenden) Gebäude um die Agora, dann die Pnyx als Ort der Volksversammlung und der Areopag.

Aber: Wie funktionierte die attische Volksherrschaft und was forderte sie von einem attischen Bürger?

Darum sollte es in dieser Stunde gehen. Der Fokus wurde jetzt auf den Bürger selbst gerichtet, der ein Fischer, Bauer, Ruderer oder ein Adliger sein konnte, um deutlich zu machen, was die direkte Demokratie von diesem konkret verlangte. Den

Schülerinnen und Schülern standen Schulbuchtexte²¹³ zur Verfügung und eine illustrierte, hinsichtlich der Rekonstruktionszeichnung komplementäre Ansicht auf die Agora, die vor allem die westlich gelegenen Gebäude wie das Buleuterion und die Tholos von vorne zeigt.²¹⁴

Nach Beendigung der in Partnerarbeit erfolgten Erarbeitung – sie dauerte immerhin fast vierzig Minuten – zentrierten sich die Ergebnisse zunächst auf den attischen Bürger: Seine politischen Aufgaben bestanden seit seinem 18. Lebensjahr an der Teilnahme am Militärdienst. Hatte er die nötigen finanziellen Mittel zum Erwerb einer Rüstung, konnte er als Hoplit dienen, hatte er sie nicht, hatte er seinen Platz als Ruderer in der athenischen Flotte. Der Militärdienst war die Voraussetzung dafür, an der Volksversammlung teilnehmen zu dürfen, um dort über Krieg und Frieden zu entscheiden, über die Einführung neuer Gesetze abzustimmen sowie über diverse tagespolitische Angelegenheiten.

Eine dritte Aufgabe bestand darin, sich als Geschworener für das Volksgericht auslosen zu lassen. 6000 Geschworene brauchte man pro Jahr, Berufsrichter gab es nicht. Hierzu musste man allerdings über dreißig Jahre sein, sicherlich um eine gewisse Lebenserfahrung mitzubringen. Die vierte, anspruchsvolle Aufgabe war es, sich für ein Amt zur Verfügung zu stellen, das entweder ausgelost oder gewählt wurde. Das betraf zum einen die jährlich ausgelosten 500 Ratsherren der Bulé und zum anderen die ungefähr 700 Beamtenstellen. Die Ratsherren bereiteten beispielsweise die Tagesordnung der Volksversammlung vor. 50 von ihnen bildeten für je 35 (bzw. 36) Tage im Jahr die Prytanie, die die „Geschäftsführung“ des Rates übernahm. Aus ihrer Mitte losten sie täglich noch einmal einen Vorsitzenden aus, den so genannten Epistates, dem die Einberufung von Rat und Volk oblag sowie die Verwahrung des Staatssiegels und des Schlüssels zu Archiv und Schatzkammern.

Das Prinzip der Auslosung erschien vielen Schülerinnen und Schülern fremd, weil in ihm das Zufällige dominierte. Der Zufall aber basierte auf einer streng rationalen und sehr durchdachten Grundlage, nämlich der so genannten Phylenordnung, die Kleisthenes vor der Wende zum 5. Jahrhundert in einer groß angelegten Reform durchgesetzt hatte und die auch die Grundlage für die radikale Demokratie war. Kleisthenes hatte zehn Phylen (= Untergliederungseinheiten) bestimmt, die aus je einem Drittel (Tritty) aus einem Stadt-, Land-, und Küstengebiet per Los zusammengesetzt wurden. Jede Phyle stellte ein Regiment, dem ein – übrigens gewählter – Stratege vorstand. Sie sandte auch fünfzig Ratsmänner in den Rat der 500.

Eine ganze Reihe von Sach- und Verständnisfragen taten sich auf, die dabei geklärt werden mussten. So zum Beispiel: Wie viele Bewohner hatte Athen ca. Mitte des 5. Jh.? Wie viele davon waren Vollbürger?²¹⁵ – Wozu wurde die Polis in Trittys aufgeteilt? Wie funktionierten Selbstverwaltung und Selbstregierung? Aus welchen Mitgliedern bestand der Areopag und welche Kompetenzen hatte dieser? Wie erfolgte die Gesetzgebung? Welche Ämter wurden erlost und welche erwählt? Warum wurde das Scherbengericht eingeführt und wann und wie wurde jemand ostrakisiert?²¹⁶

²¹³ Dazu habe ich bei jedem Lehrstückdurchgang das Schulbuch verwendet, das den Schülerinnen und Schülern jeweils zur Verfügung stand (z. B. Geschichte und Geschehen I 1997 oder Kursbuch Geschichte 2006).

²¹⁴ Die Abbildung befindet sich auf einer Doppelseite bei Connolly/Dodge 1998, S. 24f.

²¹⁵ Bleicken 1995, S. 190 geht davon aus, dass die attische Polis in der „Blütezeit der Demokratie“ ca. 30 000 – 35 000 erwachsene Bürger hatte. Ehrenberg 1965, S. 38, geht von 35 000 – 45 000 Bürgern um die Mitte des 5. Jahrhunderts v. Chr. aus. Die Gesamtzahl der attischen Bevölkerung mit Metöken (= den Fremden, d.h. den Nicht-Bürgern) und Sklaven ist nur schwer zu ermitteln; nach Ehrenberg müssten es Mitte des 5. Jahrhunderts n.Chr. mindestens 300 000 gewesen sein. (ebd.).

²¹⁶ Hierzu Demandt 1995, S. 203 – 223; Bleicken 1995, S. 180 – 337.

Unterschiedlich aufgefasst wurde die Einführung von Tagegeldern für Richter, Ratsherren und Beamte im Jahr 457 v. Chr., die auf Initiative von Perikles erfolgte. Zu Beginn stieß diese Maßnahme auf Verwunderung, wurde dann aber von den meisten als konsequent angesehen: Wenn die politische Mitsprache möglichst aller Bürger gewollt war, musste auch die materielle Basis dafür gesichert werden. Merkwürdigerweise hat sich niemand dafür interessiert, wo diese herkam.²¹⁷

Kontrovers diskutiert wurden darüber hinaus die Begriffe der Isonomie (Rechtsgleichheit bzw. politische Gleichberechtigung) und Isegorie (Redefreiheit), die zu den geistigen Grundlagen der radikalen Demokratie gehörten. Als problematisch empfanden viele Schüler/innen in diesem Zusammenhang die Rolle der Frau – teilweise auch die der Sklaven, weniger die der Metöken.

Zur Sicherung und Vertiefung der Kenntnisse schien es mir angebracht, die Schüler/innen in häuslicher Arbeit selbst einen Lexikonartikel zur „Attischen Demokratie“ verfassen zu lassen.

Beispiele:

A: Die attische Demokratie war eine direkte Demokratie, d.h. alle wesentlichen Entscheidungen wurden von der Bürgerschaft getroffen, zu der Kriegsdienst leistende Männer ab 18 Jahren gehörten, die alle gleiche Rechte besaßen und aktiv am Staatsleben teilnahmen. Als wichtigstes Organ galt die Volksversammlung, die bei einer Anzahl von 6000 Bürgern beschlussfähig war. Die Souveränität lag dadurch beim Volk. Die Volksversammlung konnte jeder Bürger zum Vortragen von Reden nutzen, um seine eigenen Vorstellungen zu vermitteln und ab 403 v.Chr. wurde den Besuchern der Volksversammlung eine Diät gezahlt, um somit jedem die gleiche Chance zu ermöglichen, sich politisch zu beteiligen. Ab 457 bekam man auch Geld dafür, dass man ein Amt hatte (z.B. im Rat der 500). Das Volksgericht bestand aus 6000 durch ein kompliziertes Losverfahren ausgewählten Bürgern (über 30 Jahre alt), die auf zehn verschiedene Gerichtshöfe verteilt tagten und Recht sprachen.

B: Die attische Demokratie war die weltweit erste Staatsform mit demokratischer Basis. Jeder Vollbürger hatte die Möglichkeit, der Volksversammlung beizuwohnen, und konnte durch Losverfahren ein Amt bekleiden. Einzig wenige äußerst wichtige Ämter wurden nicht gelost (z.B. die zehn Strategen oder der Schatzmeister für die Kriegs- und Festkasse). Es gab ungefähr 700 Beamte, zu denen an der Spitze die neun Archonten gehörten, aber auch zum Beispiel Polizisten und Marktaufseher. Ab 457 v.Chr. wurden sie bezahlt. So konnten es sich auch die ärmeren Bürger leisten, ein Amt zu übernehmen. Vollbürger waren Männer ab dem 18. Lebensjahr; Frauen, Metöken und Sklaven aber waren ausgeschlossen. Entscheidungen wurden direkt von den Vollbürgern getroffen, nicht über Repräsentanten. Es gab keine Gewaltenteilung.

Erste Bekanntschaft mit zehn bedeutenden Polisbewohnern: Die radikale Demokratie brachte es mit sich, dass, nachdem durch Ephialtes und Perikles der Areopag entmachtet worden war, ein neues Lebensgefühl entstehen musste. Auf den alten Adelsrat, der aus Politik erfahrenen Männern bestand und eine gewisse politische Kontinuität verkörpert hatte, konnte man sich nicht mehr stützen, wenn es darum ging, Entscheidungen zu treffen oder Beurteilungen einzuholen. Die Bürger waren mehr oder weniger auf sich gestellt – mit allen Konsequenzen. Dieses Auf-sich-gestellt-Sein, diese weitgehende Abkoppelung von der „politischen Tradition“ war das eigentlich Revolutionäre, das sich nach den Perserkriegen, und, wenn man so sagen kann, bedingt durch diese, in Athen ereignet hat. Das, was für viele eine große Verunsicherung bedeutet haben wird, war für manche Athener auch eine große Herausforderung. Von zehn Persönlichkeiten können wir dies in jedem Fall annehmen, weil sie für die europäische Geistesgeschichte so Bedeutsames geleistet

²¹⁷ Eine Finanzverwaltung kam erst mit der Demokratie auf. Einnahmequellen waren vor allem die Silbergruben von Laureion, die Strafgelder, die Leithurgien (= Zahlungen reicher Bürger) und die Seebundsgelder. Dazu Bleicken 1995, S. 293 – 311; Demandt 1995, S. 223 - 225.

haben, dass man sie „geistige Gründerväter Europas“ nennen kann. (Fast) alle haben in Athen gewirkt, aber nicht alle waren gebürtige Athener und somit im Besitz des Bürgerrechts. „Begegnen wir zunächst denen, die Athener Bürger waren und schauen wir auch, inwieweit sie als solche ihren ‚politischen Pflichten‘ nachgekommen sind“, begann ich und lenkte den Blick auf die große Athen-Zeichnung an der Tafel. Jeder solle sich schon einmal überlegen, welchen dieser „Gründerväter“ er gerne näher kennen lernen und in Form eines Referates in der kommenden Woche vorstellen möchte.

Perikles' Büste war die erste, die, auf einem weißen DIN-A3-Blatt kopiert, neben der „Stadt“ erschien und ich fragte die Schüler, indem ich das Bild hochhielt, wo, d. h. an welcher Örtlichkeit in Athen, er politisch am nachhaltigsten gewirkt habe. - „Er war bestimmt oft auf der Agora und hat mit den Leuten diskutiert“, bemerkte nach kurzer Zeit der Überlegung ein Schüler. Viele nickten zustimmend, dann kamen Einwände. „Auf der Agora war er bestimmt fast täglich, aber das waren ja auch viele andere Athener, das ist nicht so etwas ganz Typisches“, warf eine Schülerin ein und eine andere deutete auf das Strategeion: „Als Stratege war er bestimmt oft hier.“ „Er war Stratege, aber er war vor allem auch der führende Politiker Athens. Da hat er nicht im Strategeion gewirkt“, entgegnete ein Schüler. „Wo aber sonst? Vielleicht doch auf der Agora?“, wurde laut überlegt, dann aber wieder verworfen. Etwas zaghaft kam dann der Gedanke, es könne die Pnyx sein, wegen der Volksversammlung. „Ja, er hat seine Anträge ja in der Volksversammlung einbringen müssen, da hatte er politisch auch den meisten Einfluss auf die Athener“, bekräftigte eine Schülerin. Agora, Strategeion und Pnyx wurden noch einmal gegeneinander abgewogen, dann erhielt die Pnyx als symbolische Wirkungsstätte von Perikles die meiste Zustimmung. An diese Stelle heftete ich dann eine zweite, auf blauem Papier verkleinerte Abbildung seiner Büste.

Sokrates war der nächste „geistige Gründervater“, den wir antrafen. Den meisten „sagte“ der Name etwas, aber nur wenige wussten (in der Regel aus dem Ethikunterricht), dass es ein Philosoph war. „Wo hat sich denn ein Philosoph aufgehalten?“ fragte eine Schülerin etwas ratlos und es wurde kurz spekuliert: „In einer Schule oder Universität?“ „Nein, gab es nicht.“ „Vielleicht etwas Ähnliches?“ „Vielleicht wurde irgendwo bei den Tempeln gelehrt?“ „Warum bei den Tempeln?“ „Weil Philosophie sich doch auch mit der Frage nach dem Sinn des Lebens beschäftigt, ähnlich wie die Religion.“ Das erschien vielen plausibel, aber ich musste verneinen; sein bevorzugter Aufenthaltsort sei ein anderer gewesen, er habe sich nicht in der Nähe der Götter, sondern in der der Menschen befunden. „Auf der Agora?“ fragte etwas erstaunt ein Schüler. „Ja, auf der Agora, im Zentrum des öffentlichen Lebens. Haben die Philosophen vor ihm vor allem über die Entstehung und Beschaffenheit des Lebens, der Natur nachgedacht, so beschäftigte sich Sokrates die Frage nach dem „richtigen“, d.h. dem moralisch guten Handeln. Damit leitete er einen Wandel in der Philosophie ein und gilt als „Vater der abendländischen Ethik“, erklärte ich. „Die Naturphilosophen vor ihm werden deshalb auch als Vorsokratiker bezeichnet.“ Sokrates fand seinen Platz auf der Agora, ich wies die Schüler aber auch darauf hin, dass der Philosoph als Athener Vollbürger ein Jahr lang Vorsitzender Prytane in der Ratsversammlung war und im Peloponnesischen Krieg mehrmals als Hoplit zum Einsatz kam. Aufgrund der engen Verbundenheit mit Sokrates erwähnte ich auch seinen Schüler Platon und die von ihm gegründete „Schule“, die „Akademie“, sowie dessen Schüler Aristoteles und das außerhalb von Athen gelegene Lykeion (Peripatos).

Nach den drei Philosophen trafen wir Sophokles. Dass er ein Tragödiendichter war, wusste niemand, dass er als solcher aber seinen Platz hinter der Akropolis haben

sollte, erschien einleuchtend und wurde nicht weiter diskutiert. Ich erwähnte kurz, dass auch Sophokles als athenischer Bürger politisch sehr aktiv gewesen sei und zweimal zum Strategen gewählt worden ist, einmal gemeinsam mit Perikles.

Ein weiterer Inhaber des angesehenen Strategenamtes war der Historiker Thukydides. Weil er als solcher im Peloponnesischen Krieg jedoch eine Niederlage zu verantworten hatte, stimmte die Volksversammlung mehrheitlich für seine Verbannung. Thukydides schrieb in der Zeit sein Werk über die Geschichte dieses Krieges. – Ihn auf der Stadtansicht zu verorten, war nicht einfach. Ich schlug vor, das Bild seiner Porträtbüste an eines der Stadthäuser, der Oikoi, zu heften, da er nach ungefähr zwanzig Jahren auf Volksbeschluss wieder zurückkehren durfte und dann in einem Privathaus an seinem Werk weitergearbeitet haben wird. Ebenso verfahren wir mit seinem Lehrer Herodot, der seit Cicero als „Vater der Geschichtsschreibung“ bezeichnet wird. Teile seiner „Historien“ soll er in Form von öffentlichen Vorträgen in Athener Privathäusern gehalten haben. Er, der aus dem kleinasiatischen Halikarnassos kam und deshalb nicht am politischen Leben Athens aktiv teilhaben konnte, stand Perikles, Sophokles und vermutlich auch Sokrates nahe.

Phidias, die nächste – vom Namen her den Schülern unbekannt – Persönlichkeit, war führender Bildhauer Athens und Bauleiter des Parthenon; seine Wirkungsstätte war also schnell gefunden. Über seine politische Aktivität als Athener Bürger ist nichts bekannt.

Die verbleibenden zwei Persönlichkeiten waren keine Athener, bei Hippokrates (von Kos) ist noch nicht einmal sicher, dass er Athen überhaupt gesehen hat. Sollte er sich auf seinen ausgedehnten Reisen aber doch dort aufgehalten haben, wird auch er sicherlich als Arzt in Privathäusern gewirkt haben.

Hippodamos von Milet war als berühmter Stadtbaumeister und Architekt des Piräus schnell zu verorten. Politisch aktiv konnte er nicht werden, weil er nicht im Besitz des Bürgerrechts war. Dass er politisch aber sehr interessiert war, bezeugt seine (nicht erhaltene) Schrift über Staatsformen, die Aristoteles in seiner Schrift „Politik“ erwähnt.

Wir waren am Ende der Stunde angekommen. Die Porträts von den zehn Persönlichkeiten blickten die Schüler von Athen aus an und warteten darauf, zum Leben erweckt zu werden. Die Interessen verteilten sich relativ gleichmäßig, und ich konnte die Schüler gezielt mit Informationen versorgen, die den Grundstock des Referates bilden sollten und zu eigenen Recherchen einluden.

III. Akt: Zweite Begegnung mit den „geistigen Gründervätern“ Europas

Vor dem Unterricht herrschte in der Klasse geschäftiges Treiben. Plakate wurden ausgerollt, begutachtet, hier und da noch verbessert oder weiter verschönert, Klebstoff und Farbstifte lagen griffbereit. Manche Schüler gingen ihr Referat noch einmal auf den vorbereiteten Karteikärtchen durch, andere glichen ihre Ausarbeitungen ab und klärten letzte Fragen. Dann ertönte der Gong – es ging los.

Ich verteilte den Schülerinnen und Schülern zunächst ein DIN-A4-Blatt, auf dem, um Perikles herumgruppiert, alle Persönlichkeiten des klassischen Athen zu sehen waren, über die wir jetzt etwas hören würden. Die beigefügten Linien forderten auf, sich in der ersten Präsentationsrunde Stichpunkte zu den Kurzreferaten zu machen. Dergestalt ausgerüstet, konnten wir ans Auslösen der Präsentationsreihenfolge gehen, denn das war der Wunsch der Klasse.

Die Referate selbst kann ich an dieser Stelle nicht so wiedergeben, wie sie gehalten worden sind, da sie als mündliche Vorträge überwiegend auf Stichpunkten basierten. Ich formuliere deshalb, was aufgrund des Informationsmaterials inhaltlich ungefähr zu erwarten war.

Wir begannen mit der „Präsentationsrunde“.

1. Perikles (ca. 495 - 429)

Perikles war ein Athener Bürger adliger Abstammung, der ungefähr 495 v. Chr. geboren wurde. In seiner Jugend wurde er von bekannten Lehrmeistern ausgebildet, wie dem Philosophen Anaxagoras von Klazomenai und dem Vorsokratiker Zenon von Elea. Vermutlich war seine äußere Ähnlichkeit mit dem Tyrannen Peisistratos der Grund, dass er lange Zeit zurückgezogen lebte. Erst um 469 v. Chr. betrat er die politische Bühne, und zwar als Aristokrat an der Spitze der demokratischen Partei. Gemeinsam mit seinem Freund Ephialtes gelang es ihm, der sich insbesondere durch seine Rednergabe auszeichnete, die Macht des Areopags zu brechen, indem er sie auf die Blutgerichtsbarkeit beschränkte, und damit eine Voraussetzung für die Durchsetzung der Demokratie zu schaffen. 461 fiel Ephialtes einem politischen Mord zum Opfer und Perikles war alleiniger Führer der Demokraten. Innenpolitisch nutzte er seine starke Stellung, um die direkte Demokratie konsequent auszubauen. Ab 443 wurde er jährlich zum Strategen gewählt. Außenpolitisch baute er den Attisch-Delischen Seebund zum attischen Seereich aus. Er hatte das Bestreben, Athen zur geistigen Hauptstadt der Griechen zu machen und ließ sie aufwendig ausbauen. Stark umstritten war dabei der Ausbau der Akropolis (er erfolgte größtenteils aus den Mitteln des Seebundes) und Perikles fiel zeitweise bei den Athenern in Missgunst. Auch musste er gegen eine starke innere (adlige) Opposition zu kämpfen, die Prozesse gegen ihn, seine Frau Aspasia und seine Freunde Phidias und Anaxagoras zur Folge hatte. 431 war er einer der Befürworter des Peloponnesischen Krieges. Er starb zwei Jahre später an der Pest, die zu Beginn dieses Krieges in Athen ausgebrochen war.

2. Phidias (ca. 490 - 431)

Phidias war ein bedeutender athenischer Bildhauer und Maler, der mit Perikles befreundet war. Von der athenischen Volksversammlung wurde er mit der Leitung der Bauarbeiten auf der Akropolis betraut. Von ihm stammt (sehr wahrscheinlich) auch die ungewöhnliche Idee, bei der Gestaltung des Parthenonfrieses einen Augenblick einzufangen, in dem sich die dargestellten Teilnehmer der Panathenäenprozession noch nicht richtig aufgestellt hatten. Das Feierlich-Gehobene dieses Momentes wurde auf diese Weise gebrochen und zugleich belebt. Zu sehen und zu spüren ist auf diese Weise die Stimmung der spannungsvollen Vorbereitung, wie zum Beispiel ein Athener, der seine Tunika richtet oder ein Pferd, das einer Fliege nachjagt.

Phidias war darüber hinaus berühmt für seine Statuen, insbesondere die Kolossalstatuen wie der Zeus in Olympia, die als eines der sieben antiken Weltwunder galt. Für die Akropolis hatte er zwei über zehn Meter hohe Statuen der Athene errichtet: Zum einen die der Athena Promachos (der Vorkämpferin), die die in Bronze gegossene Athene vorausstürmend mit Lanze und wehendem Federbusch am Eingang der Akropolis, den Propyläen, zeigt. Die vergoldeten Spitzen

von Lanze und Federbusch sollen bis zum Kap Sunion sichtbar gewesen sein. Zum anderen hatte er, ganz aus Elfenbein, für den Innenraum des Tempels die Athena Parthenos angefertigt, die mit abnehmbaren Goldplatten behängt war. 433 v. Chr. wurde er angeklagt, Teile dieses Goldes unterschlagen zu haben, eine Anklage, die vor allem aber darauf abzielte, seinem Freund Perikles zu schaden. Über den Prozessausgang und Phidias' Schicksal gibt es die widersprüchlichen Aussagen, dass er entweder verurteilt worden und im athenischen Gefängnis gestorben sei oder aber dass er freigesprochen wurde und seinen Lebensabend in Elis verbracht habe.

3. Sophokles (ca. 495 - 406)

Sophokles, neben Aischylos und Euripides einer der drei großen attischen Tragiker, wurde als Sohn einer reichen athenischen Familie geboren. Er durchlebte fast das gesamte 5. Jh. und starb über 90-jährig ca. 406. Den Zeitgenossen galt er als ein Liebling der Götter, weil er schön, von einer sehr liebenswürdigen Art und mit Genie ausgestattet war. Als er 27 Jahre war, gewann er zum ersten Mal den musischen Agon (Wettkampf) bei den Großen Dionysien und beherrschte seitdem für viele Jahre die athenische Bühne. 440 wählten ihn die Athener Bürger (wegen des großen Erfolges der „Antigone“) zum Strategen, ein Amt, das er mehrmals innehaben sollte. Darüber hinaus war er zeitweise Schatzmeister der Kasse des Attisch-Delischen Seebundes. Auch im kultischen Bereich hatte er eine Funktion, denn er war Priester des Heilheros Halon, den er eine gewisse Zeit auch in seinem Haus „beherbergte“, bis er einen eigenen Tempel bekam.

Seine Vaterstadt Athen liebte er so sehr, dass er sie trotz zahlreicher Einladungen aus dem Ausland nie über eine längere Zeit verlassen hat.

Die „Antigone“ und der „Ödipus“ gehören zu den Werken, die auf unseren Bühnen am häufigsten gespielt werden. Beide Protagonisten zeichnen sich dadurch aus, dass sie unbeirrbar und alleine gegen äußere Widerstände den von ihnen als richtig erkannten Weg gehen, auch wenn dieser für sie tragisch endet. So fühlt sich Ödipus als Herrscher zur Aufklärung eines ungesühnten Mordes verpflichtet, um seine Stadt Theben von der Pest zu befreien. Ohne es zunächst zu wissen, betreibt er, weil er die Wahrheit ans Licht bringen will, beharrlich die Aufklärung seines eigenen Schicksals. Für ihn und seine Familie bedeutet diese Wahrheit eine Katastrophe, für die Stadt Theben hingegen eine Befreiung von der Pest.

Antigone, eine Tochter des Ödipus, sieht es als ihre Pflicht an, ihrem im Kampf gefallenen Bruder Polyneikes zu bestatten, obwohl Thebens König Kreon dies bei Todesstrafe verboten hat. Er will den besiegten Polyneikes aus Hass den wilden Tieren zum Fraß überlassen, was Antigone als eine Versündigung gegenüber den Göttern empfindet. Sie sieht, dass Kreon in hybrider Selbstüberschätzung mit seinem Bestattungsverbot sich über „göttliche Gebote“ hinwegsetzt, die über seinem irdischen Machtbereich liegen, und widersetzt sich dem Verbot – mit allen Konsequenzen.

4. Hippodamos von Milet (5. Jh. v. Chr.)

Hippodamos von Milet war ein griechischer Baumeister und Städteplaner. Nach den Perserkriegen hat er im Auftrag der athenischen Volksversammlung am Piräus eine ganz neue Stadt quasi am Reißbrett entworfen. Bis auf einen größeren Platz, die Agora, war die Straßenführung streng rechtwinklig in relativ gleich große „Parzellen“ (Einheiten) eingeteilt. Häufig wird er als Erfinder des rechtwinkligen und nach ihm

benannten „hippodamischen Stadtplans“ angesehen, obwohl davon auszugehen ist, dass ein solcher schon vor ihm in Ionien bekannt war. Neu hingegen war vermutlich die nach bestimmten Maßen berechnete, rationale und einheitliche Gestaltung des gesamten Stadtbildes, das sich auch auf die Gestaltung der Häuser bezogen zu haben scheint. Man geht davon aus, dass für die Bebauung der „Parzellen“ ein bestimmter – gleichförmiger! – Reihentyp vorgesehen war. Da Hippodamos auch als Staatstheoretiker hervorgetreten ist, liegt es nahe, hier einen Zusammenhang zwischen demokratischem Gemeinwesen und demokratischer Wohnkultur zu vermuten.

Bevor er den Piräus entwarf, hat er sehr wahrscheinlich schon bei der Neuplanung des 479 von den Persern zerstörten Milets mitgewirkt. 445/44 wanderte er, gemeinsam übrigens mit Herodot und dem Sophisten Protagoras, in die „panhellenische“ Kolonie Thurioi aus, dessen rechtwinkligen Stadtplan er ebenfalls entworfen hat. (Die Quellenlage ist in seinem Fall besonders dürftig: Über ihn wissen wir nur aus Aristoteles' „Politik“; 2,8/ 7,11.)

5. Sokrates (470 - 399)

Sokrates wurde als Sohn eines Bildhauers und einer Hebamme in dem Demos Alopeke geboren, der in der Nähe von Athen lag. Wahrscheinlich hat er selbst nach einer guten Ausbildung als Bildhauer gearbeitet, der eigentliche Ort seines Wirkens wurde aber sehr rasch der Athener Marktplatz, die Agora, und es waren wohl auch Athens Gassen. Sokrates Anliegen war es, eine möglichst weit reichende Kenntnis vom menschlichen Wesen zu erlangen. Dessen Handeln sollte an moralischen Kriterien orientiert sein. Philosophie von der Beschäftigung mit der Natur in die Gesellschaft selbst zu verlegen, war etwas Neues, weshalb Sokrates auch als Begründer der abendländischen Ethik angesehen wird. Ihm, der in der Zeit der radikalen Demokratie lebte, ging es um die moralische Begründung der Politik; weil er sah, dass die Religion dazu nicht mehr ausreichte, suchte er die Bürger Athens durch Erziehung zum selbstständigen Denken regierungsfähig zu machen. „Geburtshilfe“ zum selbstständigen Denken sollte das von ihm entwickelte sokratische Verfahren leisten, einer philosophischen Methode des dialektischen Dialogs. Durch gezielte Fragen ließ er sich seine Gesprächspartner in Widersprüche verwickeln, die ihnen bei der Suche nach Wahrheit helfen sollten. Sokrates selbst bezeichnete seine spezielle Art der Gesprächsführung als „Mäeutik“, Hebammenkunst. Er fühlte sich dabei nicht nur der Wahrheit, sondern auch der Gerechtigkeit und vor allem dem moralisch richtigen, gerechten Handeln verpflichtet. Dafür ging er selbst als Beispiel voran: Vorbildliche Besonnenheit und entschlossenen Mut zeigte er als Hoplit in einer ganzen Reihe von Kämpfen während des Peloponnesischen Krieges oder später in seiner Eigenschaft als Prytane. Als man nach der Schlacht bei den Arginusen über die Feldherren zu Gericht saß, war er der einzige, der sich ihrer Verurteilung widersetzte. Während diese Beispiele häufig nur noch Historikern bekannt sind, bleibt unvergessen die gelassene Haltung, die Sokrates dem Tod gegenüber einnahm. Fast siebzigjährig, wurde er angeklagt, einen angeblich verderblichen Einfluss auf die Jugend auszuüben und die griechischen Götter zu missachten. Trotz der an sich unhaltbaren Anklage wurde er mit einer knappen Mehrheit der Richterstimmen zum Tode verurteilt, ein Urteil, dem er sich aus Respekt gegenüber den Gesetzen und der Polisordnung beugte, obwohl er aus dem Gefängnis hätte fliehen können. – Sokrates gilt als Beispiel für das, was eine philosophische Existenz ausmacht.

6. Herodot (* nach 490 – nach 430)

Geboren wurde Herodot um 484 v.Chr. im kleinasiatischen Halikarnassos. Er stammte aus einer vermögenden Familie und war mit dem Epiker Panyasis verwandt, der später während politischer Kämpfe von dem halikarnassischen Tyrannen ermordet wurde. Auch Herodot floh später vor dem Tyrannen Lygdamis, lebte dann längere Zeit auf Samos, von wo aus er zu seinen ausgedehnten Reisen aufbrach. Eine Zeitlang hat er in Athen gelebt und ist dort, wie angenommen wird, in engeren Kontakt mit Perikles gekommen. Um 443 v.Chr. begleitete er die ersten Siedler der neuen Kolonie Thurioi in Süditalien am Golf von Tarent und verbrachte auch selbst seinen Lebensabend dort. Sehr wahrscheinlich hat er in Thurioi einen großen Teil seines Werkes, die „Historien“, verfasst, Auszüge davon soll er aber bereits in Athen und auch Olympia öffentlich vorgetragen haben.

Herodots Lebensthema waren die Perserkriege, und seine Kindheit und Jugend werden von deren Nachhall geprägt worden sein. In seinen „Historien“ bringt er sie zu Papier, „damit“, wie er im Vorwort schreibt, „*die Werke bei der Nachwelt nicht in Vergessenheit geraten sowie große und wunderbare Taten und Werke der Griechen und der Barbaren nicht ohne Gedenken bleiben. Vor allem aber soll man erfahren, warum Griechen und Barbaren gegeneinander zum Kriege schritten.*“ Die Frage nach den Ursachen des Krieges nimmt einen großen Platz ein und sie führt weit hinein in die Geschichte der Griechen und Perser. Auch die verschiedenen Völker, die in die jeweilige Geschichte verflochten waren, werden in ihrer Kultur und ihren Sitten dargestellt.

7. Thukydides (zw. 460/55 - 400)

Thukydides' Leben hängt eng mit dem Peloponnesischen Krieg zusammen, dessen Geschichte er in seinem Exil verfasste. Zur Verbannung wurde er verurteilt, weil er 424 als Stratege die Einnahme der Stadt Amphipolis durch die Spartaner nicht verhindern konnte. Da seine aristokratische Familie Goldbergwerke in Thrakien besaß, konnte er sich zurückziehen um die Geschichte des Peloponnesischen Krieges zu schreiben, aber auch reisen, um Nachforschungen vor Ort anzustellen, und zwar auf beiden Seiten. Verstorben ist er zwischen 395 und 400 v. Chr. an einem nicht bekannten Ort.

Herodot und Thukydides: Herodot wird als „Vater der Geschichtsschreibung“ gesehen (eine Bezeichnung, die Cicero geprägt hat), sein Schüler Thukydides als „Vater der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung“, – Herodot galt und gilt Historikern insofern als Ahnherr ihrer Zunft, als er mit Methoden zu Werk ging, die bis dahin unüblich waren. Wie er in der Vorbemerkung zu seinen „Historien“ sagt, kam es ihm vor allem darauf an, die Ursachen für die Perserkriege zu erforschen. Und das tat er, indem er selbst reiste, um sich vor Ort selbst einen Eindruck zu verschaffen, und dabei sammelte er jede Menge Informationen, er ging also empirisch und ethnographisch vor. Er sah sich als Augenzeuge, der beschreibt und berichtet, was er gesehen hat, sich zugleich aber bewusst ist, dass er nicht alle Berichte auch auf seine Glaubwürdigkeit überprüfen kann. Zum „Götterwissen“, d. h. der mythischen Tradition von Homer und Hesiod, hatte er eine gewisse Distanz, ist diesem gelegentlich aber auch noch verhaftet. Das ist auch der Grund, warum Historiker bei ihm einen „zaghaften Rationalismus“ erkennen, während Thukydides – ohne

Einschränkung - als Vertreter des Rationalismus gesehen wird. Mythologische Bezüge haben ihn in seinem „Peloponnesischen Krieg“ nicht interessiert. Ihm kam es darauf an, diesen möglichst „objektiv“ darzustellen, weshalb auch er Nachforschungen vor Ort anstellte. Das, was er besonders herausarbeiten wollte, waren Kräfte und Motive, die unter dem Geschehen wirkten. Aus der Einmaligkeit dieser historischen Situation wird immer wieder auf Allgemeingültiges und Typisches geschlossen. Seine Darstellung sollte ein „Besitz für alle Zeit“ sein, aus dem die Nachfahren ihrerseits Erkenntnisse gewinnen könnten. Mit diesem Verständnis von Wissen und Wahrheit unterschied sich Thukydides von seinen Vorgängern, und sein „Peloponnesischer Krieg“ leitete einen Umbruch in der Geschichtsschreibung ein. Denn die alte Geschichtsschreibung war am Religiösen orientiert: Wissen war für sie das Wissen vom Mythos, weil sich aus dem Göttlichen, dem Ewigen, der Ursprung menschlichen Lebens herleitete. Die Darstellung der Geschichte menschlichen Lebens war diesem Verständnis nach nicht zu trennen von der Sphäre des Göttlichen, denn nur von dort aus konnte man sie richtig verstehen. Herodots „Historien“ zeigen, wie diese Sichtweise ins Wanken gerät – ohne allerdings ganz zu fallen.

8. Hippokrates (ca. 460 – ca. 370)

Über Hippokrates' Leben ist wenig Genaues bekannt. Er stammte von der auf Kos ansässigen Familie der Asklepiaden ab, die sich als Nachkommen des göttlichen Arztes Asklepios, einem Sohn des Apollon, sahen. Auf seiner Heimatinsel Kos gehörte er einer Ärzteschule an. Teilweise befand er sich für längere Zeit auf Reisen, ob er dabei jedoch in Athen war, ist nicht eindeutig zu belegen.

Er selbst wird als Begründer der wissenschaftlichen Medizin angesehen. Krankheiten werden bei ihm nicht mehr magisch-religiös gedeutet, sondern es wird nach einer der Vernunft zugänglichen Ursache geforscht. Hippokrates näherte sich Krankheiten in empirischer Weise, indem er Krankheitsverläufe genau beobachtete und beschrieb. Auf dieser Grundlage begann er auch mit der Klassifikation von Krankheiten. Diese Methode, aber auch das hohe Ethos, das er der Tätigkeit eines Arztes abverlangte, führte dazu, dass in seiner Person das Idealbild eines Arztes entstand. Noch weit bis ins 20. Jahrhundert hinein musste jeder angehende Arzt den so genannten hippokratischen Eid schwören. Dieser ist Teil der Hippokratischen Schriften, einem Korpus von mindestens 60 Schriften, die sehr wahrscheinlich in der koischen Ärzteschule entstanden sind.²¹⁸

²¹⁸ Literatur, die den Schülerreferaten zugrunde liegt: 1. Zu Perikles: Lexikon der Alten Welt 1990, Rachtel 1999, Auszüge aus Plutarch; 2. Zu Phidias: Rachtel 1999, H. Knell 1979, S. 18; 3. Sophokles: Rachtel 1999, Auszug aus der „Antigone“, V. 332 - 390 (Chor: „Ungeheuer ist viel und nichts...“); 4. Zu Hippodamos von Milet: Lexikon der Alten Welt 1990; Hoepfner/ Schwandner 1986, S. 17; 5. Zu Sokrates: Rachtel 1999, S. 66 – 68; Schwanitz 2002, (evtl. Störig 2002, S. 163 – 170); 6. Zu Platon: Störig 2002, S. 170 - 172, S. 177 - 181; 7. Zu Aristoteles: Störig 2002, S. 194 – 196; 8. Zu Herodot: Rachtel 1999; 9. Thukydides: Rachtel 1999; 10. Hippokrates: Rachtel 1999. (Den zu den drei Philosophen arbeitenden Referatsgruppen habe ich zur besseren Orientierung vor allem knappe Artikel aus Lexika empfohlen.)

Weiterführende Literatur: Kagan 1992, Will 1995, Lehmann 2008 (Perikles); Buschor 1948, Höcker/ Schneider 1993 (Phidias); Schmitdt 1976, Ehrenberg 1956, Meier 1988 (Sophokles); Hoepfner/ Schwander 1986 (Hippodamos); Schadewaldt 1962; Schmidt 1976 (Herodot); Will 2003, Sonnabend 2004 (Thukydides); Kollesch 1976 (Hippokrates).

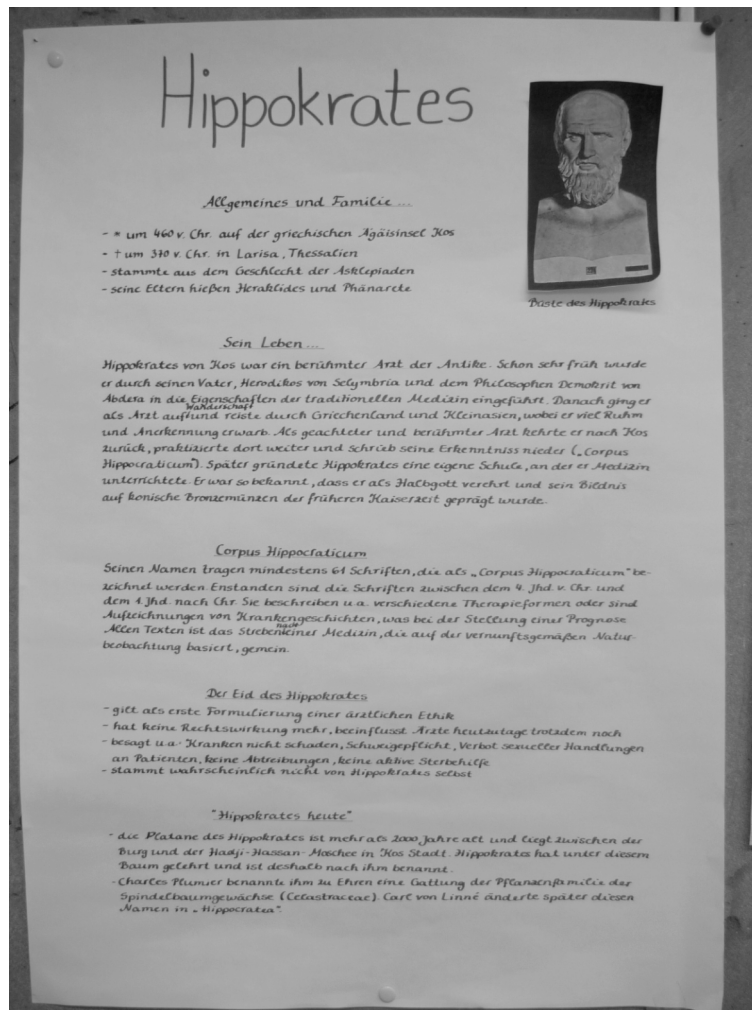


Abb. 40: Schülerplakat zum Referat „Hippokrates“

- Gemeinsamer Rundblick: Das Gespräch zwischen den „Gründervätern“ -

Die erste Präsentationsrunde war beendet, jetzt begann die zweite Runde, die „Gesprächsrunde“. Die zehn „Gründerväter“ sollten dabei miteinander ins Gespräch kommen. Die Tische wurden zu einem großen Rechteck zusammengeschoben und die Vertreter der jeweiligen „Gründerväter“ setzten sich zusammen und repräsentierten ihre Persönlichkeit durch ein großes, rotes Namensschild, das sie vor ihren Platz stellten.

„Ihr habt jetzt einen kleinen Einblick in das Leben und Wirken von griechischen Persönlichkeiten bekommen, die das geistige Leben Europas in der Folgezeit bestimmt haben“, leitete ich den sich anschließenden Rundblick ein. „Wenn ihr euch Perikles, Sophokles, Herodot, Thukydides und alle anderen jetzt noch einmal vor Augen holt, vielleicht auch einen Blick auf die dazu ausgearbeiteten Plakate werft, seht ihr dann Gemeinsamkeiten zwischen eurer und einer anderen Persönlichkeit?“ Leises Gemurmel, dann, nach der anberaumten Zeit (knapp zehn Minuten), kamen erste Ideen.

„Sophokles“ fand, dass er eine Gemeinsamkeit mit Sokrates habe. „Sophokles war politisch sehr engagiert, zweimal ist er zum Strategen gewählt worden und man hat ihm auch die Bundeskasse für den Seebund anvertraut. Er muss also auch sehr angesehen gewesen sein. Sokrates hat diese wählbaren Ämter nicht gehabt, aber er hat sich zum Ratsherren auslösen lassen. Und er hat auch als Hoplit im Peloponnesischen

Krieg teilgenommen und hat da gezeigt, dass er ziemlich mutig und einsatzbereit ist.“ „Politisch aktiv war ich, also ich meine Perikles, natürlich auch, das war ja sein Haupttalent“, warf „Perikles“ ein, der, im Gegensatz zu den anderen, ansatzweise in seine Rolle geschlüpft war. „Perikles war auch zusammen mit Sophokles Strategie, die beiden haben also eine richtige Gemeinsamkeit. Und befreundet waren sie wohl auch.“ Jetzt meldete sich „Phidias“. „Ich kann auch etwas Gemeinsames zwischen mir und dem Sokrates sehen: Beide sind verurteilt worden.“ Eine kurze Frage, an „Perikles“ gewandt, wurde eingeworfen: „Ist der Perikles nicht auch verurteilt worden?“ „Nein, nicht er selbst, aber manche Leute in seinem Umfeld. Eben der Phidias und dann auch noch Perikles' Lebensgefährtin, die Aspasia. Dem Perikles sollte aber dadurch geschadet werden, denn wenn Leute verurteilt werden, die einem sehr nahe stehen, ist das schon ein ziemlich herber Schlag.“ „Gibt es Gemeinsamkeiten in der Anklage?“, fragte ich. „Also der Sokrates wurde ja angeklagt, weil er angeblich die Jugend verdorben hat und nicht an die Götter geglaubt hat. Er war viel auf der Agora und hat mit vielen jungen Leuten philosophiert. Er wollte ja auch, dass die sich ihre eigenen Gedanken machen und Sachen hinterfragen. Das hat vielen Athenern nicht gepasst; vielleicht wussten die auch gar nicht so genau, was Sokrates tut, und es konnte so aussehen, als ob er nicht an die Götter glaubt. Das stimmte aber nicht, denn er hat gesagt, dass er beim Orakel in Delphi war und vom Apollon erfahren hat, dass er der weiseste aller Menschen sei. Das konnte er nicht glauben und wollte die Orakelaussage überprüfen. Das war vielleicht vielen Athenern unheimlich, weil die meinten, man dürfe keinen Gott hinterfragen. Beim Phidias weiß ich nicht, ob der auch wegen Gottlosigkeit angeklagt worden ist“, wandte sich „Sokrates“ an „Phidias“. „Phidias“ musste erst in seine Unterlagen schauen, nickte dann bestätigend und erklärte dann, dass Phidias sowohl der Gottlosigkeit als auch der Veruntreuung von Gold beschuldigt worden ist, das er für das Kultbild der Athena Parthenos verwendet hatte. „Es ist schon merkwürdig, dass ein Bildhauer, der die Arbeiten des größten athenischen Tempels geleitet hat, der Gottlosigkeit angeklagt wird,“ bemerkte ein Schüler und fand später nach eigenen Recherchen heraus, dass (Plutarch zufolge) Phidias sich selbst als Kämpfer in der Amazonenschlacht verewigt hatte, die auf dem Schild der Athena zu sehen war.

„Hippokrates“ meldete sich zu Wort und sah eine Gemeinsamkeit zwischen sich und Aristoteles: „Beide sind mit der empirischen Methode an das herangegangen, was sie erkennen wollten. Hippokrates hat zum Beispiel Krankheitsverläufe genau beobachtet und ihren Verlauf aufgeschrieben, damit er die einzelnen Stadien einer Krankheit erkennen kann. Und Aristoteles hat ja auch, wie ihr gesagt habt, zum Beispiel ganz viele Verfassungen von den verschiedenen griechischen Stadtstaaten gesammelt, weil er wissen wollte, wie eine gute Verfassung beschaffen sein muss.“ Die zwei Vertreter des Aristoteles nickten zustimmend. „Hippokrates“ fiel noch etwas anderes ein: „Ich sehe auch noch eine Ähnlichkeit zwischen Hippokrates und Sokrates: Hippokrates wollte, dass ein Arzt ethisch richtig handelt, darum hat er die Ärzte einen Eid schwören lassen. Und Sokrates kam es doch auch darauf an, dass ein Mensch verantwortungsvoll handelt und sein Gewissen prüft.“

„Was ist charakteristisch für das Denken der von euch vorgestellten Griechen?“, fragte ich abschließend. Sokrates mit seiner Aufforderung zum selbstständigen Denken fiel den Schülern dabei zuerst ein. Gemeinsam sei den „Gründervätern“ aber auch, dass ihr Denken sich durch eine Rationalität und, wie wir heute sagen würden, durch eine gewisse „Wissenschaftlichkeit“ auszeichnete. Hippokrates beispielsweise hat Krankheiten nicht als Strafe der Götter gesehen, sondern eine natürliche Ursache

angenommen (wie eine falsche Ernährung), die das innere Gleichgewicht des Körpers (für ihn bestehend aus Körpersäften) durcheinandergebracht hatte. Und er hat Krankheitsverläufe systematisch beobachtet und beschrieben, ist also empirisch vorgegangen – ähnlich wie Aristoteles, der das damals bekannte Wissen systematisch erfassen wollte. „Jeder ist auf seine Weise ganz eigenständig vorgegangen und hat etwas Neues und Bleibendes geschaffen“, bemerkte eine Schülerin.

Ich forderte die Schüler dazu auf, die Gemeinsamkeiten zwischen den Persönlichkeiten, über die wir gesprochen hatten, zu Hause schriftlich zu Papier zu bringen.

IV. Akt: Die Gefallenenrede des Perikles (1)

Zu Beginn der Stunde ließ ich gemeinsam die Kenntnisse Revue passieren, die die Schülerinnen und Schüler inzwischen vom klassischen Athen gewonnen haben. Sie kennen die Stadt mit ihren Gebäuden, sie sind verschiedenen bekannten Persönlichkeiten aus dem 5. Jh. begegnet, die einen mehr oder weniger intensiven Bezug zu Perikles hatten, und sie haben sich mit der herrschenden Staatsform der radikalen Demokratie beschäftigt.

„Nachdem wir im Abstand von 2500 Jahren auf Athen blicken“, schlug ich vor, „wäre es doch interessant zu wissen, was die Athener selbst über ihre Stadt gesagt und gedacht haben.“ Zustimmendes Nicken aus verschiedenen Richtungen. „Zwei zusammenhängende Darstellungen gibt es von Athenern aus der Zeit des Perikles: Die eine stammt aus der Feder eines Adligen, den man, weil sein Name nicht richtig bekannt ist, Pseudoxenophon nennt. Und die andere Darstellung ist eine Rede des Perikles selbst, die Thukydides in seinem ‚Peloponnesischen Krieg‘ wiedergegeben hat.“

„Die Gefallenen-Rede des Perikles“ – an der Tafel war deutlich zu lesen, womit wir uns in der kommenden Stunde beschäftigen wollten. Ich präsentierte gut sichtbar Thukydides’ „Peloponnesischen Krieg“ und sagte, dass der Redner der Gefallenenrede, die wir gleich hören werden – also Perikles –, nicht identisch sei mit dem Autor, der uns die Rede überliefert hat. Denn Perikles selbst hat schriftlich nichts hinterlassen. Schriftlich fixiert hat diese Rede der Historiker Thukydides, dem wir bereits begegnet sind, und zwar in seiner Geschichte des Peloponnesischen Krieges. Dort, im zweiten Buch, lässt er Perikles seine Rede halten.

Datiert ist sie auf den Winter 431/30, Thukydides selbst aber hat sein Werk erst gegen Ende des Peloponnesischen Krieges, also ungefähr 404 v. Chr., verfasst. 27 Jahre liegen dazwischen, wie schnell errechnet wird. Großes Staunen. Wie konnte Thukydides nach einem langen Zeitabstand noch wissen, was Perikles im Winter 431/30 gesagt hat? Hatte er Aufzeichnungen, „Zeitzeugen“, hat er die Rede überhaupt mit eigenen Ohren gehört? Ich lese das Vorwort vor, in dem er sagt, dass die Reden „in möglichst engem Anschluss an den Gesamtsinn des in Wirklichkeit Gesagten“ dastehen.

Ein Phänomen bleibt es dennoch, wie in einer Zeit, die kein leicht verfügbares Papier kannte, Thukydides sich das Gesagte über einen langen Zeitraum merken konnte, fand die Klasse. Ich gab zu überlegen, dass er möglicherweise mit der so genannten Mnemotechnik gearbeitet hat. Das für sie unbekannte und auch unverständliche Wort schrieb ich an die Tafel. Mnemotechnik bedeutet Gedächtniskunst und befasst sich mit verschiedenen Techniken des Sich-Einprägens schwieriger Gedächtnisstoffe.

Ob sie es selbst einmal auszuprobieren wollten, wie es ist, sich nur auf das Gedächtnis zu verlassen und die Rede zunächst einmal nur zu hören, um dann selbst feststellen zu

können, wie viel man sich behalten kann? Die Schüler waren einverstanden, sicher auch etwas neugierig auf das eigene Ergebnis, und wir vereinbarten, dass ich als Perikles die Rede vortragen werde, während sie als Athener Volk zunächst zuhören und erst am Ende das Gehörte aufschreiben.

Danach bat ich sie, sich Zeit, Ort und historische Situation so genau wie möglich vor Augen zu halten:

Versetzen wir uns in das Jahr 431/30. Es ist Winter und es ist Krieg. Athen kämpft seit einem halben Jahr gegen das befeindete Sparta und muss nun die ersten Gefallenen beklagen. Welcher katastrophalen Verlauf dieser von Anfang an so umstrittene Peloponnesische Krieg nehmen wird, kann in diesem Winter noch nicht geahnt werden, aber die Stimmung in der Bevölkerung nach Ankunft der ersten Kriegstoten muss vermutlich sehr gedrückt gewesen sein. Folgen wir den vielen tausend Athenern auf den Friedhof in die „schöne Vorstadt“, den Kerameikos, zu dem öffentlichen Staatsbegräbnis.

Vor dem großen und feierlich geschmückten Grabmal versammelt sich die Menschenmenge. War jemand von denen anwesend, deren Namen wir heute noch kennen? Waren Phidias und Sophokles dabei und Protagoras, Sokrates, Herodot und Hippodamos, die zum engeren Kreis um Perikles gehörten? War Thukydides anwesend? Wir wissen es nicht, aber wer von den Persönlichkeiten damals in Athen war, wird bei einem Staatsbegräbnis vermutlich dabei gewesen sein. Was werden sich die vielen trauernden Athener von einer Leichenrede erwartet haben? „Trost und Zuspruch“, „eine angemessene Würdigung der Toten, vielleicht eine Sinngebung ihres Todes?“ „Sinn, ja, was für einen Sinn soll das denn gehabt haben, die Kriegstoten sind sinnlos gefallen“, wirft jemand etwas erregt ein. – Die politische Situation damals war jedenfalls delikat. Der Krieg mit Sparta war umstritten, die ersten Gefallenen werden demoralisierend gewirkt haben, vielleicht war auch zu befürchten, dass die Situation umschlagen könnte. Der Redner war persönlich in einer unangenehmen Situation, denn er selbst galt als einer, der den Krieg trotz heftiger Kontroversen begonnen hatte, was ihm viel Kritik einbrachte.

Welche Absicht musste Perikles also mit seiner Rede verfolgen? Und wie hat er dies gelöst?

Jetzt hielt „Perikles“ seine Rede. Sie dauerte ungefähr zehn Minuten. Danach blieb es still, denn jeder sollte den Inhalt, und zwar möglichst seiner Essenz nach, in Stichworten zu Papier bringen. In den Heften las ich später beispielsweise folgende Notiz in Stichpunkten: *Lob als erstes an Vorfahren, da diese die Grundlage geschaffen haben; danach Lob an Väter, weil sie die Arbeit der Vorfahren weiter fortgesetzt und ausgebaut haben; Athen und dessen Bürger sind wichtiger und bedeutender als andere auf der Welt, weil sie zivilisiert sind und die Demokratie haben; Athener verwehren Fremden nicht den Eintritt in ihre Stadt (so wie die Spartaner); sie verstecken nicht krampfhaft Sachen, die dem Feind nützlich sein könnten (im Gegensatz zu anderen Städten/ Stämmen); sie leben ein freies Leben (zwingen ihre Kinder nicht gleich in früher Kindheit zu kämpfen); haben alle Güter der Welt; prahlen nicht mit Reichtum, Armut ist keine Schande; Athener kämpfen, um ihre Stadt zu behalten: Kriege sind für Athener bedeutender als für andere; sie kämpfen nie mit der ganzen Streitkraft und siegen trotzdem; kämpfen allein, auch im Land des Feindes: haben Erfolg. Männer sind gestorben, um die Stadt zu bewahren; auch die anderen sind bereit um Athen zu verteidigen; Beschreibung vom Anfang begründet das Lob, das die Gefallenen bekommen sollen.*

Die meisten Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe waren, was ihre Gedächtnisleistung anging, etwas ernüchtert. Der Protokollant bemerkte dazu: „Bei

jedem einzelnen ist nicht allzu viel hängen geblieben. Es kommt erst viel zusammen, wenn möglichst viele verschiedene Leute was sagen, denn jeder merkt sich etwas anderes Wichtiges.“ (In einer anderen Gruppe habe ich die gegenteilige Erfahrung gemacht: Hier waren die Schüler über ihre Merkleistung erstaunt, weil sie zuvor diesbezüglich Zweifel gehegt hatten.)

Die Inhaltsangabe wurde auf diese Weise gemeinsam erstellt und stichpunktartig an der Tafel festgehalten. Auf der gegenüberliegenden Tafelseite sollten folgende Angaben zur Gefallenenrede gemacht werden: Ort – Zeit – Anwesende – Anlass – Autor – Redner – Redeabsicht. Abschließend bat ich den Kurs, die Rede zu Hause unter folgenden Fragestellungen zu bearbeiten:

1. Beschreiben Sie, wie Perikles das klassische Athen charakterisiert!
2. Überprüfen Sie Perikles' Aussagen zur attischen Staatsform anhand Ihrer Kenntnisse über die attische Demokratie und umgekehrt: Überprüfen Sie Ihre Kenntnisse anhand der Gefallenenrede!

Die Gefallenenrede des Perikles (2)

Ein großes, farbiges Poster von Perikles stimmte in der darauffolgenden Stunde in das Thema ein: die Gefallenenrede. Zunächst werden die Hausaufgaben diskutiert.

Der Protokollant schrieb im Hinblick auf die erste Aufgabe reümierend: „Die Polis ist für jeden zugänglich, die Menschen in ihr (Bürger) führen ein freies Leben und haben die gleichen Rechte (ausgenommen die Sklaven, Metöken, Frauen). Es herrscht eine bisher noch nie dagewesene und bis dahin einzigartige Regierungsform: die Volksherrschaft. Auch bereits vorhanden war der Leistungsgedanke, der das öffentliche Ansehen von persönlicher Tüchtigkeit abhängig machte. Die attische Demokratie ist Perikles' Ansicht nach einzigartig und erfüllt eine Vorbildfunktion. Sie basiert auf Isonomie (gleiches Recht für alle) und der Isegorie (Redefreiheit).“

Worauf aber ist es Perikles bei seiner Rede angekommen, was wollte er darstellen? Er legt dies nämlich zu Beginn der Rede offen dar. Nach ein paar Minuten der Lektüre wurde folgende Passage laut zitiert: „*Die Lebensführung jedoch, die uns dazu gebracht hat, die Form unseres staatlichen Daseins sowie die uns eigene Wesensart, die die Wurzeln unserer Größe wurden, dies will ich schildern und alsdann zum Lobe dieser Toten schreiten.*“ – Nach einer kurzen Überlegung hinsichtlich des Zusammenhangs von Wesensmerkmalen und Lebensführung mit einer demokratischen Staatsform bat ich den Kurs, sich noch einmal zu vergegenwärtigen, welche Wesensmerkmal Perikles den Athenern in seiner Rede zuschrieb und wie er eine typisch athenische Lebensführung darstellte. Für die Fülle der Beiträge reichte die Tafel kaum aus. Die Wesensmerkmale wurden folgendermaßen gesehen: Die Athener seien positiv, gebildet, kritisch, patriotisch, stark, mutig, freigeistig, erfahren, vorurteilsfrei, hilfsbereit, zuverlässig, gleichberechtigt, gerecht (weil sie Chancengleichheit geben); sie seien mutig und klug und zeichneten sich aus durch „letzte Kühnheit und klarste Berechnung“. Auch seien sie Perikles zufolge von „stärkster Seelenkraft“. – Als charakteristisch für die Lebensführung wurde der „freie Geist“ im politischen wie auch im privaten Leben gesehen, das Engagement des einzelnen sowohl in den häuslichen wie in den öffentlichen Angelegenheiten, die freie Erziehung und das „Leben ohne Zwang“. Darüber hinaus die Bedeutung von Erholung und Entspannung sowie der Sinn für Schönheit und Bildung.

„Eine ausschließlich positive Beschreibung“, wie eine Schülerin feststellte. „Perikles hat die Athener wahrscheinlich deshalb so positiv dargestellt, weil er ihnen

schmeicheln und sie zum Weiterkämpfen bewegen wollte“, so eine Vermutung. „Es waren ja auch Fremde da, und auch denen wurde gezeigt, dass die Athener etwas ganz Besonderes waren – oder sich zumindest als etwas Besonderes fühlten.“²¹⁹

Das Gespräch, das sich daraus ergab, kreiste zum Schluss um ein Zitat, das ein Resümee darstellt: *„Mit einem Wort also sage ich: unsere Stadt ist im Ganzen die hohe Schule Griechenlands; im Einzelnen aber will mir scheinen, daß jeder sich bei uns gleichzeitig auf den verschiedensten Gebieten in Anmut und mit vollendeter Sicherheit als ganzer, auf sich selbst gestellter Mann erweisen mag.“* Wie der zweite Teil der Aussage zu lesen sei, dazu hatten die Schüler/innen verschiedene Überlegungen. „Jeder kann alles tun, hat die Freiheit sich auszuschauen, was ihm Spaß macht“, sagte beispielsweise jemand. „Man soll die Dinge sicher beherrschen, soll unabhängig sein“, meinte ein anderer. Oder sollte man besonders viel können, damit man sich unabhängig macht? War es ein Appell, die Grenzen des eigenen Könnens, der eigenen Leistungsfähigkeit auszuloten? Eine Bedeutung kam aber auch der Art und Weise zu, in der das zu geschehen hatte, nämlich der Anmut. Warum wird das überhaupt erwähnt? Das Zitat gab etliche Fragen auf. Ich wies darauf hin, dass sich in diesem Resümee ein bestimmtes Menschenbild finden lässt, nämlich das Ideal von der autonomen, d.h. der freien, auf sich gestellten Persönlichkeit, oder besser, der „selbst-ständigen“ Persönlichkeit. Das klang etwas abstrakt. Bei genauerem Hinsehen zeigte sich aber, dass sowohl die Wesensmerkmale als auch die Lebensführung der Athener, wie Perikles sie beschreibt und wie sie in Form von Stichworten vor uns an der Tafel hingen, zeigen, was dieses Ideal ausmachte: Individualität, Leistungsbereitschaft, Vielseitigkeit, Intellekt und Tatkraft, Selbstständigkeit, Mut. Dem entsprach das von Perikles gerühmte „Leben ohne Zwang“.

- Gespräch der „Gründerväter“ über die Gefallenenrede -

Perikles hatte in seiner Rede ein ideales Athen gezeichnet, weil er den Bürgern vor Augen stellen wollte, dass es sich lohnte, für die von Athen verkörperte Lebensform zu kämpfen. Jetzt sollten die „Gründerväter“ darüber ins Gespräch kommen. Die Schüler bauten die Tische wieder zu einem Rechteck zusammen, stellten wieder die entsprechenden Namensschildchen vor sich auf und bekamen dann Zeit, sich aus Sicht „ihrer“ Persönlichkeit über folgende Fragen zu verständigen und dazu auch Stichpunkte zu machen:

1. Wo würdest du Perikles zustimmen, ihn bekräftigen?
2. Wo würdest du etwas hinzufügen?
3. Wo würdest du ihm abraten?
4. Gibt es Aspekte, die dir fehlen, oder gibt es welche, die du sogar bedenklich findest?

Ich habe die Aufgabenstellung noch einmal kurz an ein paar Beispielen verdeutlicht, dann ließ ich sie nachdenken.

Ungefähr zehn Minuten dauerte diese Vorbereitung, zu der auch die Ergebnisse der Hausaufgaben (Aufgabe 2) herangezogen wurden, bevor das gemeinsame Gespräch begann. „Aristoteles“ fing an. „Dass wir *‘in einer Staatsform’ leben, ‘die die Einrichtungen anderer nicht nachahmt’*, stimmt, denn ich habe sämtliche Staatsformen der griechischen Stadtstaaten überprüft und kann wirklich sagen, dass

²¹⁹ Ähnlich äußert sich Sokrates zu Beginn in Platons Dialog „Menexenos“.

wir die ersten sind, die so eine radikale Demokratie haben. Es war ja auch Perikles, der sich sehr dafür eingesetzt hat, wie zum Beispiel mit dem Tagegeld für alle, die ein Amt ausüben.“ „Hippodamos“ merkte an: „Ja, es ist wirklich so, und ich habe versucht, die Idee dieser Demokratie in meiner Stadtplanung des Piräus’ umzusetzen. Die Bürger haben alle ein gleich großes Grundstück und sogar die Häuser, die ich entworfen habe, sehen gleich aus. Das hat, so weit ich weiß, noch keiner außer mir gemacht und das zeigt, dass die Demokratie etwas ist, das zu uns gehört.“ „Ich finde auch, die Aussage, dass *‘alle für ihre eigenen Angelegenheiten vor dem Gesetzen gleiches Recht (genießen)’*, stimmt, denn damit ist die Isonomie gemeint. Und darauf beruhte ja die attische Demokratie“, meinte „Thukydides“.

„Sokrates“ konnte dem Staatsmann in einem weiteren Punkt im Hinblick auf seine Person zustimmen: „Wenn Perikles sagt: dass *‘wir im öffentlichen Leben schon aus innerer Scheu Verstöße gegen Recht und Sitte (meiden)’*, dann kann ich sagen, dass das für meine Person richtig ist. Wie das mit euch anderen ist, weiß ich allerdings nicht. Ich habe immer großen Wert darauf gelegt, die gemeinsam beschlossenen Gesetze auch zu achten. Als ich von den Athener Richtern zum Tode verurteilt worden bin, bin ich nicht aus dem Gefängnis geflohen, obwohl ich Freunde hatte, die mir das angeboten hatten, sondern habe den Schierlingsbecher getrunken. – Ich stimme Perikles auch zu, wenn er sagt, *‘wir (...) lieben Wissen und Bildung frei von Weichlichkeit’*. Hier spricht er mir eigentlich ganz aus dem Herzen. Denn damit habe ich mich mein ganzes Leben lang damit beschäftigt und hatte viele Schüler.“

„Aristoteles“ und „Platon“ nickten, die Liebe zur Philosophie habe auch ihre Leben bestimmt. „Sophokles“ meldete sich ebenfalls und sagte: „Das trifft auch auf mich zu. Ich habe das bei meinen vielen Dramen festgestellt, wie viele Zuschauer da immer waren, und es war mir auch wichtig, die Athener zu bilden, dass sie aus meinen Stücken etwas lernen.“ – „Perikles“ kam noch einmal auf die Demokratie zurück. „Die große Stärke der Athener liegt ja darin, dass sie gemeinsam in der Volksversammlung darüber diskutieren, was sie in Angriff nehmen wollen, also auch, ob sie zum Beispiel einen Krieg führen wollen. Wenn hier steht: *‘Denn nicht im Rat sehen wir eine Gefahr für die Tat, sondern vielmehr darin, sich nicht vorher in Beratungen zu belehren, ehe man das, was nottut, mit der Tat in Angriff nimmt’*, so trifft das genau auf die Athener zu.“ „Platon“ bekräftigte ihn: „Die Meinung der einzelnen Athener wurde ernst genommen, es war sogar wichtig zu sagen, was man denkt. Diese Bedeutung der Meinungsfreiheit zeigt sich meiner Ansicht nach hier in dem Satz: *‘Ein freier Geist herrscht in unserem Staatsleben und wirkt auch im täglichen Leben und Treiben aller gegenseitigen Beargwöhnung entgegen (...)’*.“

Es fiel den Schülern nicht schwer, Perikles in seinen Aussagen beizupflichten, ihm allerdings abzuraten, stellte sie vor Schwierigkeiten. (Hier hätte man beispielsweise erwarten können, dass folgende Aussage diskutiert wird: *‘Wir brauchen keinen Homer zum Lobredner, oder wer sonst mit Versen dem Ergötzen des Tages dient und dessen Darstellung der Ereignisse dann doch die Wahrheit zuschanden macht. Überall hin haben wir Meer und Land gezwungen, unserem Wagemut Wege zu bereiten, und dabei allerorts die Male des Bösen wie Guten für alle Zeiten aufgerichtet.’*).

Auch die Frage, was sie aus der Sicht der einzelnen Persönlichkeiten hinzuzufügen hätten, war nicht einfach. Ich wies auf Herodots Vorwort aus den „Historien“ hin, das den Schülern in ihrem Schulbuch vorlag, und las den Satz daraus vor: „(...) *Ich weiß, daß menschliche Größe und Herrlichkeit nicht von Bestand ist, und darum will ich der Schicksale beider in gleicher Weise gedenken.*“ „Herodot weist hier auf die Vergänglichkeit der Macht hin. Vielleicht hätte er Perikles gerne darauf hingewiesen

und ihn vor einem zu großen Machtanspruch gewarnt, der zur so genannten Hybris, d.h. zur frevelhaften Selbstüberhebung (gegenüber den Göttern) führen könnte und immer mit dem Sturz des Menschen endet. Hiervor warnt auch Sophokles in seinen Dramen „Ödipus“ und „Antigone“. Wie ist es – erwähnt Perikles in seiner Rede die Götter?“ Die Frage erstaunte die Schüler/innen etwas. „Nein“, begann dann „Thukydides“, „er führt die Größe der Stadt auf die Leistungen der Athener zurück. Er sagt zum Beispiel: *‘Am stärksten aber haben wir selber hier, die wir jetzt noch so ziemlich in den besten Jahren stehen, es ausgebaut und die Stadt in allen Stücken so gerüstet, daß sie im Frieden wie im Kriege gänzlich auf sich selber steht’*.“ „Er hebt die Athener immer wieder heraus, so zum Beispiel auch wenn er in der Rede sagt: *‘Stärkste Seelenkraft spricht man mit Recht aber doch denen zu, die von dem Furchtbaren wie von dem Angenehmen die genaueste Kenntnis haben, und sich deswegen doch keiner Gefahr entziehen.’* „Von irgendeiner Hilfe der Götter wird nichts gesagt, obwohl das hier passen würde“, überlegte „Phidias“, der bislang noch nichts gesagt hatte. „Platon“ stellte fest, dass eigentlich immer der Mensch im Mittelpunkt stehe, der sich *‘bei uns gleichzeitig auf den verschiedensten Gebieten in Anmut und mit vollendeter Sicherheit als ganzer, auf sich selbst gestellter Mann erweisen mag’*.

Diese Beobachtung war zutreffend. Denn das Bild, das Perikles von den Athenern entwirft, ist das Ideal der freien, auf sich selbst gestellten Persönlichkeit. Es ist das Ergebnis der politischen Revolution im antiken Athen, an deren Ende die radikale Demokratie stand. Perikles hatte diese Entwicklung in entscheidendem Maße vorangetrieben. Diese Basisdemokratie setzte sich aus freien Vollbürgern zusammen, denen politisch viel abverlangt wurde. Die vielfältigen politischen Aufgaben mussten den Bürger selbstbewusst machen. So können wir uns auch das Selbstbewusstsein erklären, das unüberhörbar aus Perikles’ Rede klingt.

V. Begegnung mit dem Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision

Das Ideal der freien, auf sich gestellten Persönlichkeit, wie Perikles es in seiner Grabrede beschreibt, hat auch die griechischen Bildhauer beschäftigt. Deshalb schlug ich vor, einen imaginären „Museumsbesuch“ zu unternehmen, um dieses Ideal bei den Skulpturen zu suchen.

Vor unseren Augen erschien zunächst der „Kuros von New York“ an die freie Wand projiziert, eine archaische Jünglingsfigur. Neugierige Blicke, leises Kichern. Die Schülerinnen und Schüler bekamen die Aufgabe, zunächst nur zu beobachten und dann zu beschreiben, wie jeweils der Mensch dargestellt ist. Jeder sollte Zeit haben, eigene Beobachtungen anzustellen und diese dann im Heft zu notieren, ganz unbeeinflusst von den Bemerkungen der anderen. Es war eine Weile relativ still, dann wurde es lauter, sie wollten ihre „Ergebnisse“ gegenseitig abgleichen. Ich hielt diese an der Tafel fest.

Das Gespräch, das sich dann in der Folge über die Skulptur entspann, war lebhaft. Zur Diskussion stand zuerst dessen Figur. Einige Schülerinnen fanden sie männlich, andere hingegen eher weiblich. Die ein wenig hängenden Schultern und die Haartracht wurden zur Argumentation herangezogen und für „eher weiblich“

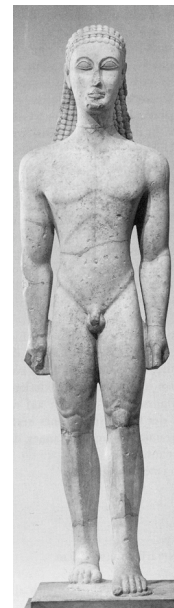


Abb. 41: Kuros von New York²²⁰

²²⁰ Abb. aus Hautumm 1987, S.47. Nach Hautumm schwanken die Datierungen zwischen 630 und 590 v. Chr.

befunden. Die Bauchpartie sowie die Beine hingegen galten als „eher männlich“. Bei der Frisur gab es Nachfragen: Ein Schüler fühlte sich an ägyptische Plastiken, an Abbildungen von Pharaonen erinnert. Die Haartracht des Kuros habe Ähnlichkeit mit der Pharaonenhaube, fand er.²²¹

„Die Haartracht lässt den Kuros etwas steif wirken, etwas gestellt“, warf jemand ein. „Der wirkt aber auch sonst ein bisschen steif“, merkte ein anderer an. Protest hierbei von Seiten einiger Schülerinnen, die auf die Beine verwiesen. Überlegungen wurden daraufhin hinsichtlich der Beinhaltung angestellt. Geht er oder geht er nicht? Diese Frage stand im Raum, inspirierte zum eigenen Ausprobieren. Stühle und Tische wurden gerückt, man positionierte sich. „Der rechte Fuß federt ganz leicht nach hinten, dadurch hab’ ich schon den Eindruck, dass ich gehen könnte, wenn ich wollte“, meinte eine Schülerin. „Die Beine sind aber beide ziemlich gerade, ich hätte da jetzt schon Probleme loszugehen“, wandte ein anderer ein. „Ich finde auch, man fühlt sich (auch mit den Armen) irgendwie doch starr und eben wie eine Statue.“

Der Kuros von New York steht also eher, als dass er geht, aber durch die angedeutete Schrittstellung wirkt er auf den ersten Blick so, als ob er, wenn er denn wollte, gehen könnte.

Wo wird eine solche Jünglingsfigur gestanden haben? Einige Schülerinnen fanden, dass er zu einem Tempel passte oder in dessen Nähe, weil er ein bisschen „heilig“ (oder „naiv“?) wirke, so, als wäre er nicht von dieser Welt. Irgendwie „unrealistisch“, vermutlich wegen seines „geheimnisvollen“ Lächelns. Ihr Gefühl war insofern richtig, als dass die Kuroi oft als Weihgaben an Heiligtümern standen. Für uns etwas ungewöhnlich ist jedoch, dass man sie ebenso oft als Grabschmuck auf dem Friedhof antreffen konnte. Der Kuros von New York war vermutlich die Grabstatue eines Aristokraten.²²²

Eine Schülerin bemerkte, wohl im Hinblick auf die Gefallenenrede, dass der Kuros einen „sehr positiven“ Eindruck mache, dass man ihm positive Eigenschaften zuschreiben könne, „eben so wie Perikles die Athener in seiner Rede darstellt.“ Ich schlug vor, noch die zwei anderen Statuen zu betrachten, um dann anhand des Vergleichs eine Wahl treffen zu können.

Die nächste Statue war der Zeus (oder Poseidon) vom Kap Artemision.²²³ Ein Gott also, aber in Menschengestalt. Die Aufgabe war dieselbe wie bei der Betrachtung des Kuros.

„Der steht nicht einfach nur da wie der Kuros, sondern ist in Bewegung dargestellt.“ Er wird als Sportler gezeigt, als Diskuswerfer.“ Gelächter. „Wie soll denn das gehen? Der wirft einen Speer!“

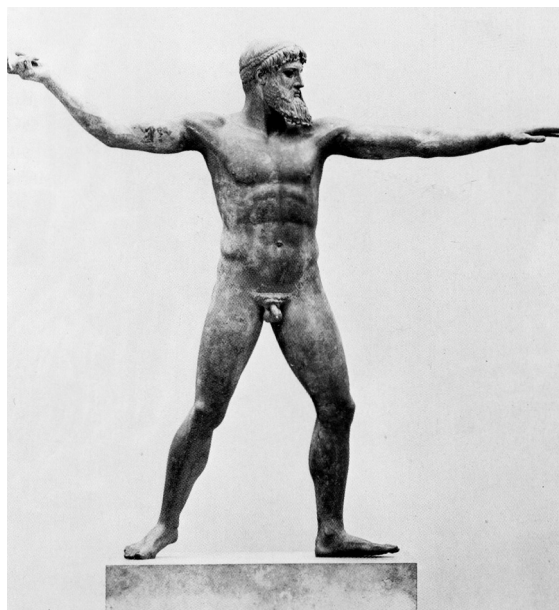


Abb. 42: Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision²²⁴

²²¹ Siehe dazu das Lehrstück von Peter Guttenhöfer 1995, S. 91 - 110.

²²² Hautumm 1987, S. 90.

²²³ Ob die Statue Poseidon oder Zeus darstellt, ist umstritten, weil das fehlende Wurfobjekt nicht eindeutig zu identifizieren ist. Das Archäologische Nationalmuseum in Athen, in dem die Skulptur zu sehen ist, betitelt ihn mit „Zeus vom Kap Artemision“, ebenso Boardman 1987, S. 83f. Seien Argumentation für einen Donnerkeil (und gegen den Dreizack) findet sich auf S. 74. Hautumm (1987, S. 121) hingegen interpretiert ihn als Poseidon. Die Entstehungszeit wird auf die Jahre 460 – 450 v. Chr. eingegrenzt.

²²⁴ Abb. aus: Hautumm 1987, S. 121.

Korrektur einer kundigen Schülerin: „Wenn es der Zeus ist, schleudert er einen Blitz, wenn es der Poseidon sein soll, einen Dreizack.“ Den Dreizack musste sie erklären, weil nicht jeder sich darunter etwas vorstellen konnte. Die Frage nach dem Wurfobjekt jedoch war – so weit es ging – geklärt. Hier also hatten wir die Abbildung eines männlichen Menschenkörpers in der Bewegung vor uns. „Der wirkt aktiv und dynamisch“, meinte einer. „Er wirkt auch so, als ob er ziemlich entschlossen wäre“, fand ein anderer. „Wird er sein Ziel treffen?“, wollte ich wissen und sah zustimmendes Nicken. „Doch, der wirkt ziemlich überlegen, so als ob er seine Sache im Griff hat. Ist ja auch ein Gott. Der ist selbstsicher.“ „Er sieht angespannt aus, so als ob er seine Konzentration sammelt und dann zielsicher loslegt.“ „Es ist auch sein Blick: Der ist auf ein Ziel gerichtet.“ Wie bei den Beiträgen zum Kuros auch, hielt ich die unterschiedlichen Beiträge in Stichworten an der Tafel fest. Bei dem Stichwort „Anspannung“ fragte ich nach: „Woran erkennt man, dass der Körper sich in einer gewissen Anspannung befindet?“ Das zu erklären fiel nicht ganz leicht. „Man sieht es daran, dass er z. B. den linken Arm gerade vorstreckt und mit dem Körper etwas zurücktritt“, so ein Beschreibungsversuch. „Auch der Körper ist aufrecht und gestreckt, das drückt eine gewisse Anspannung aus.“ Diese Anspannung zu beschreiben war deshalb nicht einfach, weil der Zeus andererseits auch „recht locker“ wirkte, wie ein Schüler bemerkte. Angespannt und zugleich entspannt, wie ich an der Tafel festhielt. Seine Körperhaltung vermittelte dadurch eine gewisse Lässigkeit, Unverkrampftheit. Bei der abschließenden Betrachtung konnte festgestellt werden, dass der Mensch hier in einem Gleichgewicht zwischen Ruhe und Bewegung darstellt ist, gefestigt im eigenen Mittelpunkt.

Im Vergleich zum Kuros wirkte sein Körper „realistischer“ oder, besser ausgedrückt, lebensechter. Bei aller Lebensechtheit aber irritierte teilweise die Perfektion des Körperbaus. Denn diese wirkte zwar – trotz mancher Verbesserungsvorschläge – prinzipiell gut proportioniert und vermittelte einen harmonischen Gesamteindruck, manche empfanden ihn jedoch als „zu glatt“, „zu perfekt“.

Warum waren beide nackt dargestellt? Die Frage hatten sich, wie es schien, bereits mehrere Schüler gestellt, dies allerdings nur mit einer körperlichen Attraktivität in Verbindung gebracht. Die Darstellung von Nacktheit bei griechischen Skulpturen, die mit den Kuroi begann, geht jedoch viel tiefer und markiert eine epochale Wende. Es war nämlich das erste Mal, dass ein Mensch nicht als Träger einer bestimmten Rolle oder eines bestimmten gesellschaftlichen Ranges oder dass er bei der Verrichtung seiner Arbeit dargestellt ist, wie wir es etwa von den Ägyptern kennen (Pharao, Priester, Bauer etc.). Hier präsentiert er sich als Mensch, als Person, die ganz auf sich gestellt ist und sich auch im Mittelpunkt des Interesses sieht. Sein athletischer Körper lässt nicht nur an Wettkämpfe oder Kriegseinsätze denken, sondern auch an eine potenzielle Leistungsstärke, durch die er sich auszeichnete und die ihn ausmachte. Bei seinem Anblick wird deutlich, was für die Griechen das Ideal des Menschseins war.

Es war Zeit, Skulpturen in den Blick zu nehmen. Ich fragte, ob es eine Skulptur gebe, in der man das von Perikles beschriebene Menschenbild erkennen könne. Nach einigen Momenten des Nachdenkens entschieden sich fast alle für den Zeus (Poseidon) und eine kleine Minderheit für den Kuros von New York. Jetzt ging es ans Argumentieren. Für den Kuros spreche sein etwas feminines Äußeres, er wirke weicher und sensibler und passe zu einem Menschen, der eine literarische und musische Ausbildung genossen hat. Die „Gegenpartei“ fand hingegen, dass der Jüngling nicht die Zielorientiertheit vertrete, die Perikles in seiner Rede anspricht. Der Zeus (Poseidon) vermittele den Eindruck von „größter Seelenkraft“, von Mut, Stärke,

Selbstbewusstsein und Tatkraft. Für den Zeus spreche aber auch, dass er wirklich „auf sich gestellt“ ist, sich frei im Raum bewegt, während der Kuros eher wie am Boden verhaftet dasteht, so, als würde er (noch) von etwas gehalten. Die letzten Argumente überzeugten: Der Zeus (Poseidon) verkörperte das in der Gefallenenrede beschriebene klassische Ideal der Persönlichkeit, die sich „gleichzeitig auf den verschiedensten Gebieten in Anmut und mit vollendeter Sicherheit als ganzer, auf sich selbst gestellter Mann erweisen mag.“

Hier standen sich eine archaische und eine klassische Plastik gegenüber – jetzt fielen die kunstgeschichtlichen Begriffe – und den Schülerinnen und Schülern fiel im Vergleich vor allem die gewisse „Starre“ des Kuros auf, die in auffallendem Gegensatz zur Beweglichkeit des Gottes stand. Das, was ihnen ins Auge fiel, ist sehr wahrscheinlich das in der Literatur so oft beschriebene „geistige Erwachen“, der griechische Weg vom „Mythos zum Logos“. Der archaische Kuros zeigt noch sein Verhaftetsein am Mythos, von dem er gehalten wird. Der klassische Zeus (Poseidon) hat sich davon „befreit“, für ihn ist nicht mehr der Mythos allein maßgebend, sondern auch und vor allem der Logos, der ihn zum Gebrauch seiner Vernunft verpflichtet. Die geistige Entwicklung, die die Griechen zwischen dem 7. und dem 5. Jahrhundert durchgemacht haben, zeigt sich in der Gestaltung ihrer Skulpturen; es ist ein Phänomen, das in der Kunstgeschichte als „griechische Revolution“ bezeichnet wird.

Der Abschluss

Abschließend stand die Rekonstruktionszeichnung von Athen in Plakatform wieder im Mittelpunkt und zeigte den Inhalt der einzelnen Akte:

In blauer Farbe erschienen die Porträtbüsten der „europäischen Gründerväter“ an den ihnen symbolisch zugeordneten Örtlichkeiten, in gelber Farbe in der Mitte der Agora die Zeichnung eines attischen Bürgers, der auf dem Weg ist, seinen politischen Aufgaben nachzugehen, in roter Farbe ein Ausschnitt aus der Gefallenenrede in gewissem Abstand zur Periklesbüste an der Pnyx, und in orangener Farbe wurde nun vor der Zeus-Stoa die stark verkleinerte Kopie des Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision befestigt.

Das Plakat, von mir abfotografiert und den Schülerinnen und Schülern als Kopie verteilt, hatte die Funktion eines „grundorientierenden Denkbildes“²²⁵, das ein lebendiges und nachhaltiges Bild von der Gesamtgestalt des Unterrichts vermitteln soll. In unserem Fall stellte es eine Visualisierung der im Zentrum des Lehrstücks stehenden Kategorie „Das perikläische Athen“ dar. Um zu sehen, inwieweit diese Kategorie von den Schülern aufgenommen worden war, habe ich eine auf das Denkbild bezogene Anwendungsaufgabe gestellt, die aus drei Teilen bestand:

1. *Stadtführung durch das Athen des Perikles* (Die wichtigsten Örtlichkeiten und ihre Funktion sollen den heutigen „Besuchern“ deutlich vor Augen stehen)
2. *Staatsform des klassischen Athen* (vielleicht auch: politische Aktivität einzelner Persönlichkeiten)
3. *Begegnung mit dem „Zeus vom Kap Artemision“* (Perikles bietet um Kommentare der „geistigen Gründerväter Europas“: Was an

²²⁵ Siehe dazu Wildhirt 2008, S. 63f.

der Statue ist typisch für das „perikläische Athen“? Was an den „Gründervätern“ selbst ist typisch für das „perikläische Athen“? Finden sie sich in der Statue wieder?....)

Die Aufgaben wurden in häuslicher Arbeit erledigt und dienten gleichzeitig als Vorbereitung für die Klausur. Sie ermöglichten den Schülern, ihr Wissen zu überprüfen, zu überdenken und zu vertiefen. Wissenslücken konnten entdeckt und gefüllt werden, und in aller Ruhe konnte zu Hause noch einmal im Schulbuch nachgelesen oder im Internet recherchiert werden. Dem Denkbild kam bei diesem „reorganisierenden Lernen“ sowohl eine orientierende wie strukturierende Funktion zu. Die dritte Aufgabe verlangte als Transferaufgabe eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Thema, weshalb sie die Schüler auch als „schwierig“ bezeichneten – als schwierig für eine Hausaufgabe. Aus diesem Grunde werden hier mehrere Versionen wiedergegeben.

Die „Lehrstück-Aufsätze“, die auf diese Weise entstanden, waren gleichzeitig ein Feedback des Unterrichts und zeigten, was „angekommen“ war und was nachgebessert werden muss. Die ersten beiden Aufgaben konnten insgesamt gesehen als „gut“ bezeichnet werden, wohingegen die dritte Aufgabe inhaltlich stark variierte. Beim nächsten Durchgang müsste auch die Aufgabenstellung selbst noch einmal überdacht werden.

1. Stadtführung durch das antike Athen

„Wir beginnen unsere Stadtführung im Nordosten Athens, auf der Akropolis. Von diesem Berg aus können wir einen guten Überblick über Athen und seine wichtigsten Gebäude gewinnen.

*Hier oben befinden sich die **Propyläen**, das Eingangstor zur Akropolis, der **Parthenon**, der Tempel für die Stadtgöttin Athene, der Tempel der Athene Nike, der Tempel **Erechtheion** und ein 9 Meter hohes **Standbild der Athene Promachos**, das die Fischer bereits vom Hafen aus sehen können.*

*Wenn wir nun in den Norden gucken, können wir den unvollendeten Zeus –Tempel sehen und westlich, in der Nähe des großen belebten Platzes, können wir die unvollendeten Gerichtshöfe erkennen. Der große Platz, um den herum sich die meisten der wichtigen Gebäude Athens sammeln, ist der Marktplatz, die **Agora**. Sie ist ein wichtiger Treffpunkt für Händler und ein, wie bereits erwähnt, zentraler Ort Athens, von dem aus die Bürger die wichtigen politischen und religiösen Institutionen schnell erreichen können. Hier findet aber auch der **Ostrakismos**, das Scherbengericht, statt. Diese Art von Gericht findet einmal im Jahr statt: Um die Gefahr einer Tyrannis abzuwehren, sollte eine mächtig gewordene Person verbannt werden. Zu diesem Zweck wird die Agora mit Brettern abgesperrt, bis nur noch zehn Eingänge frei bleiben, einer für jede Phyle. Man schreibt den Namen des zu Verbannenden auf eine Scherbe und die Scherben werden gezählt. Wenn mindestens 6000 Stimmen auf eine Person entfallen, muss diese das attische Gebiet dann zehn Jahre lang verlassen, wobei dabei kein Vorwurf gegen die Person erhoben wird und ihr Besitz komplett bewahrt wird.*

*Fangen wir im Norden des „Kreises“ um die Agora herum an die Gebäude zu betrachten, sehen wir zuerst die **Bemalte Stoa** und in westlicher Richtung daneben die **Stoa der Hermen**. Eine Stoa ist eine Wandelhalle, ein auf einer Seite geschlossener Säulengang, der den Besuchern der Agora unter anderem auch Schutz vor Sonne, Regen und Wind bietet.*

*Daran schließt sich der **Altar der zwölf Götter** an, der sich vor der **Zeus-Stoa** mit einem **Zeus-Standbild** befindet.*

*Daneben erkennen wir das **Buleuterion**, den Versammlungsraum des Rates der 500, das sich in Richtung Südosten streckt, und davor das **Denkmal der namengebenden Helden**, der Phylenheroen, bei denen sich drehbare Holztafeln befinden, denen jeder Bürger Neuigkeiten und beschlossene Gesetze entnehmen kann.*

*Noch etwas weiter südöstlich befindet sich die **Tholos**, die zentrale Verwaltung Athens, und nebenan, gen Osten zeigend, (vermutlich) das **Strategieion**, das Haus der zehn Strategen.*

*Hier finden wir auch das **südwestliche Brunnenhaus** und die **Gerichtshöfe der Heliaia**, des Volksgerichtes, das, wie der Name schon sagt, aus Laienrichtern bestand. – Daran schließt sich, mit ihrer Lage*

in den Norden zeigend, die südliche Stoa an, an deren Ende sich das **südöstliche Brunnenhaus** und die **Münzprägestätte** befinden.

Die Prozession, die gerade den Weg vor uns über die Agora hinauf zur Akropolis nimmt, ist die so genannte Panathenäenprozession anlässlich des Panathenäenfestes. Hierbei feiern und ehren die Bürger Athens die Göttin und Namensgeberin ihrer Stadt, Athene. Dieses Fest feiern die Athener jedes Jahr, jedes vierte davon in einem größeren Rahmen. Wir haben also Glück dies mitzerleben. Bevor wir uns jedoch der Prozession anschließen können, bleiben noch zwei wichtige Orte des alten Athen offen, die beide auf Felsen gelegen sind: und zwar östlich der **Areopag** und südlich die **Pnyx**. Der Areopag war der Sitz des Adelsrates, der mit der Blutsgerichtsbarkeit betraut ist. Auf der Pnyx werden die Volksversammlungen abgehalten, in denen über wichtige politische Fragen diskutiert und abgestimmt wird. In die große Felsenfläche der Pnyx ist auch eine „Rednertreppe“ eingebaut, damit der jeweilige Redner etwas erhöht stehen und von überall gehört und gesehen werden kann.

Ein letzter Blick soll den vielen Häusern gelten, den Oikoi, die in Athen recht einfach (höchstens zweistöckig) und auffallend ähnlich gebaut sind. Vielleicht zeigt sich auch hier die Idee der Isonomia.

2. Die Staatsform

In der attischen Polis herrscht Demokratie, soweit die Griechen sie als diese verstehen.

Diese Demokratie wird von dem Wunsch geleitet, dass das Volk regieren soll und jeder Vollbürger in die Politik eingebunden ist. Vollbürger sind alle Bürger Athens, außer Frauen, Sklaven und Bewohner Athens anderer Herkunft.

Es gibt in der attischen Demokratie auch keine Gewaltenteilung in unserem Sinne. Grundsteine dieser Demokratie sind die Gleichheit, Isonomie, und die Redefreiheit, Isegorie. Es hat also jeder Bürger die gleichen Rechte sowie das Recht auf freie Meinungsäußerung, insbesondere während der Ekklesia, der Volksversammlung. Die Volksversammlung ist ein weiterer wichtiger Baustein der attischen Demokratie. An ihr dürfen alle Vollbürger teilnehmen, können mündlich diskutieren und abstimmen. Hierbei befasst man sich mit der Außen- und Sicherheitspolitik, den Wahlen der Amtsinhaber, der Einleitung von Strafverfahren, der Nahrungsmittelversorgung der Stadt, regelmäßig aber auch mit der Frage, ob es nötig sei, die Gesetze zu ändern oder etwas an ihnen zu ergänzen. Dabei darf sich jeder Bürger nur einmalig zu jedem Thema äußern. Die Volksversammlung dauert maximal von Sonnenauf- bis Sonnenuntergang und es wird eine strikte Tagesordnung befolgt.

Diese Tagesordnung wird von dem Rat der 500 beschlossen, der sich aus jeweils 50 ausgelosten Bürgern aus jeder der zehn Phylen zusammensetzt. Für 36 Tage gehören die 50 Vertreter einer Phyle dann jeweils der Prytanie an, d.h. der zentralen Verwaltung mit Sitz in der Tholos. Je einer übernimmt täglich als Epistates den Vorsitz und leitet dann zum Beispiel die Volksversammlung.

Jede Phyle setzt sich zu je einem Drittel aus Bürgern der Küsten-, der Inlandregion und des Stadtbereichs Athen zusammen. Das hat den Hintergrund, dass auf diese Art und Weise die Politik nicht nur zugunsten der Städter gemacht wird, sondern dass alle drei „Gruppen“ ihre jeweiligen Interessen einbringen und mitbestimmen können.

Jede Phyle wählt einen Strategen. Zehn sind es also insgesamt.

Man hat als Vollbürger jedoch auch die Möglichkeit, anderweitig an der Politik mitzuwirken und sich für seine Polis einzusetzen. Man kann also nicht nur an der Volksversammlung teilnehmen oder Beamter werden, sondern sich als Laienrichter auslosen lassen. Und man muss als Hoplit für seine Polis kämpfen. So hat zum Beispiel Sokrates, der berühmte Philosoph, während des Peloponnesischen Krieges als Hoplit gekämpft und war später auch Prytane. Oder so ist beispielsweise 440 v. Chr. der Tragiker Sophokles zum Strategen gewählt worden und hat darüber hinaus zeitweise als Schatzmeister der Kasse des Attisch-Delischen Seebundes und als Priester des Heilheros Halon gewirkt. Jedoch wurden auch Arbeiten für die Polis hoch angesehen, wie beispielsweise Hippodamos' von Miletus Neuplanung des Piräus.

3. Begegnung mit dem Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision

a)

An der Statue ist das starke, vorausschauende und sichere Auftreten sehr typisch für das „klassische Athen“. Zeus wirkt hier sehr dynamisch, konzentriert und entschlossen. Er ist sehr naturgetreu, da die Proportionen seines Körpers stimmen, im Gegensatz zu den Statuen des archaischen Stils. Er zeigt das Bild eines jeden optimalen Bürgers unserer Polis, entschlossen, anmutig, bereit zu handeln und nötige Schritte zu gehen und zu wirken, ist jedoch in dieser Anspannung und der Konzentration gleichzeitig entspannt.

An mir, Sokrates, wird dieses optimale Bild des „klassischen Athens“ ebenfalls gut deutlich, da ich mich ebenso engagiert, zielstrebig und entschlossen für unsere Polis einsetze. Ich kämpfe aber genauso gut mutig, konzentriert und bereit zu handeln als Hoplit für meine Polis. Durch meine Arbeit, andere zum selbstständigen Denken zu erziehen, bin ich außerdem selbstsicher, und das Arbeiten mit dem Kopf und der Moral hinter der Politik gleicht mich aus und entspannt mich.

Ich passe also genau in das Idealbild des „klassischen Athens“ und finde mich dadurch auch in der Statue wieder. Leider kann die Statue nur kein moralisches und ethisch korrektes Verhalten zum Ausdruck bringen, andernfalls würde ich mich komplett in ihr erfüllt sehen.

b)

Viele Menschen sagen, dass der Gott einer Religion immer so ist, wie seine Glaubensanhänger (ihn möchten). Dass in einer Bronze-Figur, auf der Zeus, der oberste olympische Gott, dargestellt wird, das Ideal eines athenischen Bürgers zu erkennen ist, unterstützt diese These.

Zeus ist sehr muskulös. Die Muskeln demonstrieren einerseits Stärke, andererseits aber auch Ausdauer und Ehrgeiz. Denn um seine Muskelkraft zu erhöhen, muss man trainieren, hart trainieren und sein Ziel fest vor Augen haben. Dies zeigt auch seine ganze Haltung, sein entschlossener Blick, der ihn geübt und routiniert wirken lässt. Zeus zielt mit einem seiner Blitze in Blickrichtung, was das fortschrittliche Denken, das der damaligen Zeit voraus war, symbolisieren könnte. Zeus trägt einen Bart, der Dinge wie Weisheit, Erfahrung und Stärke ausdrückt.

Besonders wichtig ist die Betrachtung seiner Füße: Der eine Fuß steht noch fest auf dem Boden, der andere hingegen hebt sich bereits vom Boden ab. Die zwei Denkweisen, die ein Athener verkörperte (verkörpern sollte): Das traditionelle Denken, bezogen auf Götterglaube, und das fortschrittliche Denken, dass die Welt auf Naturgesetzen aufgebaut ist und Dinge logisch und durch Zusammenhänge zu erklären sind.

c)

Für mich spiegelt der „Zeus vom Kap Artemision“ die attische Demokratie wider. Seine Haltung lässt auf das Selbstbewusstsein und die Zielstrebigkeit hinweisen. Aber dennoch liegt darin auch etwas Entspanntes und Lässiges. - Er blickt nach vorne und auf seiner Miene ist Entschlossenheit zu erkennen. Es scheint, als würde er mit seinem ausgestreckten Arm in die Zukunft zeigen und als würde er sich seiner Verantwortung und seiner Aufgabe bewusst. Denn jeder attische Bürger muss seinen Teil dazu beitragen. Die Statue wirkt sehr dynamisch und plastisch.

Besonders die Haltung und die Muskeln fallen einem sehr ins Auge. Man könnte mit Recht behaupten, dass er den perfekten, „klassischen“ attischen Bürger darstellt. Zumindest deren Ideal, welches man mit Aufrichtigkeit und Stärke erreichen kann.

d)

Durch die geistigen und politischen Freiheiten wurde auch das Menschenbild verändert und in Form der Statue vom „Zeus vom Kap Artemision“ ausgedrückt. Es war nicht mehr starr, sondern dynamisch. Es wirkte zielsicher, entschlossen und frei. Das Menschenbild wurde so dargestellt, wie die Athener sich fühlten. Der Zeus ist sowohl konzentriert als auch entspannt. Es sieht so aus, als ob eine Bewegung stattfindet (schleudert er einen Blitz?). Der Zeus wirkt sehr selbstsicher und so, als ob er sein Ziel treffen würde.

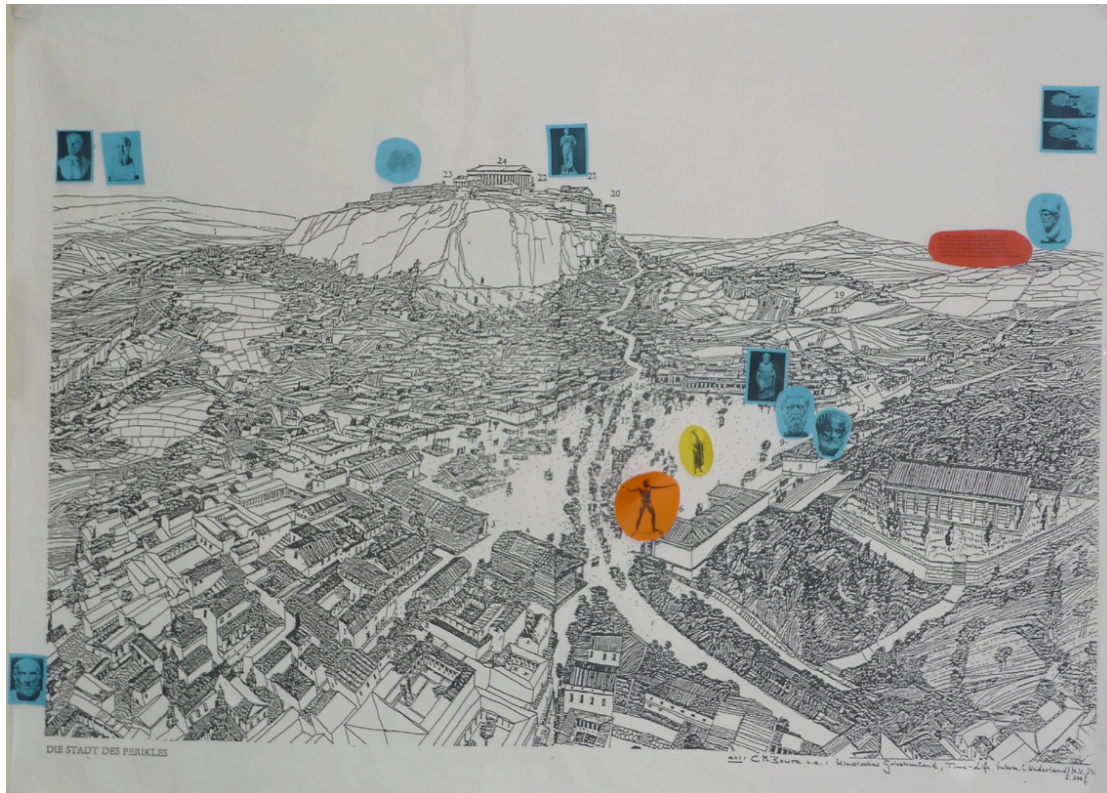


Abb. 43: Denkbild zum Lehrstück „Athen in der Ära des Perikles“

2.7. Rückblick und Ausblick

Ich habe das Lehrstück bislang mit sechs verschiedenen 11. Klassen durchgeführt, einmal in Form eines Projekttages (2005), ansonsten doppelstündig im „normalen Schulalltag“ (2006/07/08/09/11). Wenn nur Einzelstunden zur Verfügung stehen, ist die Form des (sechsstündigen) Projekttages sinnvoll, allerdings muss zuvor die attische Demokratie besprochen worden sein. Bei den anderen Durchgängen habe ich insgesamt sieben Doppelstunden gebraucht und danach eine Klausur schreiben lassen. In zwei Durchgängen habe ich in dem II. Akt „Die attische Demokratie“ auf der Basis von Referaten die politische Verfassung Athens ausführlicher mit der von Sparta vergleichen lassen, zum einen, um die Besonderheit Athens deutlicher werden zu lassen, und zum anderen, um den Antagonismus zwischen den beiden mächtigsten Poleis in Griechenland aufzuzeigen, der zum Peloponnesischen Krieg führen sollte. Dies ist der politische Hintergrund der Periklesrede, und Perikles selbst macht Anspielungen auf Sparta, die man verstehen sollte. (Ein Beispiel: „*Und mögen in der Erziehung des Kindes die da drüben durch harten Drill schon von zarter Jugend an mannhaften Geist zu erzeugen suchen: wir führen ein Leben ohne Zwang und stellen im Ernstfall doch nicht schlechter unseren Mann.*“²²⁶ Der Ausblick auf Sparta müsste also meines Erachtens im Lehrstück seinen Platz haben. Wie dieser aussehen könnte, darüber sollte nachgedacht werden.²²⁷ Ein stärkeres Gewicht müsste darüber hinaus dem Nachdenken über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen antiker und moderner Demokratie zukommen. Dieser Aspekt könnte z. B. am Ende noch einmal

²²⁶ Schadewaldt 1970, S. 596.

²²⁷ Anregungen dazu könnte beispielsweise Schillers Vorlesung „Die Gesetzgebung des Lykurgus und Solon“ geben. In: Schiller 1790, S. 805 - 836.

aufgenommen werden, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Stadtführung durch das Athen des Perikles sich gegenseitig (oder anderen Lerngruppen) präsentieren.

Ob die inneren Zusammenhänge zwischen Politik und Kultur verständlich geworden sind, ist fraglich, weil der Unterricht in fünf von sechs Durchgängen nicht fächerübergreifend angelegt war. Anschaulich werden diese Zusammenhänge am Beispiel vom „Schaugeld“: Während wir heute für kulturelle Veranstaltungen Geld bezahlen, hat Perikles sich in der Volksversammlung mit dem Vorschlag durchgesetzt, dass die Zuschauer für den Theaterbesuch Geld erhalten. Dieses Schaugeld habe ich im Zusammenhang mit dem Sophoklesreferat zwar erwähnt, nicht aber vertieft.²²⁸ Insbesondere in einem fächerübergreifend angelegten Durchgang sollte diesem Aspekt mehr Beachtung geschenkt werden.

Auf dem Denkbild habe ich für die Historiker Herodot und Thukydides je eine eigene Büste gewählt, denkbar wäre aber auch, die Büsten der beiden durch eine römische Doppelherme zu ersetzen, deren symbolischer Gehalt Anlass zu einer Interpretation bietet, vor allem für die Referatsgruppe selbst.²²⁹

Eine gute Alternative im letzten Akt ist die Idee, die Skulpturen als Standbilder nachbauen zu lassen. Für das Verständnis der Skulpturen ist es förderlich, diese nicht nur kognitiv, sondern auch empathisch zu erfassen. Das schult zum einen das genaue Beobachten und lässt zum anderen die „Wesenhaftigkeit“ der Kunstwerke intensiver und nachhaltiger erfassen.

Bewährt hat sich die Konzentration der Skulpturen auf den Kuros von New York und den Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision und damit einhergehend die inhaltliche Zurückdrängung der „griechischen Revolution“. In den ersten Durchgängen hat dieses faszinierende kunstgeschichtliche Phänomen mehr Gewicht (und dadurch fast ein Übergewicht) gehabt, denn ich hatte teilweise weitere archaische und auch hellenistische Skulpturen mit einbezogen.²³⁰ Inzwischen halte ich es für sinnvoller, den Schülerinnen und Schülern das Phänomen der griechischen Revolution im Rahmen eines fächerübergreifend angelegten Unterrichts (Geschichte/ Kunst) nahe zu bringen.²³¹

In dem Lehrstückdurchgang 2007 habe ich auf Wunsch der Klasse einen Exkurs zum so genannten „mytho-logischen“ und logischen Denken eingebaut, der sich als fruchtbar erwiesen hat. Beim Auswertungsgespräch der Referate war nicht ganz klar geworden, was das „griechische Denken“ ausgemacht hat, eben weil es das europäische so maßgeblich bestimmt hat und diesem folglich sehr nahe ist. Für die Schülerinnen und Schüler gab es gar kein anderes als das rationale, auf der menschlichen Vernunft basierende Denken. Dass hinter dem am Mythos orientierten

²²⁸ Dazu Lehmann 2008, S. 106 - 109, S. 250f. (vgl. Anm. 288)

²²⁹ Abb. in Will 1995, S. 13.

²³⁰ So z. B. den Kuros von Tenea oder den Kroisos von Anavyssos für den archaischen hin zum spätarachaischen Stil und die Laokoon-Gruppe als Beispiel für den hellenistischen Stil. (Kuros von Tenea in: Zinserling 1988, S. 356; Kroisos von Anavyssos und Laokoon-Gruppe in: Hölscher 2002, S. 185, S. 225)

²³¹ Zu überlegen wäre bei einer solchen Unterrichtskonzeption auch, inwieweit der Parthenonfries einbezogen werden könnte, dessen Beziehung zum Epitaphios Lehmann in seinem Nachwort hervorhebt. („Zu dem freiheitlichen, auf die persönliche Entfaltung des Individuums gerichteten Menschen- und Bürgerbild, das in der periklischen *epitaphios*-Rede so eindringlich als Lebensform und geistige Grundlage der athenischen Demokratie hervorgehoben wird, finden sich überdies beeindruckende Entsprechungen in den Bildwerken des Parthenon-Tempels, vor allem in der ‚Selbstdarstellung‘ der athenischen Bürgerschaft im Rahmen des Panathenaen-Frieses – zwischen bunter, individualisierender Mannigfaltigkeit innerhalb des Festzugs und der harmonischen Grundstimmung im Ganzen.“ Lehmann 2008, S. 342.) Siehe dazu auch Praxis Geschichte 4/ 1992, S. 55 - 57.

und dem am Logos orientierten Denken unterschiedliche Weltbilder standen, hatten sie sich nicht vorgestellt.²³²

Ähnliche Erfahrungen habe ich angesichts der Erscheinung vom *sóma aútarkes* gemacht. Auch das griechische Menschenbild ist den Schülerinnen und Schülern sehr nahe, sodass das menscheitsgeschichtlich Neue nicht immer unmittelbar erkannt wird. Sowohl in erkenntnistheoretischer als auch dramaturgischer Hinsicht könnte es deshalb interessant sein, einen „Gegensatz“ in das Lehrstück zu bringen. Diese Möglichkeit sollte überprüft werden, zunächst ganz allgemein und dann bezogen auf die Frage, inwiefern „Sparta“ dafür in Frage käme.

2.8. Exkurs

2.8.1. Anmerkungen zum Periklesbild

Perikles selbst war bereits zu seiner Zeit umstritten²³³ und ist es bis heute. Das lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass er in seiner Person (vermeintliche) Gegensätze vereint: Von der Geburt her Aristokrat, setzte er in Athen die radikale Demokratie durch. Von seiner Gesinnung her Demokrat, leitete er die demokratische Polis Thukydides zufolge als „erster Mann“²³⁴ bzw. „Quasimonarch“, und zwar sowohl politisch als begabter Redner als auch militärisch als Stratege. Er leitete die Polis und – eine Besonderheit – er versuchte ihre „Wesenhaftigkeit“ denkend zu erfassen. Er agierte und er reflektierte. Seine „Gefallenenrede“ kann in vielerlei Hinsicht als Vermächtnis verstanden werden.

Perikles war verantwortlich für Athens (bereits zu Lebzeiten) umstrittene Hegemonialpolitik des Attischen-Delischen Seebundes, denn er nutzte die attische Führung in dem Seebund, um Athens Herrschaft machtpolitisch zum Seereich auszubauen – eine Konfrontation mit Sparta bewusst in Kauf nehmend. Kritisiert haben die Zeitgenossen insbesondere den rauen, oft brutalen Umgang mit anderen Bundesgenossen, und sie machten Perikles teilweise für den Ausbruch des Peloponnesischen Krieges verantwortlich, der auch als Folge dieser Machtpolitik gesehen wurde.²³⁵

Auch dem Ausbau Athens zur kulturell dominierenden Polis standen viele Zeitgenossen kritisch gegenüber. Perikles' Intention nach sollte Athen nicht nur außenpolitisch, sondern auch kulturell eine Führungsrolle in Griechenland einnehmen und zur „*hohen Schule von Griechenland*“ werden. Die Akropolis sollte nicht nur das Selbstverständnis der Athener widerspiegeln und ihre kultische Gemeinschaft beschwören, also als Darstellung „nach innen“ dienen, sondern sie war auch eine Darstellung nach außen: Die Polis nicht nur, wie sie sich selbst sieht, sondern auch, wie sie von den anderen gesehen werden soll. Die von ihr beanspruchte Vorrangstellung sollte sich auch im Stadtbild ausdrücken.

Perikles' Ausbau des kulturellen Bereiches, etwa durch die Zahlung von Schaugeldern für den Besuch der Tragödienaufführungen am Fest der Großen Dionysien oder durch die Förderung der Festkultur, zeigt jedoch auch, dass er die

²³² Dem Exkurs lag folgender Mythos zugrunde: „Geburt und Tod des Asklepios“, in: Kerényi 1966, S. 114f. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch das Nachwort zum „Peloponnesischen Krieg“ von Helmuth Vretska (Reclam 1808), Stuttgart 2000.

²³³ Zur Bewertung des Perikles in der Antike (ausführlich auch zu Plutarchs Parallelbiographie) siehe Lehmann 2008, S. 24 - 28.

²³⁴ Thukydides zufolge war Athen „dem Namen nach eine Demokratie, in Wirklichkeit die Herrschaft des Ersten Mannes“ (II, 65. 9, Reclam). Dazu Lehmann 2008, S. 19 - 23. Siehe auch Plutarch, Perikles 9 (Ausgabe 1991, S. 305.)

²³⁵ Dazu Kagan 1992, S. 259f., 343f.; Lehmann 2008, S. 219f., insb. Anm. 11, 12.

Bedeutung der Kultur für ein demokratisches Gemeinwesen erkannt hat. Als hoch gebildeter Mann hatte er darüber hinaus Umgang mit den herausragenden Köpfen seiner Zeit aus den verschiedensten Bereichen. Die „*Liebe zu Wissen und Bildung*“, von der er (durch den Mund des Thukydides) spricht, wird er selbst sehr stark empfunden haben.

In diesem Sowohl-als-Auch, das Gegensätzliches in ein Gleichgewicht zu bringen versucht, das nicht auf Einseitigkeit, sondern auf Vielseitigkeit hin angelegt ist, das rational bestimmt ist, zeigt sich klassisches Denken und Empfinden. Der Geist der „Blütezeit der Klassik“, die mit dem Namen des Perikles verbunden wird, tritt insofern auch in seiner Person selbst hervor.

In der wissenschaftlichen Literatur findet sich aus diesem Grunde ein sehr unterschiedliches Periklesbild – je nachdem, welcher Bereich stärker betont wird. (Ähnliches wird auch für die Interpretation der Periklesrede gelten.)

In der 1991 erschienenen Biographie des konservativen amerikanischen Althistorikers Donald Kagan beispielsweise ist es betont positiv. Kagan sieht in Perikles eine der großen historischen Persönlichkeiten, die dank ihrer „kraftvollen Macht“ nachhaltig geschichtsprägend waren, und er scheut sich nicht, „dem Betreffenden heroische Eigenschaften zuzuschreiben.“²³⁶ Gegen Kagans Darstellung wendet sich polemisch Wolfgang Will in seiner Rowohlt-Monographie, der den Staatsmann Perikles überwiegend kritisch sieht.²³⁷ „Der Perikles, der heute in den Geschichtsbüchern, Lexika und wissenschaftlichen Biographien spukt, ist das alte Phantasiegebilde, eine Mixtur aus Demokrat, Kulturheros, weitsichtigem (Verteidigungs-)Kriegsplaner und Friedensstifter in einem“, schreibt er in der Einleitung mit dem programmatischen Titel „Abschied von Perikles“.²³⁸

2008 ist erneut eine Biographie über Perikles erschienen, verfasst von dem Göttinger Althistoriker Gustav Adolf Lehmann. Seiner (am Ende des ersten Kapitels geäußerten) Ansicht nach „eröffnet die biographisch-historische Perspektive ihrerseits – selbst über einen so großen, zur Vorsicht mahnenden Abstand von 2500 Jahren hinweg – auch spezifische Möglichkeiten, einen historischen Prozeß von außerordentlicher Bedeutung und Geschichtsmächtigkeit konkreter zu erfassen und anschaulich werden zu lassen. Dabei ist der moderne Biograph freilich in besonderem Maße gehalten, sich an den Krisen und Knotenpunkten des politischen Geschehens stets um eine ausreichend große, kritische Distanz zu seinem Gegenstand zu bemühen – möglichst weit entfernt von idealisierender, schönfärberischer Bewunderung wie von aktualisierenden, 'antiimperialistischen' Ressentiments und anderen hehren Geboten der *political correctness* unserer Tage. Nur auf diesem Wege kann dem antiken Zeithorizont dieses ebenso einzigartigen wie exemplarischen Lebensweges und seinen realen politisch-historischen Rahmenbedingungen zumindest ansatzweise Rechnung getragen werden.“²³⁹ Dieses Bemühen um „kritische Distanz“ durchzieht das lebendig geschriebene Werk und ähnelt darin der Periklesdarstellung von Christian Meier in seiner Athen-Monographie.

²³⁶ Kagan 1992, S. 7.

²³⁷ Will 1995, S. 10f. Ausführlicher dazu ders. 2003, resümierend insbesondere die Seiten 229 - 241.

²³⁸ Will 1995, S. 10; vgl. S. 111 - 115.

²³⁹ Lehmann 2008, S. 29.

2.8.1.1. Zur Rolle des Perikles im Lehrstück

Perikles ist in dem Lehrstück präsent als Persönlichkeit, die prägend auf seine Zeit gewirkt und die über diese Zeit in Form einer uns überlieferten Rede laut nachgedacht hat. Ihm kommt eine herausgehobene, aber keine dominierende Rolle zu. Er kann, insbesondere im Zusammenspiel mit den zeitgenössischen Geistesgrößen, in gewisser (politischer) Hinsicht als „Primus inter pares“ verstanden werden.

Bei den Schülerinnen und Schülern soll ein möglichst vielseitiges Bild des athenischen Staatsmannes entstehen. Im I. Akt wird er nur kurz vorgestellt, im II. Akt lernen sie ihn als den „ersten Mann“ der demokratischen „Partei“ kennen, der der radikalen Demokratie entscheidend zum Durchbruch verholfen hat. Im III. Akt wird ihr Wissen um ihn in Form eines Referates erweitert. Die der Referatsgruppe zugrunde liegenden Informationen sind wissenschaftlich fundiert, enthalten aber keine Wertung.²⁴⁰

Die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit Perikles beschränkt sich nicht darauf, die durch das Referat vermittelten „Informationen“ zu seiner Person lediglich zu rezipieren. Sondern in der Diskussion zwischen den „Gründervätern“, die sich der Referatsrunde anschließt, wird das rezipierte Wissen aktiviert und durchdacht. Perikles' Persönlichkeit fordert dabei von selbst zu Fragen heraus oder bereitet eine „Fragehaltung“ vor. Die unterschiedlichen Facetten des Staatsmannes können an dieser Stelle beleuchtet und erstmals (auch kontrovers) diskutiert werden.

Im IV. Akt steht seine „Gefallenenrede“ im Mittelpunkt und indirekt dadurch auch er selbst als Redner. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Rede enthält auch eine Auseinandersetzung mit dem Redner. Diese wird im Lehrstück insbesondere dadurch angestoßen, dass in der zweiten Diskussionsrunde die „Gründerväter“ über die Rede ins Gespräch kommen.

Der V. Akt enthält eine Auseinandersetzung mit der Gefallenenrede im Hinblick auf das darin formulierte (klassische) Menschenbild. Perikles tritt hier in den Hintergrund.

2.8.2. Im Spannungsfeld zwischen Ideal und Wirklichkeit: Zur Interpretation der Gefallenenrede des Perikles

Die Grabrede, die Perikles im ersten Kriegswinter 431/30 zu Ehren der ersten attischen Gefallenen hielt, steht im zweiten Buch des „Peloponnesischen Krieges“ von Thukydides (II, 34 - 41). Sie hat ihren Platz am Ende des ersten Kriegsjahres, auf dem Höhepunkt der athenischen Macht, die bereits ein Jahr später durch das Ausbrechen der Pest in eine ernste Krise kommen sollte.

Zum Verfasser: Perikles hat die Rede gehalten, aber nicht verschriftlicht. Aufgeschrieben hat sie Thukydides, und das sehr wahrscheinlich erst am Ende des Peloponnesischen Krieges, gegen 404 v. Chr. Damit lägen 27 Jahre zwischen der gehaltenen und der niedergeschriebenen Rede. Auch wenn anzunehmen ist, dass

²⁴⁰ Rachtel 1999; Lexikon der Alten Welt 1990, Bd. 2.

Wolfgang Wills Monographie wäre aufgrund ihrer Anschaulichkeit und Übersichtlichkeit potenziell geeignet, sie ist aber, weil es sich um eine „Erstbegegnung“ handelt, wegen ihrer zu starken Wertung in didaktischer Hinsicht problematisch.

Thukydides diese Rede (und andere Reden des Perikles) selbst gehört hat,²⁴¹ kann er aus einem großen zeitlichen Abstand heraus nicht Perikles' Wortlaut wiedergeben. Er selbst, dem dies bewusst ist, hält es für wichtig, in einer Art Vorwort (in dem so genannten Methodenkapitel am Anfang seiner Darstellung) dazu Folgendes zu bemerken: „*Was nun in Reden beide Gegner vorgebracht haben, teils während der Vorbereitungen zum Krieg, teils im Krieg selber, davon den genauen Wortlaut im Gedächtnis zu behalten war schwierig, sowohl für mich, was ich selber anhörte, als auch für meine Zeugen, die mir von anderswo solche berichteten. Wie aber meiner Meinung nach jeder Einzelne über den jeweils vorliegenden Fall am ehesten sprechen musste, so sind die Reden wiedergegeben unter möglichst engem Anschluss an den Gesamtsinn des wirklich Gesagten.*“²⁴²

Die Tatsache, dass der Historiker dem Staatsmann im Nachhinein die ausgearbeitete Rhetorik der Grabrede in den Mund legt, wirft jedoch eine Reihe von Fragen hinsichtlich der Intention und Bedeutung der Rede und ihres Stellenwertes im Gesamtwerk auf, die in der Forschung kontrovers diskutiert werden.²⁴³

Perikles nimmt in der Gefallenenrede in Anspruch, „*der Dinge wahres Abbild*“ beschrieben und nicht „*nur ein gelegentliches Wortgepränge*“ zur Schau gestellt zu haben.²⁴⁴ Dieser Anspruch des Redners wirft Probleme bei der Interpretation auf, denn das Bild, das Thukydides den Staatsmann Perikles von Athen zeichnen lässt, ist idealisiert. Die Frage, warum der Historiker dies tut, welche Motive er dafür hat, ist ein Problem bei der Epitaphios-Interpretation und führt in der Forschung zu ganz unterschiedlichen Überlegungen, die in der Folge skizziert werden sollen.

Wer sich mit der Frage nach Thukydides' möglichen Motiven beschäftigt, muss zunächst das vermutete Abfassungsjahr des Epitaphios betrachten, das von der überwiegenden Mehrheit der Forscher auf das Jahr 404 v. Chr. datiert wird.²⁴⁵ Wenn man also davon ausgeht, dass die Rede am Ende des Peloponnesischen Krieges verfasst worden ist, der für die Athener mit einer Niederlage gegen Sparta endete und demnach einen großen Machtverlust zur Folge hatte, stellt sich die Frage, aus welchem Grund Thukydides gerade zu einem Zeitpunkt des außenpolitischen Machtverlustes Perikles eine Rede halten lässt, die Athen auf dem Höhepunkt seiner Macht verherrlicht. Konrad Gaiser macht bei „*typisierender Betrachtungsweise*“ drei unterschiedliche Interpretationsansätze aus: Die Vertreter des ersten Ansatzes seien der Ansicht, „*der Epitaphios diene der Verherrlichung Athens, er sei der Ausdruck patriotischer Gefühle und Erinnerungen des Thukydides und solle die Politik des Perikles rechtfertigen.*“²⁴⁶ Vertreter der zweiten Richtung hingegen, die sich unter dem Eindruck der Folgen des Zweiten Weltkrieges durchgesetzt hat, seien der Auffassung, der Epitaphios sei „*Ausdruck imperialistischer Machtideologie und Propaganda*“ und im Rahmen des Gesamtwerkes werde „*die Darstellung des Redners von Thukydides als schöner Schein dekuviert.*“²⁴⁷ Ein dritter, „*bisher noch nicht mit voller Deutlichkeit formulierter Ansatz*“ sehe im Epitaphios „*durchaus die positive Schilderung eines Idealzustandes, aber nicht nur mit dem Ziel einer Verherrlichung oder Rechtfertigung des Vergangenen, sondern als allgemeingültige, paradigmatische Beschreibung der bestmöglichen menschlich-politischen Lebensordnung.*“²⁴⁸

²⁴¹ Zur Authentizität der Rede siehe Kagan 1992, S. 8f. (hier mit Hinweis auf weiterführende Literatur)

²⁴² Thukydides I 22, 1.

²⁴³ Vgl. dazu Flashar 1969 und Gaiser 1975.

²⁴⁴ Übersetzung Schadewaldt 1970, S. 597.

²⁴⁵ Zur Abfassung des Epitaphios siehe Gaiser 1975, S. 55f., Schwartz 1919, S. 144 - 153, Landmann 1974, S. 70.

²⁴⁶ So z. B. Schwartz 1919.

²⁴⁷ So z. B. Strasburger 1958; Flashar 1969.

²⁴⁸ So z. B. Whitehead 1971, S. 148f.; Gaiser 1975. Dazu auch Nickel 1976 und Kagan 1991, S. 354.

Interessant und näher betrachtenswert – vor allem in Hinblick auf den didaktischen Umgang mit der Gefallenenrede – erscheint mir die dritte Überlegung, Thukydides wolle in der Rede „nicht nur die Großartigkeit Athens preisen, sondern – im Bilde Athens – allgemein das Wesen des besten Staates und der menschlichen Eudaimonie sichtbar machen“²⁴⁹, der Gaiser selbst anhängt. Die Funktion der musterhaft dargestellten Polis überprüft er anhand der Begriffe 'Ideal', 'Modell' und 'Utopie'. Bemerkenswert sei der Epitaphios, weil er eine ideale Norm beschreibe, die in der Wirklichkeit verhaftet sei, und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen orientiere sie sich am Menschenmöglichen, nimmt also auf die Bedingungen des Menschseins Rücksicht. Und zum anderen mache Perikles selber den Anspruch auf Wahrheit geltend, wobei hier gefragt werden müsse, ob der Maßstab für die Wahrheit der Rede die historische Faktizität oder eine 'höhere' Wahrheit ist, die das Musterbild einer optimalen Polisordnung aufzeigt und somit ihrerseits zum normativen Maßstab wird, an dem die Realität beurteilt werden kann.

Die historische Realität selbst kann nur in gewissen Teilen Maßstab gewesen sein, denn Perikles stellt einseitig pointiert die Stärken der Polis und somit ihre positiven Seiten dar und setzt sich nicht kritisch mit ihren negativen Seiten auseinander. Möglicherweise ist dies auch als Antwort auf (in der Rede nicht explizierte) Vorwürfe zu lesen, das „freiheitliche Leben“ verweichliche und schwäche. Diesen Vorwurf gab es nicht nur von Seiten außenpolitischer Gegner, sondern auch von Seiten attischer, meist adliger Kritiker. Die adlige Opposition gegen die radikale Demokratie, prägnant in der Überlieferung des „Pseudoxenophon“ formuliert, war groß und einflussreich.²⁵⁰ Dadurch jedenfalls, dass der thukydideische Perikles die Wirklichkeit so einseitig verklärt und die Rede so systematisch von negativen Zügen bereinigt, wird der inhaltliche Schwerpunkt auf das positive Potenzial der Polis gelegt, auf die Möglichkeiten, die ihre Lebensordnung in sich trägt. Das lässt den Eindruck entstehen, es handle sich um das Musterbild einer Polisordnung.

2.8.2.1. Athen als Ideal eines lebenswerten Gemeinwesens oder Athen und Athener: zum Verhältnis der Polis und ihrer Bürger

Zu Beginn soll Thukydides' Darlegung des damaligen Kontextes vergegenwärtigt werden. Thukydides berichtet – die Rede szenisch vorbereitend –, die Kriegsgefallenen seien in einem öffentlichen Grab beigesetzt worden, das „in der schönsten Vorstadt“ lag, womit der westlich von Athen gelegene Kerameikos gemeint sein muss, in dem sich ein für Staatsgräber bestimmter Friedhof befand. An diesem Ort wurden die athenischen Gefallenen in traditioneller Feierlichkeit bestattet. Perikles war als Redner ausgewählt worden und er bestieg, damit die große Menge ihn hören konnte, eine neben dem Grab aufgestellte, hohe hölzerne Rednerbühne. Seine Rede adressiert er an „Einheimische“ und „Fremde“. Anwesend konnte bei einer staatlichen Totenfeier prinzipiell jeder sein; in diesem Fall, da es um die ersten Kriegsgefallenen ging, wird es eine große Menge gewesen sein, die aus Athener Angehörigen, Bürgern, Metöken und Fremden bestand.

²⁴⁹ Gaiser 1975, S. 20.

²⁵⁰ Dazu Meier 1993, S. 462 - 465; Lehmann 2008, S. 198 - 200.

Die Situation, in der er diese Rede hielt, war brisant: Der umstrittene Krieg hatte die ersten athenischen Opfer gefordert und es war zu erwarten, dass er in der Folgezeit noch weitere würde fordern werden. In der Grabrede musste Perikles davon überzeugen, dass in dem Sterben der athenischen Bürger für ihre Polis ein höherer Sinn gesehen wird, der diesen Kriegstod rechtfertigt. Seine (Rede)absicht legt er offen dar: Er möchte *„die Lehre geben, daß es in diesem Kampf für uns um Höheres geht als für andere, die nichts von alledem so wie wir besitzen“*. Hiermit erklärt er, weshalb er *„so umständlich von den Dingen der Stadt gehandelt habe“*.

Die Polis, für die gestorben wird, nimmt in der Rede einen zentralen Platz ein. Aber: Die Polis wird immer in Bezug auf die Polisbürger gedacht, was dem antiken Polisverständnis entspricht. Eine Polis bestand aus der Gesamtheit ihrer Bürger, war also an Personen und nicht an Institutionen gebunden.

Das Sich-gegenseitige-Bedingen von der Polis und ihren Bürgern, von Gemeinschaft und Individuum, ist ein Gedanke, der die gesamte Rede durchzieht. In der Folge soll dieser Zusammenhang zwischen Polis und Bürgern, bezogen insbesondere auf die Schlüsselbegriffe von Freiheit und Autarkie, näher betrachtet werden.

„Freiheit“ und „Autarkie“ sind Wertvorstellungen, auf die Perikles gleich in der Einleitung seiner Rede zu sprechen kommt, wenn er im Rückblick auf die Vorfahren bemerkt: *„Von jeher haben sie unverändert dieses Land von Geschlecht zu Geschlecht bewohnt und es durch ihre Tüchtigkeit den Nachkommen als freies Land bis heute überliefert“*. Hervorstechendes, positives Merkmal der attischen Polis ist hier, dass sie *frei*, d.h. keiner anderen Herrschaft (hier in Anspielung auf die Perserkriege) untertan ist. Gesteigert wird dies durch die Hervorhebung der zeitgenössischen Leistung, das von den Vätern hinzu errungene Reich (gemeint ist das Seereich) *„ausgebaut und die Stadt in allen Stücken so gerüstet (zu haben), daß sie im Frieden wie im Kriege gänzlich auf sich selber steht“*. Hinter diesem Satz steht das griechische Ideal der Autarkie, das, wie Perikles (idealisierend) behauptet, in Athen erreicht worden sei. Diese – durchaus programmatisch zu verstehende – Behauptung gleich zu Beginn in der Einleitung wird im Verlauf der Rede argumentativ entfaltet und im Resümee wieder aufgenommen, hier aber mit Blick auf den Einzelnen: *„Mit einem Wort also sage ich: unsere Stadt ist im Ganzen die hohe Schule Griechenlands; im Einzelnen aber will mir scheinen, daß jeder sich bei uns gleichzeitig auf den verschiedensten Gebieten in Anmut und mit vollendeter Sicherheit als ganzer, auf sich selbst gestellter Mann erweisen mag“*.²⁵¹

Was für die gesamte Polis in Anspruch genommen wird, gilt Perikles zufolge auch für ihre Bürger: Der autarken Polis entsprechen „auf sich gestellte“, „autarke“ Bürger. Der „Freiheit“ der Polis entspricht in vielfältiger Weise die Freiheit ihrer Bürger. Polis und Bürgerschaft – Athen und die Athener – sind aufeinander bezogen.

Wenn Perikles *„von den Dingen der Stadt“* sprechen will, die *„Art der Stadt“* darlegen will, muss er auch von ihren Bürgern sprechen, da diese in ihrer Gesamtheit die Polis ausmachten.

Bei der Ankündigung seines Anliegens drückt er sich so aus: *„Von den Kriegstaten nun, durch die das einzelne errungen wurde – ob wir nun selber oder unsere Väter dem hereinbrechenden Kriege von Barbaren oder Hellenen unerschrocken trotzten –:*

²⁵¹ Vretska/ Rinner übersetzen diese Passage folgendermaßen: „Zusammenfassend sage ich, dass unsere Stadt im Ganzen die Schule Hellas sei und dass jeder einzelne Bürger, wie ich glaube, bei uns in vielseitigster Weise und in spielerischer Anmut seine ihm eigene Art entfalte.“ (Thukydides II, 41 (1), Reclam Nr.1808)

davon mag ich nicht groß reden unter Wissenden und will es lassen. Die Lebensführung jedoch, die uns dazu gebracht hat, die Form unseres staatlichen Daseins sowie die uns eigene Wesensart, die die Wurzeln unserer Größe wurden, dies will ich schildern und alsdann zum Lobe dieser Toten schreiten. Denn es gehört doch wohl hierher, daß davon gesprochen werde, und allem Volke hier, Einheimischen wie Fremden, wird es von Nutzen sein, davon zu hören.“ Zwischen der Staatsform der Polis und der Lebensführung und Wesensart ihrer Bürger wird eine Beziehung hergestellt, es wird verdeutlicht, dass hier ein Zusammenhang vorliegt.

Perikles' Aussagen zur Freiheit sollen näher betrachtet werden. Ein freier Geist herrsche im Staatsleben, sagt er, und dieser freie Geist wirke auch im täglichen Leben und Treiben aller gegenseitigen Beargwöhnung entgegen. Die äußere Freiheit der Polis korrespondiere mit dem ihr innewohnenden „freien Geist“, der als ein besonderes Merkmal Athens gesehen wird. Er sei eine Voraussetzung für das öffentlich-politische Leben in der Demokratie und wirke sich seinerseits positiv auf die zwischenmenschlichen Beziehungen der Bürger aus, fördere in diesem Fall die Toleranz und Akzeptanz der Bürger untereinander. Öffentlich-politisches und privates Leben bedingten und beeinflussten sich gegenseitig zum beiderseitigen Nutzen. Besonders deutlich wird dies auch in den folgenden Ausführungen, in denen Perikles, ausgehend vom freien persönlichen Umgang, behauptet, schon *„aus innerer Scheu“* vermieden die Athener im öffentlichen Leben *„Verstöße gegen Recht und Sitte, den Männern gehorsam, die jeweils an der Spitze stehen, wie auch den Gesetzen und unter ihnen zumal denjenigen, die zum Schutz der Verfolgten gegeben sind, sowie den ungeschriebenen, deren Bruch in aller Augen verächtlich macht.“* Der „freie Geist“ der Polisbewohner zeigt hier die sittliche Qualität, Recht und Anstand zu respektieren. Die Freiheit des Einzelnen stößt an ihre Grenzen, wenn die Freiheit des Anderen gefährdet ist, und „Hüter“ für die Freiheit des Anderen sind hier das geschriebene (d. h. das positive) und ungeschriebene (d. h. das „natürliche“ bzw. „göttliche“) Gesetz sowie Sitte und Anstand. Bemerkenswert ist, dass *„Verstöße gegen Recht und Sitte“* schon *„aus innerer Scheu“* vermieden werden und nicht etwa aus Angst vor einer Bestrafung, dass hier der Gedanke der Einsichtigkeit und Freiwilligkeit und infolgedessen der Selbstbestimmtheit betont wird.

Auch die Andersartigkeit – und Überlegenheit – Athens gegenüber den Kriegsgegnern verdeutlicht Perikles an eben dieser, Athen eigenen Freiheit, die sogar Feinden einen *„freien Zutritt“* zur Stadt gestatte. Sich daraus eventuell ergebenden Gefahren begegne man mit der *„in uns selber liegenden Entschlossenheit zur Tat.“* Die von Perikles behauptete Überlegenheit im Kriegswesen bezieht sich ebenso auf das Gebiet der Erziehung: Dem militärischen Drill der spartanischen Jugend setzten die Athener *„ein Leben ohne Zwang“* entgegen.

„Ein Leben ohne Zwang“, eine freiheitliche Lebensführung, ist Perikles zufolge also charakteristisch für die demokratische Polis und machte sie zur damaligen Zeit einzigartig. Athen wird als Unikum der damaligen Poliswelt dargestellt; Perikles betont in der Regel das, was in Athen anders ist als in den anderen Stadtstaaten, gemeint sind dabei vor allem die Poleis der Gegner. *„Auch mit dem Wohltun halten wir es gerade umgekehrt als die meisten. Denn nicht so sehr auf empfangene, als auf erwiesene Wohltaten gründen wir unsere Beziehungen“*, behauptet er beispielsweise und begründet dieses Verhalten näher, um am Ende zu resümieren: *„Und so vermögen denn nur wir allein, aus keinerlei Berechnung unseres Vorteils, sondern mit*

dem Vertrauen des freien Mannes, wem es auch sei, unbedenklich unsere Hilfe zu leihen.“

Dass Perikles näher ausführt, worauf sich die menschlichen Beziehungen in Athen gründen, zeigt die Bedeutung, die diese damals für die demokratische Polis gehabt haben. In Athen hielt man es mit *„dem Wohltun (...) gerade umgekehrt als die meisten“*, weil die Stabilität zwischenmenschlicher Beziehungen für die Polis insgesamt von Bedeutung war. Instabile Beziehungen konnten sich auch auf das Gemeinwesen ungünstig auswirken. Dieses Gemeinwesen, die demokratische Polisgemeinschaft, hat Perikles immer im Blick.

Politisch entspricht das den Athenern eigene Freiheitsgefühl der auf Isonomie basierenden Staatsform der Demokratie, deren Originalität Perikles stolz hervorhebt.²⁵² Volksherrschaft werde die athenische Staatsform genannt, weil sie sich nicht auf eine Minderheit, sondern auf die Mehrheit im Volke stütze, definiert er ihre politische Verfassung und grenzt sie hier, möglicherweise im Hinblick auf die Spartaner, deutlich von der Oligarchie ab. Er betont die Neuartigkeit dieser Staatsform gegenüber traditionellen Herrschaftsformen, hält sie jedoch schon für so ausgereift, dass sie selbst anderen zum Vorbild dienen könne. Die Rechtsgleichheit hebt er als ein wesentliches Merkmal der attischen Demokratie hervor. Er bezieht sich damit auf den zentralen Begriff der athenischen Demokratie, der Isonomie (isonomia), die sich nicht nur auf die rechtliche, sondern auch auf die politische Gleichberechtigung der Bürger bezog.

Einen Aspekt von politischer Gleichberechtigung spricht Perikles in der Folge an: In einer Volksherrschaft werde das öffentliche Ansehen einer Person an ihrem Einsatz für die Angelegenheiten der Polis gemessen, ganz unabhängig von ihrem Stand oder ihren Vermögensverhältnissen. Als drittes, ganz neues, d.h. von oligarchischen und aristokratischen Staatsformen unterschiedenes Kriterium gesellschaftlichen Ansehens zeigt Perikles hier die individuelle Leistungsbereitschaft des einzelnen Bürgers für die Polis. Dieser Maßstab betont die gleiche „Ausgangsbasis“, die alle Bürger haben sollten, um ihr Selbstverständnis als politisch gleichberechtigte Bürgerschaft zu festigen. Es ist zugleich ein Appell an den Einzelnen – welcher dadurch aufgewertet wird –, Gemein Sinn zu entwickeln und sich für die Polis einzusetzen. Der Einzelne wird hier in einen (produktiven) Bezug zur Gemeinschaft, zur Polis, gestellt, in der er lebt, und die Polis ihrerseits lebt vom Einsatz ihrer Bürger.

Die radikale Demokratie zur Zeit des Perikles konnte nur funktionieren, wenn sich die Bürger in solcher Weise an ihre Polis gebunden fühlten. Deshalb kann Perikles später sagen: *„In derselben Männer Hand ruht die Sorge für ihre häuslichen wie auch die öffentlichen Angelegenheiten, aber auch den andern, die sich ganz ihrer Arbeit widmen, fehlt es doch nicht an Blick für die politischen Dinge. Bei uns allein nämlich heißt einer, der dem gänzlich fern steht, nicht „ungeschäftig“, sondern „unnützlich“, und selber hat unser Volk in den Fragen der Staatsführung mindestens ein Urteil, wo nicht gar richtig eigene Gedanken.“* „Unnützlich“ mussten diesem Maßstab zufolge Personen gelten, die privatisierten, weil die demokratische Polis den Einsatz jedes Bürgers brauchte. Der „Privatier“ verweigerte sich diesem Zusammenspiel.

Es ist anzunehmen, dass Perikles die Stärken und die Schwächen, die in der komplexen Konstruktion einer demokratischen Staatsform lagen, bewusst waren. Setzten sich die Bürger für ihre Polis ein, war diese gefestigt, ließ ihre Einsatzbereitschaft nach, konnte dies das Gemeinwesen insgesamt schwächen, auch in außenpolitischer Hinsicht. Die demokratische Staatsform verlangte und gewährte

²⁵² Die Feststellung war sehr wahrscheinlich gegen die Spartaner gerichtet, die – traditionsbewusst – ihre Verfassung von der kretischen Dorier ableiteten. Siehe dazu Landmann 1974, S. 79f.

ein bestimmtes Verhalten von ihren Bürgern und die athenischen Bürger brachten Perikles zufolge ihrerseits eine bestimmte Disposition dazu mit. In seiner Rede spricht er jedoch nicht von den Schwächen, die in der basisdemokratischen Staatsform lagen, sondern nur von ihren Chancen, und zwar sowohl für das Gemeinwesen wie für das Individuum. Im Idealfall, wird gezeigt, handelt es sich um eine wechselseitige Steigerung positiver Eigenschaften.

Die in der Rede viel gepriesene Freiheit gipfelt in dem hohen Ideal der Autarkie, das gleichermaßen für die Polis wie für deren Bürger in Anspruch genommen wird. Die Stadt, behauptet Perikles, sei in allen Stücken so gerüstet, daß sie im Frieden wie im Krieg gänzlich auf sich selber steht. Wenn man die Definition von „autark“, dass nämlich „'autark' derjenige (ist), der 'allein ausreichend', selbständig, überlegen und frei ist, weil er über alles Erstrebenswerte von sich aus verfügt“²⁵³, auf den politischen, ökonomischen, kulturellen und militärischen Bereich überträgt, sieht Perikles Athen in dieser Hinsicht als „selbstständig“ an. In seiner Rede zeigt er auf, dass die Polis „über alles Erstrebenswerte von sich aus verfügt“. Politisch wird sie als „selbstständig“ und „überlegen“ durch ihre Staatsform, die Demokratie, dargestellt, und anderen zur Nachahmung empfohlen. Die Vorzüge, die ihre Überlegenheit ausmachen, sind in der Folge näher ausgeführt.

Die kulturelle und ökonomische Überlegenheit wird so beschrieben: *„Auch für mancherlei Erholung des Geistes von allen Anstrengungen ist bei uns gesorgt, teils durch Pflege von Spielen und Festen während des ganzen Jahres, teils durch gefällige, jedem einzelnen offenstehende Anlagen, deren täglicher Genuß den Mißmut vertreibt. Zudem kommt bei der Größe unserer Stadt aus allen Teilen der Erde alles herein, und ebenso wie unsere heimischen Güter können wir die Erzeugnisse der ganzen Welt im eignen Haus genießen.“*

Athens üppige Festkultur, gedacht ist hier insbesondere an das Fest der Panathenäen, das vor allem bei den alle vier Jahre begangenen Großen Panathenäen Besucher aus ganz Griechenland anzog, wird hier als etwas originär Athenisches hervorgehoben und als Vorzug gesehen. Ebenso die „Spiele“, die sich auf unterschiedliche Wettspiele beziehen, zu denen auch die in Griechenland bekannten viertägigen Dramenwettbewerbe anlässlich der Großen Dionysien im März zu rechnen sind. Zu den „jedem einzelnen offen stehenden Anlagen“ zählten beispielsweise die Palästre und Gymnasien. Indem er diese, Athenern und Zugereisten wohlbekannten Einrichtungen erwähnt, möchte er deren Bedeutung hervorheben und ihre Wertschätzung erhöhen, auch ihre Bedeutung für das tägliche Leben der Athener ins Bewusstsein rufen und zugleich zeigen, dass die Stadt „über alles Erstrebenswerte von sich aus verfügt“.

In ökonomischer Hinsicht sah das etwas anders aus, weil die attische Polis nicht in dem Sinne autark war, dass sie „alles Erstrebenswerte“ selbst produzieren konnte. Um diesem Anspruch, um überhaupt dem Anspruch einer ausreichenden Versorgung gerecht zu werden, war die Polis auf Importe angewiesen. Perikles spricht aus guten Gründen jedoch nicht von einer Importabhängigkeit, sondern von dem Vorzug, aufgrund der Größe der Stadt und einem entsprechend bedeutenden Hafen „die Erzeugnisse der ganzen Welt“ neben den „einheimischen Gütern“ genießen zu können. Autark kann die Polis allenfalls insofern gelten, als sie eine Handelsmetropole war.

²⁵³ Gaiser 1975, S. 33.

Die militärische Überlegenheit wird mit der „*in uns selber liegenden Entschlossenheit zur Tat*“ begründet, also einer den Athenern zugesprochenen Eigenschaft und nicht beispielsweise mit einer überlegenen Waffentechnik.

Das Autarkieideal, das für die Polis in Anspruch genommen wird, bezieht Perikles auch auf deren Bürger. Sie ist jedoch nicht als ein unangreifbares Ruhen in sich selbst zu verstehen oder, wie in späterer Zeit, als ein Ideal der Genügsamkeit, sondern sie „ergibt sich paradoxerweise aus einer vielseitig-aktiven Wendigkeit“.²⁵⁴ „Die Autarkie der Athener besteht nicht in unbeschränktem Reichtum oder in völliger Bedürfnislosigkeit, sondern sie kommt durch besondere Fähigkeiten und Leistungen zustande; sie ist keine starre Ordnung, sondern ein lebendiges Wechselspiel glücklich ausbalancierter Bedingungen wie Freiheit auf der einen und Gesetz auf der anderen Seite“, bemerkt Konrad Gaiser.²⁵⁵

Das Autarkiestreben des Einzelnen, bezogen vor allem auf die Bewahrung der persönlichen Eigenständigkeit, kann als eine griechische Eigenart gesehen werden, die bei der Herausbildung der Polisgesellschaften eine wesentliche Rolle gespielt hat.²⁵⁶ In der attischen Polis war dieses Autarkiestreben besonders ausgeprägt und wirkte sich bei der Durchsetzung der demokratischen Staatsform günstig aus.

Umgekehrt forderte die demokratische Polis von dem Einzelnen einen großen Einsatz für das öffentlich-politische Leben und der Einzelne konnte an diesen Herausforderungen wachsen und entsprechende Fähigkeiten ausbilden. Als direkte Demokratie brauchte die attische Polis unspezialisierte Bürger, deren Blick auf das Allgemeine – und das Gemeinwohl – gerichtet war bzw. sich an diesem orientierte. Nicht Einseitigkeit oder Expertentum war gefragt, sondern Vielseitigkeit und ein „Laienurteil“. Dieses allerdings sollte verantwortlich sein. In diesem Sinne kann man Perikles' Worte interpretieren, die er am Ende der Rede an die Verbliebenen, an die Eltern der gefallenen Söhne richtet: „*Standhaft im Leid muss also sein, in der Hoffnung auf neue Kinder, wer noch jung genug ist, Kinder zu zeugen. In manchen Häusern werden die nachwachsenden die nicht mehr lebenden in Vergessenheit sinken lassen, und der Stadt bringt es zweifachen Vorteil, sie wird nicht entvölkert und bleibt gesichert. Es kann nämlich niemand mit gleichem und gerechtem Sinn im Rat sprechen, wer nicht unter Einsatz seiner Kinder wie alle anderen an der Gefahr mitträgt.*“ Wer Wertvolles zu verlieren hat, im Falle eines Krieges seine eigenen Söhne, wird seine Entscheidung in der Volksversammlung für oder gegen einen Kriegseinsatz sorgsamer und verantwortungsvoller fällen, weil er am eigenen Leibe ermessen kann, was auf dem Spiel steht, weil er selbst einen Einsatz leistet.

Wer selbst die Quelle des Handelns ist, weil er Entscheidungen fällen und vielleicht auch ausführen muss, wer aktiv das Staatsleben mitgestalten kann und also eine Verantwortung für das Gemeinwesen mitträgt, muss sich die Maßstäbe, nach denen er urteilt und handelt, bewusst machen. Nach der Entmachtung des Areopags war der ganze Wissensgrund, in den man seine Erfahrungen einordnen konnte, neu zu organisieren. Auch wenn es am Ende auf eine Bestätigung hinauslaufen sollte, musste zunächst vieles in Frage gestellt werden. „So wurde die Poesie zur politischen Aufgabe, ohne daß sie hätte parteilich werden müssen. Darin ist gleichsam ein Stück der Lösung des Rätsels dieses Jahrhunderts aufgehoben: Attisches Bürger-Sein musste sich gerade auch in der Kunst verwirklichen. Gerade weil alles noch so sehr

²⁵⁴ Ebd.

²⁵⁵ Ebd., S. 33f.

²⁵⁶ Meier 1993, S. 128.

miteinander verbunden war, musste es sich der Welt, der Götter, der Gerechtigkeit immer neu vergewissern.²⁵⁷

Da „*allein die persönliche Tüchtigkeit (...) im öffentlichen Leben einen Vorzug (verleiht)*“, wurde jeder Bürger zum Engagement angehalten. Das demokratische Gemeinwesen lebte von dem persönlichen Einsatz seiner Bürger in politischer, militärischer und kultureller Hinsicht.

2.8.3. Die Rekonstruktionszeichnung

Wie es in Athen vor 2500 Jahren ausgesehen hat, wissen wir nicht mehr, aber die Neugier, dies zu erfahren, ist groß. Seitdem amerikanische Archäologen in den 1930iger Jahren begonnen haben, Ausgrabungen im großen Stil vorzunehmen, hört das Interesse daran nicht auf zu wachsen. Auffällig ist die Fülle gehaltvoller Publikationen in den letzten fünfzehn Jahren zu den alten Griechen im Allgemeinen und zum antiken Athen im Besonderen.²⁵⁸ Im Jahr 2004 erreichten sie aufgrund der Olympischen Spiele in Athen einen gewissen „Höhepunkt“. Das öffentliche Interesse am alten Griechenland zeigte sich darüber hinaus in der großen Ausstellung der Antikensammlung der Staatlichen Museen zu Berlin mit dem Titel „Die griechische Klassik. Idee oder Wirklichkeit“. Die Ausstellung wurde im Jahr 2002 sowohl in Berlin (Gropius-Bau) als auch in Bonn (Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland) gezeigt. Auch hier wurde versucht, den Kontext verschiedener Exponate anschaulich zu rekonstruieren, meist in Form von Modellen. Sofern archäologische Arbeiten vorliegen, bieten sie dazu eine wissenschaftlich fundierte Grundlage und inspirieren geradezu. Parallel dazu gibt es ein wachsendes Interesse an der Auswertung schriftlicher Quellen aus der Antike, die Aufschlüsse über das Aussehen Athens geben.²⁵⁹ Eine ähnliche Fülle an Publikationen gibt es im Kinder-, Jugend- und Schulbuchsektor, hier meist mit reicher, farbiger Bebilderung.²⁶⁰

Das Bemühen um Anschaulichkeit, das in den genannten Beispielen deutlich geworden ist, darf auch im Schulunterricht nicht mehr fehlen – und erst recht nicht in einem Lehrstück. Je konkreter die Vorstellungen von dem antiken Stadtbild sind, desto besser.

Es war das 5. vorchristliche Jahrhundert, das dieses Stadtbild in entscheidendem Maße geprägt hat. Und in der äußeren Form kann der gestaltende (innere) Geist erspürt werden – wenn man ihn zum Leben erweckt. Der Blick auf die Agora beispielsweise zeigt, dass die direkte Demokratie ihren Sitz tatsächlich im Lebensalltag der Athener hatte, und lässt ahnen, was es für das Leben der Athener bedeutet haben könnte, wenn Perikles in seiner Gefallenenrede sagt: „*In derselben Männer Hand ruht die Sorge für ihre häuslichen wie auch die öffentlichen Angelegenheiten.*“ Wer in oder in der Nähe der Stadt wohnte, wurde von der Agora täglich wie von einem Magneten angezogen: Dort traf man sich zum Gespräch, handelte, kaufte, brachte den Göttern Weihgaben – und trieb Politik. Politik musste hier jeden etwas angehen, man kam gar nicht drum herum. Sie hatte ihren Sitz mitten im Lebensalltag.²⁶¹

²⁵⁷ Ebd., S. 384.

²⁵⁸ Kagan 1992; Meier 1993; Goette 1993; Emrich 2000; Holscher 2002; Goette/ Hammerstaedt 2004; Settis 2004.

²⁵⁹ Dazu gehören die drei „Athenführer“ von Goette, Emrich und Goette/ Hammerstaedt.

²⁶⁰ So beispielsweise Die erste Demokratie 2004, Fink 2010, Zitellmann 2010.

²⁶¹ Dazu Camp II/ Mauzy 2009, S. 11.

Der anschaulichen Vorstellung des klassischen Athen kommt also ein zentraler Stellenwert zu, es ist der Einstieg, der eine Begegnung mit dem Phänomen im Wagenscheinschen Sinne ermöglichen soll.

Zu klären ist zunächst, welche Ansprüche eine solche Rekonstruktion erfüllen sollte. Wesentlich ist, dass sie sich auf das 5. vorchristliche Jahrhundert konzentriert, möglichst auf die perikläische Zeit. Auch muss sie archäologisch fundiert und „anschaulich“ sein, im Sinne von lebendig, lebensecht.

Zu diskutieren ist auch die Frage der Perspektive, ob ein An- oder Überblick gezeigt werden soll.

Prinzipiell denkbar ist die Rekonstruktion von Athen auch als Grundriss, als (fotografiertes) Modell und als Zeichnung bzw. Illustration. Ersteres wird häufig in Schulbüchern verwendet, meist als Rekonstruktionsskizze lediglich von der Agora.²⁶²

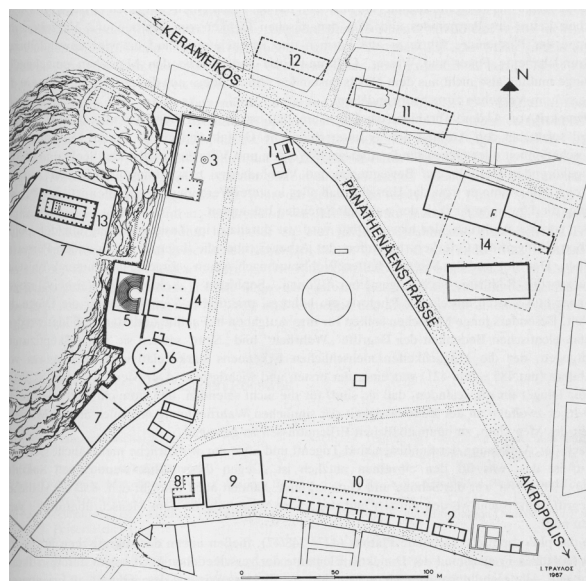


Abb. 44: Die Agora von Athen gegen Ende des 5. Jahrhunderts²⁶³

Ein Grundriss, entweder von der gesamten Stadt²⁶⁴ oder nur einer einzelnen Örtlichkeit, hat den Vorteil der archäologischen Korrektheit und den Nachteil, dass er nicht besonders anschaulich ist. Geeigneter wäre in dieser Hinsicht das idealtypische Modell, etwa wie Goette/ Hammerstaedt (2004) es in der vorderen Innenseite des Buchdeckels zeigen.

²⁶² Z. B. Geschichte - Dauer und Wandel 1995, S. 33. Die Rekonstruktionsskizze ist dem „Bildlexikon zur Topographie des alten Athen“ von John Travlos (1971), S. 21, entnommen.

²⁶³ Abb. aus: Geschichte. Dauer und Wandel 1995, S. 33.

²⁶⁴ Ein stadtplanähnlicher Grundriss des antiken Athen findet sich in Travlos 1971, S.20; abgedruckt auch in Hölscher 2002, S.159.

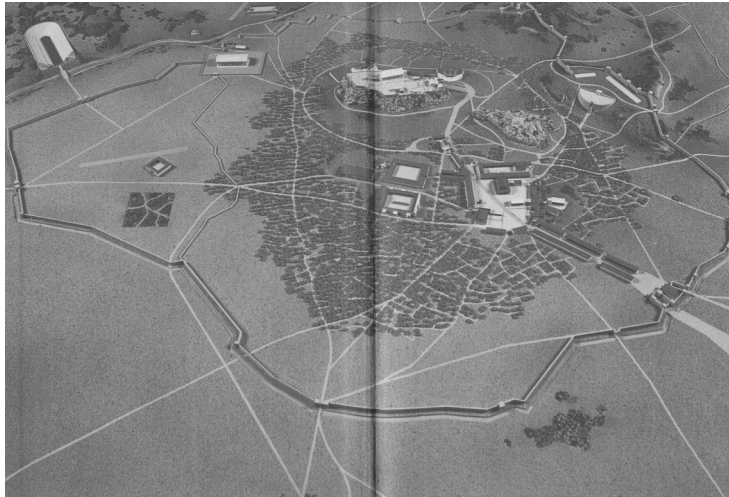


Abb. 45: Stadtmodell Athen (Zustand um 170 n. Chr.)²⁶⁵

Einmal abgesehen jedoch, dass es sich bei Goette nicht auf das 5. Jahrhundert konzentriert und für das Lehrstück schon deshalb nicht in Betracht kommt, wirkt ein Modell auch relativ starr bzw. statisch, hier fehlt der Schuss an Dynamik, der einer Abbildung die „Würze“ gibt. Diesen Anspruch erfüllt am ehesten die rekonstruierende Illustration. Hier allerdings muss die künstlerische Freiheit auf historische Genauigkeit überprüft werden. Gut gelungen ist das bei Connolly/ Dodge („Die antike Stadt“).

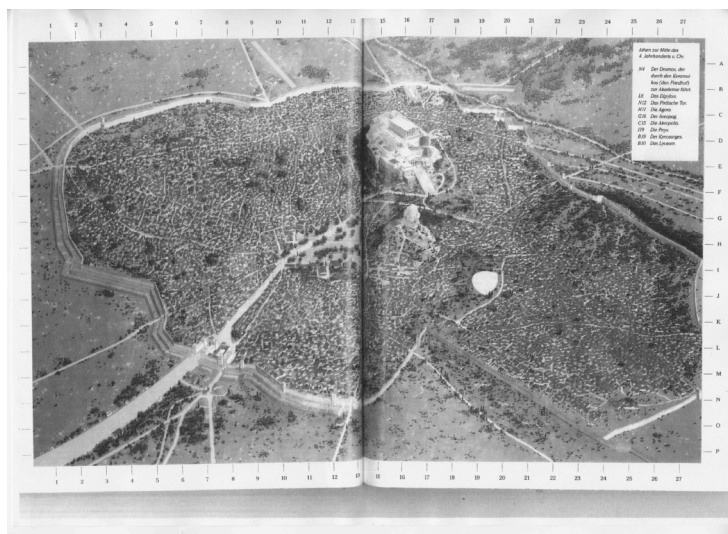


Abb. 46: Athen zur Mitte des 4. Jahrhunderts v. Chr.²⁶⁶

Hier wird jedoch das Problem der Perspektive deutlich: Auf einer Doppelseite wird ein Gesamtblick auf das Athen des 4. vorchristlichen Jahrhunderts geworfen. Um das gesamte, innerhalb der Stadtmauer liegende Gebiet zu erfassen, ist eine Vogelperspektive gewählt, die die einzelnen Gebäude sehr klein werden lässt. Die Bauten der Agora z. B. sind fast gar nicht erkennbar. Dafür werden die wesentlichen Stätten und Plätze gesondert an anderer Stelle im Detail wiedergegeben (z. B. die Agora und die Akropolis). Für den Schulunterricht sind die farbigen Illustrationen prinzipiell gut geeignet, denn sie erfüllen den Anspruch historisch-archäologischer

²⁶⁵ Goette/ Hammerstaedt 2004, S. 4.

²⁶⁶ Connolly/ Dodge 1998, S.88f.

Genauigkeit mit den Kriterien der Anschaulichkeit und Lebendigkeit (Ein Beispiel dafür wären die Platanen, die Themistokles auf der Agora hat pflanzen lassen). Das entspricht auch der Intention von Connolly/ Dodge, den Alltag des antiken Großstadtlebens zu rekonstruieren.²⁶⁷ Umso bedauerlicher ist es, dass die Illustration für den Lehrstückeinstieg nicht geeignet ist, weil sie das 4. und nicht das 5. Jahrhundert darstellt und durch die Wahl der Vogelperspektive die Gebäude zu klein gezeichnet sind, als dass ein „gedanklicher Spaziergang“ möglich wäre. Die Suche nach Rekonstruktionszeichnungen, die für das Lehrstück in Frage kommen, hat sich bislang als schwierig erwiesen, und sie ist auch noch nicht abgeschlossen. Ich werde zunächst darlegen, welche Zeichnung ich bislang verwendet habe, und diese auf ihre archäologische Fundierung überprüfen.

Bislang ist eine schwarz-weiß gehaltene Federzeichnung zum Einsatz gekommen, die sich in einem alten TIME-LIFE-Band zum antiken Griechenland befindet.²⁶⁸

Die Zeichnung ist von Victor und Maria Lazzaro und wird deshalb in der Folge der Einfachheit halber „Lazzaro-Zeichnung“ genannt. Dargestellt ist „Die Stadt des Perikles“ (Titel). Interessant ist die Perspektive insofern, als dass der Betrachter trotz Vogelperspektive in das Bild „hineingezogen“ wird: Seine Augen heften sich auf die Agora im Zentrum der Zeichnung und werden von dort durch die Panathenäenstraße zur Akropolis gelenkt. Die Tempel auf der Akropolis stehen wiederum in spannungsvoller Beziehung zum Hephaistostempel auf der schräg gegenüberliegenden Bildseite. Über die Agora zieht – ein belebendes Moment – die Panathenäenprozession. Die Illustration zieht ihre Attraktivität zweifellos aus dieser künstlerischen Komposition, und sie erfüllt trotz Schwarz-Weiß-Farbigkeit den Anspruch der Anschaulichkeit und Lebendigkeit. Meine Erfahrungen haben gezeigt, dass sie es den Schülerinnen und Schülern ermöglichte, sich gedanklich in ihr zu bewegen. Aber sie ist noch nicht das, was ich mir idealerweise wünschen würde. Es fehlt beispielsweise in der Legende die Angabe des Maßstabes, die nötig ist, um Entfernungen abschätzen zu können (ein großes Problem übrigens vieler historischer Rekonstruktionszeichnungen). Besser wäre es auch, man könnte die Stadtmauer und die Langen Mauern genauer erkennen, damit deutlich wird, dass die Stadt ganz ummauert war und große, schön gestaltete Tore hatte (Bsp. Dipylontor). Auch bringt es der eingeschränkte Blick auf die Stadt mit sich, dass der Kerameikos nicht zu sehen ist, obwohl er ein zentraler Schauplatz für die Periklesrede ist, ebenso wie die sich außerhalb der Stadtmauern befindenden öffentlichen Anlagen, die Gymnasien und Palästre. Ein Überblick, wie Connolly/ Dodge ihn bieten, wird deshalb zusätzlich zur Ergänzung herangezogen.

Für den Einstieg in das Lehrstück kann die eingeschränkte Perspektive, konzentriert auf Agora und Akropolis, jedoch in didaktischer Hinsicht sehr produktiv genutzt werden. Sie bietet nicht nur die Möglichkeit, sich gedanklich in ihr zu bewegen, sondern weckt die Neugier und inspiriert geradezu zu einer räumlichen Erweiterung, für die ich die Form der Fotografien gewählt habe. Die Fotografien stehen ihrerseits in einem spannungsvollen Verhältnis zur Zeichnung, weil sie zum räumlichen Denken auffordern. Wer beispielsweise die Lage des Dionysostheaters bestimmen will, muss zunächst nachdenken. Und muss dann, um sich diese ganz konkret vorstellen zu können, die Akropolis geistig umwandern. Sich geistig und räumlich in Bewegung zu setzen – darauf kommt es in diesem Lehrstück an, und dass das bislang in allen

²⁶⁷ Die Illustrationen von Connolly/ Dodge werden inzwischen auch in wissenschaftlichen Publikationen verwendet, um Rekonstruktionsleistungen anschaulicher machen zu können. Siehe z. B. Camp 2001.

²⁶⁸ C. M. Bowra u.a. 1966, S. 106f.

Lehrstückinszenierungen weitgehend gelungen ist, liegt an dem didaktisch produktiven Gehalt der Lazzaro-Zeichnung. Mit Connolly/ Dodge wäre das so nicht möglich, weil es hier keine vergleichbare Möglichkeit zur Imagination gibt.

Die Lazzarosche Rekonstruktionszeichnung stammt allerdings aus dem Jahr 1966, und die archäologische Forschung ist seitdem weitergegangen. Deshalb soll im Folgenden festgestellt werden, inwieweit sie wissenschaftlich fundiert ist und auch den neuesten Forschungsergebnissen standhält. Zur Diskussion steht dabei in erster Linie die Rekonstruktion der Agora, denn die fünf seitlich aus nord-westlicher Perspektive skizzierten Gebäude der Akropolis (Tempel der Athene Nike, Propyläen, Standbild der Athene Promachos, Erechtheion und Parthenon) entsprechen weitgehend archäologisch gesicherten Ergebnissen, die seit Ende des 19. Jahrhunderts einsetzten. Die groß angelegten Ausgrabungen auf der Agora hingegen begannen erst 1931 durch die American School of Classical Studies at Athens (ASCSA). Die Leitung oblag damals John Travlos. 1960 kamen Grabungen zu einem ersten vorläufigen Abschluss. Die Forschungsergebnisse wurden (relativ zeitnah) in verschiedenen Zeitschriften publiziert und 1971 in komprimierter Form in dem Standardwerk von John Travlos „Bildlexikon zur Topographie Athens“ herausgegeben. Sir Cecil Maurice Bowra, der Herausgeber des TIME-LIFE-Bandes aus dem Jahr 1966, hat als bekannter Altphilologe und Leiter des Wadham College in Oxford den zu seiner Zeit aktuellen Forschungsstand als Grundlage für seine Publikation genommen, wie der Bibliographie, den Quellennachweisen und nicht zuletzt dem „besonderen Dank“ zu entnehmen ist, der John Travlos selbst gilt. Die von der ASCSA durchgeführten Ausgrabungen haben das Fundament für die Rekonstruktion von Athens Agora gelegt, und an den damaligen Ergebnissen hat sich prinzipiell nichts geändert. Abweichungen gibt es jedoch im Detail. Darauf soll näher eingegangen werden.

Zum Vergleich mit der Lazzaro-Zeichnung dient eine 2004 von der ASCSA herausgegebene Publikation von Mabel Lang,²⁶⁹ da sie ein Modell von der Agora um 400 v. Chr. zeigt und bespricht (S. 5, 15). Ergänzend wird der im gleichen Jahr von Goette/ Hammerstaedt erschienene Band „Das antike Athen“ herangezogen, da hier die historische Topographie von Athen anhand von Schriftquellen gedanklich „rekonstruiert“ wird.

Beim folgenden Vergleich schreite ich die Agora im Uhrzeigersinn gedanklich ab und beginne an der Südseite mit dem Münzhaus. Diese gesamte Südseite, in der Reihenfolge Münzhaus, südöstliches Brunnenhaus, Südstoa, Gerichtshöfe der Heliaia und südwestliches Brunnenhaus, stimmt mit dem Agora-Modell der ASCSA in der Lazzaro-Zeichnung überein. Auch das vor der Tholos gelegene Strategeion an der Westseite ist in dem Modell aufgeführt, allerdings mit einem Fragezeichen versehen, da die neuere Forschung das Strategeion hier zwar vermutet, dies aber nicht mit Sicherheit bestätigen kann. Ein solches Fragezeichen gibt es bei Lazzaro nicht. Übereinstimmend ist darüber hinaus das runde Gebäude der Tholos, die südlich vor dem Kolonis Agoraios auf der Westseite gelegen war. Die zentrale, von den Prytanen geführte Verwaltung war hier untergebracht, weshalb die Tholos auch als Prytanikon bezeichnet wurde. Sie diente auch als Staatsarchiv. Neben der Tholos war das Buleuterion, das den 500 Ratsherren als „Rathaus“ diente. Vor dem Buleuterion stand das „Denkmal der namengebenden Helden“, wie es bei Lazzaro heißt. Gemeint sind damit die zehn Phylenheroen, die passenderweise ihren Ort vor dem Rat der 500

²⁶⁹ Mabel Lang: *The Athenian Citizen. Democracy in the Athenian Agora*. Revised edition prepared by John McK. Camp II., photographs by Alison Frantz and Craig Mauzy, 2004.

hatten. Gegen Ende des 5. Jh. wurde dann ein neues Buleuterion gebaut, „wahrscheinlich als Signal des demokratischen Neubeginns nach dem verlorenen Peloponnesischen Krieg und nach der 404 v. Chr. von Sparta eingesetzten Tyrannei der Dreißig, die das Buleuterion zum Szenario von einigen ihrer bedrückendsten Vergehen wählte“, wie Goette/ Hammerstaedt vermuten.²⁷⁰ In diesem Zusammenhang wurde auch das Metroon gebaut, man könnte fast sagen, als Teil des Rathauses. Der Name Metroon, griechisch *meter*, d.h. Mutter, weist darauf hin, dass es ein Heiligtum für die Muttergöttin Kybele war, die eigentlich aus dem kleinasiatischen Raum stammte. Es diente gleichzeitig als Staatsarchiv. Da beide Gebäude zur Zeit des Perikles noch nicht errichtet waren, fehlen sie folgerichtig bei Lazzaro, nicht aber bei Mabel Lang, weil ihr Modell eine Darstellung um das Jahr 400 v. Chr. geben will. Nördlich neben dem Metroon befand sich eine Tribüne. Die Lazzaro-Zeichnung suggeriert, dass es von ihr eine treppenartige Verbindung zum weiter zurück gelegenen Hephaistostempel gab – bei Mabel Lang fehlt eine solche. Übereinstimmend ist darüber hinaus die Stoa des Zeus, die bei Lazzaro die westliche Seite der Agora abschließt. Vor dieser Stoa befand sich der Zwölfgötteraltar. Auch bei Mabel Lang findet man die Zeus-Stoa mit Zwölfgötteraltar in dieser Position, in anderen Publikationen, z. B. bei Goette, wird jedoch als westlicher Abschluss eine Königsstoa genannt.²⁷¹

Was die Nordseite betrifft, beginnt diese bei Lazzaro mit der Stoa der Hermen, neben der sich dann die Stoa Poikile, d.h. die Bemalte oder Bunte Stoa befindet. Mabel Lang zufolge befand sich dort jedoch nur die Stoa Poikile – von der Stoa der Hermen weiß sie nichts, dafür aber Goette. Hier scheint es archäologische Unklarheiten zu geben.

Die Ostseite war in gewisser Hinsicht „offen“. Das erklärt sich daraus, dass die Agora im 5. Jahrhundert v. Chr. nicht als geschlossenes Ensemble angelegt war. Hier, an dieser Seite, befanden sich Geschäfte und im 5. Jahrhundert Lazzaro zufolge unvollendet gebliebene Bauvorhaben für Gerichtshöfe.

Fazit: Es gibt Abweichungen bei der Rekonstruktion der Agora – relativ geringfügige Abweichungen allerdings – zwischen der Lazzaro-Zeichnung und Mabel Langs Modell. Dazu gehört beispielsweise die Frage nach der Verortung der Hermen- und Königsstoa. Da die Standorte archäologisch jedoch noch nicht eindeutig bestimmbar sind, wage ich selbst darüber keine Aussagen zu treffen. Für das Lehrstück hat dies keine zentrale Bedeutung, weil hier die Gebäude im Mittelpunkt stehen, in denen Politik betrieben wurde. Und in dieser Hinsicht beruht die zeichnerische Rekonstruktion bei Lazzaro auf wissenschaftlich gesicherten Ergebnissen – bislang jedenfalls.

Insgesamt gesehen hat die Lazzaro-Zeichnung ihre Stärke in didaktischer Hinsicht. Wissenschaftlich gesehen ist nichts Wesentliches gegen sie einzuwenden, und sie kann so lange verwendet werden, bis es eine überzeugendere Alternative gibt.

2.9. Interpretation durch die Methodentrias

Der Titel von Christian Meiers Werk „Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte“ zeigt, wie eingangs festgestellt worden ist, dass das Athen des 5. vorchristlichen Jahrhunderts als ein Phänomen gesehen wird, das der Historiker aufzuspüren und zu

²⁷⁰ Goette/ Hammerstaedt 2004, S. 117.

²⁷¹ Ebd., S. 123.

erklären versucht. Das Lehrstück folgt diesem Grundgestus und will seinerseits das „vielstrahlige Gebilde“ des perikleischen Athen einfangen. Der Fokus ist hierbei vor allem auf die menschheitlich bedeutsame Auffassung von dem Menschen als einer „auf sich selbst gestellten Persönlichkeit“ gerichtet. Dieses Bild von dem Menschen als einem freien, selbstständigen Individuum, als *sóma aútarkes*, finden wir schriftlich formuliert in dem von Thukydides verfassten Epitaphios des Perikles und künstlerisch formvollendet ausgestaltet in den Skulpturen der klassischen Periode.

Exemplarisch

Perikles als maßgeblich prägender Staatsmann agiert als Wortführer seiner Polis und reflektiert zugleich über eben diese Polis. In seiner Gefallenenrede zeichnet er ein Bild von Athen, das als Leitbild verstanden werden kann. Dass die Rede von Thukydides (dem Sinn nach) aufgezeichnet und überliefert wurde, ist ein Glücksfall – oder mehr noch: eine Sternstunde der Geschichte. Denn in der Gefallenenrede kommen athenisches Denken und athenisches Selbstverständnis verdichtet und für die Nachgeborenen auf diese Weise exemplarisch zum Ausdruck.

Es ist das einzige uns vorliegende Dokument, in dem das klassische Menschenbild von einem Zeitgenossen beschrieben wird. Das Selbstverständnis der Athener wird hier zu einem Selbstverständnis des Menschen an sich. In dem klassischen Menschenbild kommt auch die Auffassung von einem „idealen“ Leben zum Ausdruck, das Ideal von einem Leben in freier Selbstentfaltung. Der „ganze“, „auf sich gestellte Mann“ ist der vielseitig ausgebildete und vielseitig geforderte Mensch, dessen Persönlichkeit nicht einseitig beansprucht, sondern vielseitig gefordert ist, der nicht zu einem Extrem neigt, sondern seine Kräfte in einer Contrebalance hält.

Was im Epitaphios in Worte gefasst wird, das bringen zeitgenössische Bildhauer in ihren Skulpturen zum Ausdruck. In dem Lehrstück ist exemplarisch der Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision ausgewählt, der seinerseits bereits Gegenstand eines eigenen Lehrstücks ist.²⁷² Es könnte aber ebenso gut eine andere Skulptur aus der Zeit der Hochklassik sein, etwa der Diskuswerfer von Myron, der Doryphoros von Polyklet oder der Kasseler Apoll. Letzterer wäre aufgrund des lokalen Bezugs und des vermuteten Bezugs zu Phidias (der ihn möglicherweise geschaffen hat²⁷³) auch interessant. Der Zeus allerdings besticht durch das Zielsichere, Willensstarke und doch Unverkrampte seiner Erscheinung, die ihre Kraft und Sicherheit aus dem „inneren Gleichgewicht“ gewinnt. Das Sich-gegenseitige-Ausgleichen der beiden Gegensätze von Ruhe und Bewegung verkörpert er in sehr sinnfälliger Weise. Und er eignet sich besonders, wenn man Standbilder bauen lässt, weil das Nachstellen (und Nachempfinden) seiner Contrebalance eine Herausforderung darstellt.

Auch die archaische Skulptur kann prinzipiell nach Belieben ausgewählt werden, ich habe allerdings festgestellt, dass sich eine frühe archaische Plastik besser als eine spätarchaische eignet, wenn man die Unterschiede zu einer Skulptur der Hochklassik prägnant vor Augen stellen will.

Verweisen die Statuen – ähnlich übrigens wie der Epitaphios selbst – in den Bereich der Idealität, führen die zehn ausgewählten Persönlichkeiten in den Bereich der historischen Realität. Die Auswahl der Persönlichkeiten erfolgte nach exemplarischen Kriterien.

²⁷² Guttenhöfer in: Berg/ Schulze 1995, S. 94 -110.

²⁷³ Hautumm 1987, S. 145.

„Indem Athen die reichen Möglichkeiten der Griechen aufnahm und beträchtlich steigerte, wurde es, wie Perikles sagt, zur Schule von Griechenland“, schreibt Meier in seinem Athenbuch²⁷⁴, und seine Bemerkung beeinflusste die Überlegungen bei der Auswahl der Persönlichkeiten. „Die reichen Möglichkeiten“ der Griechen, die im periklischen Athen gebündelt zutage treten, sollten beispielhaft mit einem Gesicht verbunden werden. Als charismatischer Politiker musste Perikles fraglos dabei sein. Da er eine so enge Verbindung mit den „großen Geistern seiner Zeit“ pflegte, dass in der Literatur teilweise von einem „Kreis des Perikles“ gesprochen wird²⁷⁵, kamen auch diese in die nähere Auswahl: Das waren Sokrates, Sophokles, Phidias, Herodot, Anaxagoras, Zenon und Protagoras. Sokrates als Begründer der abendländischen Ethik, Sophokles als Dramatiker, Phidias als Baumeister und Bildhauer, Herodot als Begründer der Geschichtsschreibung, Anaxagoras als Vertreter der vorsokratischen Naturphilosophie und Protagoras als Vertreter der Sophistik. Die beiden letzten bedeutsamen Philosophen sind jedoch nicht mit einbezogen worden, da die Philosophie sonst überrepräsentiert und einen Exkurs zur Philosophiegeschichte nach sich gezogen hätte. Stattdessen schien es sinnvoll, Vertreter weiterer Bereiche aufzunehmen, um die „reichen Möglichkeiten“ der Griechen in ihrer Spannweite zu ermessen. Der nach allen Seiten ausgreifende Universalismus, der in vielen heutigen Schulfächern bzw. Wissenschaften seinen Ausdruck findet, sollte deutlich werden. Die Wahl fiel auf den Hippodamos von Milet, den Architekten und Stadtbaumeister, den Perikles mit der Gestaltung des Piräus beauftragt hatte („hippodamischer Stadtplan“). Hippokrates ist als Begründer der abendländischen Medizin und „praktizierender Empiriker“ bedeutsam. Ob er je in Athen gewesen ist, kann nicht sicher gesagt werden, man kann aber davon ausgehen, dass seine Lehren dort bekannt waren.²⁷⁶ – Thukydides repräsentiert zwar keinen eigenen Bereich, dafür eine andere Richtung der Geschichtsschreibung („Vater der rationalen Geschichtsschreibung“) und muss als Verfasser der Periklesrede zur Sprache kommen. – Platon und Aristoteles habe ich beim ersten Durchgang nicht mit aufgenommen, weil sie nach Perikles' Tod geboren wurden, bei den anderen Durchgängen waren sie dann aber doch dabei – auf Schülerwunsch. Da zumindest die Ethikschüler schon einmal mit der „Philosophentrias“ Sokrates, Platon, Aristoteles in Berührung gekommen waren, entstand trotz anfänglicher Vorbehalte meinerseits jedes Mal das Interesse, mehr über sie zu wissen.

Die Interessenslage der jeweiligen Schülergruppe zu berücksichtigen, ist bei der Auswahl exemplarischer Persönlichkeiten meines Erachtens wichtig und sinnvoll. So ist es denkbar, bei einer naturwissenschaftlich orientierten Gruppe beispielsweise die Vorsokratiker Anaxagoras und Demokrit mit hinzuzunehmen, um die Spannweite des naturphilosophischen Denkens sichtbar werden zu lassen und sich mit einer „Gegenposition“ (Anaxagoras) zur „Atomtheorie“ (Demokrit) auseinandersetzen zu können.²⁷⁷ Bei einem starken literarischen Interesse hingegen könnte der Komödiendichter Aristophanes mit aufgenommen werden, vielleicht auch Aischylos (Perikles war der Auftraggeber der Tragödie *Die Perser*²⁷⁸) und der dritte große Dramatiker des 5. Jahrhunderts v. Chr., Euripides, der bei Anaxagoras studiert hatte und in engerem Kontakt zu Sokrates stand.

²⁷⁴ Meier 1993, S. 462.

²⁷⁵ Kagan 1992, S. 20 f.

²⁷⁶ Rachet 1999, Artikel „Hippokrates“.

²⁷⁷ Dazu Störig 2002, S. 154 -158; Russel 1997, S. 47 - 51, S. 62.

²⁷⁸ Kagan 1992, S. 20.

Genetisch

„Genetisch lehren heißt wörtlich ‘werdend’ lehren, heißt, ein Phänomen, ein Exemplar, eine Gestalt, einen Mikrokosmos als Gewordenes im Fluss des Werdens lehren (...) (2) Genetisch lehren heißt zudem ‘beiderseits werdend’ lehren, sachgenetisch und wissensgenetisch: einem ursprünglichen Phänomen und zugleich unserem ursprünglichen Verstehen Zeit und Raum und Nahrung lassen und geben, zur jeweils eigenen und beiderseits förderlichen Entfaltung von Objekt und Subjekt des Lernens“.²⁷⁹ Das vorliegende Lehrstück ist nicht sachgenetisch angelegt, d.h. es geht nicht um das Werden der „Sache“ – so etwa um die „Geburt“ der attischen Demokratie, d.h. um den Entwicklungsaspekt. Das perikläische Athen wird also nicht in seinem Werden („diachron“), sondern in seinem „Sein“ („synchron“) gelehrt. Das Lehrstück ist wissensgenetisch aufgebaut: Dem „ursprünglichen Phänomen“ – der antiken Stadt – und „zugleich unserem ursprünglichen Verstehen“ wird „Zeit und Nahrung (ge)lassen und gegeben“, indem Athen als wissenschaftlich fundierte Rekonstruktionszeichnung vor den Augen der Schüler steht und sie eine Vorstellung davon entwickeln können, wie die Stadt zur Zeit des Perikles ausgesehen haben könnte. Indem sie das „Phänomen“, die Stadt, geistig erkunden, denken sie sich in sie ein, „fassen sie Fuß“, entwickeln sie Fragen, die weitertragen. Das zunächst statisch wirkende Stadtbild „belebt“ sich dadurch zunehmend, entwickelt eine „innere Dynamik“.

Die öffentlichen Gebäude werden in ihrer politischen oder religiösen Funktion wahrgenommen und treten in einen Bezug zueinander. Durch die Begegnung mit den „europäischen Gründervätern“ werden die Örtlichkeiten zu Wirkungsstätten und das jeweilige Wirken der „Gründungsväter“ wird umgekehrt mit dem Leben in der attischen Polis in Verbindung gebracht, wird also in seinen historischen Kontext gestellt. Steigernd dazu fängt einer der bedeutendsten Zeitgenossen (wenn auch durch den Mund des Thukydides) an zu sprechen – über die Stadt, in der er lebt. Der anfänglichen Außensicht auf das Phänomen entspricht hier eine Innensicht, die zum Nachdenken und auch zum kritischen Überprüfen, kurz, zum „Dialog“ auffordert.

Dramaturgisch

„(1) Dramaturgisch lehren heißt zunächst, eine für den genetisch-organischen Werde- und Lehrgang exemplarische Figur (er)finden, mitsamt ihren Mit- und Gegenspielern. (2) Heißt sodann, einen Plot (er)finden, bei dem wir im Hin und Her unseres Lehr- und Lernanges mitvollziehen können, wie sich die Figuren mit ihrem Pro und Kontra in den Handlungszügen ihres Werdeganges verwickeln und entwickeln (...)“²⁸⁰

Dramaturgisch umgesetzt wird das Thema „Athen in der Ära des Perikles“ durch die imaginäre Stadtführung, die Akt um Akt an innerer Dynamik gewinnt und in dem imaginären Museumsbesuch im letzten Akt bei der Begegnung mit dem Zeus vom Kap Artemision einen „Erkenntnisblitz“ auslösen kann. Die historische „Stadtführung“ bildet den dramaturgischen Rahmen des Lehrstücks, innerhalb dessen sich die „Handlung“ – die Lehrhandlung – entfalten kann. Die Idee dazu ist in dem „ursprünglichen Phänomen“, der antiken Stadt Athen, angelegt.

Im ersten Akt kommt es zur Begegnung mit dem „Phänomen“ in Form einer Rekonstruktionszeichnung. Das statisch wirkende, rekonstruierte Stadtbild beginnt

²⁷⁹ H. C. Berg: Eine Unterrichtseinheit zum Lehrstück ausgestalten. Kleine didaktisch-methodische Kompositionslehre II; sog. „gelbes Blatt“, zum universitätsinternen Gebrauch bestimmt.

²⁸⁰ H. C. Berg, ebd.

dann, sich zunehmend zu „beleben“ und eine „innere Dynamik“ zu entfalten. Durch das Einblenden von zeitgenössischen Fotografien werden die Schülerinnen und Schüler zum räumlichen Denken aufgefordert und der Raum wird geistig in Bewegung gebracht.

Im zweiten Akt werden die öffentlichen Gebäude in ihrer politischen Funktion näher wahrgenommen und treten in einen Bezug zueinander. Das Verständnis für das Funktionieren der attischen Demokratie entwickelt sich quasi von der Agora aus.

Sind die Athener bislang nur abstrakt als Bürger oder Nicht-Bürger (Metöken, Sklaven) in Erscheinung getreten, kommt es im dritten Akt zu einer „Begegnung“ mit zehn „europäischen Gründervätern“, und zwar je an der Örtlichkeit, an der sie maßgeblich gewirkt haben. Hierbei soll verständlich werden, welche Bedeutung sie für die Polis gehabt haben und umgekehrt, welche Bedeutung die Polis (teilweise) für ihr Werden und ihr Werk hatte.

Steigernd dazu fängt im vierten Akt Perikles, einer der bedeutendsten Zeitgenossen, (wenn auch durch den Mund des Thukydides) an, über die Stadt, in der er lebt, zu sprechen. Der anfänglichen Außensicht auf das Phänomen Athen entspricht hier die Innensicht eines damaligen Bürgers, der über das Selbstverständnis der Athener und ihr Menschenbild spricht.

Im fünften und letzten Akt führt der Spannungsbogen von der Perikles-Rede, in der das klassische Menschenbild zum Ausdruck kommt, über einen imaginären Museumsbesuch hin zur Plastik der Hochklassik, die den *sóma aútarkes* zur Gestalt werden lässt. Hierbei soll verständlich werden, warum das „perikläische Zeitalter“ mit der „Blütezeit der griechischen Klassik“ gleichgesetzt wird.

Dramaturgisch angelegt ist nicht nur der Rahmen, sondern es sind auch einzelne Akte. So werden die Schülerinnen und Schüler im dritten Akt zu Mitspielern, indem sie in der Rolle ihres jeweiligen „geistigen Gründervaters“ miteinander ins Gespräch kommen. Die in Form eines Referates präsentierten Informationen zu Person, Werdegang und Werk bleiben nicht statisch in einem distanzierten Nebeneinander, sondern werden in einer Art von Rollenspiel durchdacht, teilweise kontrovers beurteilt oder überhaupt neu entdeckt und neu gesehen, weil die „Gründerväter“ selbst aus ihrer unnahbaren Zeitlosigkeit erwachen und zum Leben erweckt werden. Dadurch begegnen die Schüler ihnen noch einmal ganz anders.

Zweimal schlüpfen sie in die selbst gewählte Rolle: Das erste Mal im dritten Akt unmittelbar nach den Referaten, wenn sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen „ihrem“ und den anderen Gründervätern suchen und sich darüber austauschen. (Thematisch gesehen ist das auch die Voraussetzung dafür, wesentliche Charakteristika griechischen Denkens zu erkennen.) Im vierten Akt übernehmen sie ein zweites Mal diese Rolle im Zusammenhang mit der Gefallenenrede. Hier treten sie in einen lebendigen Dialog mit „Perikles“, der zu seiner Rede Stellung nehmen muss, der über seine Worte nachdenkt, auch kritisch nachdenkt. Seine Worte entwickeln eine geistige Dynamik, die jeden „Gründervater“ mit einbezieht und zum Fragen herausfordert.

Dramaturgisch inszeniert ist im vierten Akt auch Perikles' Gefallenenrede selbst: Wer, wo, wann und warum redet, sollte den Schülerinnen und Schülern anschaulich vor Augen gestellt werden und ihre Neugier auf das wecken, *was* gesagt wird. Eine solche Vorbereitung entspricht Thukydides' Heranführung an die Rede, denn er beschreibt szenisch, wie die Athener ihre Staatsbegräbnisse begingen („Peloponnesischer Krieg“, II, 34.) – Im Lehrstück ist der Redner zumindest optisch

präsent durch eine plakatgroße Fotografie seiner Büste, die an der Tafel oder an einer zentral platzierten Stelltafel hängt. Der historische Kontext, in dem die Rede steht, wird anschaulich rekonstruiert, der Ort, das Staatsgrab am Kerameikos, kann dabei über Abbildungen gezeigt werden.

Die vorbereitende Inszenierung verdeutlicht auch die Nichtidentität von Autor und Redner und erzeugt eine Sensibilisierung für das methodische Problem, vor dem Thukydides stand und dem er in seinem Vorwort Rechnung trägt: Die Reden, die er in seinem „Peloponnesischen Krieg“ aufschrieb, lagen damals schon viele Jahre zurück; im Fall der Gefallenenrede vermutlich sogar 27 Jahre. Wie hat er dieses Problem gelöst? Wie konnte er sich überhaupt über einen so langen Zeitraum eine Rede merken? Die Fragen motivieren die Schüler/innen zu dem „Eigenversuch“, sich nur auf das Ohr zu verlassen. So hören sie die Rede und rekonstruieren den Inhalt zunächst nur aus dem Gedächtnis. Wer genauinhört, merkt auch, dass die Rede aufgrund der Komplexität ihrer Sätze so nicht gehalten worden ist, sondern dass es sich um eine durchgearbeitete, schriftliche Rhetorik handelt. Es wird deutlich, dass es einen „Filter“ zwischen der gesprochenen und der schriftlich ausgearbeiteten Rede gibt. Nicht nur die Memorierleistung wirft Fragen auf, sondern auch die Arbeitstechnik des Historikers, der den Inhalt der gehaltenen Reden verschriftlichen musste.²⁸¹

Die Rede wird also zuerst als „Ganzes“ (auch wenn es ein auf den Hauptteil der Rede „gekürztes Ganzes“ ist) wahrgenommen²⁸², dessen Inhalt jeder der Schüler/innen zunächst aus dem Kopf für sich mit Stichpunkten zu rekonstruieren versucht, bevor er im Plenum gemeinsam erarbeitet wird. Erst dann wird die schriftliche Version ausgeteilt und unter ausgewählten Aspekten betrachtet.

Über die Rede führt der Spannungsbogen hin zur Plastik der Hochklassik, denn das von Perikles gezeichnete Menschenbild bleibt in seiner Idealität nicht abstrakt in Worte gekleidet, sondern ist unter den Händen griechischer Bildhauer konkret zur Gestalt geworden. Die dramaturgische Idee des letzten Aktes besteht darin, die Schülerinnen und Schüler das klassische Menschenbild „entdecken“ zu lassen; der Begriff soll zur Anschauung kommen.

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

2.10.1. Kategorialanalyse

Kategorie: Das perikläische Athen

Die Kategorie „perikläisches Athen“ benennt einen Ort und verweist auf eine ihn prägende Person, womit in groben Zügen auch eine Zeit umrissen ist.

Das „Perikläische Zeitalter“, wie es in der Literatur auch genannt wird,²⁸³ bezogen auf die Zeit, in der Perikles zwölf Jahre hindurch ununterbrochen Strategie war, gilt als „die Glanzzeit Athens und Höhepunkt der klassisch-griechischen Kultur.“²⁸⁴

²⁸¹ Zur Memorierleistung siehe die Studie zur Mnemotechnik in der Antike von Blum 1969.

²⁸² In Oberstufenbüchern ist die Gefallenenrede meist nur in Auszügen abgedruckt (vgl. Geschichte und Geschehen I 1997 (Klett) S. 46; Geschichte - Dauer und Wandel 1995 (Cornelsen) S. 49; Kursbuch Geschichte 2006 (Cornelsen), S. 20.

²⁸³ Brockhaus-Enzyklopädie 1991, Bd. 16.

²⁸⁴ Ebd.

Die Verbindung der Ära Perikles mit der „Blüte der Klassik“ zeigt den Bezug zu Perikles und weist zugleich weit über seine Person hinaus. In der griechischen Klassik zeigt sich die „Urbildlichkeit der Antike für das Abendland“ (Meier). Sinnfällig zum Ausdruck kommt sie in den Werken der Architekten (z.B. Parthenon) und Bildhauer (klassische Skulptur) in ihrer Suche nach einer in sich ausbalancierten, ausgewogenen, harmonischen Gestalt (Suche nach den „richtigen“, proportionierten Maßverhältnissen). Die mathematischen Größenverhältnisse, die dahinter zu finden sind, zeigen das hohe Maß an Rationalität der „Klassik“.

Politisch war Athen im 5. vorchristlichen Jahrhundert geprägt durch die Durchsetzung der radikalen Demokratie 461 v. Chr., die mit den Namen Ephialtes und Perikles verbunden wird. In dieser politischen Revolution wurde der traditionell einflussreiche Adelsrat, der Areopag, entmachtet, was den konsequenten Ausbau der Volksherrschaft ermöglichte. Diese Staatsform war etwas bis dahin völlig Neues und bedeutete für die Athener, die sich an kein Vorbild halten konnten und ganz auf sich gestellt waren, eine extreme Herausforderung. Neue Fragen wurden aufgeworfen, auf die neue Antworten gefunden werden mussten; vom politischen Umsturz her musste die Welt neu gedeutet werden.²⁸⁵ Dadurch kam es, von der Politik ausgehend, zu einer Dynamisierung des Geisteslebens, das seinerseits auf das politische Leben einwirkte.

Seinen Rang in der griechischen Welt behauptete Athen durch seinen machtpolitischen und kulturellen Einfluss. Die in den Perserkriegen siegreiche Flotte und der zu Athen gehörende Hafen Piräus wurden ausgebaut und die Flotte in zahlreichen kriegerischen Konflikten eingesetzt. Machtpolitisch stützte es sich auf den zur Abwehr der Perserbedrohung gegründeten Seebund, den es als Instrument zur Errichtung eines Seereiches nutzte. Für seine problematische „Seebundpolitik“, vor allem jedoch für seinen teilweise rücksichtslosen Umgang mit den Verbündeten, ist Athen von den Zeitgenossen scharf kritisiert worden.

Außenpolitisch gesehen wurde Athen durch seine Hegemonialpolitik in der griechischen Welt zu einer Konkurrenz zum mächtigen Sparta. Die sich daraus ergebende zunehmende Gegnerschaft gipfelte im Peloponnesischen Krieg (431 – 404), der zum machtpolitischen Niedergang von Athen führte.

In künstlerischer und geistiger Hinsicht hatte das als rastlos und umtriebiger beschriebene Athen in der griechischen Welt eine Magnetwirkung. „Es konzentrierte, es belebte, befruchtete sich so vieles in Athen, daß das griechische Leben dort gleichsam eine neue Qualität annahm.“²⁸⁶

Das Ideal eines Polisbürgers reifte zum klassischen Menschenbild, dem die Bildhauer in ihren Skulpturen eine lebendige Gestalt verliehen. Auch in den Tragödien tritt es den Zuschauern entgegen. Die Protagonisten Antigone und Ödipus aus Sophokles' Dramen erfahren sich als autonom Handelnde, als selbstständig denkende und entscheidende Menschen. Die Erziehung zum selbstständigen Denken und zum tugendhaften Handeln ist das Anliegen von Sokrates, womit er eine Wende in der Philosophie einleitet.

Eine radikale Wende des Denkens und Fragens beherrschte Athen, das trotz großer Religiosität in den breiten Volksschichten von einem wissenschaftlich-rationalen Geist geprägt war und insbesondere das Wissen um das Wesen des Menschen auf allen Gebieten erweiterte. Das hohe Maß an Rationalität, das diese Zeit beherrschte, zeigt sich in allen klassischen Werken und tritt augenfällig in der Gestaltung der

²⁸⁵ Meier 1993, S. 381. Dazu auch Meier 1980, insb. S. 248 - 272.

²⁸⁶ Meier 1993, S. 357.

Akropolis vor Augen, dem ehrgeizigsten und umstrittensten Bauvorhaben der demokratischen Polisgemeinde, das mit dem Namen von Perikles verbunden wird.

Geprägt hat Perikles die antike Stadt sowohl in kultureller als auch in politischer Hinsicht. Politisch ist mit seinem Namen die Durchsetzung und Ausgestaltung der radikalen Demokratie verbunden. Nach der mit Ephialtes gemeinsam durchgeführten politischen Revolution stand Perikles als rhetorisch begabter Volksredner an der Spitze des Demos und veranlasste eine Reihe entscheidender Reformen zum Ausbau der direkten Demokratie, so z. B. die Bewilligung von Tagegeldern für Laienrichter und Beamte. Während er innenpolitisch als Volksredner die radikale Demokratie weiter vorantrieb und festigte, machte er außenpolitisch – unter anderem in seiner Funktion als Stratege – Athen als führende Polis des attisch-delischen Seebundes zur Hegemonialmacht in der Ägäis. Die von Athen errungene Machtposition sollte sich seiner Ansicht nach auch architektonisch widerspiegeln, was einer der Gründe war, warum er sich dafür einsetzte, die in den Perserkriegen stark zerstörte Akropolis wieder aufzubauen.

Große Bedeutung maß Perikles darüber hinaus dem Drama und der Festkultur bei. Damit möglichst viele Bürger die alljährlich Ende März aufgeführten Dramen an den „Dionysien“, dem viertägigen Fest zu Ehren des Gottes Dionysos, sehen konnten, erhielten die Zuschauer auf Perikles' Initiative hin ein Schaugeld.²⁸⁷ Das Drama wurde als eine Notwendigkeit für das demokratische Gemeinwesen gesehen. Auf Perikles' Initiative hin wurde darüber hinaus bei den Panathenäen-Festspielen neben den sportlichen Wettkämpfen auch ein musischer Agon mit aufgenommen. Er selbst übernahm die Ausgestaltung dieses Agons.²⁸⁸

Das Moment der objektiven Bildung

Dieses Lehrstück zeigt, wie die radikale, d.h. die unmittelbare oder auch direkte Demokratie in Athen zur Zeit des Perikles funktioniert hat. Die politischen Institutionen mit ihren oft fremd klingenden Namen (wie z.B. Heliaia, Buleuterion, Prytanie, Areopag) werden dabei in der Stadt verortet und müssen hier erkannt und benannt werden können, damit eine Vorstellung davon entstehen kann, welche politischen Aufgaben sie wahrnahmen, wie sie aufeinander abgestimmt waren, wie sie funktionierten. Dazu gehört ebenso eine Vorstellung von den topographischen Gegebenheiten der attischen Polis – auch im Vergleich zur eigenen Heimatstadt. Das Verständnis der unmittelbaren Demokratie ist verbunden mit dem Wissen um ihre geistigen Grundlagen: Dazu gehören die Isonomie (Rechtsgleichheit und politische Gleichberechtigung), die Isegorie (Redefreiheit) und die Vorstellung, dass Regierende und Regierte letztlich identisch seien. Die antike Demokratie kannte keine Gewaltenteilung.

In den 450iger Jahren vor Christus wurde unter anderem auf die Initiative von Perikles hin durchgesetzt, dass alle Inhaber politischer Ämter Diäten erhalten sollen, um ihren Verdienstaufschlag ausgleichen zu können. Zugangsberechtigt zu den durch Losverfahren vergebenen Ämtern waren seit dieser Zeit auch die Zeugiten der 3. Steuerklasse, wovon die meist mittellosen Theten der 4. Steuerklasse ausgeschlossen blieben. Perikles setzte darüber hinaus durch, dass ein „Schaugeld“ für den Besuch der Tragödien gezahlt wurde, die Ende März anlässlich des Festes der Großen Dionysien vier Tage lang stattfanden. Diese Verbindung von Politik und Kultur war

²⁸⁷ Lehmann 2008, S. 106 - 109, 250f. (Vgl. Anm. 228)

²⁸⁸ Ebd., S. 107f.

charakteristisch für die demokratische Polis, die unter Perikles zu einem Kulturstaat ausgebaut wurde.

Für die Polisbürger bedeutete dies eine große Herausforderung und führte zu einer Dynamisierung des Geisteslebens. Dieser Aspekt wird im Lehrstück, in Anlehnung an Meier, besonders betont. Der „Neubeginn der Weltgeschichte“ soll als historisches „Phänomen“ wahrgenommen werden – und Fragen hervorrufen. Auch Christian Meier staunt und stellt Fragen angesichts dieses „Phänomens“, dem er sich von verschiedenen Seiten her annähert.

Die radikale Wende des Denkens wird beispielhaft an ausgewählten Vertretern unterschiedlicher Bereiche verdeutlicht, den so genannten „geistigen Gründervätern“ Europas. Bei der Auswahl der „Gründerväter“ soll auch deutlich werden, dass „das Athen des fünften Jahrhunderts überall auf Leistungen, auch auf Eigenschaften des Griechentums insgesamt fußte.“²⁸⁹ Christian Meier gibt hierzu wichtige Denkanstöße, die wissenschaftlichen Grundlagen für die Recherche zu den verschiedenen „Gründervätern“ liegen jedoch in einer spezialisierteren Literatur. Sie dient den Schülerinnen und Schülern in didaktisch aufbereiteter Form als Grundlage der jeweiligen Referate.

Die Auffassungen vom Wesen des Menschen, die im Ringen mit einem mythisch-religiösen Weltbild zu einer humanistischen Weltanschauung führten, spiegeln sich in der Entwicklung der griechischen Plastik wider. Die Kunsthistoriker bezeichnen diesen außergewöhnlichen Vorgang als „griechische Revolution“. Er umfasst die Zeit der Archaik (Ende 8. Jhd. v. Chr.) bis zum Hellenismus (1. Jhd. v. Chr.). Bei der bislang in unterschiedlicher Form inszenierten „Suche“ nach der klassischen Plastik werden Kenntnisse über die jeweiligen Epochen (Archaik, Klassik, Hellenismus) gewonnen; der Schwerpunkt liegt dabei auf dem klassischen Stil, der das klassische Menschenbild künstlerisch umgesetzt hat. Die Denkanstöße, die Meier und Schadewaldt zur Ausgestaltung des V. Aktes gegeben haben, bedurften einer Fundierung durch kunsthistorische Fachliteratur.²⁹⁰

Das Moment der klassischen Bildung

„In seinen 'klassischen' Werken spiegelt sich das ideale Selbstverständnis eines Volkes, einer Kultur, eines Menschenkreises, eines Bildungswesens; im Klassischen verehrt, bewahrt und tradiert eine Gemeinschaft die Fundamente und die Leitbilder ihres höheren geistigen Lebens“, schreibt Klafki in seinen Ausführungen zur „Bildungstheorie des 'Klassischen'“. „Klassisch“ an dem Lehrstück ist in diesem Sinne zum einen die im Zentrum stehende Gefallenenrede des Perikles und zum anderen die Plastik des Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision.

In der Gefallenenrede formuliert der attische Staatsmann Perikles (durch die Feder des Thukydides) das politisch-kulturelle Leitbild des Polisbürgers, hinter dem ein idealisiertes Menschenbild steht.²⁹¹ Zeitgenössisches Selbstverständnis und zeitgenössische Idealvorstellungen kommen dabei verdichtet zum Ausdruck.

Sowohl inhaltlich als auch formal spiegelt die Rede den Zeitgeist (exemplarisch) wider, da sie in ihrer rhetorischen Gestaltung ein Beispiel für klassisches Denken ist. Das kommt z.B. an der antithetischen Konstruktion der Sätze zum Ausdruck, insbesondere wenn die Wesensart der Athener beschrieben wird. Diese, so wird

²⁸⁹ Ebd., S. 359.

²⁹⁰ Baumgart 1966; Boardman u.a. 1966; Hautumm 1987.

²⁹¹ Das Ideal des geistig wie körperlich vielseitig gebildeten Menschen haben die Athener aus der altaristokratischen Gesellschaft übernommen (Ideal der Kalokagathie). Dazu Müller 1976, S. 20f.

gesagt, lieben die Schönheit, *aber* in Schlichtheit, sie lieben Wissen und Bildung, *aber* frei von Weichlichkeit, Reichtum dient ihnen „zum Gebrauch in der rechten Weise“, die Extreme des Prassens wie des Knauserns sind ihnen demnach fremd.²⁹² Inhaltlich ist die Rede ein Beispiel für klassisches Denken unter anderem dadurch, dass Thukydides hinter der bunten Vielfalt der Ereignisse (die Herodot noch in ihrer ganzen Breite farbig dargestellt hat) nach gewissen Konstanten sucht. Eine davon sieht er in dem Volkscharakter, der den Stil der Politik bestimmt, eine andere in den ewigen Gesetzen politischen Handelns. Hinter dem Ablauf der Ereignisse wird das „Wesen der Dinge“ als ein statisches Element sichtbar. Statik und Dynamik treten in eine spannungsreiche Beziehung.

Das Selbstverständnis der Athener kommt nicht nur in der Rede, sondern auch in der Kunst zum Ausdruck – hier als das Selbstverständnis des Menschen an sich. Das Spannungsverhältnis von Idealität und Realität, das dahinter steht, führt zu dem Stil, den nachfolgende Generationen als „klassisch“ bezeichnet haben. Der Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision zeigt (wie alle anderen Plastiken der griechischen Klassik), was „Klassik“ überhaupt ausmacht. Er selbst ist das Exempel des Klassischen und durch das Lehrstück kann folglich auch gelernt werden, was das „Klassische“ ausmacht.²⁹³

Funktionale Bildung

Das Lehrstück ist so aufgebaut, dass sich die Schülerinnen und Schüler selbst Schritt für Schritt eine Vorstellung von Ort und Zeit machen können. Sie müssen dabei gut beobachten und Bilder geistig rekonstruieren. Die „imaginäre Stadtführung“ im I. Akt verlangt von ihnen ein räumliches Vorstellungsvermögen, das zunächst ungewohnt ist. Das In-Bezug-Setzen der aktuellen Fotografien von Athen mit der historischen Rekonstruktionszeichnung fordert dies in besonderem Maße. Auch im II. Akt wird, wenn auch in geringerem Maße, das räumliche Vorstellungsvermögen aktiviert. Der aus nord-westlicher Richtung kommende Blick auf die Rekonstruktionszeichnung wird erweitert durch einen Blick von östlicher Richtung auf die Gebäude der Agora. Der Perspektivwechsel, der zunächst geleistet werden muss, dynamisiert wiederum die Vorstellung von diesem zentralen Platz der demokratischen Polisgemeinschaft. Das Bild vom antiken Athen, das sich auf diese Weise entwickelt, basiert auf räumlichen und geografischen Rekonstruktionen und wird in ein vergleichbares Verhältnis zur heimischen Geografie gesetzt.

Sich dem „Phänomen“ Athen annähern, heißt auch zeitgenössischen Bewohnern zu „begegnen“, die zum „Neubeginn der Weltgeschichte“ beigetragen haben. Eine solche „Begegnung“ kann nur imaginärer Natur sein und sie geht über ein reines „Kennenlernen“ hinaus.

Die Kenntnisse, die über bekannte Athener Persönlichkeiten gewonnen werden, werden „dynamisiert“: Die distanziert-referierende Haltung, die die jeweilige Persönlichkeit „von außen“ sieht, wird ergänzt durch die empathisch-spielende Rolle, die versucht, die Persönlichkeit „von innen“ zu sehen. Das zuvor Referierte wird damit aktiviert, gleichzeitig indirekt aber auch überprüft. Dieser Versuch eines Eindenkens in die Geisteshaltung einer Persönlichkeit erfolgt in zwei Schritten: In einer ersten Diskussionsrunde werden Gemeinsamkeiten zwischen den „Gründervätern“ ermittelt. Die Kenntnisse, die durch die Referate rezipiert wurden, werden dadurch aktiviert und indirekt überprüft. Es werden auch neue Erkenntnisse

²⁹² Dazu Landmann 1974, S. 80 - 91.

²⁹³ Dazu Settis 2005, S. 21 - 23.

über den eigenen „Gründervater“ gewonnen, die jedoch selbstständig durchdacht werden müssen. Inwieweit beispielsweise trifft die Feststellung, dass eine Gemeinsamkeit der „Gründerväter“ in der (mehr oder minder ausgeprägten) Rationalität und Autonomie ihres Denkens liegt, auf die von mir vertretene Persönlichkeit zu?

In der zweiten Diskussionsrunde nach der Periklesrede wird das von Perikles gezeichnete Bild von Athen, das als ein Leitbild verstanden werden kann, in der Rolle der damaligen Zeitgenossen durchdacht. Inwiefern finden sie sich darin wieder?

Auf einer ersten Ebene geht es um das Verständnis von Perikles' Aussagen und auf einer zweiten auch (aber nicht nur) um das eigene Verständnis vom jeweiligen „Gründervater“, denn mit dessen Augen muss die Gefallenenrede in einem zweiten Durchgang gelesen und interpretiert werden. Es ist ein hypothetisches Spiel, das dem wechselseitigen Verständnis und der wechselseitigen Erhellung dienen soll: Die Zeitgenossen überprüfen Perikles, dadurch überprüfen die Schüler/innen auch ihr Verständnis von den Zeitgenossen. Gleichzeitig lässt es in ihnen eine Fragehaltung entstehen; die Fragen erwachsen dabei aus der Thematik selbst und müssen nicht vom Lehrer gesetzt werden.

Das Lehrstück betont den geistesgeschichtlichen Aspekt des „Neubeginns der Weltgeschichte“. Rational-wissenschaftliches Denken stand nicht schon am Anfang der Menschheitsgeschichte, sondern hat sich unter bestimmten historischen Einflüssen in einem langen Prozess entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Möglichkeit, ein Verständnis für die historischen Voraussetzungen, für die Entstehungsbedingungen geistesgeschichtlicher Prozesse zu gewinnen. Dazu gehört die Erkenntnis der wechselseitigen Beeinflussung von Politik und Kultur.

Methodische Bildung

Methodische Bildungsmomente im Sinne von formalen Fertigkeiten, die im Unterricht erworben und auch auf andere Inhalte angewendet werden können, sind im Lehrstück das Recherchieren von Zusatzinformationen sowie das Referieren und Argumentieren im III. Akt. Der Inhalt wird hier zunächst selbst aufbereitet, dann selbst vorgetragen (Ebene der Reproduktion) und abschließend reflektiert (Ebene der Reorganisation), indem er mit anderen vorgetragenen Inhalten in eine Beziehung gesetzt wird (-> Gemeinsamkeiten der „Gründerväter“ feststellen). Die Selbsttätigkeit steht hier im Vordergrund. Sie ist ein besonderes Merkmal der methodischen Bildung. Auch der II. Akt basiert auf Selbsttätigkeit, denn hier müssen sich die Schülerinnen und Schüler mithilfe von zwei modellhaften Verfassungsschaubildern und Sachtexten das Funktionieren der attischen Demokratie erschließen. Ein inhaltliches Korrektiv des selbsttätig erschlossenen Inhaltes ist die abschließende Zusammenfassung des Erarbeiteten in Form eines Lexikonartikels.

Geübt wird im Lehrstück aber nicht nur das Zusammenfassen (Lexikonartikel, Kurzreferat), sondern auch das Synthetisieren komplexer Sachverhalte (Stadtführung in Form eines Aufsatzes).

Zur methodischen Bildung muss man darüber hinaus das Memorieren (in dem Fall das Memorieren der Gefallenenrede) rechnen, weil es eine erlernbare Technik darstellt. Heute verbreitete Memoriertechniken orientieren sich teilweise an der antiken Mnemotechnik. Im Lehrstück werden die Schülerinnen und Schüler für diese Technik sensibilisiert, aber sie wird nicht systematisch eingeübt.

Neben den allgemeinen, fächerübergreifenden gibt es fachspezifische Methoden.

Hierzu gehört der Umgang mit einer historischen Rekonstruktionszeichnung (und Legende) ebenso wie die Arbeit mit einer Textquelle (Epitaphios) und dem Kunstwerk als einer kulturgeschichtlichen und historischen Quelle (Zeus bzw. Poseidon vom Kap Artemision).

Dem Umgang mit dem Epitaphios sowie der klassischen Skulptur liegen prinzipiell die im Geschichtsunterricht zu vermittelnden methodischen Arbeitsweisen zugrunde.²⁹⁴ Das Lehrstück macht dabei den historischen Kontext möglichst anschaulich bewusst. Die Situation, in der Perikles die Rede gehalten hat, muss beispielsweise den Schülerinnen und Schülern so, wie Thukydides sie überliefert hat, auch geografisch deutlich vor Augen stehen. Eine Vorstellung haben sie darüber hinaus von dem Leben und Wirken des Redners (Perikles) und des Verfassers (Thukydides), der die Rede vermutlich erst über zwei Jahrzehnte später aufgezeichnet und sein methodisches Vorgehen im Vorwort seines Geschichtswerkes begründet hat. Das Lehrstück legt Wert darauf, dass die bei einer Quellenanalyse gängigen Begrifflichkeiten mit einer Anschauung korrespondieren.²⁹⁵ Eine schriftliche Quellenanalyse wird den Schülerinnen und Schülern dabei nicht abverlangt. Das Lehrstück bietet dafür einen Einstieg in die Quelleninterpretation, der zu einem eigenständigen Durchdenken der Rede auffordert.

Bei der Begegnung mit einer klassischen Skulptur liegt der (methodische) Schwerpunkt auf der Beschreibung und dem Vergleich. Bei einem beschreibenden (und vergleichenden) äußeren Blick darf es aber nicht bleiben: Der veränderte Ausdruck von der archaischen zur klassischen Skulptur sollte selbst nachempfunden und also selbst „nachgestellt“ werden. Diese Art der „mimetischen Annäherung“ an ein Kunstwerk ermöglicht eine intensivere Wahrnehmung und fordert zum Fragen und Denken auf.

Das Lehrstück birgt, wie skizziert, ein großes Potenzial an fachspezifischer Methodenschulung (oder der Sensibilisierung für eine solche). Über dessen produktive Nutzung im Rahmen eines „Präludiums“ näher nachzudenken, stellt eine lohnenswerte Aufgabe im Hinblick auf seine Weiterentwicklung dar.

Fundamentale Ebene

In den Bereich der fundamentalen Erkenntnis fällt das Staunen über die Schaffenskraft des „periklischen Zeitalters“ und darüber hinaus die Erkenntnis, dass die abendländische Kultur einen konkreten Ursprung hat. Die Fernwirkungen des griechischen Ursprungs sind in fast allen Lebensbereichen zu erkennen – wenn man ein Auge dafür hat. Die griechische Antike ist der europäisch-westlichen Kultur einerseits sehr nah, andererseits jedoch in vielem sehr fern und vermutlich fremd. Dadurch fordert sie zum Vergleich mit der zeitgenössischen eigenen Kultur heraus und ein solcher Vergleich sensibilisiert sowohl für die Wahrnehmung von Kultur und Kulturentwicklungen im Allgemeinen als auch für die Wahrnehmung dessen, was die eigene Kultur im Speziellen geprägt hat. Das gilt in besonderem Maße für das Menschenbild der Antike. Es gilt aber auch für das Polisideal, das Perikles in der Gefallenenrede entwirft und das zum Nachdenken über das Ideal einer Gesellschaftsordnung anregt sowie über die Leistungen eines demokratischen Gemeinwesens im Hinblick auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft.

²⁹⁴ Siehe dazu z.B. Pandel: Quelleninterpretation; ders.: Bildinterpretation, beide in: Mayer 2004, S. 152 - 171; S. 172 - 187. Kursbuch Geschichte 2006, S. 22f.; S. 36f.

²⁹⁵ Vgl. dazu z.B. das Analyseschema in: Kursbuch Geschichte 2006, S. 22.

In die fundamentale Ebene gehört auch, eine Vorstellung von dem zu haben, was „griechisches Denken“ ausmacht, und zu verstehen, welche Bedeutung diesem welthistorisch zukommt. In Verbindung damit steht das Nachdenken über die Bedeutung, die die attische klassische Kultur für die heutige Welt hat. Das kann bis hin zum Verständnis führen, was das „Klassische“ ausmacht und worin es sich vom „Modernen“ unterscheidet.

2.10.2.: Didaktische Analyse des Lehrstücks

1. Exemplarische Bedeutung

Der exemplarische Gehalt des Lehrstücks „Athen in der Ära des Perikles“ ist unter dem Aspekt des „Exemplarischen“ im Rahmen der Methodentrias ausführlich dargelegt worden und findet sich in der tabellarischen Übersicht zur didaktischen Analyse noch einmal knapp zusammengefasst.

2. Gegenwartsbedeutung

Das „klassische“ Athen in der Ära des Perikles ist für die Oberstufenschülerinnen und -schüler kein völlig neues Thema, in der Regel bringen sie einige (wenn auch meist wenige) Vorkenntnisse aus der Unterstufe mit.

Ein Gegenwartsbezug ist unmittelbar gegeben: Von dem Athen des 5. vorchristlichen Jahrhunderts gingen welthistorisch so bedeutsame Impulse aus, dass von einem „Neubeginn der Weltgeschichte“ gesprochen wird. Sie beziehen sich vor allem auf den kulturellen Bereich und betreffen die europäische bzw. europäisch geprägte Welt: Der Ursprung der europäischen Kultur liegt in der griechischen Antike, die als eine Art „Urzustand der europäischen Kultur“ gesehen wird.²⁹⁶

Die Griechen zeichneten sich insbesondere durch ihre denkerische Neugier aus, die zu einer Vielfalt an Entdeckungen führten. Griechische „Ursprünge“ gibt es deshalb auf den verschiedensten Gebieten und sie haben ihre Spuren als griechische „Fremdwörter“ in den europäischen (und vielen außereuropäischen) Sprachen hinterlassen. Die griechische Sprache hatte einen ganz entscheidenden Einfluss auf die europäische Kultur.

Einen griechischen Ursprung hat vieles, was europäisch-westliche Identität ausmacht, vor allem im Bereich der Grundhaltungen, Werte, Ideale. Was die europäisch-westliche Identität ausmacht, hat der Tübinger Professor Thomas A. Szlezák folgendermaßen zu bestimmen versucht. Er erkennt in ihr eine „Mentalität, die geprägt ist durch Pluralismus und Liberalität, Demokratie und Toleranz, insbesondere religiöse Toleranz, Propagierung der Menschenrechte und Offenheit für fremde Kulturen und Menschen. Charakteristisch für ‚Europa‘ im kulturellen Sinn ist ferner ein Kult der Individualität, eine Vorliebe für die historische Perspektive, d.h. ein ausgeprägtes Geschichtsbewußtsein, zudem ein Fortschrittsglaube, der in seinem Kern Wissenschaftsglaube ist, und nicht zuletzt der Glaube an den ethischen Wert von Kunst und Kultur, die nur in Europa zu echten Konkurrenten der Religion werden konnten.“²⁹⁷

²⁹⁶ Adam 2006, S. 11. Zu den signifikanten Ähnlichkeiten und Unterschieden des periklischen und des gegenwärtigen Zeitalters Kagan 1992, S. 25f.

²⁹⁷ Szlezák 2010, S. 2f. (Szlezák verwendet für die Aufzählung der Aspekte Spiegelstriche, die ich in Kommata abgeändert habe.)

Das Lehrstück konzentriert sich auf das (idealisierte) Menschenbild der griechischen Klassik. Es zeigt die hohe Wertung des einzelnen Menschen und den Respekt vor seiner Individualität, was auf den griechischen Individualismus und Humanismus zurückführt. In der persönlichen und politischen Selbstbestimmung sahen die Athener das höchste Gut des freien Bürgers und sie hatten einen ausgeprägten Willen zu politischer und intellektueller Freiheit, die es immer wieder zu verteidigen galt.²⁹⁸

Neben diesem Ideal steht der Hang der Griechen zum nüchternen Erfassen von Realität. Die von ihnen „bevorzugte Geste ist das ‘Ecce’, der nüchterne Hinweis: So ist der Mensch, so spielt das Leben, so geht die Geschichte.“²⁹⁹ Diese Neugier, dieses Interesse an allem, was menschliches Leben ausmacht, an „dem Menschen an sich“, hat einen humanistischen und kosmopolitischen Zug. Im Lehrstück zeigt es sich zum Beispiel an den Schriften von Herodot und Thukydides.

Die dahinter stehenden Fragen: „Was ist der Mensch?“ und „Wie sollte er idealerweise sein?“, die die Griechen in starkem Maße beschäftigten und sie immer wieder das Spannungsfeld von Realität und Idealität ausmessen ließen, haben einen unmittelbaren Gegenwarts- und Zukunftsbezug.

3. Zukunftsbedeutung

Ein Bewusstsein für die (entfernten) Wurzeln der Werte zu bekommen, von denen die eigene Gesellschaft getragen wird, das hat vor allem eine Bedeutung für die Gestaltung der eigenen Zukunft. Europa versteht sich nicht nur als politische und ökonomische, sondern vor allem auch als Kultur- und Wertegemeinschaft. Diese Werte und ihre Ursprünge müssen Schülerinnen und Schüler kennen, wenn sie die europäische Gemeinschaft verstehen und vielleicht auch mitgestalten wollen.

Die Kenntnis der attischen direkten Demokratie fordert zur Auseinandersetzung mit der demokratischen Staatsform heraus und schärft den Blick für ihre Voraussetzungen und Grundprinzipien. In der attischen Demokratie waren das die Isonomie (rechtliche Gleichheit) und die Isegorie (Redefreiheit). Letztere betraf die den Athenern so wichtige intellektuelle Freiheit, die auch für den kulturellen Bereich gefordert wurde. Das Lehrstück führt auch vor Augen, welche Bedeutung die Kultur für die direkte Demokratie hatte. Politische Freiheit und Selbstbestimmung stellten geistig eine außerordentliche Herausforderung dar, die immer wieder neu bewältigt werden musste. Auf neue, nie dagewesene Probleme und Fragen mussten neue, eigene, rational begründbare Antworten gefunden werden. Die Athener mussten geistig lebendig bleiben, aber dies entsprach auch ihrem Hang zur denkerischen Neugier. Perikles, der Athen zu einem Kulturstaat ausbaute, maß besonders dem Theater einen hohen Stellenwert bei.

Künftige Staatsbürgerinnen und Staatsbürger können in der Auseinandersetzung mit dem weltweit ersten und bislang einzigartigen „Experiment“ einer radikalen Demokratie ein vertieftes Verständnis für den Anspruch und die Prinzipien von demokratischen Staatsformen entwickeln. Die Unterschiede zwischen direkter und indirekter Demokratie werden dabei besonders deutlich. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen dabei eine klarere Vorstellung von dem Begriff der „Basisdemokratie“, der zum zeitgenössischen Repertoire politischer Debatten gehört. Sie können darüber hinaus Einsichten gewinnen in das Verhältnis von Demokratie und Kultur.

²⁹⁸ Dazu auch Szlezák 2010, S. 261f.

²⁹⁹ Adam 2006, S. 32.

4. Struktur des Inhalts

(IV, 3) Das Thema „Athen in der Ära des Perikles“ beschränkt sich auf einen zeitlichen Ausschnitt der griechischen Geschichte, der im Rückblick als eine Epoche und „Blütezeit der Klassik“ gesehen wird. Rund dreißig Jahre umfasste diese Ära, die 462/1 v. Chr. mit der Durchsetzung der radikalen Demokratie durch Ephialtes und Perikles begann und 429 v. Chr. mit Perikles' Tod endete. Der historische Blick, der im Lehrstück auf diesen zeitlichen Ausschnitt geworfen wird, ist ein „synchroner“ Blick, der dessen welthistorische Besonderheit erfassen will. Die Vorlage, an die sich das Lehrstück sehr frei anlehnt, ist das ca. siebzigseitige Kapitel „Das perikläische Athen“ aus Christian Meiers Werk „Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte“, also zehn Prozent des rund siebenhundert Seiten starken Geschichtswerkes. Das Werk selbst betrachtet das „Phänomen Athen“ nicht synchron, sondern erklärt es aus seiner Entwicklung heraus und folgt also der „diachronen“ Geschichtsbetrachtung. An den Anfang gestellt und somit besonders herausgehoben wird im ersten Kapitel die folgenreiche Seeschlacht gegen die Perser bei Salamis, in der die Athener bereit waren, „alles auf eine Karte zu setzen“³⁰⁰ und in der „die Ratio, der simple Nutzen (...) über wichtige, zentrale Gewohnheiten siegen (musste).“³⁰¹ Ihr Sieg über die Perser schuf die Voraussetzung für ihre politische Revolution, die ihrerseits aber nie hätte stattfinden können, wären ihr nicht bedeutsame Reformen vorangegangen. Christian Meier zeichnet deshalb nach dem einleitenden Kapitel Athens „Aufschwung“ und den „Beginn des griechischen Sonderwegs“³⁰² nach. Intensiv werden dabei die „Kultur der archaischen Zeit“ (Kap. III, 3) sowie die „intellektuelle Vorbereitung auf die Isonomie“ (Kap. III, 4) betrachtet. Ausführlicher noch als Solons Reformen sind die Reformen des Kleisthenes dargestellt. Einen breiten Raum nehmen die Perserkriege und deren Folgen ein, gipfelnd in der Ära des Perikles. Die machtpolitische Rivalität mit Sparta, die zum Peloponnesischen Krieg und zur Niederlage Athens führte, bilden auf gut hundert Seiten den Abschluss.

Thema des Buches ist „die Geschichte einer Stadt während vier Generationen“³⁰³; das Lehrstück beschränkt sich auf eine Generation. Das als freie Vorlage verwendete Kapitel beschreibt ausführlich Topographie und Aussehen Athens, rekonstruiert gedanklich die Oikoi und Gassen, die Werkstätten der Handwerker und die öffentlichen Anlagen und Gebäude. Der gedankliche Stadtrundgang wird bereichert durch Exkurse zu den verschiedenen Festen und Kulthandlungen, die in Athen besonders zahlreich waren.

Das geistig-politische Leben wird rekonstruiert vor allem anhand von Perikles' Gefallenenrede und Pseudoxenophons Schrift „Über die Verfassung der Athener“, sodass ein lebendiges Bild von der radikalen Volksherrschaft entsteht.

(IV, 4) Das Lehrstück ist als „Präludium“ konzipiert und kann deshalb voraussetzungslos unterrichtet werden.

(IV, 5) Die gedankliche Rekonstruktion einer antiken Stadt braucht eine Veranschaulichung, was Christian Meier in seinem Werk auch berücksichtigt. Im Lehrstück nehmen diesbezügliche Überlegungen einen wichtigen Platz ein.

(IV, 6) „Mindestwissen“ sollte sein, eine konkrete Vorstellung von dem Funktionieren der attischen Demokratie zu haben und den „Neubeginn der

³⁰⁰ Meier 1993, S. 21.

³⁰¹ Ebd., S. 17.

³⁰² Ebd., Kapitel III.: „Der Beginn des griechischen Sonderwegs Oder: Die politische Revolution der Weltgeschichte“.

³⁰³ Meier 1993, S. 684.

Weltgeschichte“ mit dem politischen und geistigen Leben der Stadt (verkörpert durch die europäischen „Gründerväter“) in Verbindung zu bringen.

5. Zugänglichkeit

Die Zugänglichkeit zu dem den Schülerinnen und Schülern zunächst zeitlich sehr fernen „Athen in der Ära des Perikles“ orientiert sich am Gegenwartsbezug. Um überhaupt für das Phänomen des klassischen Athen zu sensibilisieren, beginnt die Overtüre mit der Frage nach der Herkunft von Wörtern, die uns so alltäglich erscheinen, dass sie oft gar nicht mehr als Fremdwörter erkannt werden: Politik, Demokratie, Tragödie, Drama, Mathematik, Physik, Musik, etc.

Warum führen sie in das klassische Athen? Das ist die Leitfrage, die, um das „Phänomen“ noch deutlicher vor Augen zu führen, folgendermaßen ausgestaltet werden kann: Was hat es mit diesem klassischen Athen auf sich, in das all diese Wörter führen? Warum begann dort ein „Neubeginn der Weltgeschichte“, der noch unser gegenwärtiges Leben prägt?

Ist das antike Athen als „Phänomen“ in den Blick gerückt, muss es den Schülerinnen und Schülern so anschaulich wie (bei Rekonstruktionsversuchen) möglich vor Augen gestellt werden. Die athenische Topographie mit den offiziellen Gebäuden und Plätzen soll eine konkretere Vorstellung ermöglichen und zu einer gedanklichen Zeitreise einladen, in deren Verlauf das Bild von Athen erweitert und dynamisiert wird und das „Phänomen“ zum Fragen herausfordert.

In der Gefallenenrede des Perikles und einer Skulptur der Hochklassik liegt das Phänomen des klassischen Athen verdichtet vor und bietet deshalb einen Zugang zu der uns zeitlich fernen Epoche.

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

Die Interpretation des Lehrstücks durch die Theorie der kategorialen Bildung und die didaktische Analyse wird auf den folgenden beiden Seiten tabellarisch zusammengefasst und übersichtlich dargestellt. Im Anschluss daran werden dann die Verbindungen herausgearbeitet und in einem Schaubild abschließend präsentiert.

Abb. 48: Tabellarische Darstellung zur Kategorialanalyse des Lehrstücks „Athen in der Ära des Perikles“

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| <p>Elementare, Fundamentale und Exemplarische Bildung</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Die Erkenntnis, dass die abendländische Kultur einen konkreten Ursprung hat. - Ähnlichkeiten und Unterschiede mit einer vergangenen Kultur erkennen, die die eigene geprägt hat. - Über die Bedeutung der attischen klassischen Kultur für die heutige Welt nachdenken. - Über die Schaffenskraft im „perikläischen Zeitalter“ staunen | | | |
| <p>Kategoriale Bildung</p> | <p>Die <u>Kategorie</u> „Athen in der Ära des Perikles“ beinhaltet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das klassische Athen als ein „Neubeginn der Weltgeschichte“ und „Wiege des Abendlandes.“ Es zeigt die „Urbildlichkeit der Antike für das Abendland“, insbesondere den Urbildcharakter des abendländischen, rationalen Denkens: Philosophie, Politik (Demokratie als Kultur des rationalen Diskurses), Literatur (rationale Gestaltung eines Konfliktes oder eines Problems in der Tragödie), Naturwissenschaften (Ausbildung des „wissenschaftlichen Denkens“), künstlerisch ausgedrückt in den Skulpturen der Hochklassik <p>Zu dieser Kategorie gehören deshalb folgende Aspekte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die attische, direkte Demokratie - (Geistes)geschichtliche Voraussetzungen und Folgen der attischen Demokratie - Bedeutung der Kultur für die attische Polis - Das griechische Welt- und Menschenbild - Die Skulptur als Ausdruck eines Idealbildes vom Menschen - Athenisches Selbstverständnis - Das griechische Denken in Modellen - Die wissenschaftliche Bedeutung des rationalen Denkens - Die bahnbrechenden Erkenntnisse und Neuerungen in Kunst, Philosophie und Wissenschaft | | | |
| <p>Die vier historischen Bildungstheorien als Grundlage</p> | <p>Bildungstheorie des Objektivismus</p> | <p>Bildungstheorie des „Klassischen“</p> | <p>Theorie der funktionalen Bildung</p> | <p>Theorie der methodischen Bildung</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> - „Periklisches Zeitalter“ als Blütezeit der Klassik (griech. Klassik: <ul style="list-style-type: none"> - griech. Drama - griech. Philosophie - griech. Denken) - Merkmale einer griech. Polis - Charakteristika der direkten, attischen Demokratie (die „politische Revolution“ der Weltgeschichte) - klassische Skulptur als Ausdruck eines Menschenbildes (Habitus der Rationalität, der „Universalität“) | <ul style="list-style-type: none"> - Thukydides: Gefallenenrede des Perikles (in: „Der Peloponnesische Krieg“) - griechische Skulptur der Hochklassik, z.B. Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision | <ul style="list-style-type: none"> - Beobachten - Rekonstruieren - räumliches Denken - historische Fragehaltung entstehen lassen - sich in historische Rollen versetzen - Verständnis für die historische Voraussetzung geistesgeschichtlicher Prozesse entwickeln | <ul style="list-style-type: none"> - Recherchieren - Referieren - Argumentieren - Zusammenfassen - Beschreiben - Memorieren - Synthetisieren - Arbeit mit einer historischen Textquelle - Arbeit mit einem Kunstwerk als kulturgeschichtliche und historische Quelle |
| | <p>Materiale Bildung</p> | | <p>Formale Bildung</p> | |

Abb. 49: Tabellarische Darstellung zur didaktischen Analyse des Lehrstück: „Athen in der Ära des Perikles“

| Exemplarizität | | Gegenwartsbedeutung | Zukunftsbedeutung | Struktur | | | | | | Zugänglichkeit | | |
|--|---|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 |
| <p>(1) Perikles' Gefallenenrede bringt athenisches Denken, athenisches Selbstverständnis und das athenische Menschenbild prägnant zum Ausdruck.</p> <p>Das von Perikles beschriebene Persönlichkeitsideal der griechischen Klassik kommt in künstlerischer Hinsicht beispielhaft in der Skulptur des Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision zum Ausdruck. Er verkörpert dieses Ideal der ganz auf sich, d.h. allein auf seine geistigen und körperlichen Kräfte gestellten Persönlichkeit, die vielseitig ausgebildet und gefordert ist.</p> <p>Exemplarisch ist darüber hinaus die Auswahl der acht bzw. zehn „europäischen Gründerväter“, die die geistige Dynamik und das Denken der Epoche zum Ausdruck bringen.</p> | | <p>- Das „klassische“ Athen ist für Oberstufenschüler kein völlig neues Thema, in der Regel haben sie einige (wenn auch meist wenige) Vorkenntnisse aus der Unterstufe.</p> <p>Als „Neubeginn der Weltgeschichte“ hat das antike Athen in ganz besonderem Maße einen Gegenwartsbezug, weil die von ihm ausgehenden welthistorisch bedeutsamen Impulse bis heute lebendig und als Fremdwörter in den europäischen (und vielen außereuropäischen) Sprachen erkennbar sind.</p> <p>Die griechische Antike wird als eine Art „Urzustand der europäischen Kultur“ gesehen. Einen griechischen Ursprung hat vieles, was europäisch-westliche Identität ausmacht, vor allem im Bereich der Grundhaltungen, Werte, Ideale.</p> <p>Das Lehrstück konzentriert sich auf den griechischen Individualismus und Humanismus und zeigt den historischen Kontext auf, in dem sich das griechische Menschenbild entwickeln konnte.</p> | <p>- Ein Bewusstsein für die (entfernten) Wurzeln der Werte zu bekommen, von denen die eigene Gesellschaft getragen wird, hat Bedeutung für die Gestaltung der Zukunft.</p> <p>Dazu gehört die Kenntnis von der Funktionsweise der ersten demokratischen Staatsform, die sich von den heutigen, in der Regel indirekten Demokratien signifikant unterschieden hat.</p> <p>Das Nachdenken über die Unterschiede zwischen direkter und indirekter Demokratie sowie über die Voraussetzungen und Grundprinzipien von Demokratien allgemein (besonders mit Blick auf die Bedeutung der Kultur in diesem Zusammenhang) gehört zu einer historisch-politischen Bildung, die auf die Zukunft hin orientiert ist.</p> <p>Das Politikverständnis der Schülerinnen und Schüler kann sich erweitern und vertiefen.</p> | <p>(3) Das Thema „Athen in der Ära des Perikles“ wird in Christian Meiers Werk „Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte“ in einen entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhang gestellt. Thema der Monografie ist „die Geschichte einer Stadt während vier Generationen“. Das Lehrstück beschränkt sich auf eine Generation und nimmt als sehr freie Vorlage das Kapitel „Das perikleische Athen“, in dem das Aussehen der antiken Stadt sowie deren geistig-politisches Leben anschaulich rekonstruiert werden.</p> <p>(4) Das Lehrstück ist als Präludium konzipiert und kann deshalb voraussetzungslos unterrichtet werden.</p> <p>(5) Die gedankliche Rekonstruktion einer antiken Stadt braucht eine Veranschaulichung. Im Lehrstück nehmen diesbezügliche Überlegungen einen wichtigen Platz ein.</p> <p>(6) Eine Vorstellung von dem geistig-politischen Leben Athens zu bekommen, sollte das „Mindestwissen“ sein.</p> | | | | | | <p>(1) Eine Sensibilisierung für das „Phänomen“ des klassischen Athen erfolgt durch die Frage nach der Herkunft von Wörtern, die uns so alltäglich erscheinen, dass sie oft gar nicht mehr als Fremdwörter erkannt werden:</p> <p>Politik, Demokratie, Tragödie, Drama, etc.</p> <p>Warum führen sie in das klassische Athen? Was hat es mit diesem klassischen Athen auf sich, in das all diese Wörter führen? Warum begann dort ein „Neubeginn der Weltgeschichte“, der noch unserer gegenwärtigen Leben prägt? (= Fragestellung(en))</p> <p>- Ist das antike Athen als „Phänomen“ in den Blick gerückt, muss es den Schülerinnen und Schülern möglichst anschaulich vor Augen gestellt werden. Die athenische Topographie mit den offiziellen Gebäuden soll eine konkretere Vorstellung ermöglichen und zu einer gedanklichen Zeitreise einladen, in deren Verlauf das Bild von Athen erweitert und dynamisiert wird und das „Phänomen“ zum Fragen herausfordert.</p> <p>(2) In der Gefallenenrede des Perikles und einer Skulptur der Hochklassik liegt das Phänomen des klassischen Athen verdichtet vor und bietet einen Zugang zur Epoche.</p> | | |

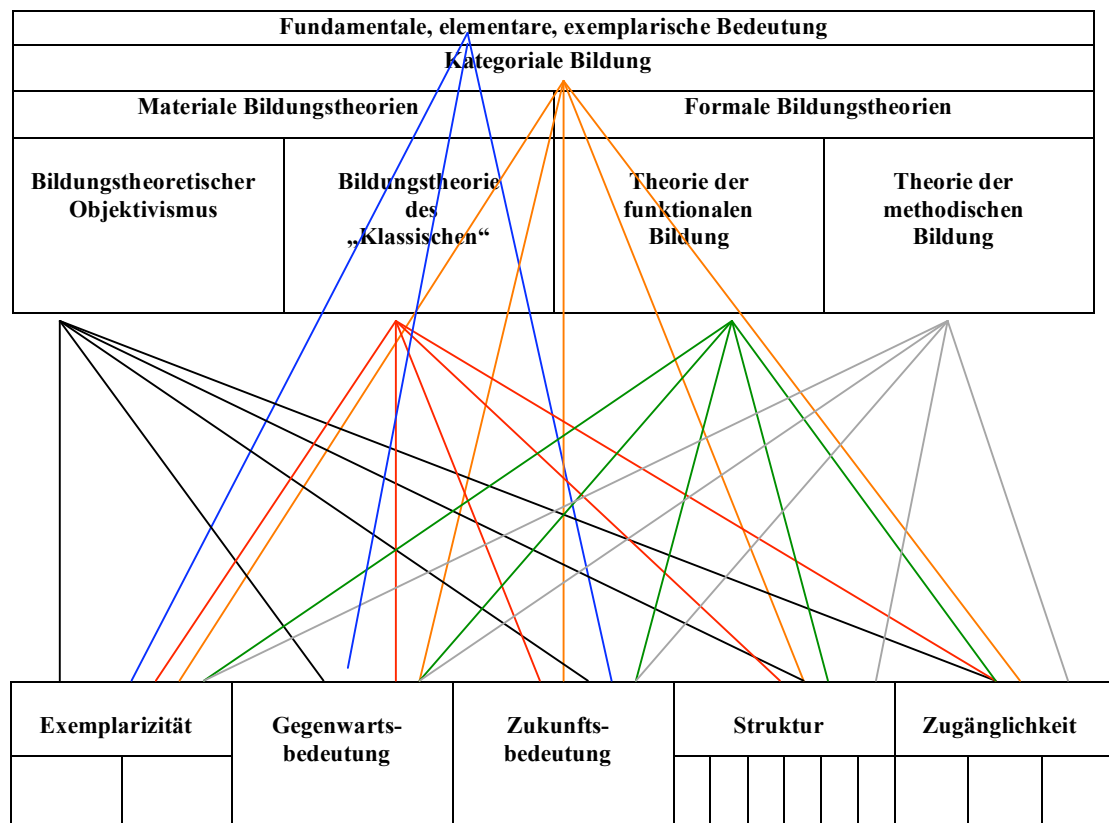
Auf der unteren Ebene der Kategorialtabelle sind Momente des bildungstheoretischen Objektivismus in allen fünf Grundfragen der didaktischen Analyse auszumachen: Das „perikläische Zeitalter“ als Blütezeit der Klassik und „Neubeginn der Weltgeschichte“ ist der Bildungsinhalt, der den fünf Fragen zugrunde liegt. Ebenso sind Momente der Bildungstheorie des „Klassischen“ in allen Fragen zu finden, denn die Charakteristika dieses Zeitalters liegen verdichtet sowohl in der Gefallenenrede des Perikles als auch in einer Skulptur der Hochklassik, in diesem Fall dem Zeus (Poseidon) vom Kap Artemision, vor.

Auf der Seite der formalen Bildungstheorien liegen sowohl Momente der Theorie der funktionalen als auch der Theorie der methodischen Bildung allen Fragen zugrunde: Das Beobachten, Fragen, Rekonstruieren und auch das Rollenspiel erfolgt an den exemplarisch ausgewählten Inhalten, ebenso wie die methodischen Fertigkeiten des Recherchierens, Referierens, Argumentierens usw.

Verbindungen zu allen Fragen der didaktischen Analyse gibt es auch auf der mittleren Ebene der „kategorialen Bildung“, während die obere Ebene der fundamentalen Bildung meines Erachtens nur Verbindungen zu den Fragen nach der Exemplarizität, der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hat: Die Erkenntnis, dass die abendländische Kultur einen konkreten Ursprung hat, kann anhand der Gefallenenrede gewonnen werden (Exemplarizität) und fordert zu einem Vergleich mit der europäischen Moderne auf (Gegenwartsbedeutung), der ein Nachdenken über mögliche und wünschens- oder auch nicht wünschenswerte Entwicklungen in der Zukunft mit einschließen kann (Zukunftsbedeutung).

In ein Schaubild gebracht, lassen sich die Verbindungen folgendermaßen darstellen:

Abb. 50: Verbindungen zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse im 2. Lehrkurstextempfel „Athen in der Ära des Perikles“



3. Lehrstück: Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen

Vorbemerkungen: 1989 erschien eine gut 600-seitige Monographie des renommierten Frankfurter Historikers Lothar Gall, die den schlichten Titel trug: „Bürgertum in Deutschland“. Was sich dahinter verbirgt, ist eine Familienbiographie mit exemplarischem Anspruch. Gall beabsichtigt, *„die zentralen Fragen, die die Geschichte des deutschen Bürgertums aufwirft, an eine seiner großen Familien zu stellen, also eine Familiengeschichte in allgemeiner Absicht zu schreiben.“*³⁰⁴

Ausgewählt dafür hat er die im Mannheimer Raum ansässige Familie Bassermann, an deren Beispiel er die wirtschaftlichen Voraussetzungen für den Aufstieg des Bürgertums und die sich damit verbindenden politischen Ansprüche auf eine klassenlose Bürgergesellschaft darstellt. Sie gipfeln in der Revolution von 1848, deren Scheitern zu einer Krise und, so die These, Mitte des 20. Jahrhunderts zu dem Niedergang des deutschen Bürgertums führt.

Geeignet für sein Vorhaben erschien dem Historiker die Familie Bassermann zum einen, weil die Quellenlage so günstig ist: Die Familie besitzt ein ganzes Familienarchiv und lässt sich über einen Zeitraum von gut dreihundert Jahren, d. h. bis hin zum Dreißigjährigen Krieg, zurückverfolgen.³⁰⁵ Zum anderen sind aus ihr drei namhafte Persönlichkeiten hervorgegangen, die sich in jedem Konversationslexikon finden lassen: Friedrich Daniel, der „Idealpolitiker“ des Vormärz und liberale Paulskirchenabgeordnete, Ernst, der „Realpolitiker“ und Fraktionsvorsitzende der Nationalliberalen eine Generation später im deutschen Reichstag, und Albert Bassermann, der „antibürgerliche“ Schauspieler, der in Berlin mit dem naturalistischen Theater Karriere machte. Die ökonomische Basis für die jeweiligen Karrieren lag in dem florierenden Handelshaus in Mannheim. Manche der weiteren Wirtschaftsunternehmen, die Mitglieder der Familie Bassermann im 19. und 20. Jahrhundert gegründet haben, existieren noch immer, so z. B. die Gemüsekonservenfabrik in Schwetzingen, heute unter dem Namen „Sonnen-Bassermann“ bekannt, das Weingut „Bassermann-Jordan“ in Deidesheim und Friedrich Daniel Bassermanns Verlagsbuchhandlung, heute der „Bassermann Verlag“ in München.

Auf ca. fünfhundert, reich bebilderten und von umfangreichen Anmerkungen gefolgt Seiten wird die Geschichte einer bürgerlichen Familie detailreich und mit Exkursen in die Alltagsgeschichte entfaltet. Über hundert Familienmitglieder ziehen in einem Zeitraum von dreihundert Jahren durch die verschiedenen Epochen an den Augen des Lesers vorbei. Die besondere Leistung des Werkes liegt dabei in der kunstvollen Verflechtung von individueller und allgemeiner Geschichte.

³⁰⁴ Gall 1989, S. 20.

³⁰⁵ Bassermannsches Familienarchiv, Eurasburg, zit. nach Gall 1989, S. 575. Darüber hinaus gibt es Recherchen über die eigene Familie in Form der gedruckten „Familiennachrichten“: Ernst Bassermann/ Kurt Bassermann: Bassermann'sche Familien-Nachrichten, H. 1 – 7, Mannheim 1906 – 1922.

Die Einleitung zu dieser umfangreichen Darstellung ließ Hans Christoph Berg aufhorchen, denn da heißt es: „(...) *Im Unterschied zu der Geschichte der Arbeiterschaft und der Arbeiterbewegung ist die Geschichte des deutschen Bürgertums mit allen ihren, oft sehr tiefgehenden regionalen, ja, lokalen Unterschieden bisher nur fragmentarisch erforscht. Für den Versuch einer zusammenfassenden Darstellung, einer übergreifenden, allgemeinen Geschichte des deutschen Bürgertums fehlen demgemäß bisher entscheidende Voraussetzungen. Vielleicht wird eine solche Darstellung in in sich geschlossener und lesbarer Form überhaupt nie wirklich zu leisten sein. Zwänge sie doch zu sehr starken Abstraktionen und Verallgemeinerungen, hinter denen die Realität der geschichtlichen Entwicklung, der konkreten Umstände und der in ihnen handelnden lebendigen Personen dann leicht zu versinken droht. Wohl aber kann man versuchen, die zentralen Fragen, die die Geschichte des deutschen Bürgertums aufwirft, an eine seiner großen Familien zu stellen, also eine Familiengeschichte in allgemeiner Absicht zu schreiben. Ein solcher Versuch findet seine natürlichen Grenzen selbstverständlich in dem jeweils Besonderen, in der Individualität des gewählten Beispiels. Es gibt in der Geschichte keine exemplarischen, keine in einem zugespitzten Sinne repräsentativen Fälle, und wer ein Beispiel in dieser Hinsicht überfordert, verfehlt mit dem Allgemeinen auch leicht die Wirklichkeit des Besonderen. In diesen Grenzen eröffnet sich jedoch ein weites Feld für die Entfaltung allgemeiner Fragestellungen am individuellen Beispiel, für den sowohl individualisierenden als auch generalisierenden Vergleich, kurz, für die konkrete, lebensweltliche Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem, die das eigentliche Element aller Geschichtsschreibung ausmacht. (...)*

Unter Bürgertum kann man sehr Verschiedenes verstehen, und so wenig ergiebig bei historisch begründeten Phänomenen der Streit um Begriffe ist, so ist es doch nötig, klar zu sagen, welches Bürgertum hier gemeint ist und worauf sich die Suche nach einem geeigneten Beispiel demgemäß von vornherein konzentrierte. Die Aufmerksamkeit gilt jener Schicht von Kaufleuten und vorindustriellen 'Unternehmern' unterschiedlichster Art, von Beamten, Angehörigen der freien Berufe und 'Gebildeten' in den verschiedensten Stellungen, deren Mitglieder ihre wirtschaftliche und vor allem auch gesellschaftliche Stellung zunächst im wesentlichen ihrer individuellen Leistung und Initiative verdanken.“³⁰⁶

Das klang wie eine wissenschaftliche Antwort auf das literarische Meisterwerk von Thomas Mann, „Die Buddenbrooks“. In beiden Werken geht es um Kaufmannsfamilien. Die eine stammt aus der Hansestadt Lübeck, die andere aus dem Mannheimer Raum. Der Literat erzählt vom Niedergang der Buddenbrooks, der sich über vier Generationen hin erstreckt; der Historiker untersucht den Aufstieg, Höhepunkt und Niedergang der Bassermanns, der neun Generationen umfasst.

Lothar Galls Studie schien als eine geeignete Vorlage für ein Lehrstück: Sie ist exemplarisch angelegt und wissenschaftlich fundiert. Sie ist anschaulich und kenntnisreich. Ihr Thema, die Geschichte des Bürgertums, ist von wesentlicher Bedeutung für das Verständnis der Entwicklung moderner Gesellschaften – und deshalb ein „Menschheitsthema.“

Wie aber kann aus dieser ebenso interessanten wie komplexen Monographie ein Lehrstück gestaltet werden?

³⁰⁶ Gall 1989, S. 20f.

3.2. Entwicklung zum Lehrstück

Es war anfangs nicht klar, ob sich Lothar Galls lehrkustdidaktisch geeignete Vorlage tatsächlich zu einem unterrichtbaren Lehrstück gestalten lassen würde. Sowohl der Umfang des Werkes als auch die Fülle der dargestellten Personen warfen Probleme auf. Für beide jedoch wurden Lösungen gefunden. Die Personenfülle konnte (nicht zuletzt dank Galls beigefügtem Familienstammbaum)³⁰⁷ auf zunächst neun Repräsentanten reduziert werden, die der Historiker selbst als prototypisch für ihre jeweilige Generation angesehen hat.³⁰⁸ Das waren:

1. Dietrich (1615-1682), Müller zunächst in Windecken, später in Ostheim (Wetterau)
2. Johannes (1648-1704), Bäckergehilfe auf Wanderschaft, später Bäckermeister in Babenhausen
3. Johann Philipp (1677-1704), Bäcker, Mehlhändler in Frankfurt, später Reichsbürger in Worms
4. Johann Christoph (1709-1762), Gastwirt in Heidelberg
5. Friedrich Daniel (1738-1810), Gastwirt in Heidelberg
6. Friedrich Ludwig (1782-1865), Kaufmann, Bankier, bayrischer Konsul, lebte in Mannheim
7. Friedrich Daniel (1811-1855), Kaufmann, Verleger, liberaler Politiker, lebte in Mannheim
8. Ernst (1854-1917), Rechtsanwalt, nationalliberaler Politiker, lebte in Mannheim (und Berlin)
9. Albert (1867-1952), Schauspieler, lebte in Mannheim, später in Berlin und den USA

Was die Frage nach der Bewältigung des großen Seitenumfanges angeht, überzeugte die Idee einer konzentrierten Nacherzählung. Den „roten Faden“ der Nacherzählung sollten die neun ausgewählten Generationenvertreter bilden. Diese, von mir verfasste „Erzählung, frei nach Lothar Gall“ umfasste gut siebzig Seiten und war die Vorlage für den von André Linnert später auf dreißig (Taschbuch)Seiten gekürzten „Schülerleitfaden“, der im Unterricht einsetzbar ist.

Wie aber konnte die dramaturgische Gestaltung aussehen?

Der erste Versuch Anfang der 1990er Jahre in den Lehrkunstseminaren von Hans Christoph Berg bestand aus einer szenischen Umsetzung: Die einzelnen Generationenvertreter stellten sich mit ihrer Biographie vor und bekamen von „Herrn Gall“ und „Herrn Ploetz“ Fragen gestellt. An den Wänden hingen darüber hinaus informierende Texte zu einzelnen Epochen oder Begrifflichkeiten für die Zuschauer. Da der Arbeitsaufwand einer szenischen Gestaltung beträchtlich war, entwickelte sich aus der Idee der Wandtexte heraus die neue Idee einer Zeitleiste. Eine Zeitleiste schien geeignet, die Fülle an Informationen zur allgemeinen Geschichte in eine übersichtliche und orientierende Form zu bringen, um dann den Bezug einerseits zur individuellen Geschichte der Bassermanns und andererseits zur Entwicklung des deutschen Bürgertums herstellen zu können.

André Linnert war der erste, der diese Idee als Referendar aufgegriffen und gemeinsam mit seiner Mentorin in einem Leistungskurs Geschichte umgesetzt hat. Seine Mentorin hat das Lehrstück danach mehrmals selbst erfolgreich durchgeführt.

³⁰⁷ Gall 1989, Stammbäume auf S. 636ff.

³⁰⁸ Den neun Generationenvertretern sind später in der 6. Generation Friedrich Ludwigs Frau Wilhelmine unter dem Aspekt „Rolle der Frau“ hinzugefügt worden sowie in der 7. Generation Friedrich Daniels Bruder Louis Alexander. Begründung: Friedrich Daniel hat mit 44 Jahren Freitod begangen und repräsentiert sowohl durch seinen frühen Tod als auch durch seine politische Haltung nur eine Hälfte des Bürgertums, deren andere Hälfte von dem realpolitisch gesonnenen Bruder Louis Alexander verkörpert wird.

Auch ich hatte vor, das Lehrstück in die Schule zu bringen, wusste aber, dass es angesichts geänderter Lehrpläne entscheidend gekürzt werden müsste, und zwar von bislang ca. 35 auf etwa 20 Stunden. Das, was in den bisherigen Durchgängen viel Zeit in Anspruch genommen hatte, war das Erstellen der Zeitleiste durch die Schülerinnen und Schüler, die mit Lesen, Auswählen, Diskutieren, Exzerpieren, Schreiben und Aufkleben immer lange daran gesessen hatten. Hier also vor allem musste gestrafft werden. Auch das so beliebte Bassermann-Suppenkochen bei der Abschlussbilanz würde wohl auf den Abend fallen müssen.

Den Grundriss des Lehrstücks prinzipiell beibehaltend, sieht die neue, gemeinsam mit Hans Christoph Berg entwickelte Fassung so aus:

Exposition: Den Schülerinnen und Schülern werden die neun Repräsentanten in genealogischer Abfolge präsentiert und sie hören die Erzählung der Bassermann'schen Familiengeschichte. Es ist die Lehrperson, die selbst (nach)erzählt und anhand ausgewählter Illustrationen aus der Monographie die Erzählung veranschaulicht und zum Mitdenken auffordert. Die Erzählung dient dem Überblick und der Orientierung und sie wird anschließend als schriftliche Fassung in Form des „Schülerleitfadens“ ausgehändigt.

Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht in der Folge darin, jeweils in Gruppen eine der Biographien auf den Zusammenhang zwischen individueller und allgemeiner Geschichte hin zu bearbeiten. Um sich darin einzuüben, wird die Biographie des Paulskirchenabgeordneten Friedrich Daniel gemeinsam beispielhaft erarbeitet.

Die Ergebnisse werden auf die ca. 2 x 3 Meter große Zeitleiste gebracht, die zur Orientierung folgendermaßen vorstrukturiert ist:

Insgesamt gibt es drei farblich unterschiedene Balken: In der Mitte verläuft der rote Biographiebalken. Er zeigt die neun Generationen der Familie Bassermann mit jeweils einem Porträt, neben das die selbst verfassten Schülerbeiträge kommen sollen. Der Biographiebalken verläuft jedoch nicht einfach linear, sondern verdeutlicht die These vom Aufstieg und Niedergang des deutschen Bürgertums und steigt folglich bis zur Biographie von Friedrich Daniel an, erreicht dort mit der Revolution von 1848 einen Höhepunkt und fällt nach deren Scheitern ab.

Ganz über dem roten Balken verläuft linear ein blauer Balken, auf dem die Einteilung der Epochen zu sehen ist. Bis auf die erste Epoche („Dreißigjähriger Krieg“) und die letzte („Die Welt nach 1945“) enthalten die dazwischen liegenden vier Epochen³⁰⁹ immer ein Bild und ein Gegenbild.³¹⁰

Ganz unter dem roten Balken verläuft linear in Gelb das so genannte „Theorieband“, auf dem, wie der Name sagt, die Theorie des Bürgertums in Form von profunden Lexikonbeiträgen (nach Jürgen Kocka und Hanno Drechsler u.a.)³¹¹ zu lesen sein wird. Da Begriff und Anschauung, da das Abstrakte und das Konkrete bzw. das Allgemeine und das Besondere sich in diesem Lehrstück nicht nur wechselseitig erhellen, sondern sich auch wechselseitig überprüfen sollen, ist in den gelben Balken unter jede Generation jeweils ein roter Biographiestreifen eingelassen. Das, was Lothar Gall als Charakteristika für jede Bürgergeneration konkret am Beispiel

³⁰⁹ Die Welt im Zeitalter von Absolutismus und Aufklärung (1650 - 1800), Die Welt im Zeitalter zwischen Restauration und Revolution (1800 - 1850), Die Welt im Zeitalter von Nationalismus und Imperialismus (1850 - 1914), Weltkriege und Weltrevolution (1914 - 1945).

³¹⁰ Die ausgewählten Bilder stammen aus dem „Ploetz“ 1994 sowie dem Schulbuch Geschichte und Geschehen II Oberstufe 1995.

³¹¹ J. Kocka: „... und wünschte ein Bürger zu sein“. Von der bürgerlichen Gesellschaft zur Bürgergesellschaft, in: Geschichtsbuch Oberstufe 1995, S. 258 – 261; Artikel „Bürgertum“ in: Drechsler u.a. 1995.

herausarbeitet, soll mit der Theorie in Verbindung gebracht werden; der induktive und der deduktive Ansatz sollen sich wechselseitig erhellen.

Zwischen dem mittleren roten und dem oberen blauen sowie dem unteren gelben Band befinden sich, quasi „schwebend“, rot-blaue „Zeitfenster“ zu einer jeden Generation. Sie enthalten Begrifflichkeiten wie „Merkantilismus“, „Liberalismus“ oder manchmal auch Ereignisse wie den „Wiener Kongress“. Auf dem oberen blauen Teil der DIN-A4-Fenster ist der jeweilige Begriff lexikonähnlich definiert, im unteren roten Teil ist er auf die jeweilige Biographie bezogen. Die Definition des „Merkantilismus“ beispielsweise steht oben auf der blauen Seite, die anschauliche Darstellung dessen, was Johann Christoph in der 4. Generation konkret damit zu tun gehabt hat, dann auf dem unteren roten Teil. Die Schülerinnen und Schüler sehen gewissermaßen aus dem Bassermann-Haus in die Vergangenheit hinein und öffnen aus diesem Blickwinkel (via Gall) Schlaglichter oder Zeitfenster in die allgemeine Geschichte. Der „wechselseitige Blick“ von Innen- und Außenperspektive, der bei diesem Vorgehen verlangt wird, ist dazu angetan, eine historische Fragehaltung zu entwickeln und in Gang zu halten, die über das Lehrstück hinaus wirken kann. Zur Vorstrukturierung der Zeitleiste gehört auch die Vorauswahl der Zeitfenster, über deren Plausibilität jedoch mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden kann.

Den Abschluss des Lehrstücks bildet eine von den Schülerinnen und Schülern gestaltete Präsentation vor dem „Bühnenbild“ der Zeitleiste: Analog zu der Lehrererzählung eingangs erzählen jetzt sie selbst in einem ersten Durchgang die jeweiligen Biographien unter Einbeziehung der Zeitfenster. Im zweiten Durchgang werden dann die exemplarische Familiengeschichte und die Theorie des Bürgertums wechselseitig überprüft. Der Bezug zur Gegenwart wird diskutiert.

3.3. Übersicht zur Lehrstückinszenierung

(LK, Jgst. 12)

| Schulstunde/n | Akte/ Themen | Mittel/ Form |
|-------------------------------------|---|---|
| 1 Doppelstunde 1 Schulstunde | I. Akt: Exposition und Überblick: I, 1: Erzählung der exemplarischen Familiengeschichte I, 2: Familiengeschichte und allgemeine Geschichte auf der Zeitleiste | - Monographie von L. Gall <i>Bürgertum in Deutschland</i> - Erzählung - Biographiecollagen - Bassermann-Wein - Bassermann-Suppe - ein Buch aus dem Bassermann-Verlag - „Schülerleitfaden“ zu Galls Monographie - Arbeitsaufträge |
| 1 Doppelstunde | II. Akt: Theorie des Bürgertums | - Text von J. Kocka zur Entwicklung des deutschen Bürgertums - Artikel „Bürgertum“ aus dem „Lexikon der Politik“ von H. Drechsler u.a. |
| 8 Schulstunden | III. Akt: Friedrich Daniel Bassermann und die Revolution von 1848 Die 1848er-Revolution als Höhe- und Wendepunkt in der Geschichte des deutschen Bürgertums | - Galls Monographie <i>Bürgertum in Deutschland</i> - Zeitleiste - Schulbuchtexte - kopierte Texte - Abbildungen - Filme |
| 5 Schulstunden | IV. Akt: Gruppenarbeit an der Zeitleiste | - Zeitleiste - Galls Monographie - Schülerleitfaden - Lexika - Handbücher - Historische Atlanten |
| 2 Doppelstunden | V. Akt: Ergebnispräsentation und -besprechung | - Zeitleiste - Referate - Diskussion |
| | Klausur | |

3.4. Unterrichtsbericht

Direkt nach den Herbstferien 2003 begann ich mit einem Geschichtsleistungskurs der Jahrgangsstufe 12 mein „Bassermannlehrstück“. Der Kurs war nicht mein eigener, sondern ich war in ihm Gastlehrerin für die Dauer des Stückes. Die engagierte Kollegin, die den Kurs leitete, hatte den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Schuljahres das Projekt präsentiert und in ihnen die Neugier erweckt, es kennen zu lernen. Sie hatte durch eine günstige Gelegenheit auch einen Klassensatz gebundener Ausgaben organisiert, sodass jeder Schüler mit einem eigenen Exemplar arbeiten konnte. In der Folgezeit stand sie mir mit Rat und Tat stets zur Seite, half bei der Gruppenarbeit und protokollierte mit.

Der Leistungskurs selbst bestand aus 6 Mädchen und 18 Jungen, die diskussionsfreudig und sehr interessiert waren und insgesamt eine leistungsstarke Gruppe bildeten.

I. Akt: Exposition und Überblick

I, 1: Erzählung der exemplarischen Familiengeschichte

Als ich das erste Mal vor den Kurs trat, hatte jeder seinen „Gall“ vor sich liegen. Wer wollte, hatte in den Herbstferien schon einmal darin lesen können, bei den meisten aber war es nur ein zaghaftes Blättern. Ich ging davon aus, dass die meisten vom Inhalt kaum etwas wussten. Deshalb wollte ich dem Kurs mit einer etwa einstündigen Erzählung einen Überblick verschaffen. Bevor ich aber damit loslegte, nahm ich den Band in die Hand und las laut den Titel vor: „Lothar Gall. Bürgertum in Deutschland“.³¹² Bürgertum in Deutschland. Darum sollte es gehen. „Was verbinden wir eigentlich mit den Begriffen ‚Bürger, Bürgertum‘“, fragte ich in die Runde und bat die Schülerinnen und Schüler, ihre Assoziationen mit einem Stichwort auf 20 x 30 cm großen Kärtchen zu notieren, die ich austeilen ließ. Damit wollte ich mich über ihr Vorwissen orientieren und dieses später in Verbindung zu der Erzählung bringen. Das Brainstorming dauerte keine fünf Minuten, als wir auf der aufstellbaren Präsentationswand lesen konnten: *Mittelschicht, Mittelstand, Bildungsbürgertum, Wirtschaft, Gleichheit der Rechte für alle! Bürgerrechte, Mittelschicht, Staat, wirtschaftlicher Aufstieg, 3. Stand, Handel, gute Lebensverhältnisse, Wirtschaft, Industrie, normales Volk, Machtinhaber im Staat, Ständegesellschaft, Politik bzw. Organisation, Bürger von Burg -> Bewohner einer Stadt, Bevölkerungsmitte.*

Manche dieser zusammengewürfelten Assoziationen wurden kommentiert, wie z. B. der Begriff „Mittelstand“. („Das Bürgertum hat sich selbst als ‚Mittelstand‘ bezeichnet, weil es eine Art Mittelstellung zwischen dem Adel und den Bauern einnahm. Im alten Feudalsystem wurde es aber trotzdem mit den Bauern zum 3. Stand gerechnet.“) Anderes wurde kurz hinterfragt, wie z. B. das Stichwort „Politik bzw. Organisation“ („Das Bürgertum stieg immer mehr in die Politik ein und übernahm z.B. in Frankreich wichtige Aufgaben in der Verwaltung“), und insgesamt war zu merken, dass die Geschichte der Französischen Revolution noch sehr präsent war.

³¹² Lothar Gall: Bürgertum in Deutschland, Berlin (Siedler) 1989; alle Seitenangaben folgen dieser Ausgabe.



Abb. 51: Gesammelte Assoziationen zum Begriff Bürgertum

Jetzt begann der Einstieg in die Erzählung. Aus einem Einkaufskorb holte ich zunächst drei Produkte heraus und stellte sie nebeneinander auf das Pult: eine Konservendose (Hühnerfrikassee), eine Flasche Weißwein und ein Sachbuch mit dem Titel: „Brot backen – leicht gemacht“. Auf jedem dieser Produkte stand – mal klein, mal groß – der Name *Bassermann*. Der Suppeneintopf kam, den Bemerkungen zu urteilen, einigen bekannt vor. „Hat das etwas mit den Bassermans aus dem Buch zu tun?“, wollte jemand wissen. Ich bejahte und hob die Produkte einzeln in die Höhe, präsentierte sie und erklärte: „Sowohl das Lebensmittelunternehmen als auch das Verlagshaus und das Weingut sind Gründungen der Familie Bassermann, deren Geschichte der Historiker Lothar Gall aufgearbeitet hat. Gall möchte nämlich in seiner Geschichtsstudie die Entwicklung des deutschen Bürgertums am Beispiel der Bassermans aufzeigen, also ‘eine Familiengeschichte in allgemeiner Absicht’ schreiben. Diese Entwicklung erstreckt sich über einen Zeitraum von dreihundert Jahren vom Dreißigjährigen Krieg bis zur Entstehung der Bundesrepublik. Sie umfasst also neun Generationen der Familie Bassermann. Damit Sie sich besser orientieren können, will ich Ihnen diese jetzt kurz präsentieren. Wir fangen mit dem ‘Bassermann’ an, der uns zeitlich am nächsten ist.“

Auf einem DIN-A3-Blatt erschien in Großaufnahme Albert Bassermann, der Schauspieler.³¹³ „Albert war ein Künstler, der sich antibürgerlich gab und dabei Tugenden verkörperte, die das Bürgertum einst positiv ausgezeichnet hatte.“ Ich befestigte das Bild an der Tafel und hielt nun das zweite in die Höhe. „Sein Onkel – hier wird die direkte Linie unterbrochen – war Ernst Bassermann, der ‘Wilhelminer’. Dessen Onkel war Friedrich Daniel, der sein Leben der Revolution von 1848 verschrieb. Alle drei Namen kann man heute in jedem beliebigen Konversationslexikon finden. Friedrich Daniels Vater – nun sind wir in der direkten Linie – war Friedrich Ludwig, der ökonomische Gründervater der Familie. Er ließ sich in Mannheim nieder. Aufgewachsen war er in Heidelberg, wo sein Vater, der ebenfalls Friedrich Daniel hieß, das damals überregional bekannte Hotel ‘Zu den drei König’ in Heidelberg betrieb. Auch Goethe ist dort abgestiegen. Friedrich Daniel hatte es von seinem Vater geerbt, der Friedrich Christoph hieß (Mitte 18. Jahrhundert). Er war der erste Aufsteiger der Familie, der dem Hotel zu seinem

³¹³ Die Bilder der einzelnen Generationenvertreter habe ich der Monographie von Lothar Gall entnommen.

vorzüglichen Ruf verhalf. Sein Vater Johann Philipp war ein Bäcker gewesen, der außerdem auch mit Mehl handelte. Er hatte den gleichen Beruf wie sein Vater, der Johannes hieß. Johannes war Bäckermeister im südhessischen Babenhausen. Sein Vater Dietrich war Müller.

Mit Dietrich sind wir bei dem letzten historisch fassbaren Bassermann angelangt und befinden uns in der Zeit des Dreißigjährigen Krieges, was übrigens typisch für deutsche Familiengeschichten ist. Wer überhaupt Glück hat, seine Familie genealogisch bis zum Dreißigjährigen Krieg zurückverfolgen zu können, der kommt darüber in der Regel nicht hinaus, weil in dieser Zeit meist die wichtigsten Quellen für Genealogieforschungen vernichtet wurden, nämlich die Kirchenbücher.“



Abb. 52: Die neun Bassermanngenerationen auf einen Blick

Nach dieser kurzen Erstpräsentation war jede Generation mit Bild, Namen und Lebensdaten an der Tafel zu sehen, die Erzählung konnte beginnen. Sie dauerte etwa eine Zeitstunde und bezog die Schülerinnen und Schüler immer wieder mit ein. Anhand der Bilder, die zu jeder Generation noch einmal als Folie erschienen, bildeten sie Hypothesen zu Person und Fortgang eines jeden Generationenvertreters.

Im Anschluss an die Erzählung wurden einige Fragen gestellt. Das, was am meisten interessierte, waren die heutigen Nachkommen. „Gibt es unter ihnen besondere Menschen oder Aktionen?“, wollte ein Schüler wissen. Da mir davon nichts bekannt war, verwies ich an die entsprechende Adresse im Internet, in der man etwas über das heutige Unternehmen nachlesen könne. „Was ist mit dem großen Haus in Mannheim, dem ‚Bürgerpalast‘“, fragte eine Schülerin, „steht der heute noch?“ Ich antwortete, dass dieser „Bürgerpalast“ im Zweiten Weltkrieg weitgehend zerstört worden sei. Wenn man heute über den Marktplatz gehe, weise allerdings eine Gedenktafel auf die Familie Bassermann hin.

Da keine weiteren Fragen mehr kamen, fragte ich meinerseits: „Kann man der Erzählung entnehmen, welche Charakteristika durch die Generationen hindurchgehen?“ Einem Schüler fiel auf, dass die Bassermanns selbstständig waren, auch dass es häufig einen Neuanfang gab. Die meisten hätten sich aus eigener Kraft hochgearbeitet. Ich bestätigte, dass diese Beobachtung auch dem Selbstverständnis der Familie entsprach, indem ich dem Kurs das Bassermannsche Familienwappen auf einer Folie zeigte, in dessen Mittelpunkt mit Anspielung auf das „Familienhandwerk“ ein Mann mit Brezel zu sehen war. Der Gründervater Friedrich Christoph hatte es, einer Mode folgend, 1743 anfertigen lassen. Zwei Generationen später fügte sein

Enkel Friedrich Ludwig dann dem Wappen den stolzen Satz hinzu: „Sei dein eigener Herr und Knecht,/ das ist des Mittelstandes Recht“. Auf diese Weise kamen wir wieder auf den Begriff „Mittelstand“ zu sprechen, der noch immer seitlich an der Stellwand hing.

Verdeutlicht wurde an dieser Stelle, dass ein wesentliches Charakteristikum des bürgerlichen Mittelstandes seine ökonomische Unabhängigkeit war. Dadurch unterschied es sich von den meisten Bauern, die überwiegend in Abhängigkeitsverhältnissen lebten. Mit zunehmendem wirtschaftlichen und sozialen Erfolg sah sich dieser Mittelstand selbst als Vorhut einer neuen, bürgerlichen Gesellschaft, in der die anderen Stände aufgehen sollten.

Weitere Charakteristika des Bürgertums fielen auf: die Risikobereitschaft der Familie, ihre Beharrlichkeit, ihr Glück und ihr Erfolg bzw. ihre Erfolgsorientiertheit. Glück und Zufall spielten für den Aufstieg der Familie eine große Rolle. Charakteristisch für das Bürgertum sei gewesen, ergänzte ich erklärend, dass ein Aufstieg überhaupt von diesen Faktoren abhing. Dies nämlich stünde im Gegensatz zum Prinzip der Erblichkeit beim Adel.



Abb. 53: Familienwappen der Bassermanns³¹⁴

In den verbleibenden Minuten lenkte ich die Aufmerksamkeit auf die Kärtchen mit den Begriffen „Industrie“ und „Bildungsbürgertum“. Gab es hier Verbindungen zur Familiengeschichte der Bassermanns? Die Schülerinnen und Schüler nannten die Familien Krupp und Hoesch als Beispiele für bekannte Industriellenfamilien, sie waren aber – zu Recht – unsicher, ob man die Bassermanns dazuzählen könne. Ich verdeutlichte, dass die Bassermanns als eine Kaufmannsfamilie zu Wohlstand gekommen waren, die von dem zeitweiligen Nebeneinander von Zunftordnung und freiem Markt profitieren konnte. Ihr Aufstieg erfolgte bezeichnenderweise in vorindustrieller Zeit. Nur ganz vereinzelt sind Mitglieder der Familie in die Industrie eingestiegen, wie zum Beispiel Friedrich Daniels Sohn Max mit einer Konservenfabrik in Schwetzingen oder sein Cousin Wilhelm, der zeitweilig eine Nähmaschinenfabrik aufbaute. Die Bassermanns spielten in der aufsteigenden Industrie des 19. Jahrhunderts also keine führende Rolle.

Und wie sah es mit dem Bildungsbürgertum aus? Konnte man die Bassermanns dazuzählen? Ein Schüler sah eine Verbindung zum Stichwort „Bildungsbürgertum“ in der – seit Friedrich Ludwig – wichtigen Rolle des Schulbesuches und der darauf folgenden sorgfältigen Berufsausbildung. Ein anderer stellte eine Bereitschaft zum Weiterlernen und ein starkes Interesse an verschiedenen Universitätsfächern fest, wobei er hier vor allem an Friedrich Daniel dachte. Weiterhin gab es die Überlegung, dass der Wohlstand möglicherweise notwendig gewesen sei, um überhaupt in den Genuss einer besonderen Bildung zu kommen. Denn Friedrich Ludwigs Ausbildung in Mannheim hatte, wie den Worten des Vaters zu entnehmen war, eine Menge Geld gekostet. Da die meisten jedoch etwas unklare Vorstellungen von der Bezeichnung „Bildungsbürgertum“ hatten, wies ich auf die damit verbundene akademische Bildung hin und verdeutlichte den Unterschied zum Wirtschaftsbürgertum. Wenn Lothar Gall

³¹⁴ Abgebildet in Gall 1989, S. 75.

vom „Bürgertum in Deutschland“ spricht, müssten wir uns klar machen, dass es sich bei der Familie Bassermann um Vertreter des Wirtschaftsbürgertums handele, die allerdings einen großen Wert auf Bildung und Ausbildung legten.

Abschließend verteilte ich an alle Schülerinnen und Schüler den so genannten Schülerleitfaden, in dem die mündliche Erzählung schriftlich nachzulesen war. Er sollte ihnen während des Lehrstücks als Orientierungshilfe dienen, um einen leichten Zugriff auf den Gang durch die neun Generationen zu haben.

I.2: Familiengeschichte und allgemeine Geschichte auf der Zeitleiste

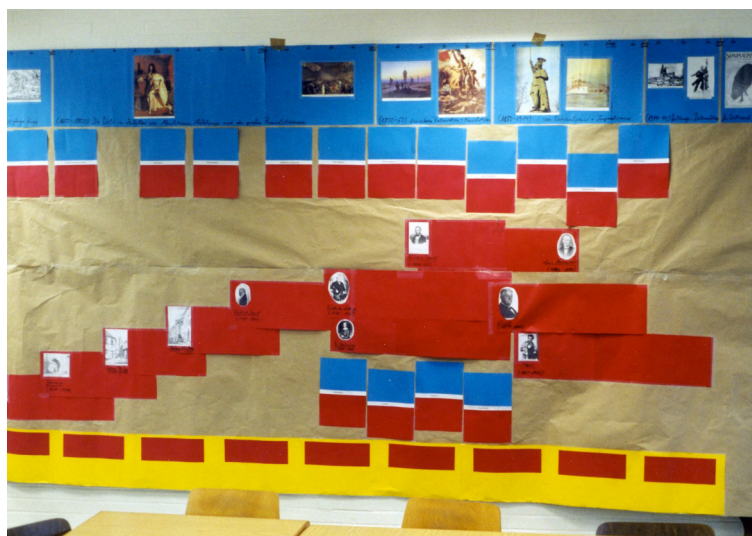


Abb. 54: Die Struktur der Zeitleiste

Zu Beginn der Stunde wurde vor aller Augen eine imposante Zeitleiste entrollt, die auf einer freien Wandseite des Klassenraumes 2 x 3 Meter für sich beanspruchte. Ich bat die Schülerinnen und Schüler, genau hinzusehen. Sie sollten versuchen, den inhaltlichen Aufbau dieser Leiste zu erkennen, und sich dabei auch Fragen notieren. Einzeln oder in kleinen Gruppen versammelten sie sich nun davor und besprachen sich, stellten auch mir einzelne Fragen oder kommentierten die historischen Abbildungen, die sie „irgendwo“ schon einmal gesehen hatten – meistens in alten oder neuen Schulbüchern.

Als die Plätze wieder eingenommen wurden, begannen wir die verschiedenen Überlegungen zusammenzutragen. „Ich erkenne auf der Zeitleiste die Einordnung von Epochen und Ereignissen. Auch die Familienmitglieder sind eingeordnet“, bemerkte eine Schülerin. „Die wichtigsten Ereignisse einer Epoche sind mit einem Bild dargestellt, z. B. Ludwig XIV. für die Zeit des Absolutismus“, ergänzte eine andere. „Aber warum hat jede Epoche zwei Bilder?“, fragte ein Schüler nach. „Das erste und das letzte Bild steht aber jeweils alleine“, korrigierte sein Sitznachbar, „vielleicht um deutlich zu machen, dass es sich um den Anfang und das Ende handelt“. – „Da gibt es auch nur einen Titel“, stellte ein anderer fest: „Dreißigjähriger Krieg‘ steht unter dem ersten und ‘Die Welt nach 1945‘ unter dem zweiten Bild. Bei allen anderen gibt es auch immer zwei Begriffe.“ Diese Begriffe las eine Schülerin in ihrer chronologischen Ordnung laut vor:

Die Welt im Zeitalter von Absolutismus und Aufklärung (1650-1800)

Die Welt im Zeitalter zwischen Restauration und Revolution (1800-1850)
Die Welt im Zeitalter von Nationalismus und Imperialismus (1850-1914)
Weltkriege und Weltrevolution (1914-45).

Hieraus ergab sich, dass die zwei Begriffe stets mit den zwei Abbildungen korrespondierten, dass also auch ein inhaltlicher Bezug zwischen Begriff und Bild bestehen müsse. Den allerdings konnten die Schüler bis auf zwei Ausnahmen (1. der Beziehung zwischen Ludwig XIV. und dem Absolutismus, 2. der zerstörten Kirche und dem Ersten Weltkrieg) nicht gleich herstellen. Ich nahm Hyacinthe Rigauds Porträt vom Sonnenkönig als Beispiel, um die hinter der doppelten Illustration stehende Idee zu verdeutlichen: Ludwig XIV., dem Inbegriff des Absolutismus, ist Jacques-Louis Davids Gemälde des Ballhauschwurs vom 20. Juni 1789 gegenübergestellt. Konzentriert auf ein Beispiel fiel es nicht schwer, den inhaltlichen Bezug von Absolutismus Aufklärung (die die Französische Revolution geistig vorbereitet hat) zu erkennen: Im überlebensgroßen Sonnenkönig einerseits und dem symbolisch angedeuteten Willen der Ballhausversammlung andererseits, die absolutistische Macht mit der Forderung nach einer Verfassung zu brechen, konnte man die Logik von Bild und Gegenbild nachvollziehen. Zur neueren Zeit hin umfassen die Epochen dann einen immer kürzeren Zeitraum.

„Auf dem roten Band sind die Biographien der Bassermanns. Die steigen leicht auf und dann geht es herunter. Es wird gezeigt, wie die Familie auf- und absteigt“, bemerkte im Anschluss daran ein Schüler. Zu meiner Überraschung war den meisten Schülerinnen und Schülern fast auf den ersten Blick klar, dass mit diesem roten Balken Galls These vom Auf- und Abstieg des deutschen Bürgertums abgebildet war.³¹⁵

Nicht klar war, welche Bedeutung die rot-blau-geteilten Blätter hatten, auf deren weißem Mittelstreifen je ein Begriff, wie z. B. Merkantilismus oder Liberalismus, stand. „Die blauen Flächen sind näher bei der Weltgeschichte, die roten näher bei der Biographie“, beobachtete eine Schülerin. Eine Erklärung dafür hatte aber niemand. Ich erläuterte an dieser Stelle die dahinter stehende Idee der so genannten „Zeitfenster“. Als Beispiel nahm ich das Zeitfenster zu dem Begriff „Merkantilismus“, weil wir davon letzte Stunde in meiner Erzählung gehört hatten. „Wer erinnert sich noch an diesen Begriff?“ Mehrere Hände gingen in die Höhe, es traute sich aber niemand, ihn zu definieren. „Das ging um eine Wirtschaftsform“, begann schließlich zögernd doch jemand, „da ging es darum, Luxussachen billig im eigenen Land herzustellen und dann teuer ins Ausland zu verkaufen. Damit ließ sich dann viel Geld machen. Bei den Bassermanns war das der eine, der Seide herstellen ließ. Der hat dadurch ja auch viel Gewinn gemacht.“ Es folgte noch der Hinweis auf die „merkwürdige“ Raupenzucht, und an die konnten sich die meisten erinnern. Von der Mittelstufe her wussten viele noch, dass „Merkantilismus“ mit Ludwig XIV. verknüpft ist und dass das Zeitfenster sich deshalb unter dieser Epoche befand. Der eben gehörte, ergänzungsbedürftige Erklärungsversuch diente nun als Beispiel, und bald erkannten die meisten, dass die Zerteilung der Farben etwas mit einem „doppelten Blick“ auf den Begriff zu tun haben würde: Im blauen Feld würde die Definition des Begriffs „Merkantilismus“ stehen, die „allgemeine“ Seite sozusagen, wie man sie auch im Lexikon erläutert findet. Im roten Feld findet sich der Bezug zu

³¹⁵ Mit der Platzierung des Biographiebalkens auf der Zeitleiste ist die philosophische Frage nach der Stellung des Individuums in der Geschichte verbunden: Ist es eine treibende oder eine getriebene Kraft? Muss man es also oben oder unten ansiedeln - oder in der Mitte, so wie auf dieser Zeitleiste. Ich habe die Schülerinnen und Schüler in diesem Lehrstückdurchgang nur auf diese Fragen hingewiesen, sie jedoch nicht vertieft.

den Bassermanns und damit der „individuelle“ Bezug, der den oft etwas abstrakt klingenden Begriff gleichzeitig anschaulich macht. „Ein Zeitfenster soll also zeigen“, erklärte ich abschließend, „wie sich die allgemeine Geschichte konkret auf die Lebenswelt des einzelnen Menschen auswirkt, bzw. welche wechselseitigen Beeinflussungen es gibt. Was wir mit dem Erstellen der Zeitfenster einüben wollen, ist der so genannte „wechselseitige Blick“ auf historisch-politische Phänomene oder Ereignisse.“ „Und warum sind die Zeitfenster teilweise versetzt? Warum sind oben so viele und unten nur vier?“, fragte ein Schüler und spielte damit auf die vier Fenster an, die sich um die 7. Generation gruppieren: „*Liberalismus*“, „*Pauperismus*“, „*Revolution*“, „*Ideal-/Realpolitik*“. Ich erklärte, dass die Zeitfenster deshalb auch optisch versetzt seien, damit man nicht glaubt, es sei eine bestimmte Chronologie vorgegeben. Alle diese Zeitfenster seien Galls Monographie entnommen und auf die jeweiligen Generationsvertreter bezogen. Sie sollten den Eindruck erwecken, wie „Ballons“ in der Zeitleiste zu hängen.³¹⁶

Niemand hatte bislang das gelbe Band mit den neun roten, quer geschnittenen Blatthälften angesprochen, das am unteren Rand der Leiste angebracht war. Ich machte in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam und erklärte, dass es sich hier um das so genannte Theorieband handele, das die Geschichte des Bürgertums auf der gelben Fläche abstrakt darstelle. Zwei verschiedene Texte läsen wir hierzu in den folgenden Stunden. Die rote Fläche sei wieder der Bezug konkret zu den Bassermanns. Wir würden anhand dieser Theorieleiste überprüfen, ob die Bassermanns tatsächlich als eine Art Prototyp des deutschen Wirtschaftsbürgertums angesehen werden können und also dafür exemplarisch sind, wie Gall dies behauptet.

Zum Abschluss verteilte ich Arbeitsaufträge³¹⁷ und Zeitplan, beides auf ein DIN-A4-Papier kopiert. Anhand des Zeitplanes wurde dann das Lehrstückvorhaben gemeinsam besprochen, damit die Schülerinnen und Schüler vom Verlauf eine konkrete Vorstellung bekommen konnten. Danach waren für die kommende 4. + 5. Stunde theoretische Texte von Jürgen Kocka und Hanno Drechsler zu Begriff und Entwicklung des Bürgertums vorgesehen. In der 6. bis zur 11. Stunde sollte eine Bassermannsgeneration, und zwar die 7. Generation am Beispiel des 1848er-Politikers Friedrich Daniel, gemeinsam exemplarisch auf der Zeitleiste bearbeitet werden. Ab der 12. Stunde würde dann die Gruppenarbeit beginnen. Eine Ergebnispräsentation war ab der 17. Stunde vorgesehen.

Auf einer Folie zeigte ich dem Kurs, welche Generationen in einer Kleingruppe bearbeitet werden konnten, sodass wir eine Einteilung der Gruppenarbeit gleich vornehmen konnten.³¹⁸

Hausaufgabe war die vorbereitende Lektüre der beiden Texte von Jürgen Kocka und Hanno Drechsler zum Thema „Bürgertum“ unter der Aufgabenstellung: „Zeichnen Sie knapp die Entwicklung des deutschen Bürgertums nach!“³¹⁹

³¹⁶ Folgende Zeitfenster hingen an der Zeitleiste: „Dreißigjähriger Krieg“; „Ständisch-korporatives System“; „Absolutismus“; „Merkantilismus“; „Aufklärung“; „Französische Revolution“; „Wiener Kongress“; „Code Napoléon“; „Vormärz“; „Liberalismus“; „Deutscher Zollverein“; „Pauperismus“; „Revolution 1848“; „Ideal-, Realpolitik“; „Nationalliberale“; „Imperialismus“.

³¹⁷ Abgedruckt auf der folgenden Seite.

³¹⁸ Das Arbeitspensum der einzelnen Gruppen sah folgendermaßen aus: Gruppe 1: Dietrich (S. 27 - 41)/ Johannes (S. 41 - 47)/ Johann Philipp (S. 47 - 53)/ Gruppe 2: Johann Christoph (S. 54 - 69)/ Gruppe 3: Friedrich Daniel (S. 67 - 95) / Gruppe 4: Friedrich Ludwig (S. 96 - 114 + S. 152 - 227) / Gruppe 5: Wilhelmine (S. 126 - 182) / Gruppe 6: Louis Alexander (S. 333 - 381)/ Gruppe 7: Ernst (S. 403 - 465). Albert Bassermann sollte auf Wunsch der Kursleiterin wegen der historischen Komplexität der 9. Generation weggelassen werden. (Erster und Zweiter Weltkrieg waren Kursthemen für die 12/II).

³¹⁹ Jürgen Kocka: „... und wünschte ein Bürger zu sein“. Von der bürgerlichen Gesellschaft zur Bürgergesellschaft, in: Geschichtsbuch Oberstufe Bd.1, hg. v. V. Günther-Armdt, Berlin, Cornelsen, 1995, S. 258 - 261. Artikel „Bürgertum“ aus: H. Drechsler, W. Hilligen, F. Neumann: Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik, München 1995.

Arbeitsaufträge und Anregungen zum Unterrichtsvorhaben „Die Bassermanns - Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen“

Kurze Anmerkung zur Unterrichtsintention

In seiner 500-seitigen Geschichtsstudie „Bürgertum in Deutschland“ (1989) unternimmt es der Historiker Lothar Gall, die „zentralen Fragen, die die Geschichte des deutschen Bürgertums aufwirft, an eine seiner großen Familien zu stellen, also eine Familiengeschichte in allgemeiner Absicht zu schreiben.“ Am Beispiel der Mannheimer Familie Bassermann soll die Entwicklung des deutschen Bürgertums aufgezeigt werden, einer gesellschaftlichen Gruppe also, die für uns dadurch von Interesse ist, als sie die Grundlagen für unsere jetzige Gesellschaft gelegt hat. – Im Unterricht werden wir demnach primär mit einer Geschichtsdarstellung arbeiten, die einen ungewöhnlichen, weil exemplarischen Zugriff auf Geschichte hat. Dem exemplarischen Zugang, der der Sache gemäß detailreich und beschreibend ist, wird ein rein theoretischer gegenübergestellt, der die Entwicklung des deutschen Bürgertums knapp resümierend in lexikonähnlicher Form nachzeichnet. Wir wollen diese beiden Formen miteinander in Beziehung setzen und auf diese Weise gegenseitig überprüfen.

1. Allgemein zur Lektüre des Buches: Notieren Sie, was Sie interessiert und irritiert hat, welche Fragen Sie haben und welche Begriffe Sie klären müssen.

Verlieren Sie sich nicht in Details, sondern versuchen Sie, den historischen Zusammenhang zu erfassen!

2. Zur Theorie des Bürgertums: (Artikel Kocka, Drechsler)

Zeichnen Sie knapp die Entwicklung des deutschen Bürgertums nach!

3. Zur Gruppenarbeit:

a) Verfassen Sie eine Kurzbiographie für den Hauptvertreter einer Bassermanngeneration, die die Charakteristika von Persönlichkeit und Leben zum Ausdruck bringt. Übertragen Sie diese auf das rote „Bassermann-Band“.

b) Bearbeiten Sie das zu dieser Generation gehörende rot-blaue „Zeitfenster“: Auf dem blauen Untergrund steht eine knappe Definition des jeweiligen Ereignisses oder historischen Phänomens, auf dem roten beschreiben Sie dieses aus der Sicht der Bassermanns. Auf diese Weise wird die Verflechtung von allgemeiner und individueller Geschichte besonders augenfällig.

c) Bearbeiten Sie die zu dieser Generation gehörenden Charakteristika des Bürgertums auf dem gelben „Theorieband“.

4. Zum Resümee:

Am gelben „Theorieband“ überprüfen wir gemeinsam, inwiefern der Bürgerbegriff von Gall dem von Kocka/Drechsler entspricht.

5. Eigene Interessen/ Anregungen...

II. Akt: Theorie des Bürgertums

Zu Beginn der Stunde haben wir wieder die große Zeitleiste aufgehängt, und da dies mit einigem Aufwand verbunden war, beschloss ich, sie in dem Klassenraum von nun an hängen zu lassen, obwohl wir darin nur Gast waren. Dann kamen wir zum Thema der heutigen Doppelstunde, den Theorieartikeln von Jürgen Kocka und Hanno Drechsler. Letzterer fand als ehemaliger Oberbürgermeister von Marburg im Kurs eine besondere Beachtung.

„Zeichnen Sie knapp die Entwicklung des deutschen Bürgertums nach!“, so lautete die Aufgabenstellung auf dem Arbeitsblatt, das die Schülerinnen und Schüler zu Hause bearbeitet hatten (nach eigener Aussage ohne größere Schwierigkeiten). Zwei Schülerinnen hatten sich darauf vorbereitet, ihre Ergebnisse vor dem Kurs anhand einer Folie vorzustellen, auf der Folgendes zu lesen war: „Stadtbürgertum – Bourgeoisie – Citoyen“; Unterpunkte: „Angehörige, Eigenschaft, äußere Faktoren“. In einem kleinen Schülervortrag erläuterten die beiden, was genau darunter zu verstehen sei. Besonders herausgestellt haben sie dabei den Unterschied zwischen altem Stadtbürgertum und dem sich neu formierenden Bürgertum im 18. Jahrhundert. Da Kenntnisse aus der Mittelstufe nur noch – wenn überhaupt – rudimentär vorhanden waren, gingen sie recht ausführlich auf die Charakteristika des mittelalterlichen Stadtbürgertums ein. Deutlich hoben sie hiervon die Merkmale des modernen Bürgertums ab.

Kaum zur Sprache kam der „schillernde, schwankende“ Begriff des Bürgers selbst mit seinen verschiedenen Bedeutungsebenen, weshalb dieser im Mittelpunkt des Nachgesprächs stand. Wir beschäftigten uns zunächst mit dem, was ein *Citoyen* sei. Mehrere Schüler versuchten darauf eine Antwort zu geben: „Einen *Citoyen* gibt es nur in der Utopie, nicht aber in der Wirklichkeit des 19. Jahrhunderts.“ – „Es gab die Vorstellung, dass ein *Citoyen* ein gleichberechtigter Bürger sein sollte.“ – „Ich würde sagen, ein *Citoyen* ist ein Staatsbürger.“ – „In Kockas Text steht hierzu: ‘Staatsbürger (*Citoyen*) als Subjekt des utopischen Modells der bürgerlichen Gesellschaft.’ Das heißt, dass damit wirklich eine Idealvorstellung gemeint ist. Es geht um das Modell der bürgerlichen Gesellschaft. Die würde aus *Citoyens* bestehen.“

Ein politischer Begriff also, der den Bürger frei, gleich und mündig sah und damit fähig, sich für die Belange des Gemeinwesens einzusetzen und dieses verantwortungsvoll zu gestalten.

Ob allen klar war, was das Modell der bürgerlichen Gesellschaft (in der neueren Diskussion auch als „Bürgergesellschaft“ bezeichnet) beinhaltete, bezweifelte ich, obwohl Kockas Text darüber Auskunft gibt. Dass Kocka es als utopisches Modell bezeichnet, wurde einfach hingenommen. Es erschien mir an dieser Stelle allerdings zu früh, darauf genauer einzugehen, und ich beschloss, dies erst bei der abschließenden Betrachtung zur Sprache zu bringen. Zunächst sollte der Begriff des Bürgers verdeutlicht werden.

So erschien es mir an dieser Stelle wichtig zu klären, wo der Begriff *Citoyen* herkommt, aus welchem historisch-politischen Kontext er stammt. Ein Schüler verwies auf die Französische Revolution. Idee damals sei es gewesen, alle Menschen als Staatsbürger, also als *Citoyens*, rechtlich und politisch gleichzustellen. Darin sah er einen Unterschied zum Feudalwesen, denn dort habe es keine Gleichheit gegeben. „Politische Gleichberechtigung war die Zielsetzung, das war der Anspruch, nicht die Wirklichkeit. Die Wirklichkeit sah doch so aus, dass es im 19. Jahrhundert keine politische Gleichberechtigung gab, das kam erst im 20. Jahrhundert“, präziserte eine Schülerin. „Und was ist mit der Deklaration der Menschenrechte?“ Über diese plötzlich eingeworfene Frage wurde kurz diskutiert, denn vom Modell der bürgerlichen Gesellschaft sind die Menschenrechte nicht zu trennen. An dieser Stelle entstand eine erste Ahnung davon, warum Kocka von einer Utopie spricht.

Bislang war nur der Begriff des *Citoyen* im Gespräch gewesen – wie aber steht der *Citoyen* zum *Bourgeois*? Vom *Bourgeois* hatten die Schülerinnen und Schüler recht präzise Vorstellungen: „Der *Bourgeois* ist ein Bürger, der zu Geld gekommen ist“, meinte ein Schüler. „Hier im Text von Kocka steht aber auch etwas von einer Entwicklung“, warf ein anderer ein und zitierte einen kurzen Absatz der Seite 260:

„Aber in der Tendenz war es ein Programm für alle, ein universales Modell, das auf Freiheit, Gleichheit und Teilnahme aller Bürger – im Sinne aller Staatsbürger – drängte, zugleich auf die Verallgemeinerung der bürgerlichen Kultur und Lebensweise, die dadurch ihre Exklusivität verlieren würde: der Bürger auf dem Weg vom *Bourgeois* zum *Citoyen*.“ Das heißt doch, dass es zuerst etwas Besonderes war, zum Bürgertum zu gehören. In Kultur und Lebensweise haben sich die Bürger von den anderen, der Unterschicht, unterschieden. Und es wurde als sehr positiv angesehen, dazuzugehören. Alle sollten irgendwann mal dazugehören können. Der *Citoyen* stand also über dem *Bourgeois*, weil mit dem *Citoyen* auch die Gleichberechtigung angesprochen wird. Der *Bourgeois* unterscheidet sich von den anderen. Er gehört zur Oberschicht.“ Hier ging es also um das Modell der bürgerlichen Gesellschaft; an dieser Stelle wurde es knapp skizziert. Hier kam auch das Modellhafte, das Utopische zur Sprache. Und es wurde deutlich, dass der *Bourgeois* jemand war, der sich – in der Regel durch Besitz – von anderen – in der Regel Menschen aus der Unterschicht – absetzen wollte. Der dazu beitrug, dass das Bürgertum sich im 19. Jahrhundert zu einer Klasse befestigen konnte, obwohl dies dem Modell der bürgerlichen Gesellschaft entgegensteht.

Über die Bewertung der Begriffe *Citoyen* und *Bourgeois* war sich der Kurs einig: „Bourgeois ist negativ, da denkt man an Bonzen.“ – „Der Geldbesitz wurde zu sehr betont. Die reichen Bürger wollten sich von den anderen absetzen.“ – „Das steht hier auch im Text bei Kocka: ‚... Durch Wahlrecht und Lebensweise, Wohlstand und Bildung setzte es (das Besitzbürgertum, U.H.) sich deutlich von den kleinen Leuten ab, von den Unterschichten, vom Kleinbürgertum und von der ländlichen Bevölkerung, während sich die soziale und kulturelle Distanz zum Adel abschwächte.“ (S. 5) – „Unter den ‚Bourgeoisien‘ waren ja auch Manufaktur- oder Fabrikbesitzer, und die haben oft die Arbeiter ausgebeutet. Auch deshalb kommt der negative Beigeschmack bei dem Begriff.“ – „Das Problem war wohl auch, dass sich die, die zu Geld gekommen waren, wie Neureiche verhalten haben. Die haben ihr Geld zur Schau gestellt.“ – „Und das Zeigen von Besitz steht eigentlich im Widerspruch zum Bürgertum. Denn ursprünglich gab es ja den Anspruch der Gleichheit.“

Am Ende wurde begreiflich, warum unser deutsches Wort *Bürger* sowohl positive als auch negative Vorstellungen hervorruft. Die „vielfältige Tradition der Polemik gegen den Bürger“ hingegen blieb den meisten durch den Mangel an historischem Überblick fremd. Mit Interesse, aber einigem Befremden hatten ein paar Schülerinnen und Schüler zur Kenntnis genommen, dass die Nationalsozialisten den bürgerlichen Individualisten und den bürgerlichen Parteienstaat verachteten. Ich ging darauf nur kurz ein, denn es wäre unangemessen gewesen, dies hier zu vertiefen.

In dem zweiten Teil der Stunde ging es darum, in Partnerarbeit die im Text von Jürgen Kocka dargestellte Entwicklung des Bürgertums auf die neun Bassermanngenerationen zu beziehen. Dabei sollte der Schülerleitfaden zur Hilfe genommen werden.

Nach einer guten halben Stunde Arbeitszeit entstand folgendes Tafelbild:

| Generation I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|--------------|----------|----------------|--|--|--|--|---|---|
| Dietrich | Johannes | Johann Philipp | Johann Christoph | Friedrich Daniel | Fr. Ludwig | Fr. Daniel | Ernst | Albert |
| | | | → <i>altes Stadtbürgertum</i> <i>Rechtsstellung</i> <i>(Bürgerrecht)</i> | → <i>Absolutismus: <Handel, Gewerbe</i> <i>Merkantilismus</i> <i>Leistungsidee</i> <i><Beamtschaft</i> <i>Bildungsbürger</i> | - <i>Anspruch</i> <i>auf polit.</i> <i>Macht</i> - <i>Liberalis-</i> <i>mus</i> - <i>bürg. Re-</i> <i>formen</i> | <i>Versuch</i> <i>einer</i> <i>Durch-</i> <i>setzung</i> <i>der polit.</i> <i>Macht</i> | - <i>Bürgertum</i> <i>zur Klasse</i> <i>verfestigt</i> + - <i>Nationalismus</i> - <i>Konservativ</i> - <i>Bildung</i> - <i>Industriali-</i> <i>sierung</i> | <i>Krise</i> <i>Nieder-</i> <i>gang</i> |

Abb. 55: Übersicht zur Entwicklung des Bürgertums nach Gall und Kocka

Bei der Besprechung gab es insbesondere Fragen zum Unterschied zwischen dem ständisch-korporativen System und dem Merkantilismus. Die mussten zunächst geklärt werden. Wir blieben dabei immer am Beispiel der Bassermanns, in dem Fall bei Johannes und Johann Christoph. Verdeutlicht werden musste dabei auch, dass beide Wirtschaftsformen, die ständisch-korporative und die merkantilistische, nebeneinander herliefen. Das eigentlich Neue im wirtschaftlichen Denken sei jedoch der Liberalismus, fiel einer Schülerin auf. Denn dieser reguliere nicht mehr „von oben“, sondern setze auf eine Art Selbstregulierung der wirtschaftlichen Kräfte „von unten“. Die Kräfte des Einzelnen würden in einer liberalen Wirtschaft viel stärker gefordert als in dem ständisch-korporativen Wirtschaftssystem, bemerkte ein anderer. Aus gesteigertem wirtschaftlichen Erfolg entstünde dann ein gesteigertes Selbstbewusstsein, auch in politischer Hinsicht. Die beiden vorliegenden Handbuch- bzw. Lexikonartikel sollten als These dienen, die wir anhand der Bassermanns überprüfen wollten.

III. Akt: Friedrich Daniel Bassermann und die Revolution von 1848

III, 1:

Jetzt begann die eigentliche Arbeit mit dem „Gall“. In den nächsten Stunden wollten wir uns intensiv mit Friedrich Daniel Bassermann und der Revolution von 1848 auseinandersetzen, die in der Geschichte des Bürgertums eine Schlüsselfunktion einnimmt. Die Arbeitsaufträge für die im IV. Akt folgende Gruppenarbeit (siehe Arbeitsblatt, Aufgaben 3a, b, c) sollten auf diese Weise gemeinsam exemplarisch erarbeitet werden.

Drei Schüler hatten sich bereit erklärt, anhand des Schülerleitfadens eine Kurzbiographie über Friedrich Daniel Bassermann zu erstellen und zu präsentieren. An ihr wollten sie beispielhaft verdeutlichen, wie eine solche Kurzbiographie aussehen könnte, um ihren Platz auf der roten Biographieleiste zu finden. Die wichtigsten Informationen hatten sie auf einer Folie zusammengestellt. Der kleine Vortrag dauerte dann ungefähr sieben Minuten.

Bei der Vorbereitung hatte die Gruppe mit einigen Schwierigkeiten zu kämpfen gehabt, die sie anschließend zur Diskussion stellte. Welche Informationen sollte sie hineinnehmen, welche weglassen? Inwieweit sind private Vorlieben oder private

Ereignisse (so z. B. die Liebesheirat Friedrich Daniels) wichtig? Wir einigten uns darauf, dass auch private Ereignisse erwähnt werden müssen, wenn sie in irgendeiner Weise repräsentativ für die jeweilige Zeit bzw. die jeweilige Generation waren. Es würde für die Schülerinnen und Schüler jedoch nicht ganz einfach werden, dies von Fall zu Fall zu entscheiden. Im Fall der Liebeshochzeit allerdings waren sich alle einig: Die muss aufgenommen werden, denn das Heiraten aus Liebe hatte durch die Romantik an Bedeutung gewonnen.

Größere Schwierigkeiten hatte die Schülergruppe auch mit der Frage gehabt, inwieweit sie auf die verschiedenen politischen Sachverhalte näher eingehen bzw. diese näher erläutern sollte. Friedrich Daniel war beispielsweise Mitglied des so genannten 17er-Ausschusses gewesen. Inwieweit also sollte dieser Ausschuss in der Biographie kurz erklärt werden? „Wenn ihr das noch erklären wollt, wird das viel zu lang! Wenn wir dazu was im Lexikon finden, braucht das nicht in die Biographie“, kam dazu eine Überlegung, die die meisten überzeugend fanden. „Man könnte die Begriffe ja irgendwie hervorheben, durch Unterstreichen oder Fettdruck zum Beispiel“, schlug eine Schülerin darüber hinaus vor, und auch dieser Vorschlag wurde aufgenommen und später in den Kurzbiographien auf der Zeitleiste umgesetzt.

Nach dieser Kurzpräsentation hatte der Kurs einen Überblick über Friedrich Daniels Ausbildung und seinen Einstieg in die Politik gewonnen: Besuch des Nüßlinschen Lyzeums in Mannheim, dann nach der „Mittleren Reife“ Lehre in der Eisenhandlung des Onkels mit zwei sich anschließenden Lehrjahren in Le Havre und Paris. Anschließend Studien in Heidelberg und die praktische Ausbildung in einem „Drogengeschäft“ in Nürnberg, ehe Friedrich Daniel sich mit zweiundzwanzig Jahren selbstständig machen konnte. Dass er mit sechzehn, siebzehn „schon“ so lange alleine im Ausland war, beeindruckte viele. Dass ein Studium für ihn nicht vorgesehen war, obwohl er selbst dieses so gerne aufgenommen hätte, stimmte manchen nachdenklich. Die Frage, warum er gegenüber Frankreich und den Franzosen eine Abneigung entwickelt hatte, wie Lothar Gall feststellt, konnte mangels näherer Angaben nicht zufriedenstellend geklärt werden. Bedeutsamer erschien jedoch die Tatsache, dass er bereits während seiner Ausbildung mit den politischen und gesellschaftlichen Zielsetzungen des liberalen Bürgertums in Frankreich in Berührung kam und davon politisch inspiriert wurde.

Als er mit dreißig Jahren in den badischen Landtag eintrat, war er einer der führenden Vertreter des badischen Liberalismus. Sein politischer Kampf galt dem liberalen Verfassungsstaat, der im Rahmen eines zu schaffenden Nationalstaates verwirklicht werden sollte.

Auf den badischen Landtag, in dem er agierte, waren die Augen der Öffentlichkeit gerichtet, denn dieser hatte *„sich in den zwanzig Jahren seines Bestehens den Ruf erworben (...), die Hochburg der bürgerlich-liberalen Bewegung, des Liberalismus in Deutschland zu sein (...).“*³²⁰

Der badische Landtag als Hochburg des deutschen Liberalismus – dem wollte ich gerne nachgehen und deshalb das historisch-politische Umfeld näher beleuchten, in dem sich eine Karriere wie die von Friedrich Daniel Bassermann vollziehen konnte. Dies würde zu einer ersten Begegnung mit den Zeitfenstern führen.

Die Schülerinnen und Schüler hatten dafür in häuslicher Arbeit aus dem Kapitel „Die Politik ist das Schicksal“ die Seiten 228 - 251 gelesen und historisch-politische Begriffe herausgearbeitet, deren Klärung sie für notwendig erachteten. Sie nannten:

³²⁰ Gall 1989, S. 247.

„Julirevolution 1830 (→ Verfassungen in vielen deutschen Städten)“, „Gemeindeordnung 1831 (Baden) (→ Selbstverwaltung)“, „Deutscher Zollverein 1835“, „Urlaubsstreit“, „Pauperismus“, „Liberalismus“.

Diese Begriffe sollten nun geklärt werden, und zwar aus dem Kontext heraus. Das war nicht immer ganz einfach. Über die Hintergründe der Julirevolution beispielsweise erfährt man bei Lothar Gall kaum etwas. Auch was „Pauperismus“ bedeutet, musste in den zur Verfügung stehenden Lexika (Brockhaus, Meyer) nachgeschlagen werden. Was mit „Urlaubsstreit“ gemeint war, ging ausschließlich aus Galls Werk hervor, musste aber mehrmals erklärt werden, bis der „Urlaubsstreit“ dann als anschauliches Beispiel für das Vorgehen der konservativen badischen Regierung gegenüber den Parlamentariern verstanden wurde. Nachdem die jeweiligen Sachverhalte, teilweise auch unter Hinzunahme des Schulbuchs, verdeutlicht worden waren, fragte ich: „Einige dieser Begriffe finden Sie auf der Zeitleiste um Friedrich Daniel als Zeitfenster wieder. Sind sie richtig ausgesucht? Sehen Sie Beziehungen zu Friedrich Daniel?“ Alle Köpfe drehten sich zur Zeitleiste, die der Tafel gegenüber hing. Mit der Tafelskizze stimmten überein „*Deutscher Zollverein*“ und die Begriffe „*Liberalismus*“ und „*Pauperismus*“. Darüber hinaus gruppierten sich um die 7. Bassermannsgeneration die Begriffe „*Wiener Kongreß*“, „*Vormärz*“, „*Ideal-/Realpolitik*“ und „*Revolution 1848*“.

„Den *Deutschen Zollverein* finde ich richtig ausgesucht“, begann eine Schülerin, „obwohl ich mir darunter zuerst nichts Konkretes vorstellen konnte. Für Friedrich Daniel aber war er wichtig, weil die Zollgrenzen dadurch geöffnet wurden und er seinen ‚Drogenhandel‘ über ganz Süddeutschland ausdehnen konnte. Er hat also unmittelbar davon profitiert und sich von dem Geld immerhin bald ein großes Haus bauen können.“ Ein Mitschüler ergänzte: „Das hat ihn als Kaufmann gestärkt und war außerdem ein Beweis, dass das Aufbrechen der engen Zollgrenzen wirtschaftlich richtig war.“

Einigkeit bestand auch hinsichtlich des Begriffs *Liberalismus*, weil er zentral für Friedrich Daniels politisches Denken war. Bei dem Begriff *Pauperismus* hingegen kam es zu Debatten. „Der hat mit Friedrich Daniel nicht viel zu tun, weil er gar nicht arm war“, so ein erster Einwand, eine Schülerin jedoch hielt dagegen: „Aber er beschäftigte sich doch damit! Immerhin hielt er im badischen Landtag eine Rede darüber. Er hatte Angst, dass die Armen zum Kommunismus übergehen könnten, wenn nichts getan wird.“ Dann die Gegenfrage: „Und was wollte er konkret tun?“ - „Er sagte, dass das nur eine Übergangserscheinung sei, dass man Geduld haben müsse.“ „Sollen wir den Begriff also auf der Zeitleiste lassen oder nicht?“, fragte ich in die Runde. Es kam zu einer kurzen Abstimmung, und knapp die Hälfte des Kurses befürwortete dies mit dem Argument, dass die Art und Weise der Auseinandersetzung mit dem damaligen Problem der Massenverelendung, dem Pauperismus, etwas über Friedrich Daniels politisches Denken aussage.

„Was aber ist mit der *Julirevolution* und der *Gemeindeordnung von 1831*? Sollten wir diese von den Schülern genannten Begriffe nicht auch noch auf die Zeitleiste bringen?“, fragte ich weiter. Beides wurde von der Mehrheit abgelehnt mit der Begründung, dass hierzu im „Gall“ zu wenig stünde und Friedrich Daniel Anfang der dreißiger Jahre noch ein Kind gewesen sei. Später habe er durch die politischen Impulse, die davon ausgingen, zwar profitiert, dies könne man aber nicht als direkten Bezug bezeichnen.

Ich beließ es dabei, denn mir kam es darauf an, dass die Schülerinnen und Schüler Idee und Auswahl der Zeitfenster prinzipiell nachvollziehen konnten. Um festzustellen, ob dies wirklich der Fall war, bat ich sie, sich an Begründungen für die

Auswahl der vier weiteren Zeitfenster zur 7. Generation zu versuchen. Das fiel ihnen bei den Zeitfenstern zu „Vormärz“ und „*Revolution 1848*“ nicht schwer, wohl aber im Fall von „*Ideal-/ Realpolitik*“ (das war neu für sie) und „*Wiener Kongress*“, obwohl sie bei letzterem über Wissen verfügten.

III, 2: Überblick über wichtige politische Ereignisse des Vormärz anhand eines Films

Vormärz. Auch das war ein Zeitfenster. Für die meisten Schülerinnen und Schüler jedoch, das hatte ich gestern gemerkt, war die Zeit des Vormärz nur noch ganz vage vom Mittelstufenunterricht in Erinnerung. Ich war etwas unentschlossen, wie ich dieser Schwierigkeit begegnen sollte, und entschloss mich dann kurzerhand, sie mit einem 20-minütigen Film zu lösen.³²¹ „Notieren Sie wichtige politische Ereignisse des Vormärz!“ lautete die Aufgabenstellung. An der Tafel wurden sie anschließend festgehalten und diskutiert: 1817: Wartburgfest/ 1819: Ermordung Kotzebues/ Karlsbacher Beschlüsse /1820: Beginn der Demagogenverfolgung/ 1830: Julirevolution/ 1832: Hambacher Fest.

Ein direkter Bezug zu den Bassermanns war mit Karl Ludwig Sands umstrittenem Attentat auf den Schriftsteller August von Kotzebue im März 1819 in Mannheim gegeben. Da dieser als reaktionär angesehen wurde, teilten sich angesichts der Tat die Geister: Der Familie Bassermann galt er als freiheitlich Gesinnter, weshalb Wilhelmine ein Bild von ihm in ihr Schlafzimmer hängte. Das Symbolische der Tat sowie die „Antwort“ des Deutschen Bundes in Form der Karlsbader Beschlüsse wurde ausführlicher besprochen. Herausgearbeitet wurden darüber hinaus die im Film verdeutlichten Charakteristika des Vormärz: Zensur, Armut als Massenphänomen (Pauperismus), demgegenüber das Aufblühen von Handel und Gewerbe, Deutschlands obrigkeitlicher Polizei- und Spitzelstaat und die Vergrößerung der Kluft zwischen Bevölkerung und Regierungen im Hinblick auf die politische Gestaltung Deutschlands.

III, 3: Die politischen Ziele des Vormärzpolitikers Friedrich Daniel Bassermann

Welche politischen Ziele hatte der Vormärzpolitiker Friedrich Daniel Bassermann? Diese Frage sollte in der heutigen Stunde im Mittelpunkt stehen. Die Schülerinnen und Schüler hatten sich dafür mit der Lektüre der Seiten 251 - 260 des Kapitels „Die Politik ist das Schicksal“ vorbereitet. Worum also ging es Friedrich Daniel politisch? „Es steht hier, dass er *die klassenlose Bürgergesellschaft der Freien und Selbständigen* wollte“, zitierte ein Schüler, „er wollte die alte, vom Adel dominierte Gesellschaft aufbrechen und stattdessen eine Bürgergesellschaft haben. Ich verstehe allerdings nicht so ganz, was das heißt, eine ‚Bürgergesellschaft der Freien und Selbständigen‘“. Ich gab die Frage weiter in die Runde. „Vielleicht heißt das, dass in dieser Gesellschaft die Leibeigenschaft aufgehoben ist, dass niemand mehr von irgend jemand anders abhängig ist“, vermutete eine Schülerin, was zur Gegenfrage führte, ob in einer klassenlosen Bürgergesellschaft die (von der Leibeigenschaft erlösten) Bauern dann zu Bürgern würden. Bekämen also die Bauern (und übrigens auch die Adeligen) den, ja – wie? – rechtlich oder politisch definierten Status eines Bürgers? Was hieß das überhaupt, Bürger in einer klassenlosen Bürgergesellschaft zu sein? Ich bat die Schülerinnen und Schüler, im „Gall“ nach möglichen Antworten zu suchen,

³²¹ Aus der Reihe „Mitten in Europa. Vormärz“. (Medienzentrum Marburg)

welche Idee Friedrich Daniel von der „klassenlosen Bürgergesellschaft der Freien und Selbständigen“ gehabt haben könnte. Dazu einige Ausführungen zu finden, war zunächst nicht ganz einfach. Dann aber machte ein Schüler auf folgende Stelle aufmerksam: *„Wie sich der Kreis der vollberechtigten und geistig wie materiell selbständigen Bürger im Zuge der Entwicklung ständig erweitern werde, so werde auch die Rationalität politischer und gesellschaftlicher Entscheidungen – und damit zugleich der betreffenden Institutionen – laufend zunehmen.“* (S. 257) Bürger seien demnach nur die „geistig wie materiell“ Selbständigen, womit eigentlich nur die Gebildeten und die wirtschaftlich Selbständigen gemeint sein könnten, und Arbeiter oder Angestellte, Diener zum Beispiel, also nicht. Und „vollberechtigter Bürger“ – das müsse sich auf die politische Mitbestimmung beziehen, nur ein solcher hätte dann wahrscheinlich das Wahlrecht und nur ein solcher könnte sich dann selbst zur Wahl stellen. Dann müsste ein Bauer, der Hofbesitzer ist und seinen Hof demnach selbstständig bewirtschaftet, also auch ein Bürger sein? Aber konnte man ihn auch „geistig selbständig“ nennen? Was hieß das überhaupt? Das Konzept der „klassenlosen Bürgergesellschaft“ warf eine Reihe von Fragen auf.

Ich schrieb es als Stichwort an die Tafel, an der bislang nur die Überschrift zu lesen war: „Die politischen Überzeugungen von Friedrich Daniel Bassermann“.

„Erfahren wir etwas über seine Ansichten zur Entwicklung der Gesellschaft?“, fragte ich, um die Diskussion weiterzubringen. Etliche Schüler hatten sich zu Hause Notizen zum „Gesamtwohl“ gemacht, auf das es Friedrich Daniel in erster Linie ankam. Auch diese Idee musste geklärt werden. Was verstand er unter dem „Gesamtwohl“? Wie stellte er sich ein solches vor? Die Schüler schauten dazu noch einmal in die Seiten 258, 259. „Er stellt das Gesamtwohl über die Interessen der einzelnen Menschen“, bemerkte ein Schüler und ein anderer ergänzte: „Jeder soll sich in das Gesamtinteresse einbinden. Das ist wie bei einer Firma, wo jeder Mitarbeiter für das Interesse der Firma arbeitet. Gall macht diesen Vergleich zwischen Staat und Firma. Friedrich Daniel stellte sich den Staat vor wie einen rational geplanten Betrieb.“ Die Aussage bezog sich auf folgende Stelle: *„Wie die meisten seiner engeren politischen Freunde maß Friedrich Daniel die Legitimität von Einzelinteressen an einer Idee des Gesamtwohls, die sich nicht als Kompromiß, nämlich als ständig neu vermittelte Synthese solcher Einzelinteressen darstellte, sondern als rationales System, als ein produktiv und effizient arbeitendes Gesamtgefüge nach Art eines gut geplanten und gut funktionierenden wirtschaftlichen Betriebes.“* (S. 258) Der Vergleich zwischen einem Staat und einem Betrieb erschien einigen Schülern merkwürdig. Denn das Interesse eines Wirtschaftsbetriebes ist definierbar, aber das Interesse eines Staates? „Es gibt nach dem, was Gall schreibt, zwei Vorstellungen davon, wie der Staat funktioniert,“ warf ein Schüler ein, „einmal funktioniert er wie ein rational geführter Betrieb, wie wir das eben auch schon gehört haben, und dann gibt es die Vorstellung, dass der Staat sich nicht einmischt, dass aber die Einzelinteressen immer wieder unter sich einen Ausgleich finden.“ Einen Ausgleich durch Interessenvertreter, durch Parteien und Verbände also. „Friedrich Daniel war gegen so eine Politik der Interessenvertretung, das hielt er wahrscheinlich irgendwie für egoistisch, jedenfalls geht es dann nicht mehr um die Idee des Gesamtwohls.“ – „Darum ist er später auch in keine Partei eingetreten.“ – „Die gab’s da doch noch gar nicht!“ – „Doch, später in der Paulskirche fing das an, und da hat er sich doch einer Art Partei angeschlossen, nämlich dem „Casino“.“ „Und er hat ja auch gegen das allgemeine Wahlrecht gestimmt.“ Warum das? Hing das mit der Idee des „Gesamtwohles“ zusammen? (Jetzt waren wir unvermittelt wieder auf der Ebene der konkreten politischen Forderungen.) „Auf Seite 258 steht dazu: *‘Das ging hin bis zu schärfster Ablehnung*

des allgemeinen Wahlrechts und einer direkten Beteiligung breiterer Volksschichten am politischen Leben. Rationalität und damit Fortschrittlichkeit des historischen Prozesses drohten, so meinte er, nun durch den unvermittelten Eingriff unaufgeklärter, nur ihren blinden Wünschen und augenblicklichen Interessen folgender Massen zerstört zu werden. Da ist wieder die Idee der Rationalität. Friedrich Daniel glaubte, dass man den gesellschaftlichen Prozess irgendwie steuern kann, dass man den Kreis der Bürger, die alle die gleichen Interessen haben, auf diese Weise erweitern kann.“ – „Wahrscheinlich wollte er auch einfach keine Revolution und hatte Angst, dass so was wie in Frankreich passieren könnte.“ – „Er hielt sich vermutlich selbst und also allgemein die Bürger für rational, aufgeklärt und gebildet, und er dachte, nur solche Leute können auch die Prozesse in einem Staat steuern, ich meine, hin zum Fortschritt. Man müsste also erst alle bilden, damit die Menschen dann auch in der Lage sind, gut zu entscheiden.“

Es erschien mir abschließend wichtig, Friedrich Daniels gesellschaftspolitische Ansichten mit theoretischen Überlegungen zum Liberalismus zu konfrontieren, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Ich dazu hatte zwei knappe Texte vorbereitet, eine lexikonähnliche Definition und die Reflexion von Paul Pfizer über den Begriff.³²² Letzterer war als Politiker und Schriftsteller Teilnehmer (und Redner) des Hambacher Festes und somit ein Zeitgenosse Friedrich Daniels. Eine kurze Diskussion entstand in der verbleibenden Zeit über Pfizers abschließenden Satz: „Dass unter dem gleichen Rechte und der gleichen Freiheit aller, welche der Liberalismus fordert, nicht die äußerliche Gleichheit von Besitz und Macht gemeint sein könne, indem Rechtsgleichheit himmelweit verschieden ist von materieller Gleichheit des Besitzes, und die bleibende Durchführung der letztern ohne einen die Freiheit des Verkehrs, des Eigentums und der Verträge vernichtenden Despotismus gar nicht denkbar wäre, – dies wird zwar allmählich von den Gegnern des Liberalismus ebensogut, als von den Liberalen selbst eingesehen.“ Die Schülerinnen und Schüler fragten sich, ob die Forderung nach Rechtsgleichheit der Menschen mit der Idee der klassenlosen Bürgergesellschaft übereinstimme. Und wie nach diesem Konzept den Menschen, die im Elend lebten, eine Chance zur Verbesserung ihrer Situation gegeben werden konnte. Die Fragen blieben im Moment noch offen.

(Abb. 56) *Tafelbild: Die politischen Überzeugungen von Friedrich Daniel Bassermann*

- *klassenlose Bürgergesellschaft der Freien und Selbstständigen, keine Klassengesellschaft, kein Kommunismus, Leistungselite, nach unten offen -> eingeschränktes Wahlrecht*
- *„Gesamtwohl“*
- *Abneigung gegen französische Revolution, für Reformen (evolutionäre Entwicklung)*

III, 4: Die Spaltung der Opposition in Liberale und Demokraten

Wer im Vormärz eine Veränderung des „herrschenden Systems“ wollte, gehörte zur „Opposition“. Diese Opposition wurde im Laufe der Zeit immer breiter und sie erlangte, wie wir am Beispiel des badischen Landtags gesehen hatten, einen immer stärkeren Einfluss. (Bsp. „Urlaubstreit“) „*Ein deutsches Parlament – das war fortan der einhellige Kampf der Opposition*“, heißt es dazu im „Gall“ (S. 260). Während

³²² „Der Liberalismus als Weltanschauung“, aus: Buchners Kolleg Geschichte (1992), S. 93; Text von Pfizer: Was ist Liberalismus? Aus: Geschichte und Geschehen II (Oberstufe) 1995, S. 62.

der häuslichen Lektüre der Seiten 260 - 289 hatte sich jedoch gezeigt, dass die Opposition keineswegs so geschlossen war, wie „*der einhellige Kampf*“ es hätte vermuten lassen. Insbesondere in den Jahren vor 1848 kam es zu einer inneren Spaltung der Oppositionsbewegung in Liberale und Demokraten, die sich auf den Revolutionsverlauf verhängnisvoll auswirken sollte. Mit den Gründen für diese Spaltung, die Lothar Gall sehr plastisch an einzelnen Beispielen dargestellt hat, wollten wir uns in dieser Stunde beschäftigen.

Nach kurzen, einleitenden Sätzen schrieb ich das Thema an die Tafel: „Gründe für die Spaltung der Opposition“. Darauf hatte sich der Kurs zu Hause vorbereitet, und dazu gab es nun einiges zu sagen. „Die Oppositionellen hatten vor allem unterschiedliche Auffassungen darüber, wie die Reformen, die sie alle forderten, durchgesetzt werden sollten, ob auf evolutionärem oder auf revolutionärem Weg. Friedrich Daniel beispielsweise wollte als Liberaler keine Revolution, sondern er hatte ja die Überzeugung, dass man gesellschaftliche Prozesse rational steuern könnte. So sollten seiner Ansicht nach die Reformen von Regierungsseite aus langsam durchgesetzt und dadurch gesteuert werden. Nicht alles auf einmal, sondern eben immer nach und nach“, begann ein Schüler. Und ein anderer ergänzte: „Auf Seite 267 steht auch, dass die Liberalen um den Kreis der ‚Deutschen Zeitung‘, die ja von Bassermann herausgegeben wurde, mit den Monarchen und Regierungen zusammenarbeiten wollten, *‘für den Weg schrittweiser Reformen’*. Hecker und Struve haben das abgelehnt. Die wollten die Monarchie am liebsten abschaffen. Deshalb ist es eigentlich logisch, dass sie nicht mit den Monarchen zusammenarbeiten wollten.“ – „Sie hatten eben auch unterschiedliche Vorstellungen von der Staatsform eines geeinigten Deutschlands. Die Liberalen wollten zwar eine Verfassung, die Monarchie aber beibehalten. Die Demokraten dagegen wollten eine Republik haben“, so ein weiterer Beitrag. – „Sie haben ihre unterschiedlichen Ansichten sogar in einem Programm niedergelegt. Hier steht etwas vom Offenburger und vom Heppenheim Programm. Die Leute um Hecker und Struve haben sich 1847 in Offenburg versammelt und die Liberalen in Heppenheim.“ Ich schrieb den Hinweis des Schülers auf diese beiden richtungsweisenden Programme an die Tafel und sagte dem Kurs, dass wir uns damit in dem zweiten Teil dieser Stunde beschäftigen würden. Zunächst jedoch sollten wir uns verdeutlichen, aus welchen Gründen es zu einem Dissens in der Oppositionsbewegung kommen konnte.

„Es gab auch ganz konkrete Fragen, die zu Streitigkeiten führten“, bemerkte eine Schülerin und sprang zu einem anderen Aspekt über: „Das ist zum Beispiel die Steuerfrage (S. 271). Die Demokraten forderten die progressive Einkommensteuer, weil sie die gerechter fanden. Die Liberalen haben das abgelehnt, aber einen konkreten Alternativvorschlag haben sie eigentlich nicht eingebracht. Hier steht nur Karl Mathys Formulierung: *‘Aus Abgeordneten verschiedener Länder wird eine Kommission gewählt, die im nächsten Jahr über das Steuerwesen und die Zustände der ärmeren Klassen berichten und Anträge formulieren soll, wobei besonders die gerechte Verteilung der öffentlichen Lasten zur Erleichterung des kleinen Mittelstandes und der Arbeiter zu berücksichtigen sind’*. Wer dann mehr zahlen soll, ist nicht so ganz klar.“ Der Begriff „progressive Einkommenssteuer“ musste erst geklärt werden. Dann warf eine Schülerin etwas unvermittelt ein: „Die Liberalen und Demokraten haben einfach unterschiedliche Interessen vertreten.“ – „Für die Demokraten stand das Problem der sozialen Frage im Mittelpunkt, dafür wollten sie so schnell wie möglich eine Lösung finden. Darum wollten sie wahrscheinlich auch eine gerechtere Besteuerung für die Armen, denn die mussten damals ja ziemlich viele Abgaben leisten. Und die Liberalen gingen davon aus, dass man diese Lösungen

rational planen und dann schrittweise durchsetzen müsse. Sie wollten auch keine Umwälzung der Gesellschaft.“ Ich wies darauf hin, dass Lothar Gall an einer Stelle den Begriff der „Klientelinteressen“ verwendet (S. 275) und diese als Ergebnis unterschiedlicher Berufserfahrungen sieht. Problematisch dabei war, dass diese Klientelinteressen ideologisch überhöht wurden und sie bei den jeweiligen gesellschaftspolitischen Überlegungen eine Priorität hatten. Wir sollten uns noch einmal vor Augen halten, welche Berufe die Vormärzakteure hatten. Dass Struve Anwalt war, war vielen noch in Erinnerung, auch dass er zwar adelig, aber eher arm war. Auch Hecker war Advokat, Obergerichtsadvokat, außerdem war er Abgeordneter. Der Kreis um Friedrich Daniel Bassermann bestand hingegen vor allem aus Leuten aus der Wirtschaft. Die Rechtsanwälte hatten eine viel direktere Beziehung zur Armut, wenn sie Klienten aus den unteren Schichten vertraten. Sie bekamen dadurch auch einen Einblick in deren Sorgen und Nöte und wurden für diese sensibilisiert. Das Besitzbürgertum hingegen hatte beruflich jedenfalls in der Regel keine solch direkten Berührungspunkte mit Menschen aus den ärmeren Schichten. Stattdessen standen hier wirtschaftliche Interessen im Vordergrund. „Deshalb war für die Liberalen der Ausbau des Zollvereins so wichtig. Und die deutsche Einheit sahen sie wahrscheinlich auch als Wirtschaftseinheit. Die vielen Grenzen im Deutschen Bund waren ja hemmend für den Handel,“ bemerkte ein Schüler und seine Nachbarin fügte hinzu: „Genau das haben ihnen dann auch die Demokraten vorgeworfen, dass sie die Wirtschaftsinteressen wichtiger nehmen als die soziale Frage.“

Zunächst konnte festgehalten werden, dass es bereits im Vormärz unterschiedliche gesellschaftspolitische Ansichten in der Opposition gab, die sich um zentrale politische Fragen drehten und in der Paulskirche später zu heftigen Auseinandersetzungen führen würden. So nahmen die Diskussionen um den Ausbau des Zollvereins bereits die Frage vorweg, ob das künftige Deutschland kleindeutsch oder großdeutsch (großösterreichisch kam hier überhaupt nicht in Frage) aussehen würde, ob also die deutschen Länder der Habsburgmonarchie mit aufgenommen werden sollten oder nicht. Die Frage wird in Lothar Galls Darstellung noch nicht richtig diskutiert, aber in dem Hinweis des preußischen Liberalen David Hansemanns darauf, dass Preußen immerhin eine Vormacht in dem Zollverein darstelle, ist das spätere Plädoyer Bassermanns für die kleindeutsche Lösung bereits angelegt.

Die unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Ausrichtungen wurden in den Jahren vor der Revolution jedoch immer wieder überdeckt. Was schweißte die Oppositionellen zusammen? „Das war vor allem der gemeinsame ‚Feind‘, wenn man so sagen darf,“ begann ein Schüler, „im Landtag waren eben alle ‚die Opposition‘ – oder wurden jedenfalls von den Monarchen und deren Regierung so wahrgenommen.“ – „Die Regierung hat ja auch immer wieder Anlass dazu gegeben, gemeinsam gegen sie vorzugehen. Da gab es doch zum Beispiel die Geschichte der Deutschkatholiken“, sagte eine Schülerin. An den Konflikt konnte sie sich noch erinnern, worin genau er aber bestand, das wusste sie nicht mehr. Da dies vielen so ging, klärten wir erst einmal, wer die Deutschkatholiken waren, was sie wollten und warum sie eine so breite Unterstützung erhielten. Dabei bot es sich an, die im „Gall“ abgedruckte Lithografie näher zu betrachten.

Sie zeigt die Menschenmassen auf Friedrich Daniels Privatgrundstück, die sogar auf den Mauern Platz genommen hatten, um den exkommunizierten Priester Ronge zu

sehen. Der Abgeordnete Bassermann hatte die Massen kurzerhand zu sich geladen, weil die Regierung den eigentlich dafür vorgesehenen Versammlungsraum hatte sperren lassen. Hier konnte man nachvollziehen, warum Friedrich Daniel sich selbst für einen Volksmann hielt. Aber es wurde auch klar, wie es bei dem sich anschließenden Festessen zu einem Bruch zwischen ihm und Struve kommen konnte. Wer auf evolutionärem Wege Reformen vorantreiben wollte,

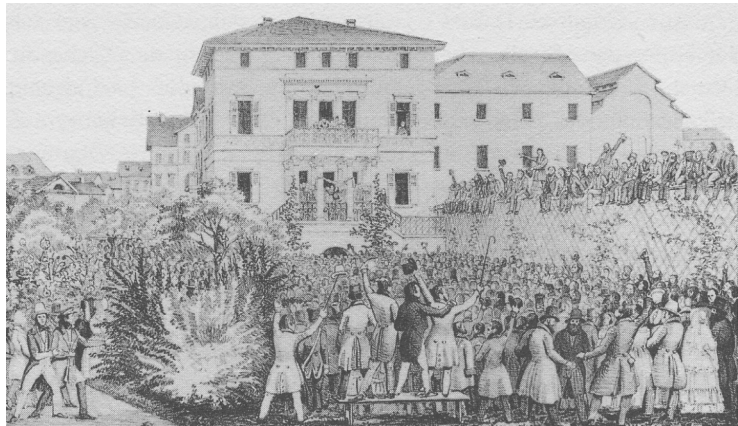


Abb. 57: Versammlung in F. D. Bassermanns Garten am 28.9.1845.³²³

musste Struves harsche Kritik an dem ganzen „System“ als Affront ansehen. „Trotzdem standen Liberale und Demokraten zusammen, wenn die Behörden wieder mal irgendwas verboten, zum Beispiel das mit dem Freibad oder mit dem ‚Vorleseverein‘“, sagte eine Schülerin. „Aber im Vorstand solcher Vereine waren dann meist wieder die Liberalen“, erinnerte sich ein Schüler.

Trotz allen Zusammenstehens gegenüber der Regierung, wenn es darauf ankam, die Opposition wusste um ihre innere Spaltung und hatte diese nicht zuletzt in Form unterschiedlicher Programme zum Ausdruck gebracht.

Ich verteilte das *Offenburger* und das *Heppenheimer Programm*.³²⁴ Die Aufgabenstellung lautete: „Arbeiten Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden Programmen heraus. Untersuchen Sie dabei auch Form und Sprache.“

Die Schüler äußerten sich nach der Arbeitsphase zuerst zur Sprache: „Die Demokraten drücken sich viel klarer aus, das sind richtig klare Forderungen, die die da erheben. Bei den Liberalen ist alles viel umständlicher ausgedrückt“, bemerkte ein Schüler. Und ein anderer führte aus: „Das sieht man hier wieder an der Steuerfrage. Mathys schwammiger Satz steht im krassen Unterschied zum entsprechenden Satz im *Offenburger Programm*. Da heißt es nämlich: ‚Wir verlangen eine gerechte Besteuerung, jeder trage zu den Lasten des Staats nach Kräften bei. An die Stelle der bisherigen Besteuerung trete eine progressive Einkommenssteuer‘. Die sagen gleich ‚Wir verlangen‘. Die fordern ganz direkt, und das in jedem ihrer Punkte. Die treten gegenüber der Regierung ganz selbstbewusst und ziemlich provokativ auf. Das könnte man glatt als Kampfansage lesen.“ „Genau das ist es ja“, stimmte ihm sein Nachbar zu, „die Demokraten sind eben zum Kampf, zur Revolution bereit, und darum führen sie so eine Sprache. Der Struve hat an dem Essen der Deutschkatholiken wahrscheinlich auch so provokativ geredet, und das hat die Liberalen abgestoßen. Denn die wollten ja mit den Monarchen zusammenarbeiten.“

„Welche Gemeinsamkeiten gibt es?“, wollte ich wissen. „Ich glaube, beide wollen Pressefreiheit. Die Liberalen drücken das nur wieder so umständlich aus. Aber darum geht es ihnen im zweiten Absatz des Programms.“ „Geschworenengerichte wollen

³²³ Abbildung aus Gall 1989, S. 278, Untertitel: Ronge und Dowiat in Friedrich Daniel Bassermanns Garten am 28. September 1845, Lithographie.

³²⁴ Aus: Buchners Kolleg Geschichte (1992), S. 113f.

wohl auch beide, wenn Schwurgerichte (Heppenheim) und Geschworenengerichte (Offenburg) das gleiche sind. Zu den Gerichten sagen die Heppenheimer aber mehr.“ „Volksbewaffnung wollen auch beide, aber die Liberalen sind nicht ganz gegen das stehende Heer. Hier steht nämlich was von ‚Minderung des Aufwandes für das stehende Heer‘.“ Ein Einwand: „Minderung heißt nicht Abschaffung.“ Und die Antwort: „Hier steht aber auch: Minderung des Aufwandes für das stehende Heer und Einführung einer Volkswehr u.a. kamen zu ausführlicher Besprechung; ebenso die verfassungsmäßigen Mittel, welche geeignet sind, den gerechten Ansprüchen des Volkes Nachdruck zu geben. Hier geht es wieder um das Verfassungsmäßige.“ Aus Zeitgründen mussten wir an dieser Stelle abbrechen. Was die unterschiedlichen Ansichten zur Volksbewaffnung 1848 konkret bedeuten würden, sollte eine der nächsten Stunden zeigen.

Abb. 58: Tafelbild

Gründe für die Spaltung der Opposition

- Weg der Reformen: evolutionär – revolutionär
- politische Beteiligung des Volkes
- Steuerfrage
- Zollverein → *kleindt./größdt. Frage*
- Verhältnis zur Regierung → *Frage der Staatsform*

III, 5: Der Revolutionsausbruch in Baden

„Gewollt hatte man sie sicher nicht, die Revolution, die in Reaktion auf die Nachricht vom Sturz des Julikönigtums in Frankreich am 24. Februar 1848 plötzlich auf der Tagesordnung stand. Über Nacht war sie eine Realität, bevor auch nur ein Schuß gefallen, ein Minister gestürzt, ein Amt oder ein Schloß gestürmt, ein Beamter abgesetzt worden war. (...) Und es kam der Versammlung gar nicht so ungelegen, daß die ‚Radikalen‘ um Hecker bei dieser Gelegenheit die Republik forderten, da nur sie die notwendigen grundlegenden politischen und vor allem sozialen Veränderungen in die Wege leiten könne.“ Die ersten fünf Seiten des Kapitels „Revolution“ lasen wir gemeinsam und laut (S. 290 – 295f.). Der Ablauf der revolutionären Erhebung in Mannheim sollte jedem unmittelbar vor Augen stehen. Verwundert stellten die Schülerinnen und Schüler fest, wie geregelt und friedlich diese Revolution anscheinend ablief. Im Sonntagsstaat mit schwarz-rot-goldenen Schleifen an den Hüten sei das Volk zur Massendemonstration aus den Zügen gestiegen. Das hatte man sich etwas anders vorgestellt. „Das wird im Buch vielleicht auch deshalb so betont, weil es den Liberalen so wichtig war, dass alles friedlich und verfassungsmäßig verlief. Dadurch hatten sie mit ihren Forderungen beim Großherzog einen besseren Stand. Und sie hatten wohl auch ein bisschen Angst vor ‚dem Volk‘. Das war ja wohl das erste Mal, dass so viele Leute gemeinsam etwas politisch durchsetzen wollten. Man konnte also nicht wissen, wie die reagieren“, bemerkte eine Schülerin. Ihre Nachbarin hatte dazu eine Textstelle gefunden: „Hier steht, dass Hecker und Struve ‚zu immer entschiedener Bewegung aufriefen‘, das heißt, die wollten die Menschen wahrscheinlich für ihre demokratischen Forderungen gewinnen, sie vielleicht auch radikalieren. Und Bassermann und Mathy mahnten zu ‚Ordnung‘, ‚Eintracht‘ und ‚gesetzlicher Ordnung‘. Da merkt man auch wieder das unterschiedliche Vorgehen der Oppositionellen während der Revolution.“

Der Revolutionsausbruch in Mannheim widersprach der Erwartung von gewalttätigen Ausschreitungen. Ich erklärte dem Kurs unter Hinweis auf Veit Valentin, dass die Revolution von 1848 in etlichen deutschen Kleinstaaten ähnlich wie in Mannheim ablief, so zum Beispiel in Württemberg, Hannover und Hessen-Darmstadt.³²⁵ Aber eben nicht in allen. Insbesondere in den Hauptstädten der beiden Großmächte Preußen und Österreich kam es zu gewaltsamen Ausschreitungen, ebenso wie in anderen europäischen Großstädten. So beispielsweise in Paris, von wo die Revolution ausgegangen war, und Budapest, später auch in Prag, wo die Menschen des habsburgischen Vielvölkerreichs von dem Nationalgedanken angesteckt worden waren. Etwas genauer gingen wir anhand des Menzelschen Gemäldes „Die Märzgefallenen“ auf die Vorgänge in Berlin und die Reaktion des preußischen Königs Friedrich Wilhelm IV. ein.

Auch wenn der Revolutionsablauf sich in den deutschen Staaten teilweise stark unterschied, so waren die so genannten „Märzforderungen“ weitgehend dieselben, denn sie orientierten sich am Mannheimer Vorbild. Ich bat den Kurs, diese „Märzforderungen“ unter Zuhilfenahme des Schulbuches herauszusuchen.³²⁶

Abschließend erstellten die Schülerinnen und Schüler an der Tafel eine Übersicht über die wichtigsten Etappen des Revolutionsfortgangs von der Mannheimer Petition bis zur Einberufung der Nationalversammlung in der Paulskirche, auf die Friedrich Daniels ganze Hoffnung gerichtet war.

Wichtige Etappen der Revolution von 1848

27.2.1848 *Mannheimer Petition* → *Märzforderungen*
→ „Märzministerien“

05.3.1848 *Heidelberger Versammlung* → *Forderung nach Einberufung einer Nationalversammlung*

31.3. - 3.4. „Vorparlament“ in der Paulskirche → *Vorbereitung der NV*

18.5.1848 *Einberufung der NV in die Paulskirche*

Abb. 59: Tafelbild

Hausaufgabe war es, bis zur nächsten Doppelstunde das Kapitel „Revolution“ bis zur Seite 318, erster Absatz, weiterzulesen und die Position zu bestimmen, die Friedrich Daniel als Paulskirchenabgeordneter in dieser Revolution einnahm.

III, 6: Vergleich zwischen Ergebnis der Verfassung und den Vorstellungen der Fraktionen

Zu Beginn der Stunde verdeutlichte sich der Kurs zunächst die Ämter, die Friedrich Daniel Bassermann in der Revolution von 1848 eingenommen hatte: Mitglied und Vizepräsident des so genannten 17er-Ausschusses, den der Bundestag unter dem Druck der Revolution zur Ausarbeitung einer Verfassung berufen hatte. Dann, da dieser der Forderung nach einem Vorparlament weichen musste, wurde er als Mitglied in eben dieses gewählt. In der Nationalversammlung gehörte er zur „Casino-Partei“, dem „rechten Zentrum“, und war Vorsitzender des Verfassungsausschusses.

³²⁵ Veit Valentin 1998, Bd. 1, S. 338 – 366.

³²⁶ Geschichte und Geschehen II (Oberstufe) 1995, S. 53.

Friedrich Daniel hat also maßgeblich an der langwierigen Ausarbeitung der Verfassung mitgewirkt, die im März 1849 verabschiedet, vom preußischen König jedoch abgelehnt worden war. Diese Verfassung sollte nun auf die Frage hin geprüft werden, inwieweit die unterschiedlichen politischen Positionen der Abgeordneten darin realisiert worden sind. Mir war also daran gelegen, Friedrich Daniels Position in einen größeren Rahmen zu stellen und dem Kurs einen Überblick über die Zusammensetzung der deutschen Nationalversammlung über und die wichtigsten gesellschaftspolitischen Vorstellungen zu geben.

Zu diesem Zweck hatte ich Arbeitsmaterial zusammengestellt³²⁷, das die Schülerinnen und Schüler auf die Fragen hin bearbeiten sollten: Welche politischen Gruppierungen („Fraktionen“) gab es in der Paulskirche? Welche gesellschaftspolitischen Positionen vertraten sie? Inwieweit sind diese in der Verfassung von 1848 verwirklicht worden?

Acht unterschiedliche Fraktionen (die „Keimzellen“ späterer politischer Parteien in Deutschland) fanden sich zusammen, benannt meist nach den Lokalen, in denen man sich traf. Das waren, politisch von „links“ nach „rechts“ geordnet: Donnersberg, Deutscher Hof, Westendhall, Württemberger Hof, Augsburger Hof, Landsberg, Casino und Café Milani. Diese Fraktionen standen am Anfang der deutschen Parteienbildung und sie beherrschten mit ihren Positionen weitgehend die Paulskirchendiskussionen. Immerhin 32% der Abgeordneten gehörten allerdings keiner solchen „Partei“ an.

Die Positionen der „Linken“ sowie die der „Rechten“ waren relativ schnell geklärt, etwas länger hielt der Kurs sich hingegen bei den Liberalen auf. Inwieweit unterschieden sich „linkes Zentrum“ und „rechtes Zentrum“? Hier musste vor allem geklärt werden, was der Unterschied zwischen einer parlamentarischen und einer konstitutionellen Monarchie ist. Aus dieser Unterscheidung erklärte sich dann auch, warum das linke Zentrum ein allgemeines und das rechte Zentrum ein eingeschränktes Wahlrecht haben wollte. – Geklärt wurden darüber hinaus die unterschiedlichen Vorstellungen hinsichtlich der Staatsform: Zentralstaat mit gewähltem Reichsoberhaupt auf Seiten der Demokraten, föderalistische Struktur mit fürstlichem Reichsoberhaupt auf Seiten der Liberalen und Beibehaltung der souveränen fürstlichen Regierungen auf Seiten der Konservativen. Etwas länger diskutiert wurde die Frage, wer die kleindeutsche, wer die großdeutsche und wer die größterreichische Lösung favorisierte. Besonders der konfessionelle Einfluss auf die Parteien wurde hier deutlich.

Friedrich Daniels Position war die seiner Fraktion: Er wollte den deutschen Nationalstaat in Form einer konstitutionellen Monarchie und im kleindeutschen Rahmen, d.h. mit Preußen an der Spitze. Darüber hinaus war er für das eingeschränkte Wahlrecht.

Nun betrachteten wir die geplante Reichsverfassung von 1848/49 auf die Frage hin, welche dieser Positionen durchgesetzt worden sind. Es dominierten folgende Forderungen der Liberalen: Deutschland sollte als Monarchie einen Erbkaiser an der Spitze haben. Favorisiert wurde die kleindeutsche Lösung. Das geeinte Deutschland sollte eine föderalistische Struktur haben. Die Demokraten hatten sich dagegen in puncto Wahlrecht durchgesetzt: Dieses sollte allgemein, gleich und geheim sein. Ein besonderes Interesse erregte der aus zwei Kammern bestehende Reichstag: Welche Kompetenzen wurden ihm gegeben? Und: Beschrieb die Verfassung eine

³²⁷ Buchners Kolleg Geschichte 1992, S. 122-124 (Kapitel: „Die Nationalversammlung im Widerstreit unterschiedlicher Vorstellungen“).

parlamentarische oder eine konstitutionelle Monarchie? Hatten sich also das linke oder das rechte Zentrum in dieser Frage durchgesetzt? Diese Frage wurde kontrovers diskutiert. „Ich denke, dass hier eher an eine konstitutionelle Monarchie gedacht wurde, weil der Kaiser viel mehr Kompetenzen hat. Er kann auch das Volkshaus einfach auflösen“, begann ein Schüler. „Das denke ich auch“, pflichtete ihm ein anderer bei, „der ernennt auch die Minister und kann damit die Zusammensetzung der Regierung selbst bestimmen.“ „Dafür kann der Reichstag die Regierung aber kontrollieren!“, entgegnete eine Schülerin. „Dann ist die Regierung also doch in irgendeiner Form dem Reichstag verpflichtet und kann nicht unabhängig von ihm irgendwelche Entscheidungen treffen und durchsetzen. Das würde für ein parlamentarisches System sprechen“, unterstützte sie ein Schüler. Dieser Einwand war nicht von der Hand zu weisen und sorgte für Irritation. „Jetzt müsste man eigentlich wissen, wie die sich so eine Kontrolle vorstellen. Welche Konsequenzen das zum Beispiel für die Regierung hat, wenn der Reichstag mit irgendwas nicht einverstanden ist“, überlegte ein Schüler. Dazu gab das Verfassungsschema allerdings keine Auskunft. „Der Kaiser hat trotzdem mehr Kompetenzen, denn von dem geht außerdem die Gesetzesinitiative aus. Und er kann Gesetze, wenn sie ihm nicht passen, mit einem Veto aufschieben“, argumentierte ein anderer für die konstitutionelle Monarchie. Eine Schülerin resümierte, dass es eher eine konstitutionelle Verfassung sei, die aber parlamentarische Züge habe.

„Es gab auch politische Gruppierungen, die nicht in der Paulskirche vertreten waren“, sagte ich zum Schluss, „können Sie sich vorstellen, welche das waren?“ Die Schülerinnen und Schüler schauten sich verwundert an, überlegten, schließlich wies einer etwas unsicher auf Karl Marx hin. Ich griff diesen Hinweis auf und präziserte die Unterscheidung zwischen den an Marx orientierten Kommunisten („Kommunistisches Manifest“, „Neue Rheinische Zeitung“, beides 1848) und den Sozialisten („Allgemeine deutsche Arbeiterverbrüderung“) von Stephan Born. An der Tafel vermerkte ich darüber hinaus als zweite politische Gruppierung die Katholiken. Dass sich zu dieser Zeit ein politischer Katholizismus ausgebildet hatte, dessen Anhängerschaft quer durch die Bevölkerungsschichten ging, erstaunte zunächst. Andererseits: Dass das Bedürfnis bei den Gläubigen entstand, die umwälzenden gesellschaftlichen und politischen Prozesse, denen man sich ausgesetzt sah, von einem konfessionellen Standpunkt aus zu beurteilen, war nachvollziehbar. „Hatten die etwas mit den Deutschkatholiken zu tun?“, fragte ein Schüler. Das musste ich verneinen. Den Deutschkatholiken ging es vor allem um innerkirchliche Erneuerungen. Nach 1848 wurden sie von der Reaktion verboten und fanden sich 1859 in verschiedenen freireligiösen Gemeinden wieder.

Hausaufgabe war es, das Kapitel „Revolution“ zu beenden und dabei Friedrich Daniel Bassermanns politische Haltung herauszuarbeiten.

III, 7: Von der „Septemberkrise“ zum Hecker-Struve-Zug

Zu Beginn des zweiten Teils dieser Doppelstunde waren alle Augen auf zwei Bilder gerichtet, die ich auf einer Folie an die Wand projiziert hatte. Das eine zeigte den feierlichen Einzug der Abgeordneten bei schönstem Maiwetter in die Frankfurter Paulskirche. Das zweite zeigte wilde Straßenkämpfe vor eben dieser Paulskirche nur ein knappes halbes Jahr später, im September.

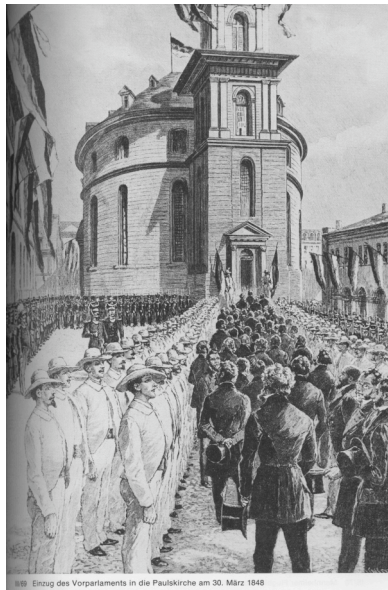


Abb. 60: Einzug des Vorparlamentes in die Paulskirche am 30. März 1848³²⁹

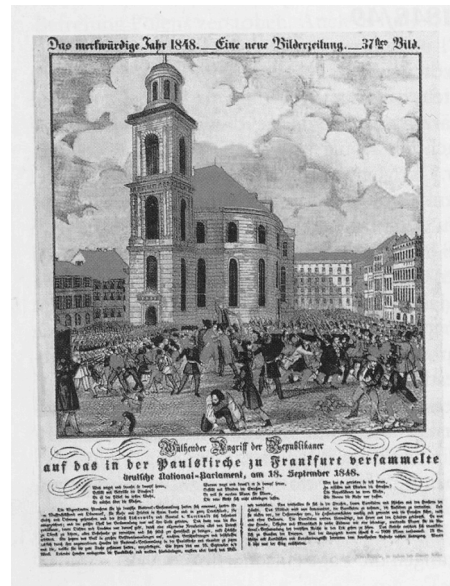


Abb. 61: Die Frankfurter Paulskirche am 18.9.1848³²⁸

Ich habe die Schülerinnen und Schüler die Bilder beschreiben und den in gothischer Schrift verfassten Untertitel der zweiten Abbildung laut vorlesen (bzw. entziffern) lassen: „Wütender Angriff der Republikaner auf das in der Paulskirche zu Frankfurt versammelte deutsche National-Parlament, am 18. September 1848“. „Die Republikaner haben einen Aufstand gegen die Nationalversammlung gemacht, weil sie mit der Verfassung nicht einverstanden waren“ spekulierten sofort einige, „hier führt die Spaltung von Demokraten und Liberalen zum Kampf zwischen den beiden“, vermuteten andere. Auf die Septemberunruhen, obwohl von ihnen im Kapitel „Revolution“ zu lesen war, kam niemand. Was also genau den Angriffen der Republikaner vorausging, wusste keiner, wohl aber war klar: Hier ging es um eine Krise der Revolution. Die Hintergründe für diese Krise sollten in dieser Stunde genauer beleuchtet werden. Ich teilte dazu einen selbst verfassten Text aus, der über den Anlass des uns vor Augen stehenden Septemberaufstandes Aufschluss gab. Es war die so genannte Schleswig-Holstein-Frage, die im Revolutionsjahr die Gemüter aufheizte und zentrale politische Bedeutung gewann. Als der mit preußischen Truppen im Auftrag der Nationalversammlung geführte Krieg gegen Dänemark um Schleswig zu einem Waffenstillstand, dem so genannten Waffenstillstand von Malmö, führte, entlud sich der Volkszorn in den „Septemberunruhen“. Hier fing die Revolution an zu „kippen“, und die Gegenrevolution gewann langsam an Stärke. An dem Waffenstillstand von Malmö zeigen sich sowohl die innenpolitischen als auch die außenpolitischen Schwierigkeiten der Revolution von 1848: innenpolitisch die Schwäche von provisorischer Reichsregierung und Nationalversammlung. Da sie keine eigenen Truppen hatten, standen sie in Abhängigkeit von Preußen. Außenpolitisch zeigt sich die deutsche Frage als europäisches Problem: Ein deutscher Nationalstaat bedeutete eine Aushebelung der Ordnung des Wiener Kongresses, würde als „übergewichtige“ Großmacht die Pentarchie in Europa gefährlich ins Wanken bringen. Daran waren insbesondere England und Russland nicht interessiert.

³²⁸ Abbildung aus Epochen und Strukturen 1996, S. 82. Untertitel: „Die Frankfurter Paulskirche in einer zeitgenössischen Darstellung“.

³²⁹ Abbildung aus Fragen an die deutsche Geschichte 1983, S. 115.

Diese innen- und außenpolitischen Probleme der Revolution waren Gegenstand der Auseinandersetzung im ersten Teil der Stunde.

Im zweiten Teil kamen wir zurück zum letzten Teil des Kapitels „Revolution“ von Lothar Gall und der Frage, woran die Revolution letztlich gescheitert ist. Ein Schüler kam dabei auf die umstrittene Aufstellung der Bürgerwehr zu sprechen. An diesem Beispiel könne man sehen, wie politisch brisant die Abgrenzung von „Bürger“ und „Volk“ gewesen sei. Sehen könne man auch, dass das Bürgertum den Freischarenzug von Hecker und Struve verurteilen würde, wo es schon so große Probleme mit der Akzeptanz des Freikorps hatte. Ein anderer Schüler sah in der Diskrepanz zwischen „Bürgertum“ und „Volk“ vor allem ein soziales Problem: Die gut situierten Bürger hätten wirtschaftlich etwas zu verlieren, die Armen dagegen Hoffnung auf eine Besserung ihrer Lage gehabt. Als durch die Revolution die Wirtschaft anfang zu stagnieren, sei der Revolutionswille der meisten Bürger erlahmt. Stattdessen habe sich extreme Skepsis eingestellt.

Die Position von Friedrich Daniel, seine Mission in Berlin bei Friedrich Wilhelm IV., sein Einsatz für die so genannte Radowitzsche Unionspolitik und seine Verbitterung über „die Demagogie der Linken“ konnte in der verbleibenden Zeit nur am Rande gestreift werden und kam inhaltlich etwas kurz.

III, 8: Rückblick auf die Revolution von 1848 (Film)

Mit dem Scheitern der Revolution von 1848 endete auch die Beschäftigung mit Friedrich Daniel Bassermann. Die Schülerinnen und Schüler waren die vergangenen sieben Stunden doppelgleisig gefahren: Sie hatten versucht, die Biographie eines der führenden Liberalen in den Gesamtzusammenhang der Revolution von 1848 einzuordnen, was nicht immer ganz einfach war. Abschließend wollte ich ihnen die Gelegenheit bieten, die thematische Fülle noch einmal in einen Zusammenhang zu bringen. Dazu hatte ich einen Film ausgesucht, „Die Revolution von 1848/49“³³⁰, der eine gute Übersicht über den chronologischen Ablauf der Ereignisse bringt, die Forderungen der Revolution deutlich hervorhebt, ein übersichtliches Kartenmaterial bietet, mit anschaulichen, zeitgenössischen Bildern arbeitet und vor allem auf das Scheitern der Revolution näher eingeht.

Im Anschluss daran teilte ich den Schülerinnen und Schülern das Zeitfenster „Revolution 1848“ aus, das ich als Muster erstellt hatte. Denn in der kommenden Stunde würden sie selbst, verteilt in den selbst gewählten Gruppen, jeweils ein Zeitfenster bearbeiten. Eine Nachfrage ergab sich zu dem Begriff „Oktroyierung“, der geklärt wurde; zum Text selbst gab es keine Anmerkungen.

III, 9: Beginn mit der Arbeit an den Zeitfenstern am Beispiel des Zeitfensters „1848“

Jetzt begann die Gruppenarbeit zu den Zeitfenstern *Vormärz, Liberalismus, Deutscher Zollverein, Pauperismus, Ideal-/Realpolitik*. Die Texte schrieben die Schülerinnen und Schüler zunächst auf eine Folie, um sie im Anschluss präsentieren zu können.

Das Arbeitstempo war unterschiedlich, da die Begriffe unterschiedlich komplex waren. So waren eine Viertelstunde vor Ende der Stunde noch nicht alle fertig und mussten die Ergebnisse in häuslicher Arbeit fertigstellen. Eine Kurzpräsentation gab es zu den Zeitfenstern *Wiener Kongress, Liberalismus und Pauperismus*. In der

³³⁰ Nr. 4201963, Medienzentrum Marburg

folgenden Stunde sollten die Ausarbeitungen als Computerausdruck auf die Zeitleiste geklebt werden, damit die 7. Generation von Friedrich Daniel als „Muster“ für die umfangreiche Gruppenarbeit zu den anderen Generationen dienen konnte.

IV. Akt: Gruppenarbeit zu den einzelnen Generationen

Zu Beginn der Stunde warfen wir noch einmal einen Blick auf das Aufgabenblatt zur Gruppenarbeit, klärten einzelne Nachfragen, und dann begann die umfangreiche Gruppenarbeit zu den sieben Generationen. An der Zeitleiste hatte ich die von dem Kurs ausgearbeiteten Zeitfenster und die Biographie von Friedrich Daniel befestigt, damit sich die Gruppen daran orientieren konnten. Noch nicht ausgefüllt war der Theoriebalken. Diese Aufgabe sollte von der Gruppe übernommen werden, die zuerst fertig war, gegebenenfalls auch Hausaufgabe werden.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten in erster Linie mit Lothar Galls Monographie, mit dem Schülerleitfaden, gelegentlich auch mit dem Schulbuch oder dem dtv-Geschichtsatlas. Daneben wurden eine Reihe von Nachschlagewerken benutzt, die ihnen zur Verfügung standen: Ploetz: Deutsche Geschichte, dtv-Atlas zur Weltgeschichte, Großer Historischer Weltatlas, Teil 3 (Bayrischer Schulbuchverlag), Putzger: Historischer Weltatlas, verschiedene Schulbücher.

Als Herausforderung empfanden die Schülerinnen und Schüler dabei den Lektüreumfang, der pro Gruppe ca. 70 Seiten betrug. Da es sich jeweils um eine zusammenhängende Darstellung handelte, musste (theoretisch) jeder alles lesen. In der Praxis sah das anders aus: Es gab Schüler, die sich vorwiegend am Leitfaden orientierten und nur ab und zu in den „Gall“ schauten. Was wichtig wurde, war das gezielte, das heißt, das auf die Aufgabenstellung hin gerichtete Lesen und damit das so genannte „selektive“ Lesen. Meine Aufgabe bestand unter anderem darin, die einzelnen Gruppen darin einzuüben.

Schwierigkeiten hatten die Schülerinnen und Schüler teilweise auch mit historischen Begrifflichkeiten oder bislang unbekanntem historischen Ereignissen. Die Gruppe, die zu dem Hochmüller Dietrich Bassermann arbeitete, musste sich beispielsweise in die Thematik des Dreißigjährigen Krieges hineinarbeiten – ein für sie bis zu diesem Zeitpunkt fremdes Terrain. Auch hier mussten Hilfestellungen gegeben werden.

Recht unterschiedlich waren das Arbeitstempo der einzelnen Gruppen, die interne Organisation und der häusliche Arbeitsaufwand. Für die meisten jedoch war er hoch.



Abb. 62: Gruppenarbeit an der Zeitleiste

Lediglich die Gruppe zu der 5. Generation, dem Gastwirt Friedrich Daniel aus Heidelberg, wurde relativ rasch fertig und sollte deshalb den Theoriebalken zu Friedrich Daniel ausfüllen.

V. Akt: Ergebnispräsentation

V, 1:

In der 20. Stunde musste, um den Zeitplan einigermaßen einzuhalten, die Ergebnispräsentation stattfinden. Als ich in die Klasse kam, wirbelte die Hälfte der Schülerinnen und Schüler noch vor der Zeitleiste herum und klebte Beiträge fest. Fast zehn Minuten dauerte es, bevor der letzte Text auf dem Plakat befestigt war, dann konnte die Präsentation beginnen. Wer nicht mit Kleben beschäftigt war, hatte in der Zeit die Tische an den Rand geräumt und alle Stühle in einem großen Halbkreis um die Zeitleiste gruppiert. In diesem Halbkreis nahmen alle Platz und warteten gespannt auf die erste Gruppe, die sich erhob, um an der inzwischen voll gefüllten Zeitleiste ganz links auf den Hochmüller Dietrich zu deuten, dessen Biografie sie nun erzählen wollte. Wir hatten vereinbart, dass die Erzählungen sowie die Erläuterungen zu den jeweiligen Zeitfenstern möglichst frei gehalten werden sollten, Stichworte allerdings waren erlaubt. „Der Dreißigjährige Krieg“ war das Zeitfenster, das in die erste Generation fiel, denn deren Folgen hatte Dietrich am eigenen Leibe zu spüren bekommen. Die Ausarbeitungen zum Theorieband sollten Gegenstand eines zweiten Durchgangs der Zeitleiste sein.

Die erste Gruppe hatte, da der Lese- und Bearbeitungsumfang pro Gruppe gerecht verteilt werden sollte, auch die Biographie von Johannes, dem Bäcker, übernommen, dessen Werdegang durch das ständisch-korporative System geprägt war. Und sie präsentierte Johann Philipp, den Mehlhändler und Bäckermeister aus der Reichsstadt Worms (Zeitfenster „Absolutismus“). Die vierte Generation, Johann Christoph, wurde von der zweiten Gruppe präsentiert, die das Zeitfenster „Merkantilismus“ bearbeitet hatte. Dessen Sohn und Erbe, den Gastwirt Friedrich Daniel, stellte die dritte Gruppe vor (Zeitfenster „Aufgeklärter Absolutismus“). Die sechste Generation wurde (unter



Abb. 63: Ergebnispräsentation an der Zeitleiste

anderem auch wegen des Umfangs) von zwei Gruppen übernommen: Die eine beschäftigte sich mit Friedrich Ludwig (Zeitfenster: „Code Napoléon“) und die andere, zu zwei Dritteln aus Mädchen bestehend, hatte sich mit dessen Frau Wilhelmine beschäftigt.

Die Darstellung von Wilhelmine nahm einen erstaunlich breiten Rahmen an: Ihre Erziehung, ihr Charakter, ihre Art der Haushaltsführung, ihr Umgang mit Angestellten, ihre bürgerlichen Tugenden, ihre Frauenrolle vor der Technisierung der Lebenswelt, all dies wurde näher ausgeführt. Den Zuhörern war von Wilhelmine nur ihre geschickt eingefädelte Liebesheirat in Erinnerung, deshalb wurde dieser Beitrag von vielen als besonders interessant erlebt.

Auch die siebte Generation wurde von zwei Familienmitgliedern repräsentiert, wobei man präziser von einer Generationenteilung bzw. -fortführung sprechen muss, denn Friedrich Daniel repräsentierte als Idealpolitiker nur den einen Teil seiner Generation. Sein drei Jahre jüngerer Bruder gehörte bereits zu den Vertretern der so genannten „Realpolitik“, die nach dem Scheitern der Revolution im Bürgertum tonangebend waren. Wie weit Friedrich Daniel von realpolitischem Denken entfernt war, zeigte er durch seinen Freitod. Zu diesem Zeitpunkt war er 44 Jahre alt. Die siebte Generation wird aus diesem Grunde fortgeführt mit seinem Bruder Louis Alexander. Der Rückzug ins Private nach dem Scheitern der Revolution, die Beschränkung auf das Durchsetzen eigener, pragmatisch ausgerichteter Interessen war kennzeichnend für das Bürgertum nach 1848, das immer stärker Klasseninteressen vertrat und damit das Ideal einer klassenlosen Bürgergesellschaft endgültig fallen ließ.

Mit dem „Wilhelminer“ Ernst Bassermann betrat der Leistungskurs inhaltlich weitgehend Neuland. Die Gruppe, die sich mit Ernst beschäftigt hatte, erhielt etliche Nachfragen, insbesondere zu seinen Aktivitäten bei den Nationalliberalen. Zeitfenster waren hier die Begriffe „Nationalismus“ und „Imperialismus“.

Albert Bassermann wurde, wie zu Beginn bereits erwähnt, aufgrund der historischen Komplexität von keiner Gruppe bearbeitet.

Abschließend stellte die Fachlehrerin dem Kurs verschiedene Möglichkeiten vor, die sich aus dem Lehrstück für eine im Leistungskurs übliche Facharbeit ergeben könnten.³³¹

V, 2: Abschließende Präsentation und Reflexion des Bürgertumbegriffs (Theorieband)

Die letzten beiden Doppelstunden verbrachten wir wieder im Halbkreis vor der Zeitleiste, diesmal jedoch konzentriert auf das gelb-rote Theorieband. Die Ergebnisse der Gruppen hatte ich – stark verkleinert – auf zwei DIN-A4-Papiere kopiert, die jedem vorlagen. Daneben lagen die beiden Artikel von Jürgen Kocka und Hanno Drechsler, die wir zu Beginn gemeinsam besprochen hatten. Die einzelnen Gruppen präsentierten zunächst ihre Ausarbeitungen anhand von Gall, gingen auf die Theorieartikel meiner Ansicht nach jedoch insgesamt zu wenig ein.

Die Auswertungsrunde, in der ich die gesamte Zeitleiste ins Auge fassen wollte, verlief deshalb etwas anders als gedacht. Im Zentrum standen abschließend vier Fragen, um eine Reflexion über die Geschichte des deutschen Bürgertums zu ermöglichen, die am Ende einen Bogen zur Gegenwart schlägt.

³³¹ Möglichkeiten für eine Einzelarbeit waren danach analog zu den Bassermanns a) eine weitere Familiengeschichte in einem Zeitfenster bis 1933, b) eine Familiengeschichte regional hier auf Marburg bezogen in einem Zeitfenster bis 1933, c) Bearbeitung einer Persönlichkeit während des Imperialismus (z.B. v. Moltke oder Lüderitz). – Drei der Schülerinnen und Schüler haben später eine solche Facharbeit angefertigt, zwei von ihnen zur eigenen Familiengeschichte.

1. Welche Eindrücke hatten Sie selbst von den verschiedenen Persönlichkeiten gewonnen?
2. Was würden Sie an diesen Persönlichkeiten als bürgerlich bezeichnen?
3. Passen auf die uns bekannten Bassermanns die Begriffe *Citoyen* oder *Bourgeois*?
4. Was hat das mit uns selbst zu tun? Sind wir Bürger? Und was an uns ist bürgerlich?

Über ihre persönlichen Eindrücke hinsichtlich der neun Bassermannvertreter wollten die Schülerinnen und Schüler eine ganze Menge sagen. Hier war es vor allem Friedrich Ludwig, der Bewunderung erhielt. „Dass er so jung schon durch seinen Beruf viel gereist ist, finde ich toll“, begann ein Schüler. „Vor allem in der damaligen Zeit bis hoch nach Sankt Petersburg!“ „Der muss auch mutig gewesen sein“, bemerkte sein Nachbar. Beide hatten in der „Friedrich Ludwig Gruppe“ gearbeitet. Sehr positiv wurde auch seine Sportlichkeit und seine Beweglichkeit bis hin ins hohe Alter gesehen. Dass er mit über fünfzig Jahren in den Neckar gesprungen war, um einen Jungen vor dem Ertrinken zu retten, hat den meisten sehr imponiert. Wie überhaupt sein Engagement fürs Gemeinwohl. Und sein – der Darstellung nach – recht unprätentiöser Charakter. „Der hatte so vielseitige Interessen und war überall mit vollem Herzen dabei. Außerdem hatte er beruflich so viel Erfolg. Bei dem glaubt man einfach, dass er ein erfülltes Leben gehabt hat“, schloss eine Schülerin. Einen sehr positiven Eindruck hinterließ aber auch seine Frau Wilhelmine. Ihre vielen Kinder, ihre ebenfalls unprätentiöse Art und ihre Aufgabe als Vorsteherin und Organisatorin des so genannten „ganzen Hauses“ empfand besonders die Gruppe, die über sie gearbeitet hatte, als sehr beeindruckend. Der dritte Bassermann, der bei einer Reihe von Schülern Bewunderung erregt hatte, war Johann Christoph. Wie er quasi „vom Tellerwäscher zum Millionär“ geworden war, fanden viele erstaunlich, auch hinsichtlich seines Engagements in der Seidenraupenzucht.

Kein Sympathieträger war Ernst Bassermann, auch und gerade bei der Gruppe nicht, die über ihn gearbeitet hatte. Die fand besonders erstaunlich, dass eine politische Haltung innerhalb von nur einer Generation umschlagen konnte. Dieser Wechsel von hoch fliegender Idealpolitik und ernüchterter Realpolitik Mitte des 19. Jahrhunderts stellte sie vor eine Reihe von Fragen.

„Was an diesen Persönlichkeiten, die wir hier vor uns auf der Zeitleiste sehen, würden Sie als bürgerlich bezeichnen?“ Wieder wurde zu Beginn Friedrich Ludwig genannt: „Sein Engagement in den Vereinen ist für mich etwas Bürgerliches“, bemerkte ein Schüler und ein zweiter ergänzte: „Dazu gehört für mich auch, dass er einen Beruf und verschiedene Hobbys hatte.“ – „Und er hatte bestimmt ein Leistungsdenken. Er war erfolgsorientiert. Das ist auch etwas Bürgerliches“, meinte ein anderer. „Aber er war doch auch am Adel orientiert. Als er in Mannheim zur Schule ging, hat er so ähnliche Dinge gelernt wie die Adligen. Fechten zum Beispiel. Das finde ich irritierend“, warf sein Nachbar fragend in die Runde. „Das war so die Mode damals“, vermutete jemand, „da war er ja auch noch ziemlich jung und in der Ausbildung.“ – „Die Bürger haben aber doch schon immer etwas zum Adel hochgeguckt und ein bisschen was abgeguckt“, bemerkte eine Schülerin. „Und Friedrich Ludwig hat mit seinem Wein doch auch Adelige beliefert, da hat er was von deren Lebensstil mitgekriegt.“ – „Das hat doch auch was mit dem Geld zu tun. Wer viel Geld verdient, der kann und will dann auch viel ausgeben und so zeigen, dass er was hat. Und da hat man sich den Adel zum Vorbild genommen, denn der hatte ja meistens viel Geld, allerdings ohne dafür arbeiten zu müssen.“ Auch Ernst Bassermann wurde angeführt mit seinem repräsentativen Lebensstil. Für das Großbürgertum ist es erstrebenswert gewesen, in den Adel einzuheiraten, und Beispiele dafür gibt es seit der 7. Generation

auch bei den Bassermanns (Friedrich Daniels Schwester Katharina Wilhelmine heiratete beispielsweise den Gutsbesitzer aus Geisenheim, Friedrich von Lade, seine Nichte Pauline den badischen Ministerpräsidenten Alexander von Dusch).

Als bürgerlich wurde dann und darüber hinaus von einem Schüler das frische Zupacken und das „Immer-wieder-von-vorne-Anfangen“ von Hochmüller Dietrich gesehen. Ein anderer hingegen erwähnte Louis Alexanders Pflege eigener Interessen sowie seinen Rückzug ins Private. Auf meine Nachfrage, wie dies zusammenpasse mit Friedrich Ludwigs Engagement für das Gemeinwohl, gab es nur Vermutungen.

„Ob das etwas mit diesem Wechsel von Ideal- zu Realpolitik im 19. Jahrhundert zu tun hat, mit dieser Enttäuschung nach der Revolution von 1848?“, überlegte ein Schüler aus der „Ernst-Bassermann-Gruppe“. „Vielleicht muss man auch überlegen, worin nach 1848 das Gemeinwohl bestand“, meinte ein anderer. Es wurde deutlich, dass hier ein Bruch zu Tage kam, der nicht einfach zu klären war. Geht hier der Bürger in den *Bourgeois* über? Die Schülerinnen und Schüler waren sich unsicher, denn Louis Alexander entsprach nicht dem Bild, das sie sich von einem solchen gemacht hatten. Louis Alexander genoss durchaus Sympathien. „Ihm kam es nicht nur drauf an, Geld zu machen, sondern er hatte wissenschaftliche und künstlerische Interessen“, sagte eine Schülerin und eine andere ergänzte: „Im Leitfaden steht, dass er extrem gut Cello gespielt hat und ihm die Musik ganz wichtig war, auch für seine Kinder. Einem richtigen *Bourgeois* kommt es auf so was, denk' ich, gar nicht an. Für den zählt in erster Linie nur das Geld.“ – „Gibt es bei den Bassermanns überhaupt einen Vertreter, den man als *Bourgeois* bezeichnen könnte?“, fragte ich. Einige schüttelten fast unmerklich mit dem Kopf, andere sahen sich ratlos an. „Vielleicht den Ernst Bassermann?“, hörte ich eine etwas zaghafte Stimme. Aber auch da gab es Einwände. „Der war an Bildungsvorstellungen orientiert und außerdem selbst sehr gebildet, das passt nicht zum *Bourgeois*“, entgegnete ein Schüler. „Aber als Politiker war er doch fürs Gemeinwesen engagiert“, wandte ein anderer ein. War es wirklich das Gemeinwohl, an dem er interessiert war? Hier kam nur die Ernst-Bassermann-Gruppe ins Nachdenken. „Hat er als Nationalliberaler nicht eher Klasseninteressen vertreten?“, fragte einer von ihnen etwas unsicher nach. Der Unterschied musste näher erläutert werden. „War er, wenn er Klasseninteressen vertreten hat, nicht irgendwie ideologisch und deshalb eher ein *Citoyen*?“, vermutete plötzlich ein Schüler. Dieser inhaltlich problematische Beitrag irritierte mich. Ich bemühte mich, mögliche Missverständnisse aus dem Weg zu räumen. Denn über das, was eine Ideologie ist und das, was einen *Citoyen* ausmacht, musste Klarheit herrschen.

Im Hinblick auf die vierte Frage beschränkten sich die Schülerinnen und Schüler in der wenig verbleibenden Zeit auf die Feststellung, dass in ihrem eigenen Leben weitgehend die Realität sei, was das Bürgertum gefordert habe: Eine Erziehung zur Mündigkeit und Selbständigkeit im privaten und politische und rechtliche Gleichheit, prinzipiell auch Chancengleichheit im öffentlichen Bereich.

Zum Abschluss bekamen alle die Zeitleistenbeiträge, meist etwas verkleinert kopiert, in Form eines Readers, dessen Deckblatt einen farbigen Ausdruck der abfotografierten Zeitleiste enthielt. Sie hatte die Funktion eines „grundorientierenden Denkbildes.“³³²

³³² Siehe Wildhirt 2008, S. 63f.

Die Klausur

Das Lehrstück ist mit einer Klausur abgeschlossen worden („Liberalismus in Deutschland – Die Rolle des Bürgertums“). Die Aufgabenstellungen mussten dabei den vorgegebenen formalen Ansprüchen einer Oberstufenklausur im Leistungskurs nachkommen (Bearbeitung einer Quelle; Aufgabenstellung innerhalb der Anforderungsbereiche I-III, d. h. im Bereich von Reproduktion, Reorganisation und Transfer) sowie die inhaltlichen Schwerpunkte des Lehrstücks beinhalten: Friedrich Daniel Bassermann und die Revolution von 1848, die Gruppenarbeit zu den verschiedenen Generationen, die Geschichte des Bürgertums. Auf der Zeitleiste musste man sich geistig bewegen können, und dazu gehörte die Kenntnis der Zeitfenster.

3.5. Rückblick und Ausblick

Anstrengend war es, aber es hat sich gelohnt! Das in etwa waren meine Gedanken am Ende des Lehrstückes. Und auch jetzt aus dem Abstand heraus, nachdem ich den Bericht beendet, die Evaluationsbögen längst ausgewertet und die Klausur korrigiert habe, denke ich so. Einmal *„die konkrete, lebensweltliche Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem, die das eigentliche Element aller Geschichtsschreibung ausmacht,“* an einer Familiengeschichte intensiv zu verfolgen, mitzuerleben und zu überdenken, das war im Geschichtsunterricht etwas Neues und Besonderes, das sich für seinen Fortgang als sehr fruchtbar erweisen sollte. Auch hatte sich mit der Bekanntschaft der neun Generationen der Bezug zu den Epochen, in dem Fall zu den letzten dreihundert Jahren, verändert. Bei vielen Schülerinnen und Schülern ist überhaupt erst ein solcher „Bezug“ entstanden, und die historisch-politischen Probleme, vor denen eine jede Generation stand, wurden konkret fassbar und blieben nicht abstrakt-theoretisch. So die Fragen beispielsweise, vor denen die „1848er“ standen, etwa wenn es in Mannheim um die Forderung nach Volksbewaffnung ging. Die inneren „Zerreißproben“, vor die sich die „Opposition“ gestellt sah, wurden auf diese Weise nachvollziehbar und in ihrer politischen Tragweite verstanden. (So zum Beispiel der „Kniefall der Liberalen“ im Kaiserreich, mit dem sich der Kurs im Anschluss an das Lehrstück beschäftigt hat. Oder die Entwicklung des Parteiensystems bis hin zur Gegenwart.)

Die Beschäftigung mit der Entwicklung des Bürgertums über drei Jahrhunderte hinweg bot den Schülerinnen und Schülern darüber hinaus einen Ansatz, historische Prozesse zu sehen – und über solche nachzudenken. So sah ich es als Chance, sich neben der üblichen Beschäftigung mit historischen Quellen (oft auch nur Quellenauszügen) einmal mit einer historischen Monographie auseinanderzusetzen. Für die meisten war das eine Herausforderung, allerdings keine Überforderung, wie ich zu Beginn befürchtet hatte. Aber auch hier war die Orientierungshilfe in Gestalt des Schülerleitfadens wichtig, um immer wieder den Überblick zu behalten. Denn niemand der Schülerinnen und Schüler hat sich durch die gut fünfhundert Seiten des Werkes „hindurchgekämpft“. Es blieb in der Regel bei den gemeinsam bearbeiteten hundert Seiten zu Friedrich Daniel und der als Gruppe ausgewählten Generation. Das waren insgesamt ungefähr hundertundsiebzig Seiten pro Person, die innerhalb von nur vier Wochen durchgearbeitet wurden. Dieses Lesepensum wurde von dem Kurs unterschiedlich beurteilt.

Sehr bewährt hat sich der methodische Zugriff auf das Lehrstück in Form der vorgestellten Zeitleiste. War ich erst skeptisch, ob die strenge Vorstrukturierung der Leiste einem Leistungskurs angemessen sei, musste ich bereits in den ersten Stunden feststellen, dass es ohne eine solche wahrscheinlich zu einem „inhaltlichen Chaos“ gekommen wäre. Den Schülerinnen und Schülern war sie ein überschaubarer, verlässlicher Halt in der Fülle an historischer Information, und in der Durchführung des Lehrstückes bot sie durch ihre Übersichtlichkeit stets ein Arbeitsfeld, das eine Art Fixpunkt darstellte, von dem viele Fragen ausgingen, das aber auch Antworten gab, die häufig wiederum der Orientierung dienten. Trotz ihrer Statik enthielt die Zeitleiste also eine Art von Dynamik, die meine Erwartungen weit übertraf.

Problematisch hingegen war streckenweise, dass wir bei der Revolution von 1848 „zweigleisig“ gefahren sind: Der Kurs brauchte Wissen über Hintergründe und Verlauf der Revolution, und er musste sich darüber hinaus auf Friedrich Daniels Rolle in dieser Revolution konzentrieren. Das geistige Hin- und Herspringen zwischen allgemeiner und individueller Geschichte war aufgrund der Komplexität des historischen Gegenstandes häufig schwierig und hat manch einen Schüler vermutlich kurzzeitig auch überfordert. Inhaltlich musste ich auf „beiden Seiten“ immer wieder Abstriche machen: So kam beispielsweise auf Seiten der allgemeinen Geschichte die europäische Dimension der Revolution zu kurz und auf Seiten der individuellen Friedrich Daniels zähes Ringen um den Nationalstaat in den letzten Revolutionsmonaten. Auch die Zuhilfenahme der beiden Filme, über deren methodischen Einsatz sich aus lehrkunstdidaktischer Sicht kontrovers diskutieren ließe, entstammt dem Bedürfnis, einen Überblick über die Thematik zu gewinnen (Vormärz) oder wiederherzustellen (Revolution 1848). Bei einem nächsten Durchgang des Lehrstückes muss also überlegt werden, worauf man den Fokus richten will. Das heißt, dass die Absicht, die ich in diesem Durchgang hatte, „Lehrbuchwissen“ über die Revolution zu vermitteln und dies immer wieder mit Bezug zu Friedrich Daniel Bassermann zu tun, überdacht werden muss.

Was mir diesem Durchgang außerdem als überdenkenswert erscheint, ist die Platzierung der Theorieartikel. Gedacht war, sie zu Beginn zu lesen (4. + 5. Stunde), um eine Vorstellung von dem Begriff des Bürgertums zu vermitteln. Diese Theorie sollte in der Gruppenarbeit am Beispiel der jeweiligen Generation überprüft werden. Auf diese Weise wurde der Kurs mit der induktiven und der deduktiven Herangehensweise an das Thema vertraut gemacht. Die Durchführung des Lehrstückes hat jedoch gezeigt, dass es besser gewesen wäre, die Theorieartikel an das Ende des ersten Präsentationsdurchganges zu stellen. Das hat zwei Gründe: Erstens waren zwei Präsentationsdurchgänge zu lang, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler ist am Ende erlahmt. Zweitens waren ihnen am Ende die Theorieartikel inhaltlich nicht mehr richtig präsent. Die Fertigstellung der Zeitleiste hatte für sie Priorität, und daran saßen sie bis buchstäblich zur letzten Minute. Auch bei dem Erstdurchgang der Präsentation war zu merken, dass die einzelnen Gruppen ganz auf „ihre Generation“ konzentriert waren und es ihnen schwer fiel, sich auf eine Metaebene zu begeben. Es wäre also sinnvoller, sich zumindest mit dem Artikel von Jürgen Kocka erst nach der Präsentation auseinanderzusetzen und daran das gelb-rote Theorieband zu überprüfen. Dann könnte die Diskussion über das Bürgertum fundierter geführt werden und die „Ernte“ des Lehrstückes voller ausfallen.

3.6. Die Darstellung des Bürgertums bei Lothar Gall

Der Begriff des Bürgertums gilt als vieldeutig und „schwankend“, und ebenso zeugen Lexikoneinträge zu den Stichwörtern „Bürger, Bürgertum, Bürgerlichkeit“ von der „verwirrenden Bedeutungsvielfalt dieser Begriffe“, wie Jürgen Kocka als Herausgeber der zweibändig angelegten Monographie „Bürgertum im 19. Jahrhundert“ feststellt.³³³

Die Vieldeutigkeit der Begriffe entspricht der Vielseitigkeit der Ausprägung einer sozialen Gruppe, die sich in Mittel- und Westeuropa im ausgehenden 18. Jahrhundert formierte. Sehr unterschiedlich geprägt war das Bürgertum nicht nur auf nationaler, sondern, vor allem in Deutschland, sowohl auf regionaler wie auch auf lokaler Ebene. Die Vielgestaltigkeit liegt darüber hinaus auch in dem Bedeutungswandel des Begriffs, der mit der Entwicklung des Bürgertums zusammenhängt und mit den damit verbundenen ganz unterschiedlichen Wertungen.

Dieser Vielgestaltigkeit des Bürgertums lagen Gemeinsamkeiten in politischer, gesellschaftlicher und kultureller Hinsicht sowie im Hinblick auf Wertvorstellungen und Lebensführung zugrunde.³³⁴ Für eine zusammenfassende und allgemeine Geschichte des Bürgertums (etwa in Analogie zur bislang recht gut dokumentierten Geschichte der Arbeiterschaft) allerdings fehlten aus diesen Gründen die entscheidenden Voraussetzungen, stellt Gall in seiner Einleitung fest: „*Vielleicht wird eine solche Darstellung in in sich geschlossener und lesbarer Form überhaupt nie wirklich zu leisten sein. Zwänge sie doch zu sehr starken Abstraktionen und Verallgemeinerungen, hinter denen die Realität der geschichtlichen Entwicklung, der konkreten Umstände und der in ihnen handelnden lebendigen Personen dann leicht zu versinken droht.*“ In seiner Darstellung will er stattdessen versuchen, „*die zentralen Fragen, die die Geschichte des deutschen Bürgertums aufwirft, an eine seiner großen Familien zu stellen, also eine Familiengeschichte in allgemeiner Absicht zu schreiben.*“³³⁵ Als repräsentativ für das, was das Bürgertum ausgemacht hat, für das, was es an Gemeinsamkeiten hatte, hält er die Familie Bassermann; die Kriterien, die zur Auswahl geführt haben, legt er dar.³³⁶

Die „Familiengeschichte in allgemeiner Absicht“, die sich über neun Generationen erstreckt, stellt die Entwicklung einer Familie des Bürgertums dar und versucht dabei, die Besonderheit einer jeden Generation einzufangen und gleichzeitig, bei aller Individualität, das Charakteristische, also allgemeine Merkmale hinsichtlich der Entwicklung des Bürgertums in Deutschland aufzuzeigen. Der Facettenreichtum der Begriffe „Bürgertum“, „Bürger“, „Bürgerlichkeit“ wird, immer ausgehend von den entsprechenden lebensweltlichen Verhältnissen, konkret mit Anschauung gefüllt.

Gall umreißt zunächst die gesellschaftliche Gruppe, auf die er den Bürgerbegriff bezieht: Es ist jene „*Schicht von Kaufleuten und vorindustriellen 'Unternehmern' unterschiedlichster Art, von Beamten, Angehörigen der freien Berufe und 'Gebildeten' in den verschiedensten Stellungen, deren Mitglieder ihre wirtschaftliche und vor allem auch gesellschaftliche Stellung zunächst im wesentlichen ihrer*

³³³ Jürgen Kocka 1995, Bd. 1, S. 15; vgl. ders.: Bürger und Bürgerlichkeit im Wandel, in: APuZ 9-10, 25.2.2008, S. 3.

³³⁴ Hierzu Kocka 2011, S. 179 - 184; Schulz 2005, S. 1 - 25; Gall 1993, S. 1 - 12.

³³⁵ Gall 1989, S. 20.

³³⁶ „Das Wirtschafts- und Bildungsbürgertum des 19. Jahrhunderts hatte 'zum Verwechseln ähnliche Familiengeschichten', zitiert Andreas Schulz in diesem Zusammenhang R. Habermas (2005, S. 15) und erwähnt dabei in der Folge die Familie Bassermann (S. 16). Ausführlicher zu den bürgerlichen Familiengeschichten ebd., S. 64 - 66.

*individuellen Leistung und Initiative verdanken. Teils aus dem alten Stadtbürgertum, teils aber auch aus den anderen sozialen Gruppen aufsteigend, suchten sie dieses die Stände übergreifende Prinzip individueller Leistung und Qualifikation schließlich – in mehr oder weniger ausgeprägter Opposition zu der überlieferten geburtsständisch-korporativen Ordnung – zum Hauptprinzip aller wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und geistig-kulturellen Ordnung zu erheben.*³³⁷

In der Monographie beschreibt er zunächst die Herkunft der Familie und die Voraussetzungen für ihren Aufstieg am Beispiel des Müllers Dietrich, dessen Lebenszeit in die Wirren des Dreißigjährigen Krieges fällt (1615-1682). Er ist der erste historisch greifbare Bassermann und „gehört bezeichnenderweise sogleich jener Zwischenschicht zwischen den traditionellen, ständisch verfaßten gesellschaftlichen Gruppen an, aus der das neue Bürgertum zu einem wesentlichen Teil hervorging.“³³⁸

Neben das alte, ständische Zunftbürgertum sollte im 18. Jahrhundert das neue, nicht mehr ständisch gebundene, progressive Bürgertum treten. Dietrich nahm wesentliche Merkmale dieses neuen Bürgertums voraus: Er war selbstständig und er zeigte Gemeinsinn. Als Müller war er nicht ständisch gebunden, verstand es aber, als Selbstständiger aus seinen zwei Mühlen recht gewinnbringende Unternehmungen zu machen und es durch Übernahme verschiedener Ämter einer reformierten Gemeinde zudem noch zu einer angesehenen sozialen Stellung zu bringen. Mut und Risikobereitschaft, zwei Unternehmereigenschaften, brauchte es dazu, eine zweite, durch den Dreißigjährigen Krieg völlig zerstörte Mühle wieder aufzubauen.

Für die Entwicklung des deutschen Bürgertums hat der Dreißigjährige Krieg problematische Auswirkungen gehabt, weil sich durch die starke Bevölkerungsdezimierung und Armut die Standesgrenzen wieder verfestigten. Die Entwicklung des deutschen Bürgertums verlief deshalb etwas anders als das des westeuropäischen: Hier blieben die Standesgrenzen zum Adel hin durchlässig; antiaristokratische Ressentiments waren unüblich. Das Leben von Dietrichs Sohn Johannes (1648-1704) verlief in der neuen Realität: Als Bäckergeselle musste er auf Wanderschaft gehen und erhielt das Bürgerrecht erst durch die Heirat mit einer Meisterstochter im hessischen Babenhausen. Ihr gemeinsamer Sohn Johann Philipp (1677-1727), ebenfalls Bäckergeselle, später auch Mehlhändler und Bäckermeister, wurde später reichsstädtischer Bürger von Worms.

Die Charakteristika des alten Stadtbürgertums stellt Gall am Beispiel der zweiten und dritten Bassermanngeneration deutlich vor Augen: Als ständisches Recht war das Bürgerrecht ein Privileg, das dem Bürger eine besondere Rechtsstellung verlieh. Er durfte selbstständig ein Gewerbe oder Handel betreiben und hatte ein durch die jeweilige Korporation geschütztes Einkommen sowie einen gewissen Schutz im Krankheitsfall und im Alter. Darüber hinaus hatte der Bürger ein Mitbestimmungsrecht in städtischen Angelegenheiten.

³³⁷ Gall 1989, S. 21f. Vgl. Kocka 2011, S. 179 (ff.) zum Begriff des Bürgertums im 19. Jahrhundert: „Wenn man über das deutsche Bürgertum im 19. Jahrhundert spricht, dann dürften sich die meisten deutschsprachigen Historiker im großen und ganzen darüber einig sein, welche Berufs- und Sozialgruppen dem Bürgertum zuzurechnen sind und welche nicht – abgesehen von einigen, allerdings großen Zwischen- und Randgruppen, deren Zuordnung unklar ist und wechselt. Nicht zum Bürgertum rechnen Adel, katholischer Klerus, Bauern, Arbeiter und die Unterschicht insgesamt. Auf jeden Fall zum Bürgertum rechnen die Kaufleute, Fabrikanten und Bankiers, Kapitalbesitzer, Unternehmer und ihre leitenden Angestellten – also das Wirtschaftsbürgertum bzw. die Bourgeoisie im eigentlichen Sinn. Ebenfalls zum Bürgertum rechnet man bei uns i.d.R. die Ärzte, Rechtsanwälte und anderen Freien Berufe, die Gymnasiallehrer und Professoren, die Richter und höheren Verwaltungsbeamten, dann auch Naturwissenschaftler, die Diplom-Ingenieure und qualifizierte Experten anderer Art – also Personen, die durchweg höhere, tendenziell akademische Bildung besitzen und davon leben und die man deshalb auch manchmal mit der Sammelbezeichnung „Bildungsbürger“ zusammenfasst, „Bourgeoisie“ und „Bildungsbürgertum“ sind die beiden wichtigsten Segmente des Bürgertums. Zusammen mit ihren Familien dürften sie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht mehr als 5 - 8% der Bevölkerung ausgemacht haben. (...)“ (Zu den Zahlenangaben siehe Anm. 2, S. 372.)

³³⁸ Gall 1989, S. 32.

Unübersehbar sind jedoch die Wandlungen, die im 18. Jahrhundert zur Formierung eines neuen Bürgertums führten. Johann Christoph aus der vierten Generation (1709-1762) verkörpert dabei zwei zentrale Prinzipien des neuen Bürgertums: Selbstständigkeit und Leistung. Als *Selfmademan par excellence* wurde der gelernte Bäckergehilfe und Gastwirtsgehilfe zum Inhaber des bald überregional bekannten Heidelberger Gasthofes „Drei König“. Darüber hinaus hat er beträchtliche Summen in ein merkantilistisches Seidenverfertigungsunternehmen investiert, das große Gewinne abwerfen sollte. Seine teilweise risikoreichen Investitionen zeigen besonders deutlich, dass er bereits in den Freiräumen des ständisch-korporativen Systems wirtschaftete. Neu gegenüber seinen Vorfahren war, dass Johann Christophs Existenz allein ökonomisch fundiert war und auf eigener Leistung basierte: Er hatte kein Netz von ständischen Verbindungen im Hintergrund, das ihn im Falle eines Scheiterns hätte auffangen können. Er war der erste, der ein Vermögen erwerben und vererben konnte. Neben Talent und persönlichem Verdienst hing der wirtschaftliche Aufstieg des „ökonomischen Gründervaters der Familie“ mit günstigen „äußeren“ Umständen zusammen, die durch die aufgeklärt-absolutistische Regierung des pfälzischen Kurfürsten Karl Theodor geschaffen worden waren: Sie betrieb (wie im Absolutismus üblich) eine merkantilistische, das heißt eine Handel und Gewerbe stark fördernde Wirtschaftspolitik (auf die hatte Johann Christoph gesetzt), was allgemein zu einer Verbesserung des Verkehrswesens und einer Vereinheitlichung des Wirtschaftsraumes führte. Auch in anderer als in ökonomischer Hinsicht waren aufgeklärt-absolutistische Staaten Wegbereiter des neuen Bürgertums: Die zentralistische Regierungsweise verlangte z. B. nach dem Ausbau einer stark vereinheitlichenden Verwaltung und führte zu einem veränderten Verhältnis zwischen dem Staat und seinen Bewohnern, die pauschal zu Untertanen erklärt wurden. Auf dieser Grundlage konnte sich ein übergreifendes Bürgerbewusstsein ausbilden, das, gestützt auf Leistung und Bildung, geburtsständischem Adel und monarchischem Staat mit zunehmendem Selbstbewusstsein gegenübertrat.

Das sich neu formierende Bürgertum sah dennoch sehr genau, dass diese freiheitlichen Grundsätze in Wirtschaft und Gesellschaft nur finanz- und machtpolitischen Zielen galten, und insbesondere viele Wirtschaftsbürger standen deshalb dem absolutistischen Staat kritisch bis ablehnend gegenüber.

Altes und neues Bürgertum schlossen sich im 18. Jahrhundert vor allem durch Heiratsverbindungen immer enger zusammen.³³⁹ So gingen beispielsweise die Kinder Johann Christophs alle „standesgemäße“ Ehen ein, indem sie ganz selbstverständlich in Familien des „alten“, patrizischen Bürgertums einheirateten. Als diesem ebenbürtig wurden sie deshalb angesehen, weil sie über ein ansehnliches Erbe verfügten. Dieses Erbe ermöglichte eine Kapitalbildung, die für korporativ weitgehend ungebunden wirtschaftende Menschen zum wichtigsten Fundament der eigenen gesellschaftlichen Existenz wurde. Es war ein schleicher Prozess, in dem sich das Bürgertum als eine Gruppe formierte, und ebenso langsam und für die Beteiligten vermutlich unbewusst erfolgte die dazu notwendige „bürgerliche Bewusstseinsbildung“. Diese erfolgte in dem Maße, in dem sich (parallel zur höfischen Öffentlichkeit) auch eine „bürgerliche Öffentlichkeit“ herausbildete. Foren einer solchen „bürgerlichen Öffentlichkeit“ waren Zeitungen, Lesezirkel, die Gründung ständeübergreifender Gesellschaften, Logen und Vereine, und Orte des Austausches waren natürlich Kaffeehäuser, die wie Pilze aus dem Boden schossen, und Gasthäuser.³⁴⁰

³³⁹ Hierzu Schulz 2005, S. 4 - 6.

³⁴⁰ Zur Entstehung bürgerlicher Öffentlichkeiten Budde 2009, S. 15 - 24; vgl. Schulz 2005, S. 10 - 14.

Beispiel für einen Gasthof als Forum bürgerlicher Öffentlichkeit war der „Drei König“ in Heidelberg, den der älteste Sohn Friedrich Daniel (1738-1810) geerbt und in seiner Attraktivität weiter gesteigert hatte. Hier kamen Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammen, die Informationen und Meinungen austauschten und miteinander Geschäfte tätigten.

Friedrich Daniel Bassermann hat aufgrund seiner persönlichen Tüchtigkeit, mehr aber noch aufgrund der günstigen Umstände einer steigenden Mobilität sein Ausgangsvermögen verzehnfachen können. So konnte er es sich leisten, seinem Sohn Friedrich Ludwig (1782-1865) eine ausgezeichnete und dementsprechend kostspielige Bildung zukommen zu lassen. Mit vierzehn Jahren wurde dieser nach Mannheim in das „Winterwebersche Institut“ gegeben, einem Zentrum der Reformpädagogik, das – eine Neuheit – für Jungen unterschiedlicher Religion und Stände offen war. Die Ausbildung in dem Institut war für den künftig überregional agierenden Kaufmann lebenslang prägend.³⁴¹

Friedrich Ludwig, der Kaufmann, Bankier und königlich bayrische Konsul, gehörte zu den wirtschaftlich erfolgreichsten Wirtschaftsbürgern in Mannheim. An ihm zeigt sich das Selbstverständnis des neuen Bürgertums, das sich als Vorhut einer klassenlosen Gesellschaft der rechtlich Gleichen und Selbstständigen sah.³⁴²

Für Lothar Gall verkörpert Friedrich Ludwig den Prototyp eines Bürgers im positiven Sinne: Er war leistungsorientiert, aber nicht einseitig auf seinen Beruf fokussiert. Er strebte nach materieller und geistiger Unabhängigkeit und hatte doch einen ausgeprägten Gemeinsinn. Die Bildung, die er erhalten hatte, blieb innerlich lebendig und nährte lebenslang vielfältige Interessen. Er war sowohl im gesellschaftlichen als auch im kulturellen Leben engagiert. Seine Lebensweise und sein Auftreten waren, obwohl er weltläufige Umgangsformen hatte, doch weitgehend unprätentiös.

Konkret hieß das: Friedrich Ludwig war als Inhaber öffentlicher Funktionen (z. B. stellvertretender Kommandeur der Bürgerwehr und Mitglied des Gemeinderates)³⁴³ sowie Mitglied verschiedener Vereine (z. B. der „Casinogesellschaft“, des „Vereins für Naturkunde“ und des „Kunstvereins“) auf vielfältige Weise im öffentlichen Leben Mannheims engagiert. Er und seine Familie hatten eine ausgeprägte Theaterleidenschaft, die sich öffentlich im Besuch und in der Unterstützung des bekannten Mannheimer Nationaltheaters und privat im häuslichen Theaterspiel zeigte. Friedrich Ludwig spielte auch bis ins hohe Alter Geige und Flöte. Sein Lebensstil war von Bescheidenheit und Sparsamkeit geprägt: Selbst nach dem Bau des „Bürgerpalastes“ am Mannheimer Markt lebte die Familie am liebsten in den nicht-repräsentativen Räumen gemeinsam mit ihren Tieren.

Friedrich Ludwigs Biographie macht die Diskrepanz zwischen wirtschaftlicher und politischer Bedeutung des Bürgertums besonders deutlich. Dieses Missverhältnis hat sein Sohn Friedrich Daniel als sehr bedrückend erlebt und hier politischen Handlungsbedarf gesehen. In Frankreich war er durch seine Ausbildung als Kaufmann erstmals mit liberalen Ideen in Kontakt gekommen, die sein Denken fortan bestimmten. Als liberaler Abgeordneter im badischen Landtag setzte er sich seit 1841 für die Schaffung eines liberalen und nationalen Verfassungsstaates ein. Die Zukunft gehörte seiner Ansicht nach der bürgerlichen Gesellschaft als einer nach unten offenen Leistungsgesellschaft. Als Oppositionspolitiker versuchte er den als legitim anerkannten Führungsanspruch des Bürgertums politisch durchzusetzen und den

³⁴¹ Zur Bedeutung der Bildung als einem Merkmal von bürgerlicher Identität siehe Schulz 2005, S. 19 - 22.

³⁴² Hierzu Schulz 2005, S. 14: „Die Kerngruppe des aufstiegsorientierten, reformwilligen Bürgertums stellte im 19. Jahrhundert fraglos der Handelsstand. Während im Handwerkermilieu die Zunfthandwerksgesellschaften von vorne herein Grenzen der Beweglichkeit zogen, hing in den Kaufmannsfamilien der geschäftliche Erfolg in weit stärkerem Maße von Eigeninitiative und Risikobereitschaft ab.“

³⁴³ Zum Aspekt „Bürger in der Kommunalpolitik“ siehe Budde 2009, S. 43 - 47.

Bürger zum Staatsbürger, zum „Citoyen“ zu machen. Höhe- und gleichzeitig Wendepunkt der liberalen Vormärzpolitik war die bürgerliche Revolution von 1848, zu deren führenden Köpfen als Vorsitzender des Verfassungsausschusses Friedrich Daniel gehörte. Mitverantwortlich für das Scheitern der Revolution war die Spaltung der Opposition des Vormärz in gemäßigte Liberale und radikale Demokraten, das die Spaltung des Bürgertums selbst widerspiegelte und bezeichnenderweise an der Diskussion um den Begriff des Bürgers (als Staatsbürger) zutage kam. Die Demokraten folgten dem Denken der Aufklärung, wenn sie jeden Mann zum Bürger (= Staatsbürger) erklärten, aber nicht aufgrund besonderer Qualifikationen oder wirtschaftlicher Fähigkeiten, sondern aufgrund seiner Natur als Gattungswesen Mensch; auf die Frauen dehnte sich diese Diskussion allerdings nicht aus. Für die Liberalen hing das politische Mitspracherecht von den Besitzverhältnissen ab. An dieser Diskussion (in der Monographie beispielhaft geführt anhand der Diskussion um die Volksbewaffnung) zeigt sich, dass das Bürgertum nicht mit „dem Volk“ gleichzusetzen und Friedrich Daniel auch kein „Volksvertreter“ war, selbst wenn er sich als ein solcher empfand.

Ziel der idealpolitisch ausgerichteten Politik der Liberalen, betonte Friedrich Daniel immer wieder, sei die klassenlose Bürgergesellschaft und nicht die Überführung der alten Ständegesellschaft in eine besitzbürgerliche Klassengesellschaft.³⁴⁴ Genau dazu aber kam es nach dem Scheitern der Revolution, das auch ein Scheitern des deutlich mit Schwächen behafteten liberalen Konzeptes der Leistungsgesellschaft gewesen ist. Liberale Politik nach 1848 war Real-, nicht mehr Idealpolitik, und sie war vor allem eine wirtschaftliche Interessenpolitik. 1867 mündete sie in die Gründung einer interessenvertretenden Partei, der „nationalliberalen Partei“, die zur stärksten Fraktion im Reichstag und unentbehrlichen Stütze Bismarcks werden sollte. Seinen errungenen sozialen Status zunehmend betonend, schloss sich das besitzende und gebildete Bürgertum immer mehr gegenüber anderen Bevölkerungsschichten ab und begann, sich als Klasse zu etablieren.

Ernst Bassermann, den Neffen Friedrich Daniels und Fraktionsvorsitzenden der Nationalliberalen im Reichstag, hält Lothar Gall für einen typischen Vertreter bürgerlicher Klasseninteressen; dazu gehörte auch die Befürwortung einer imperialistischen Expansion des Deutschen Reiches.

In der Entwicklung des deutschen Bürgertums nach 1848 sieht Lothar Gall einen „Niedergang“, der zu seinem „Tod“ nach 1945 geführt hat.³⁴⁵ Grundlage für die Bewertung der Entwicklung des Bürgertums ist der in der Aufklärung entwickelte, potenziell universal-progressivistische Anspruch, mit dem es seinen politischen Führungsanspruch legitimiert hat, nämlich Vorhut einer klassenlosen Bürgergesellschaft der Selbstständigen, Freien und rechtlich Gleichen zu sein, die auf dem Prinzip von Leistung und Arbeit beruht. Dass der egalitäre und damit idealistische Grundzug dieses Anspruchs an der gesellschaftspolitischen Realität scheiterte, zeigte sich überdeutlich an dem Spaltungsprozess von Liberalen und Demokraten, der bereits vor der Revolution begonnen und die Trennlinie zwischen den Bürgern und dem „Volk“ sichtbar gemacht hatte. Schon Friedrich Daniels nur um drei Jahre jüngerer Bruder Louis Alexander gehörte innerlich einer anderen

³⁴⁴ Friedrich Daniel Bassermann hat seine Sicht auf die Revolution von 1848/ 49 und seine Rolle in dieser schriftlich festgehalten, zu Lebzeiten aber nicht veröffentlicht. Unter dem Titel „Denkwürdigkeiten“ sind sie 1926 von Friedrich und Ernst von Bassermann-Jordan herausgegeben worden. Ausführlich zur Geschichte der Revolution von 1848 Veit Valentin 1998, Bd. 1 + 2. – Zum Liberalismus im Vormärz siehe Gall 1985, S. 162 - 186.

³⁴⁵ Vgl. hierzu J. Kocka: Das europäische Muster und der deutsche Fall, Kap. 3: Aufstieg und Niedergang. Perioden der Bürgertumsgeschichte in Deutschland, in: Kocka 1995, Bd. 1, S. 32 - 38. Einen Überblick zur Literatur des Bürgertums im 20. Jahrhundert, auch zur Niedergangsthese und den Zweifeln an dieser These, siehe Schulz 2005, S. 76 - 85.

Generation an, die in dem Bürger ganz selbstverständlich den Angehörigen der besitzenden Schicht, den Bourgeois, sah, mit dem eine gesetzte, Abstand wahrende Haltung verbunden wird. Je ungehemmter der Kapitalismus sich in der Folge entwickelte, desto fragwürdiger wurde das Bürgertum selbst. In Karl Marx' System des Klassenantagonismus hatte die Bourgeoisie in ihrer Rolle als Ausbeuter die Nachfolge der Feudalherren angetreten, die nicht die Bauern, sondern die Arbeiter, das Industrieproletariat, ausbeuteten und naturnotwenig zum Untergang verdammt seien. Thomas Mann sprach in seinen „Betrachtungen eines Unpolitischen“ von der „Verhärtung“ des Bürgers zum „kapitalistisch-imperialistischen Bourgeois“³⁴⁶ und gegen diese „Verhärtung“ des Bürgertums richtete sich um die Jahrhundertwende von ganz unterschiedlichen Seiten Kritik.³⁴⁷

Kritik an der Erstarrung und Unmenschlichkeit des Bürgertums übte auch Ernst Bassermanns berühmter Neffe Albert, der als Schauspieler naturalistischer Dramen von der Bühne aus in seinen Rollen die sozialen Folgen eines entfesselten Kapitalismus jedermann vor Augen stellte. Sich persönlich von diesem Bürgertum distanzierend, gab er sich in seinem Lebensstil betont „antibürgerlich“ und verkörperte doch genau das, was das mit der Aufklärung verbundene Wesen des Bürgertums ausgemacht hatte: die materielle und geistige Selbstständigkeit und eine Weltoffenheit und Humanität, die sich weder durch den Ersten Weltkrieg noch durch den Nationalsozialismus hat vereinnahmen lassen.

Als einer der höchst bezahlten Schauspieler hat er wie Millionen anderer Deutscher zusehen müssen, wie in der Inflation von 1923 die Ersparnisse entwertet und dem Bürgertum dadurch die ökonomische Basis entzogen wurde. Durch den antibürgerlich, antiindividualistisch ausgerichteten Nationalsozialismus, der die Grundwerte des Bürgertums (Freiheit, Unabhängigkeit, Individualität, Humanität, Rechts- und Chancengleichheit) angriff, wurden die geistigen, politischen und wirtschaftlichen Fundamente des Bürgertums endgültig zerstört, und spätestens nach dem Zweiten Weltkrieg war Gall zufolge *„jenes Bürgertum, dem Albert Bassermann entstammte und dem man jetzt, in den fünfziger Jahren, wieder so eifrig Leben zusprach, (...) in Wahrheit längst tot, lebte nur noch fort in Beschwörungsformeln, die schon bald verhallten.“*³⁴⁸

Lothar Gall orientiert sich in seiner Darstellung konsequent an den Familienmitgliedern der Bassermanns. An ihrem Beispiel zeigt er die Formierung und Entwicklung des „neuen“ Bürgertums auf. Besonders umfangreich fällt darum das 19. Jahrhundert aus (Friedrich Ludwig, Friedrich Daniel, Ernst Bassermann), während die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts vergleichsweise knapp gehalten ist. Mit dem „Antibürger“ Albert wird in Erinnerung gerufen, was das durch Aufklärung und Neuhumanismus geprägte Bürgertum ausgemacht hat. Das in der Literatur oft zitierte Versagen des deutschen Bürgertums kommt vor diesem Hintergrund zur Sprache, ohne dass es näher thematisiert würde.³⁴⁹

Die Entwicklung des Bürgertums im 20. Jahrhundert wird in der Fachliteratur überwiegend als eine „Verfallsgeschichte“ interpretiert.³⁵⁰ An der aus dieser Sicht entwickelten „Niedergangsthese“ werden teilweise jedoch auch Zweifel geäußert. Klaus Tenfelde beispielsweise interpretiert die Krisenerfahrung im 20. Jahrhundert

³⁴⁶ Zit. nach Gall 1989, S. 461.

³⁴⁷ Hierzu auch Schulz 2005, S. 25 - 29.

³⁴⁸ Gall 1989, S. 507. Dazu Schulz 2005, Vorwort sowie Kapitel „Zusammenbruchsgesellschaft 1945 – das Ende bürgerlicher Kultur?“, S. 40 - 45.

³⁴⁹ Hierzu beispielsweise Ziegler 2000, S. 113 - 137.

³⁵⁰ Einen Überblick über die entsprechende Fachliteratur gibt Schulze 2005, S. 76 - 78.

stattdessen mit Blick auf Kontinuitäten und schlägt deshalb den Begriff „Formwandel“ (statt Niedergang) vor: „eine ‚formverwandelte Restituierung der Mittelschichten und vielleicht eines Bürgertums, bürgerlicher Lebensweise und bürgerlicher Herrschaft‘, so seine zurückhaltende Kennzeichnung der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft.“³⁵¹

Ende der 1980er Jahre verfasst, fällt Lothar Galls Monographie in eine Zeit, in der die historische Bürgertumsforschung „ungemein expandiert“ ist.³⁵² 1989 erschienen, steht sie jedoch selbst in einem zeithistorischen Kontext, der einen Wandel des Bürgerbegriffs herbeigeführt hat: Die von den Bürgerbewegungen getragenen Umwälzungsprozesse des Ostblocks haben zu einer Aufwertung und Umakzentuierung der Begriffe „Bürger“, „Bürgertum“ und „Bürgerlichkeit“ geführt (stärkere Betonung des Bürgers als Staatsbürger) und die Diskussion um die „Bürgergesellschaft“ bzw. „Zivilgesellschaft“ („civil society“) neu belebt.³⁵³ Die deutsche Bürgertumsgesellschaft, stellt Hans-Ulrich Wehler fest, „überschnitt (...) sich auf einmal, völlig unerwartet, mit der erstaunlichen Renaissance der Zielutopie einer „Bürgerlichen Gesellschaft“. Vor ihren Augen wurde ein Phänomen wiederbelebt, das soeben noch als ein in sich abgeschlossener Gegenstand genuin historischer Studien gegolten hatte, jetzt aber als Vision einer gegenwärtigen „Civil Society“ oder „Zivilgesellschaft“ einen verblüffenden Aufstieg erlebte.“³⁵⁴ Galls exemplarisch angelegte Familiengeschichte ist insbesondere vor diesem Hintergrund ebenso zeitlos wie aktuell.

3.7. Interpretation durch die Methodentrias

Exemplarisch

Das Lehrstück „Die Bassermanns“ ist ein Lehrstück für den Geschichtsunterricht, und Geschichte exemplarisch zu erarbeiten, ist prinzipiell schwierig und nicht unumstritten. Sie lässt sich nicht auf naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeiten zurückführen oder aus ihnen herleiten und sie verläuft, da sie der verfließenden Zeit unterworfen ist, niemals exakt gleich. Die Betrachtung von und die Reflexion über Geschichte sind abhängig von Standort und Perspektive des jeweiligen Betrachters und dessen Fragen, die er an die Geschichte hat. Deshalb kann der Betrachter seinen Blick auf historische Ereignisse, Persönlichkeiten, Phänomene etc. auch verändern, denn er selbst ist ein „Kind seiner Zeit“.

Das historische Phänomen, das im Mittelpunkt des Lehrstücks steht, ist die Entwicklung des deutschen Bürgertums zur ökonomisch und dadurch – dem Anspruch nach – politisch führenden Schicht. Diesem unglaublich komplexen Thema hat sich der Historiker Lothar Gall in einer exemplarischen Herangehensweise genähert. In der Einleitung seiner Darstellung zum „Bürgertum in Deutschland“ erklärt und begründet er seine Methode und stellt fest: „*Es gibt in der Geschichte*

³⁵¹ Klaus Tenfelde: Stadt und Bürgertum, zitiert nach Schulz 2005, S. 82.

³⁵² Kocka 2011, S. 372; Wehler 2000, S. 85; Lundgreen 2000, S. 9 - 39. Lundgreen gibt einleitend in dem von ihm herausgegebenen Band einen Überblick über den Bielefelder Sonderforschungsbereich „Sozialgeschichte des neuzeitlichen Bürgertums: Deutschland im internationalen Vergleich“, der 1986 - 1997 durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft gefördert worden ist. Etwa 500 Publikationen sind allein aus diesem wissenschaftlichen Großunternehmen hervorgegangen.

³⁵³ Dazu Kocka 2011, S. 191 - 202.

³⁵⁴ Wehler 2000, S. 85.

*keine exemplarischen, keine in einem zugespitzten Sinne repräsentativen Fälle, und wer ein Beispiel in dieser Hinsicht überfordert, verfehlt mit dem Allgemeinen auch leicht die Wirklichkeit des Besonderen. In diesen Grenzen eröffnet sich jedoch ein weites Feld für die Entfaltung allgemeiner Fragestellungen am individuellen Beispiel, für den sowohl individualisierenden als auch generalisierenden Vergleich, kurz, für die konkrete, lebensweltliche Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem, die das eigentliche Element aller Geschichtsschreibung ausmacht.*³⁵⁵

Die Familiengeschichte der seit dem 18. Jahrhundert in Mannheim ansässigen Bassermanns erweist sich nach genauerem Studium in der Tat als ein interessantes Beispiel für die Geschichte des deutschen Wirtschaftsbürgertums: Zum einen in ihrer familiengeschichtlichen Entwicklung über den Zeitraum von dreihundert Jahren (Dreißigjähriger Krieg bis Gründung der Bundesrepublik), die sich Gall zufolge als ökonomischer Aufstieg darstellt, gipfelnd in den damit verbundenen politischen Forderungen 1848 und anschließender Krise aufgrund des Scheiterns der Revolution, die schließlich den „Niedergang“ einleiten sollte.

Und zum anderen, weil jeder der neun bzw. zehn „Bassermänner“ als quasi prototypischer (exemplarischer) Vertreter des Wirtschaftsbürgertums für eine ganze Generation stehen kann, wodurch zugleich die „menschliche Weite und Tiefe“ des Themas erkennbar wird.

Dietrich Bassermann beispielsweise, der Müller in der Wetterau war und durch die Wirren des Dreißigjährigen Krieges zweimal erfolgreich aus eigener Kraft eine Mühle aufbaute, besaß die Unternehmerqualitäten Mut und Risikobereitschaft, und er war in gewisser Hinsicht das, was wir heute als einen „Selfmademan“ bezeichnen würden. Bei seinem Urenkel Johann Christoph, dem „Gründervater“ der Familie, kamen diese Eigenschaften noch deutlicher zum Tragen, denn er war es, der als gelernter Bäcker Geselle sich fachfremd dem gastronomischen Bereich zuwandte und mit dem Kauf des bekannten Heidelberger Gasthofes „Drei König“ die wirtschaftliche Basis für den ökonomischen Aufstieg der Bassermanns legte. Dietrichs Sohn Johannes aus der zweiten Generation dagegen verkörpert noch den Stadtbürger im alten, ständisch-korporativen Sinne, denn er lebte nach dem Dreißigjährigen Krieg in einer Zeit, in der sich dieses ständisch-korporative System wieder verfestigte. Dass es in der Folgezeit durchlässiger wurde, zeigt Johannes' Sohn Johann Philipp, der zwar Neubürger der Reichsstadt Worms wurde, neben seiner Bäckerei aber noch einen weitläufigeren Mehlhandel betrieb. Friedrich Ludwig aus der fünften Generation, der eigentliche „Aufsteiger“ der Familie, war durch Ausbildung und Habitus der Prototyp eines gebildeten Kaufmanns, der seine Stellung als einer der höchst besteuerten Mannheimer Bürger nicht zuletzt seiner eigenen Leistung und Initiative verdankte. Sein Sohn Friedrich Daniel, mit Leib und Seele ein Liberaler des Vormärz, setzte sich als Abgeordneter der Paulskirche für sein Ideal einer klassenlosen Bürgergesellschaft ein, die auf dem Leistungsprinzip basiert. Nicht dem bürgerlichen Idealisten, wie Friedrich Daniel ihn darstellte, sondern dem bürgerlichen Realisten, wie er in Lebensstil und Habitus beispielhaft von seinem jüngeren Bruder Louis Alexander verkörpert wird, sollte jedoch die politische Zukunft Deutschlands gehören. Sie mündete in das bekannte „Bündnis“ der bürgerlichen Nationalliberalen mit Bismarck. Als Fraktionsvorsitzender der Nationalliberalen war Neffe Ernst aus der achten Generation – er war ein prototypischer „Wilhelminer“ – Vertreter dieser neuen Machtpolitik. Gegen diese Machtpolitik protestierte dessen Neffe Albert als berühmter Schauspieler auf Berlins naturalistischen Theaterbühnen. Er verstand sich

³⁵⁵ Gall 1989, S. 20f.

insbesondere in Abgrenzung zum deutschen Großbürgertum als ein „Antibürgerlicher“ und verkörperte doch durch seine ökonomische, geistige und vor allem moralische Unabhängigkeit Eigenschaften, die Lothar Gall zufolge „wahre Bürgerlichkeit“ ausmachen. Seinen Tod im Jahre 1952 sieht Gall deshalb als symbolisch an für den Tod des deutschen Bürgertums nach dem Zweiten Weltkrieg.

Exemplarisch ist dieses Lehrstück jedoch nicht nur in „materialer“ (thematischer), sondern auch in „formaler“ Hinsicht, weil daran der sogenannte „wechselseitige Blick“ eingeübt wird, der sich – hier am Beispiel der Familie Bassermann – auf die Bezüge von individueller und allgemeiner Geschichte konzentriert. In dieser Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besonderen besteht das Charakteristische dieses Lehrstückes, das dem entscheidenden Charakter von Geschichte, der Prozesshaftigkeit, Rechnung trägt.

Genetisch

Im vorliegenden Lehrstück ist das exemplarische eng mit dem genetischen Prinzip verbunden, weil die zeitlich eingegrenzte Familiengeschichte hier als exemplarisch für die Entwicklungsgeschichte des deutschen Bürgertums gesehen wird. Es geht also um den „Werdegang“, das heißt die historische Entwicklung einer ganzen Gesellschaftsschicht, und dadurch ist es in dem Thema selbst angelegt, dass sein Werdegang zum Lehrgang wird. Es handelt sich hier um einen sachgenetischen Vorgang, der jedoch mit dem (individuellen) wissensgenetischen Vorgang zusammenfällt.

Das genetische Prinzip steckt in der Zeitleiste selbst und wird betont durch die auf- und absteigende Bewegung des Biographiebalkens. Die auf drei Ebenen verlaufenden Entwicklungsstränge in Form verschiedenfarbiger Balken verdeutlichen sowohl das zeitliche Nacheinander wie das zeitliche Nebeneinander, oder besser: den zeitlichen Kontext. Auf den drei Ebenen lassen sich insgesamt vier Entwicklungsaspekte ausmachen:

Auf der biographiegeschichtlichen Ebene des roten Balkens zum einen die individuelle Entwicklung der einzelnen Familienmitglieder, ihre Einzelbiographien. Diese wiederum werden in den familiengeschichtlichen Rahmen eingebettet und lassen sich als Teil der familiengeschichtlichen Entwicklung lesen. Die epochengeschichtliche Ebene des blauen Balkens zeigt wesentliche Veränderungen der deutschen und europäischen Geschichte, die für die jeweilige Bassermanngeneration zur Zeitgeschichte gehören und auf der Zeitleiste auch so zu lesen sind. Auf der dritten, theoretisch ausgerichteten Ebene wird der sozialgeschichtliche Aspekt der Familie, der Aspekt ihrer gesellschaftlichen Identität als Bürger in den Blick genommen und in seiner historischen Entwicklung gezeigt. Die historische Bedeutung dieses Aspektes ist überhaupt nur aus seiner Entwicklung heraus richtig zu verstehen.

Das Lehrstück „Die Bassermanns“ hat darüber hinaus die Eigenart, dass ein „erstaunliches Phänomen“ nicht unmittelbar vor jedermanns Augen gestellt werden kann (wie beispielsweise die Überreste einer mittelalterlichen Stadt), sondern ebenfalls erst entwickelt werden muss, um es überhaupt sichtbar zu machen. Aus diesem Grunde beginnt es mit einer dramatisierten Erzählung der Familiengeschichte, die der Sichtbarmachung des Phänomens und dem dazu notwendigen „Überblick“ dient. Dennoch würde ich besonders hier im Sinne von Willmann und Fröbel (und

Goethe!) den „Bildungsprozess als Rundung“ ansehen, denn er verläuft im weitesten Sinne organisch – genetisch – organisch, wenn man akzeptiert, dass als „organisch“ etwas bezeichnet wird, was letztlich ein historisch-politisches Konstrukt ist: Der Begriff Bürgertum bleibt ein Abstraktum. (Hier liegt übrigens die Erklärung für die Schwierigkeit, ein Phänomen auszumachen, was unmittelbar augenfällig ist, und genau dies ist typisch ganz allgemein für geisteswissenschaftliche „Phänomene“. Die hier gefundene Lösung zeigt aber, dass auch in den geisteswissenschaftlichen Fächern im Sinne von Wagenschein gearbeitet werden kann.)

Dramaturgisch

Die dramaturgische Griff dieses Lehrstücks besteht darin, die gut 500-seitige (mit Anhang gut 600-seitige!) Monographie in die Form einer Zeitleiste zu bringen, deren „roter Faden“ die Familiengeschichte dargestellt (= roter Balken: Biographiebalken), eingebunden in den zeithistorischen Kontext einerseits (= blauer Balken: Epochenbalken) und den sozialgeschichtlichen Kontext andererseits (= gelber Balken: Theoriebalken) und verbunden durch die so genannten Zeitfenster.

Die drei Ebenen von allgemeiner Geschichte, Familiengeschichte und Geschichte des Bürgertums werden dadurch sichtbar gemacht und ihre wechselseitige Verbindung tritt augenfällig zutage. Der an- und absteigende roten Balken verdeutlicht die These vom Aufstieg und Niedergang des deutschen Bürgertums. Die Zeitleiste setzt gestalterisch das um, was Lothar Gall mit seiner Darstellung beabsichtigt, wenn er in seiner Einleitung schreibt: *„(...) In diesen Grenzen eröffnet sich jedoch ein weites Feld für die Entfaltung allgemeiner Fragestellungen am individuellen Beispiel, für den sowohl individualisierenden als auch generalisierenden Vergleich, kurz, für die konkrete, lebensweltliche Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem, die das eigentliche Element aller Geschichtsschreibung ausmacht.“*³⁵⁶

Die Zeitleiste ist der Handlungsrahmen des Lehrstücks. Die inhaltliche Ausgestaltung obliegt den Schülerinnen und Schülern. Die vorstrukturierte Zeitleiste ermöglicht es ihnen, sich zunehmend geistig beweglich in dem weiten Feld historischer Erscheinungen und historischer Prozesse zu bewegen: Geschichte kann sowohl diachron als auch synchron gelesen werden, und das immer mit dem Blick auf *„die konkrete, lebensweltliche Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem, die das eigentliche Element aller Geschichtsschreibung ausmacht.“*

Dramaturgisch gestaltet sind darüber hinaus sowohl die Lehrstückeröffnung (die Exposition) als auch der Abschluss; sie bilden die Rahmung des Lehrstücks.

Zu Beginn ist es der Lehrer (oder die Lehrerin), der das „Phänomen“ – die Geschichte des deutschen Bürgertums – am Beispiel der exemplarisch ausgewählten Familie Bassermann erzählt und, wenn sich das anbietet, teilweise auch szenisch ausgestaltet. Diese lebendig gestaltete Erzählung der Familiengeschichte ermöglicht einen ersten Überblick und führt in das Thema ein.

Das Thema finden die Schülerinnen und Schüler dann in etwas anderer, weil vorstrukturierter Weise auf der Zeitleiste wieder, die sie in arbeitsteiliger Gruppenarbeit inhaltlich füllen. Am Ende sind sie selbst es, die ihre eigenen Arbeitsergebnisse zur Entwicklung des deutschen Wirtschaftsbürgertums gestalterisch umsetzen. Das „Phänomen“ soll wieder sichtbar werden, aber geistig durchdrungen und in neuer, aufschlussreicher Vielfalt. Die Lehrererzählung zu Beginn, die sich auf die Familiengeschichte konzentriert, korrespondiert mit den „Schülererzählungen“ am

³⁵⁶ Gall 1989, S. 20f.

Ende, die die Familiengeschichte in ihren Bezug zur allgemeinen Geschichte einerseits und der Geschichte des deutschen Bürgertums andererseits stellen.

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

3.8.1. Kategorialanalyse

Im Folgenden soll gefragt werden, inwiefern die vier bildungstheoretischen Teilmomente des Objektivismus, des Klassischen, der funktionalen und methodischen Bildung in dem Lehrstück „Die Bassermanns“ enthalten sind und in welcher Hinsicht sie in ihrer Einheit kategorial bildend wirken.

Kategorie: Bürgertum

Die Kategorie „Bürgertum“ bezieht sich auf eine gesellschaftliche Schicht, die vor allem das 19. Jahrhundert in Europa gesellschaftlich, politisch und geistig-kulturell entscheidend geprägt und als Träger des ökonomischen sowie politischen Modernisierungsprozesses die Grundlagen für eine bürgerliche Gesellschaft gelegt hat. Die in der Aufklärung wurzelnden, potenziell auf Universalität ausgerichteten Ideen, auf die es sich dabei stützte, sind die der Demokratie (Volkssouveränität), der Menschenrechte, des Rechtsstaates und des Liberalismus. Als Träger des auf diesen Ideen basierenden Modernisierungsprozesses hat das Bürgertum eine weltgeschichtlich bedeutsame Rolle gespielt.

Gegenüber dem älteren, ständisch-korporativ geprägten Stadtbürgertum des Mittelalters und der frühen Neuzeit stellte das Bürgertum des ausgehenden 18., des 19. und des frühen 20. Jahrhundert bei aller Heterogenität einen Neuanfang in seinem Selbstverständnis und seinem emanzipativen Anspruch dar: Es sah sich als Vorhut einer nach unten offenen Leistungsgesellschaft, in der individueller Verdienst und nicht ständisches Privileg zählte, und dadurch wurde es zu einer neuen gesellschaftlichen und politischen Kraft.

Die in sich sehr heterogene Schicht des Bürgertums verstand sich als „Mittelschicht“ zwischen der tiefer rangierenden Schicht der Bauern und Arbeiter einerseits und dem Adel andererseits; die Grenzen nach unten sowie oben blieben jedoch unscharf. Sie umfasste dabei sehr unterschiedliche Berufsgruppen wie selbstständig Gewerbetreibende, insbesondere Kaufleute, Fabrikanten und Bankiers (Kapitalbesitzer, Unternehmer, Direktoren), die zum Wirtschafts- bzw. Besitzbürgertum zählen, sowie die dem Bildungsbürgertum zugerechneten, akademisch geprägten Berufsgruppen, wie z. B. Professoren, Juristen, Ärzte. Prägend im Hinblick auf Grundanschauungen und Lebensstil war dabei das Großbürgertum, während das Kleinbürgertum immer stärker an den Rand gedrängt wurde.

Gemeinsam war den sehr unterschiedlichen Teilgruppen vor allem die kritische Abgrenzung gegenüber den alten Mächten (geburtsständischem Adel und absolutistischer Monarchie), denen sie selbstbewusst die Kraft individueller Leistung, individuellen Verdienstes und Bildung entgegensetzten. Die individuelle, besonders die innovative Leistung versprach in materieller Hinsicht Gewinn und in sozialer und politischer Hinsicht Ansehen und Einflussmöglichkeiten. Mit dem Leistungsethos hing die positive Grundhaltung zusammen, die das Bürgertum regelmäßiger Arbeit,

einer rationalen Lebensführung und den Sekundärtugenden wie Fleiß, Disziplin, Pünktlichkeit und Sparsamkeit entgegenbrachte. Erstrebenswert waren materielle Selbstständigkeit, individuelle Freiheit und Selbstbestimmung, und dem Individuum (auch seinem Besitz) kam eine herausgehobene Stellung zu. Auch wenn der privaten Sphäre des Individuums ein hoher Stellenwert zukam, so war es wenig angesehen, in dieser zu verharren. Bürgerlichkeit bedeutete immer auch Gemeinsinn, bedeutete Einsatz und Engagement für die eigene Stadt.

Eine besondere, teilweise mit dem Leistungsethos verbundene Wertschätzung brachte das Bürgertum der Bildung entgegen, die durch Aufklärung und Neuhumanismus geprägt und mit dem universalen Anspruch verbunden war, Menschenbildung zu sein. Literatur, Kunst, Musik und Wissenschaft wurden im 19. Jahrhundert zu Domänen des Bürgertums, in denen es bedeutende Leistungen hervorbrachte. Schule und Universität waren bürgerlich geprägte Bereiche der Öffentlichkeit. Das Bürgertum war der Träger städtischer Kultur.

Wesentlich für das Selbstverständnis des Bürgertums waren nicht nur gemeinsame Interessen der Kultur, sondern auch solche der Wirtschaft und Politik. Große Teile des Bürgertums fanden sich in der Welt- und Wirtschaftsanschauung des Liberalismus wieder, der die freie Entfaltung der Persönlichkeit auf den unterschiedlichsten Gebieten erstrebte. Als Träger der Industrialisierung hat das Bürgertum die feudale Agrarwirtschaft durch die kapitalistisch-marktwirtschaftlich geprägte Ökonomie abgelöst. In politischer Hinsicht begründete es seinen emanzipativen und dem Wesen nach universell ausgerichteten Anspruch mit dem aufklärerischen Menschenbild der mündigen, weil rational und vernünftig argumentierenden Bürger (*Citoyens*). Die Bürgerrechte, die es daraus ableitete und politisch einforderte, sind die heutigen Menschenrechte. Dem Glauben an die Kraft der Vernunft entsprach das Ideal der bürgerlichen (zukünftigen) Gesellschaft, in der klassenübergreifend freie, mündige und in rechtlicher Hinsicht gleiche Menschen ihr Zusammenleben vernünftig regeln und sich ansonsten in ihrer Verschiedenheit tolerieren.

In der Revolution von 1848 versuchte das Bürgertum mit seinen Forderungen nach Einheit und Freiheit diesem Ideal in Teilen näher zu kommen, aber gerade hierbei kamen die Brüche und Widersprüche zum Vorschein, die in dem Anspruch lagen, als „Mittelschicht“ den Volkswillen zu repräsentieren und die Vorhut einer künftigen, fortschrittsorientierten Gesellschaft zu sein. Das zeigte sich besonders angesichts der Herausforderung, das eigene Verhältnis zu Adel und „Volk“ neu zu bestimmen. Das Scheitern der Revolution bedeutete auch das Scheitern des Ideals einer klassenlosen Bürgergesellschaft. In Deutschland verfestigte sich das Bürgertum stattdessen nach der Reichsgründung selbst zur Klasse, die sich streng nach unten hin abschloss (auch gegenüber dem Kleinbürgertum), nach oben hingegen auf Durchlässigkeit erpicht war. Bürgerliche Kultur und bürgerlicher Lebensstil, obwohl im Kaiserreich stark am Adel orientiert, wurden allerdings in vieler Hinsicht stilbildend und maßgebend. Das reichte vom Mobiliar über die Wertschätzung von Literatur bis zum Geschlechterverhältnis und dem Modell der Kleinfamilie mit klarer geschlechtsspezifischer Aufgabenteilung.

An der Entwicklung des deutschen Bürgertums im 19. Jahrhundert zeigen sich die beiden Erscheinungsweisen, die in dem Wort „Bürger“ stecken: der *Citoyen* (Staatsbürger) und der *Bourgeois* (Besitzbürger). Letzterer ist seit der Französischen Revolution immer wieder von ganz unterschiedlichen Seiten stark kritisiert worden. Im 20. Jahrhundert kam die Kritik in Deutschland politisch gesehen vor allem sowohl

von links mit der sozialistischen Arbeiterbewegung als auch von rechts von Seiten der Nationalsozialisten. Geschwächt wurde es zunächst vor allem durch den Ersten Weltkrieg, der ihm durch die Hyperinflation von 1923 größtenteils seine ökonomische Basis entzog. Die eigentliche Zäsur in der Geschichte des Bürgertums erfolgte jedoch mit der zwölfjährigen Diktatur des antiindividualistisch und antibürgerlich ausgerichteten Nationalsozialismus und dem Zweiten Weltkrieg.

Nach 1945 kam es in den ost- und westdeutschen Gebieten zu einer unterschiedlichen Entwicklung: In Bezug auf Ostdeutschland kann man von einer „Entbürgerlichung“ der Gesellschaft sprechen, die politisch gewollt war.³⁵⁷ In Westdeutschland hingegen hat sich eine konsumorientierte Mittelstandsgesellschaft herausgebildet, die in großen Teilen bürgerlich geprägt war.³⁵⁸

Die objektivistische Bildungstheorie

Der bildungstheoretische Objektivismus, auch „Scientismus“ genannt, 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.

Bezogen auf die „Bassermanns“ muss demzufolge erstens nach dem Gegenstand des Lehrstücks gefragt werden, um welchen Kulturinhalt es sich handelt. Und zweitens muss überlegt werden, inwiefern die strenge Sachlichkeit im Unterricht durch die entsprechende Unterrichtsgestaltung eine Bildungswirkung entfalten kann und inwieweit die Bearbeitung des Themas auf einem wissenschaftlichen Niveau gewährleistet ist.

Zum ersten Aspekt: Die inzwischen sehr umfangreiche Bürgertumsforschung geht zurück auf einige bedeutsame Publikationen der achtziger Jahre, zu denen auch Lothar Galls „Bürgertum in Deutschland“ zu zählen ist. Nachdem der an sich vieldeutige Begriff „Bürger“ im 20. Jahrhundert durch das Kreuzfeuer der ideologischen Kritik gegangen ist, wendet sich in den letzten zwanzig Jahren das Interesse verstärkt den Erscheinungen Bürgertum, Bürgerlichkeit und bürgerliche Gesellschaft zu, erhöht zweifelsohne durch die vor allem nach dem Zusammenbruch des Sowjetregimes verstärkten Diskussionen um die „Bürgergesellschaft“ oder auch „Zivilgesellschaft“. Entscheidendes Motiv dafür, die Geschichte einer gesellschaftlichen Gruppe über einen Zeitraum von dreihundert Jahren zu verfolgen, ist die nachhaltige historische Bedeutsamkeit des Bürgertums. Es war die tragende Schicht des am Ende des 18. Jahrhunderts verstärkt einsetzenden ökonomischen und politischen Modernisierungsprozesses, der das alte Feudalsystem sprengte und die Grundlagen für eine bürgerliche Gesellschaft hervorgebracht hat, die das Fundament unserer politischen Ordnung darstellt. Die Entwicklung des deutschen Bürgertums zu verfolgen, heißt demnach auch, sich mit der Geschichte dieser staatlichen Umwälzungen zu befassen.

Zum zweiten Aspekt: Lothar Gall gehörte zu denjenigen, die in den letzten zwanzig Jahren die wissenschaftliche Debatte um das Bürgertum mit angestoßen haben. In dem Lehrstück werden die Schülerinnen und Schüler in diese Debatte hineingezogen

³⁵⁷ Dazu Schulz 2005, S. 44f.; Großbölting 2008, S. 17 - 25.

³⁵⁸ Eine Übersicht über die in Teilen kontroverse Sicht auf die bundesdeutsche Mittelstandsgesellschaft in Schulz, S. 45 - 52.

und sind durch die Arbeit an einer Zeitleiste aufgefordert, sich mit der historischen Darstellung von Gall auseinanderzusetzen. Gefordert ist hier insbesondere eine Analyse der Zusammenhänge von allgemeiner und individueller Geschichte unter der Fragestellung, welche spezifischen Charakteristika des Bürgertums die jeweilige Generation quasi prototypisch repräsentiert, sodass am Ende ein Überblick über die Geschichte des deutschen Bürgertums am Beispiel der Bassermanns steht. Das Thesenartige des Gall'schen Verfahren gilt es dabei herauszuarbeiten und mit entsprechenden Lexikonartikeln zum Stichwort „Bürgertum“ zu konfrontieren. Auf der Zeitleiste werden die Arbeitsergebnisse in Form von verschiedenfarbigen Balken dokumentiert: Allgemeine Geschichte, Biographiebalken und „wechselseitiger Blick“. Die wissenschaftliche Struktur des Inhaltes kommt auf diese Weise in angemessener Form zum Ausdruck und den Schülerinnen und Schülern wiederum fordert dies ein „*streng sachliches*“ Vorgehen ab.

Die Bildungstheorie des Klassischen

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“ Struktur dieses Inhaltes in einer „*reinen, einfachen*“, in einer „klassischen“ 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 sieht, insofern in ihm „*bestimmte menschliche Qualitäten*“ überzeugend zum Ausdruck kommen.³⁵⁹

Das Klassische in dem Lehrstück „Die Bassermanns“ ist zunächst in dem Anspruch Lothar Galls zu finden, „*die zentralen Fragen, die die Geschichte des deutschen Bürgertums aufwirft, an eine seiner großen Familien zu stellen, also eine Familiengeschichte in allgemeiner Absicht zu schreiben.*“ Ein Thema, die Geschichte des deutschen Bürgertums, liegt hier in seiner exemplarischen und historisch fundierten Umsetzung in einer „reinen, einfachen“ und prägnanten Gestalt vor.

Gall selbst sieht demnach die Bassermanns als klassische Vertreter jenes Bürgertums, „*deren Mitglieder ihre wirtschaftliche und vor allem auch gesellschaftliche Stellung zunächst im Wesentlichen ihrer individuellen Leistung und Initiative verdanken. Teils aus dem alten Stadtbürgertum, teils aber auch aus ganz anderen sozialen Gruppen aufsteigend, suchten sie dieses die Stände übergreifende Prinzip individueller Leistung und Qualifikation schließlich - in mehr oder weniger ausgeprägter Opposition zu der überlieferten geburtsständisch-korporativen Ordnung - zum Hauptprinzip aller wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen und geistig-kulturellen Ordnung zu erheben.*“³⁶⁰ Zu prüfen ist nun, was an den neun bzw. zehn „Bassermannern“, die als Vertreter für eine ganze Generation stehen, als klassisch anzusehen ist.

Dietrich Bassermann, der Müller aus der Wetterau, der durch die Wirren des Dreißigjährigen Krieges zweimal erfolgreich eine Mühle aufbaute und es aus eigener Kraft zu einer gesellschaftlich angesehenen Stellung brachte, besaß die Unternehmerqualitäten Mut und Risikobereitschaft, und er war in gewisser Hinsicht das, was wir heute als einen „Selfmademan“ bezeichnen. Bei seinem Urenkel Johann

³⁵⁹ Klafki 1959 b.

³⁶⁰ Gall 1989, S. 20.

Christoph, dem „Gründervater“, kamen diese Eigenschaften noch deutlicher zum Tragen, denn er war es, der als gelernter Bäcker Geselle sich fachfremd dem gastronomischen Bereich zuwandte und mit dem Kauf des bekannten Heidelberger Gasthofes „Drei König“ die wirtschaftliche Basis für den ökonomischen Aufstieg der Familie legte. Dietrichs Sohn Johannes aus der zweiten Generation dagegen verkörpert noch den Stadtbürger im alten, ständisch-korporativen Sinne, denn er lebte nach dem Dreißigjährigen Krieg in einer Zeit, in der sich dieses ständisch-korporative System wieder verfestigte. Dass es in der Folgezeit wieder durchlässiger wurde, zeigt Johannes' Sohn Johann Philipp, der zwar Neubürger der Reichsstadt Worms wurde, neben seiner Bäckerei aber noch einen weitläufigeren Mehlhandel betrieb.

Friedrich Ludwig aus der fünften Generation, der eigentliche „Aufsteiger“ der Familie, war durch Ausbildung und Habitus der Prototyp eines gebildeten Kaufmanns, der seine Stellung als einer der höchst besteuerten Mannheimer Bürger nicht zuletzt seiner eigenen Leistung und Initiative verdankte. Sein Sohn Friedrich Daniel, mit Leib und Seele ein Liberaler des Vormärz, setzte sich als Abgeordneter der Paulskirche für sein Ideal einer klassenlosen Bürgergesellschaft ein, die auf dem Leistungsprinzip basiert. Nicht dem bürgerlichen Idealisten, wie Friedrich Daniel ihn darstellte, sondern dem bürgerlichen Realisten, wie er in Lebensstil und Habitus beispielhaft von seinem jüngeren Bruder Louis Alexander verkörpert wird, sollte jedoch die politische Zukunft Deutschlands gehören. Sie mündete in das bekannte „Bündnis“ der bürgerlichen Nationalliberalen mit Bismarck. Als Fraktionsvorsitzender der Nationalliberalen war Neffe Ernst aus der achten Generation – er war ein prototypischer „Wilhelminer“ – Vertreter dieser neuen Machtpolitik. Gegen diese wiederum protestierte dessen Neffe Albert als berühmter Schauspieler auf Berlins naturalistischen Theaterbühnen. Er verstand sich insbesondere in Abgrenzung zum deutschen Großbürgertum als ein „Antibürgerlicher“ und verkörperte doch durch seine ökonomische, geistige und insbesondere moralische Unabhängigkeit Eigenschaften, die Lothar Gall zufolge „wahre Bürgerlichkeit“ ausmachen. Seinen Tod im Jahre 1952 sieht Gall deshalb als symbolisch an für den Tod des deutschen Bürgertums nach dem Zweiten Weltkrieg.

Als klassisch sind bei den genannten Familienmitgliedern der Bassermanns also vor allem bestimmte menschliche Eigenschaften anzusehen, die sie zu einem bestimmten Typus machen. Durch alle neun Generationen zieht sich dabei wie ein roter Faden die ökonomische Selbständigkeit, die für die Familie nicht umsonst Leit- und Wappenspruch war. „Sei dein eigener Herr und Knecht, das ist des Mittelstandes Recht“ hieß ihre Devise, und sie ist nicht nur als symbolisches Leitmotiv dieser individuellen Familie zu lesen, sondern gleichsam als ein Kriterium von Bürgerlichkeit überhaupt. Denn Selbständigkeit bezieht sich nicht nur auf den politischen, den intellektuellen und den ethischen Bereich – sie ist als eine Haltung (Lebenshaltung) zu verstehen. Wie sich dies konkret auswirkt, angefangen von Ausbildung und Vereinstätigkeit bis hin zu bürgerlichem Lebensstil und bürgerlichem Denkformen, und auf welche Weise dies mit der wirtschaftlichen und politischen Existenz jeweils verknüpft ist, das zeigt diese Familiengeschichte.

Bezogen auf die Schüler bedeutet dies, dass ein „*streng sachliches*“ Arbeiten möglich ist dank der „*reinen und prägnanten Gestalt*“, der Exemplarizität, in der das Thema „Bürgertum in Deutschland“ bei Lothar Gall vorstrukturiert ist.

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 Wertens, Sich-Entschließens und Wollens etc., sollen später in der Erwachsenenwelt in Funktion treten, indem sie auf entsprechende Inhalte transferiert werden.

Das Lehrstück „Die Bassermanns“ fordert von den Schülerinnen und Schülern die Kompetenzen (bzw. „Kräfte“) der Selbsttätigkeit, Lesefähigkeit und des Resümierens. Es verlangt darüber hinaus eine gewisse Empathiefähigkeit, weil sie beispielsweise das politische Handeln einzelner Familienmitglieder, insbesondere das des Liberalen Friedrich Daniel, teilweise aus deren „Innenperspektive“ wahrnehmen müssen, um es in seiner Tragweite zu begreifen. Die zunächst geforderte Empathie wird in einem nächsten Schritt gebrochen durch analytische Distanz, die den Blick vom Individuellen hin auf das Allgemeine lenkt und die Frage nach der Wechselwirkung aufwirft. Auf der Zeitleiste wird dies gestalterisch umgesetzt durch die rot-blauen Zeitfenster, auf denen der „wechselseitige Blick“ dokumentiert wird. Als „Fenster“ wollen sie einmal von „innen“ nach „außen“ und dann von „außen“ nach „innen“ schauen lassen. Der „wechselseitige Blick“ wird auch auf dem gelben Theorieband eingeübt, in das rote Biographiestreifen eingelassen sind. Hier wird überprüft, was „Bürgerlichkeit“ ganz konkret bei jedem Generationenvertreter ausgemacht hat und wie sich dies zu der Theorie des Bürgertums verhält.

Das Einüben dieses „wechselseitigen Blickes“ erfolgt über den neun Generationen umfassenden Zeitraum von dreihundert Jahren und bietet den Schülerinnen und Schülern dadurch die Möglichkeit, ihn zu verinnerlichen und damit zu einer weiterwirkenden Kraft werden zu lassen.

Darüber hinaus ist der „wechselseitige Blick“ dazu angetan, Fragen hervorzurufen und durch die Betrachtung der Zusammenhänge von individueller und allgemeiner Geschichte eine historische Fragehaltung zu entwickeln. Durch die Präsenz des großen Zeitraumes von dreihundert Jahren können die Schülerinnen und Schüler möglicherweise überhaupt erst ein Gefühl für historisches Fragen bekommen, weil die Familiengeschichte der Bassermanns ein unerhört reiches, ja unerschöpfliches Feld darstellt, das nicht zuletzt einen Anstoß zu eigener Forschung bieten kann. Die Kompetenzen – oder auch „Kräfte“ –, die bei der Behandlung dieses Lehrstücks entwickelt werden können, stoßen damit zum Kern dessen vor, was die wissenschaftliche Beschäftigung mit Geschichte ausmacht.

Theorie der methodischen Bildung

Im Zentrum des Interesses steht für die methodische Bildungstheorie 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 er sie sich weitgehend selber aneignen.

Das Prinzip der Selbsttätigkeit, das für die Theorie der methodischen Bildung im Zentrum steht, wird auch in dem Lehrstück „Die Bassermanns“ verwirklicht, wenn

auch im Rahmen des „gelenkt-entdeckenden“ Lernens.³⁶¹ Denn die gruppenteilige Arbeit an der Zeitleiste verlangt eine eigenständige Erarbeitung, und die Reflexion des Gelesenen provoziert neue Fragen an das Thema „Bürgertum in Deutschland“, sodass eine lebendige Auseinandersetzung stattfinden kann. Die Arbeit in den Gruppen hat dabei Werkstattcharakter. Die Arbeitsprozesse im Einzelnen müssen gemeinsam diskutiert und organisiert werden.

Die Arbeit mit einer historischen Darstellung, einer „Sekundärquelle“, verlangt vor allem das aspektorientierte Lesen. Dieses muss (mithilfe von Lesetechniken) eingeübt werden, ebenso wie das Exzerpieren und, damit verbunden, das Resümieren. Verlangt wird auch das Recherchieren, wenn es um die Klärung von Begrifflichkeiten geht oder um das Beschaffen von zusätzlichen, eine Frage oder ein Thema erhellenden Informationen.

Die Arbeitsergebnisse müssen zum einen verschriftlicht, sie müssen zum anderen aber auch vorgetragen werden, und zwar sowohl referierend als auch erzählend. Für die Unterschiede dieser beiden Vortragsformen werden die Schülerinnen und Schüler sensibilisiert und methodisch trainiert.

Das Lehrstück aktiviert jedoch nicht nur auf der Handlungsebene des methodischen Arbeitens, sondern auch auf der Reflexionsebene (oder Metaebene) des methodischen Ansatzes und der methodischen Erarbeitung eines Themas. Einerseits gibt es die Darstellung des Konkret-Anschaulichen in exemplarischer, also verallgemeinernder Absicht in Form von Galls Monographie. Andererseits existiert die abstrakt-analytische Begriffsdefinition in Form von Lexikonartikeln. Auf der Metaebene können hier die beiden unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen, das heißt der induktive und der deduktive Zugang zu einem Thema, diskutiert werden.

Möglicherweise wird darüber hinaus das Interesse geweckt, einen Blick in die „Werkstatt“ des Historikers zu werfen und zu fragen, wie dieser gearbeitet hat und welche Quellen für ihn dabei wichtig waren.

Fundamentale Bildung

Im Verlauf der vorangegangenen Darstellungen ist deutlich geworden, dass die Familiengeschichte der Bassermanns, geschrieben in „*allgemeiner Absicht*“, das paradigmatische Beispiel ist, anhand dessen kategoriale Prinzipien für den Schüler erkennbar werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Kategorie des Bürgertums, und untrennbar damit sind eine Reihe weiterer Kategorien verbunden, wie etwa die des ständisch-korporativen Systems, des Merkantilismus, des Neuhumanismus, der Revolution von 1848, um nur die bedeutendsten zu nennen. Der Schüler seinerseits erschließt sich diese Kategorien durch den „wechselseitigen Blick“ auf die Zusammenhänge von individueller und allgemeiner Geschichte, wodurch gleichzeitig sein Blick für das Paradigmatische geschärft wird. Er begreift bei diesem Vorgehen „*die konkrete, lebensweltliche Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem, die das eigentliche Element aller Geschichtsschreibung ausmacht.*“ Hierin liegt meiner Ansicht auch das Potential einer tiefen, „fundamentalen“ Bildungswirkung, weil ein Gefühl für das Wesen der Geschichtsschreibung – und ich würde hinzufügen: für das Wesen der wissenschaftlichen Geschichtsbetrachtung überhaupt – geweckt werden kann. Letzteres wird darüber hinaus vertieft durch die stets in Gang gehaltene Fragehaltung, die der „wechselseitige“ Blick provoziert. Diese permanente Fragehaltung – sie ist die eines Historikers – ist demnach mit dem Abschließen dieses Lehrstückes nicht erschöpft, sondern wirkt über dieses hinaus bis in den

³⁶¹ Siehe dazu Wiechmann 2008, S. 19.

Lebenshorizont des Schülers, wo sie, wie Klafki es ausdrückt, eine „*lebendige Funktion*“ einnehmen kann. Dies wiederum ist möglich aufgrund des exemplarischen Inhalts des Lehrstücks, denn das individuelle Beispiel einer Familiengeschichte konfrontiert die Schülerinnen und Schüler auch mit ihrer eigenen Geschichte, die sie möglicherweise mit „anderen Augen“ zu sehen beginnen.

Das Lehrstück ermöglicht ihnen darüber hinaus, ein Bewusstsein für historische Prozesse zu entwickeln, das die Voraussetzung für ein „Kontinuitätsbewusstsein“ ist, auf dem politisch verantwortliches Handeln basiert.

Die „fundamentale“ Bildungswirkung, die das Lehrstück potentiell enthält, ist deshalb auch in seinem identitäts-, oder besser: persönlichkeitsbildenden Gehalt zu suchen.

Das Lehrstück – das ist ein weiterer Aspekt – enthält die geschichtsphilosophische Frage nach der Stellung des Individuums in der Geschichte. Und es enthält seinerseits eine These, wenn es den Biographiebalken in der Mitte der Zeitleiste verortet. Könnte man diesen aber nicht auch ganz oben oder ganz unten platzieren? Welchen Platz also nimmt der einzelne Mensch in der Geschichte ein? Inwiefern beeinflusst er die (Zeit)Geschichte und inwiefern beeinflusst sie ihn?

Die Frage nach der Stellung des Individuums in der Geschichte wird angestoßen, wenn die Positionierung des Biographiebalkens auf der Zeitleiste zur Diskussion gestellt wird.

3.8.2. Didaktische Analyse

1. Exemplarische Bedeutung

Der exemplarische Gehalt des vorliegenden Lehrstücks ist unter dem Aspekt des „Exemplarischen“ im Rahmen der Methodentrias ausführlich dargelegt worden und findet sich in der tabellarischen Übersicht zur didaktischen Analyse noch einmal knapp zusammengefasst.

2. Gegenwartsbedeutung

Die Begriffe „Bürger, Bürgertum“ sind historisch-politische Begriffe von zentraler Bedeutung. Moderne demokratische Gesellschaften sind in der Regel bürgerliche Gesellschaften.³⁶² Politischer Souverän sind die Staatsbürger. Das politische Engagement der Bürger ist breit gefächert und reicht von verfassungsrechtlich festgelegten Rechten (wie beispielsweise dem Wahlrecht) über privat angestoßene Initiativen.

Die Schülerinnen und Schüler sind dabei, selbst zu mündigen Staatsbürgern zu werden. Die Begriffe „Bürger“, „Bürgertum“ sind ihnen geläufig und betreffen insbesondere ihre politische Identität.

Diese lebensweltlichen Begriffe, vor allem die Eigenschaftsbezeichnung „bürgerlich“, „Bürgerlichkeit“, sind jedoch unterschiedlich konnotiert und wecken bei ihnen dementsprechend unterschiedliche Assoziationen. Woher die verschiedenen Assoziationen zu dem Begriffsfeld kommen, das ist ihnen in der Regel nicht bekannt, aber sie haben meist ein Interesse daran, dies zu erfahren. Hier eröffnet sich der Zugang zur historisch-politischen Geschichte des deutschen Bürgertums.

³⁶² Der Terminus „bürgerliche Gesellschaft“ wird hier im Sinne von Fischer 2008, S. 9 -16 verwendet.

Es kann interessant sein, die Schülerinnen und Schüler diese Assoziationen anfangs äußern zu lassen, um sie ins Bewusstsein zu bringen.

Der familiengeschichtliche Zugang zur Vergangenheit, den Galls Studie eröffnet, ist für die Schülerinnen und Schüler meist neu und ungewöhnlich, und er ist dazu angetan, ihr Interesse zu wecken, und zwar auch im Hinblick auf die eigene Familiengeschichte. Die Monographie inspiriert zu eigenen Recherchen in dieser Hinsicht und ermöglicht einen ganz eigenen Zugang und Bezug zur Geschichte.

Der „wechselseitige Blick“, der aus dem „Bassermann-Haus“ heraus und in die allgemeine Geschichte hinein geworfen wird, ist ein lebendiger Blick, der sich nicht nur auf die Betrachtung von Geschichte bezieht, sondern auch auf die Betrachtung der eigenen Zeitgeschichte. Er ruft darüber hinaus eine Fragehaltung hervor, die in den Lebenshorizont der Schülerinnen und Schüler hineinwirkt.

3. Zukunftsbedeutung

Der Inhalt des Lehrstücks ist „*ein echtes Element einer (im guten Sinne verstandenen) Allgemeinbildung (einer grundlegenden Bildung)*“.³⁶³ Sie ist deshalb ein wesentlicher Teil der historisch-politischen Allgemeinbildung, weil sie die politisch-gesellschaftliche Gegenwart aus ihrer geschichtlichen Entwicklung her begreifbar werden lässt.

Eine historisch-politische Aufklärung über das historisch begründete „Phänomen“ des Bürgertums trägt darüber hinaus zur bewussteren Wahrnehmung der eigenen (politischen) Identität bei.

Die verantwortliche Gestaltung von Zukunft umfasst auch ein historisches Bewusstsein. Hierzu kann das Lehrstück einen Beitrag leisten, und zwar vor allem im Hinblick auf das Bewusstsein für die historische Prozesshaftigkeit. Galls Untersuchungen zur Familiengeschichte der Bassermanns umfassen einen Zeitraum von dreihundert Jahren deutscher Geschichte. Mit der Zeitleiste wird versucht, ein Bewusstsein für historische Prozesse überhaupt zu wecken und, wenn möglich, sich in ein solches hineinzudenken. Die Familiengeschichte kann darüber hinaus zu einem historisch-genealogischen Kontinuitätsbewusstsein führen.

Auch kann das Lehrstück eine nachhaltige Reflexion über den Zusammenhang von individueller und allgemeiner Geschichte auslösen und in diesem Zusammenhang die Frage nach der Stellung des Individuums in der Geschichte aufwerfen. Ein Nachdenken über diese geschichtsphilosophische Frage trägt zur Entwicklung des historisch-politischen Bewusstseins der Schülerinnen und Schüler bei.

4. Struktur des Inhalts

(IV, 3) Die Vorlage für das Lehrstück ist Lothar Galls exemplarisch angelegte Monographie über die Geschichte des deutschen Bürgertums am Beispiel der Familie Bassermann. Eine Monographie ist wie eine „Ganzschrift“ zu betrachten und kann analog zu dieser, wie Klafki das in seinen Ausführungen zur didaktischen Analyse vorschlägt, befragt werden, wie sie das Thema inhaltlich aufbaut bzw. schichtet.

Die Monographie enthält nach der Einleitung zehn Kapitel, deren Einteilung sich an der Geschichte des deutschen Bürgertums (nicht an den neun Generationen) orientiert. Dargestellt wird in den Kapiteln erstens die Schicht der Biographien, die besonders umfangreich bei den „Bassermanns am Markt“ ist. Die Monographie geht darüber

³⁶³ Klafki 1958, S. 137.

hinaus aber auch auf die verschwägerten „Eisenbassermanns“ ein und zeichnet nicht nur die „Hauptlinien“ der jeweiligen Familien nach, sondern macht auch biographische Abstecher in die Nebenlinien.

Neben dieser Schicht der Biographien gibt es eine Schicht, die sich den historischen Vorgängen und Ereignissen widmet, die für die Familiengeschichte relevant waren. Die zweite Schicht bezieht sich also auf die allgemeine Geschichte und steht in einem Bezug zu den „Epochen“, denen geschichtliche Vorgänge und Ereignisse jeweils zugeordnet werden. Exkurse z. B. in die Alltags- und Kulturgeschichte können auch dieser Schicht zugerechnet werden.

Eine dritte thematische Schicht, die sich ausmachen lässt, bezieht sich auf die Entwicklung des deutschen Bürgertums. Hierbei wird ebenfalls die individuelle mit der allgemeinen Geschichte verknüpft, und zwar im Hinblick auf das, was für den jeweils ausführlicher dargestellten „Bassermann“ (und seine Generation) als charakteristisch für die Entwicklung des deutschen Bürgertums anzusehen ist. In diesem Zusammenhang wird auch näher analysiert, warum die „Bassermanns am Markt“ ökonomisch erfolgreicher sein konnten als die verwandten „Eisen-Bassermanns“.

(IV, 4) Der größere sachliche Zusammenhang, in dem die Geschichte des deutschen Bürgertums stehen sollte, sind die großen politischen und gesellschaftlichen Umbrüche in Europa. Die Französische Revolution sollte bekannt sein und ideal wäre es, wenn die Schülerinnen und Schüler auch einen Überblick über das 19. Jahrhundert hätten.

(IV, 5) Schwierigkeiten wird den Schülerinnen und Schülern der Umfang der Monographie machen sowie die Fülle an Informationen, die sie enthält. Sie brauchen deshalb sowohl eine Vororientierung als auch eine Vorstrukturierung, um mit dem Werk in der Schule überhaupt arbeiten zu können. Ersteres ist im Lehrstück in Form von Lehrererzählung und Schülerleitfaden umgesetzt, letzteres in Form der vorstrukturierten Zeitleiste.

(IV, 6) „Mindestwissen“ sollte ein Überblick über die Entwicklung des deutschen Bürgertums sein, deren Charakteristika am Beispiel der jeweiligen Generationenvertreter knapp benannt werden können. Darüber hinaus sollten die Schülerinnen und Schüler einen Überblick über die Epochen gewonnen haben, damit sie die Geschichte des Bürgertums in einem Bezug zur jeweiligen Epoche sehen können.

5. Zugänglichkeit

Wäre er nicht an ein konkretes Beispiel geknüpft, würde das Thema „Bürgertum in Deutschland“ abstrakt und für Schülerinnen und Schüler deshalb unzugänglich sein. Zugänglich wird das Thema erst durch die Familiengeschichte. Diese muss am Anfang des Lehrstücks stehen, von ihr aus erst entfaltet sich das Thema und von hier aus wird es in den Fragehorizont der Schülerinnen und Schüler gebracht.

Die Familiengeschichte muss ihnen dabei zusammenhängend vor Augen gestellt werden. Dadurch gewinnen sie einen ersten „Gesamtblick“ auf den Inhalt, der ihnen Überblick und Orientierung ermöglicht und vor allem das Interesse erweckt. Der Bezug zur Gegenwart darf dabei nicht fehlen: Suppenkonserve, Wein und Buch gehören zur Inszenierung dazu.

Die Familiengeschichte wird „als Geschichte“ erzählt. Dabei soll sie lebendig und anschaulich werden (auch könnten einzelne Szenen oder Episoden beispielsweise szenisch dargestellt werden), und sie sollte die Schülerinnen und Schüler immer

wieder mit einbeziehen. Jeder der „Bassermänner“ muss, wenn vorhanden, mit einem Gesicht und mit etwas für ihn Typischem verbunden werden. Für jeden von ihnen haben wir deshalb ein DIN-A3 großes Poster entworfen, das charakteristische Bilder aus der Monographie selbst enthält. Diese Poster begleiten die Erzählung und jede neue Generation wird damit vorgestellt. Um auch in den Details sichtbar zu sein, gibt es den Postersatz noch einmal in Folienform. Es sind aber die Poster, die im Verlauf der Erzählung Zug um Zug an der beidseitig aufgeklappten Tafel angehängt und gut sichtbar mit Namen und Lebensdaten versehen werden, sodass am Ende der Erzählung die gesamte Familiengeschichte „in konzentrierter Form“ allen vor Augen steht. Damit die Erzählung als orientierender Überblick über die Familiengeschichte präsent bleibt, wird sie den Schülerinnen und Schülern als „Schülerleitfaden“ ausgeteilt. Auf diese Weise wird zunächst ein inhaltlicher Zugang zur Thematik geschaffen. Einen Zugang zur Arbeitsweise, wie nämlich mit der Monographie gearbeitet werden soll, bietet danach die vorstrukturierte Zeitleiste in Verbindung mit den Arbeitsaufträgen.

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

Auf den folgenden zwei Seiten werden die Ergebnisse der doppelten Interpretation des Lehrstücks im Hinblick auf die Theorie der kategorialen Bildung und die didaktische Analyse übersichtlich in Tabellenform zusammengefasst. Im Anschluss daran erfolgt eine Beschreibung der bestehenden Verbindungen, die abschließend in ein Schaubild gebracht wird.

Abb. 64: **Tabellarische Darstellung zur Kategorialanalyse des Lehrstücks „Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen“**

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| <p>Elementare, Fundamentale, Exemplarische Bildung</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Zusammenhang von individueller und allgemeiner Geschichte („Die konkrete, lebensweltliche Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem (macht) das eigentliche Element aller Geschichtsschreibung (aus).“ (L.Gall, S. 21) - Einblick in das Wesen der Geschichtsschreibung, der wissenschaftlichen Geschichtsbetrachtung - Die durch den „wechselseitigen Blick“ provozierte Fragehaltung wirkt hinein in den Lebenshorizont der Schüler - Frage nach der Stellung des Individuums in der Geschichte - Ein Bewusstsein für historische Prozesse kann entwickelt werden, ebenso ein historisch-genealogisches Kontinuitätsbewusstsein | | | |
| <p>Kategoriale Bildung</p> | <p><u>Kategorie:</u> Bürgertum</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das in L. Galls Monographie dargestellte Bürgertum umfasst jene Schicht von Kaufleuten und vorindustriellen „Unternehmern“ unterschiedlichster Art, von Beamten, Angehörigen der freien Berufe und „Gebildeten“ in den verschiedensten Stellungen, deren Mitglieder ihre wirtschaftliche und vor allem auch gesellschaftliche Stellung zunächst im Wesentlichen ihrer individuellen Leistung und Initiative verdanken.“ (Gall, S.21) - Das dt. (Wirtschafts-)Bürgertum als gesellschaftliche Gruppe mit nachhaltiger historischer Bedeutsamkeit: Es war die tragende Schicht des Ende des 18. Jhds. einsetzenden ökonomischen und politischen Modernisierungsprozesses, der das alte Feudalsystem sprengte und die Grundlage für eine bürgerliche Gesellschaft hervorbrachte, die das Fundament unserer politischen Ordnung ist. <p><u>Weitere Kategorien:</u> ständisch-korporatives System, Absolutismus, Merkantilismus, Revolution 1848, Ideal-/Realpolitik, Imperialismus</p> | | | |
| <p>Die vier historischen Bildungstheorien als Grundlage</p> | <p>Bildungstheorie des Objektivismus</p> | <p>Bildungstheorie des „Klassischen“</p> | <p>Theorie der funktionalen Bildung</p> | <p>Theorie der methodischen Bildung</p> |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Das dt. Bürgertum als tragende Schicht des ökon. + polit. Modernisierungsprozesses hin zur bürgerlichen Gesellschaft - ständisch-korporatives System - Absolutismus - Merkantilismus - Revolution 1848 - Ideal/ Realpolitik - Imperialismus | <ul style="list-style-type: none"> - Lothar Gall: Die Entwicklung des deutschen Bürgertums zur ökonomisch und dadurch (dem Anspruch nach) politisch führenden Schicht am Beispiel der Familie Bassermann („Familiengeschichte in allgemeiner Absicht“) - Die Bassermanns als Repräsentanten unterschiedlicher Bürgerpersönlichkeiten (Selfmademan, Ideal-, Realpolitiker, Wilhelminer, der Künstler als „Antibürger“) | <ul style="list-style-type: none"> - „wechselseitiger Blick“ auf die Zusammenhänge von individueller und allgemeiner Geschichte -> provoziert eine (historische) Fragehaltung | <ul style="list-style-type: none"> - selbstständige Arbeit mit einer Zeitleiste - exzerpieren - resümieren - referieren (analysieren, synthetisieren) -Einübung unterschiedlicher methodischer Zugriffe auf ein Thema: exemplarische und analytische Herangehensweise -> induktiv, deduktiv |
| <p>Materiale Bildung</p> | | | <p>Formale Bildung</p> | |

Abb. 65: **Tabellarische Darstellung zur didaktischen Analyse des Lehrstücks „Die Bassermanns“**

| Exemplarizität | | Gegenwarts- bedeutung | Zukunfts- bedeutung | Struktur | | | | | | Zugänglichkeit | | |
|--|---|--|--|--|---|---|---|---|---|--|---|---|
| 1 | 2 | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 1 | 2 | 3 |
| <p>(1) Am Beispiel der Familie Bassermann wird die Entwicklung des deutschen Bürgertums exemplarisch dargestellt; es handelt sich deshalb um eine „Familiengeschichte in allgemeiner Absicht.“</p> <p>- Jeder der neun „Bassermänner“ steht exemplarisch für das, was in seiner jeweiligen Generation das deutsche Bürgertum ausgemacht hat.</p> <p>- Exemplarisch kann an dem Lehrstück auch der so genannte „wechselseitige“ Blick auf Geschichte eingeübt werden, der sich auf „<i>die konkrete, lebensweltliche Verknüpfung von Allgemeinem und Besonderem</i>“ bezieht, „<i>die das eigentliche Element aller Geschichtsschreibung ausmacht.</i>“ (Gall, S. 21)</p> | | <p>- Die Schüler sind dabei, selbst zu mündigen Staatsbürgern zu werden. Die Begriffe „Bürger“, „Bürgertum“ sind ihnen geläufig und betreffen insbesondere ihre politische Identität.</p> <p>- Bürger“, „Bürgertum“, „Bürgerlichkeit“ sind lebensweltliche Begriffe, aber sie sind unterschiedlich konnotiert. Woher die verschiedenen Assoziationen zu dem Begriffsfeld kommen, das ist den Schülern in der Regel nicht bekannt, aber sie haben meist ein Interesse daran, dies zu erfahren.</p> <p>- Der familien-geschichtliche Zugang zur Vergangenheit weckt Interesse – auch an der eigenen Familiengeschichte</p> <p>- Die durch den „wechselseitigen Blick“ provozierte Fragehaltung wirkt hinein in den Lebenshorizont der Schüler.</p> | <p>- Eine historisch-politische Aufklärung über das historisch begründete „Phänomen“ des Bürgertums trägt zur bewussteren Wahrnehmung der eigenen (politischen) Identität bei.</p> <p>- Sie ist ein wesentlicher Teil der historisch-politischen Allgemeinbildung, weil sie die politisch-gesellschaftliche Gegenwart aus ihrer geschichtlichen Entwicklung her bereifbar werden lässt.</p> <p>- Das Lehrstück kann eine nachhaltige Reflexion über den Zusammenhang von individueller und allgemeiner Geschichte auslösen und in diesem Zusammenhang die Frage nach der Stellung des Individuums in der Geschichte aufwerfen, die zur Entwicklung des historisch-politischen Bewusstseins beiträgt.</p> <p>- Ein Bewusstsein für historische Prozesse kann entwickelt werden, ebenso ein historisch-genealogisches Kontinuitätsbewusstsein.</p> | <p>(3) Die Geschichte des deutschen Bürgertums wird in der Monographie von Lothar Gall über einen Zeitraum von ca. 300 Jahren verfolgt, beginnend mit dem Ende des 30-jährigen Krieges und endend mit dem Zweiten Weltkrieg. Wollte man den Inhalt „schichten“, könnte man eine erste Schicht in der Erzählung der Biographien sehen, eine zweite in der der historischen Vorgänge und Ereignisse und eine dritte in der Entwicklung des deutschen Bürgertums. Die individuelle Geschichte (erste Schicht) ist dabei stets mit der allgemeinen Geschichte (zweite, dritte Schicht) verknüpft.</p> <p>(4) Der größere thematische Zusammenhang betrifft die großen politischen und gesellschaftlichen Umbrüche in Europa im 18./ 19. Jhd.</p> <p>(5) Um mit der Monographie in der Schule arbeiten zu können, muss es eine inhaltliche Vororientierung und Vorstrukturierung geben.</p> <p>(6) „Mindestwissen“: Überblick (im Epochenkontext) über die Entwicklung des deutschen Bürgertums</p> | | | | | | <p>(1) Überblicks-erzählung</p> <p>- Schülerleitfaden</p> <p>(2) Zeitleiste</p> <p>- Orientierende Arbeitsstruktur (Arbeitsplan)</p> <p>- Gemeinsame, beispielhafte Bearbeitung der Zeitleistenspalte „Friedrich Daniel Bassermann“ (Revolution 1848)</p> <p>(3) Bearbeitung der Zeitleistenspalten jeweils in Gruppenarbeit</p> <p>- Präsentation und Auswertung im Plenum</p> <p>- Abschluss-reflexion</p> | | |

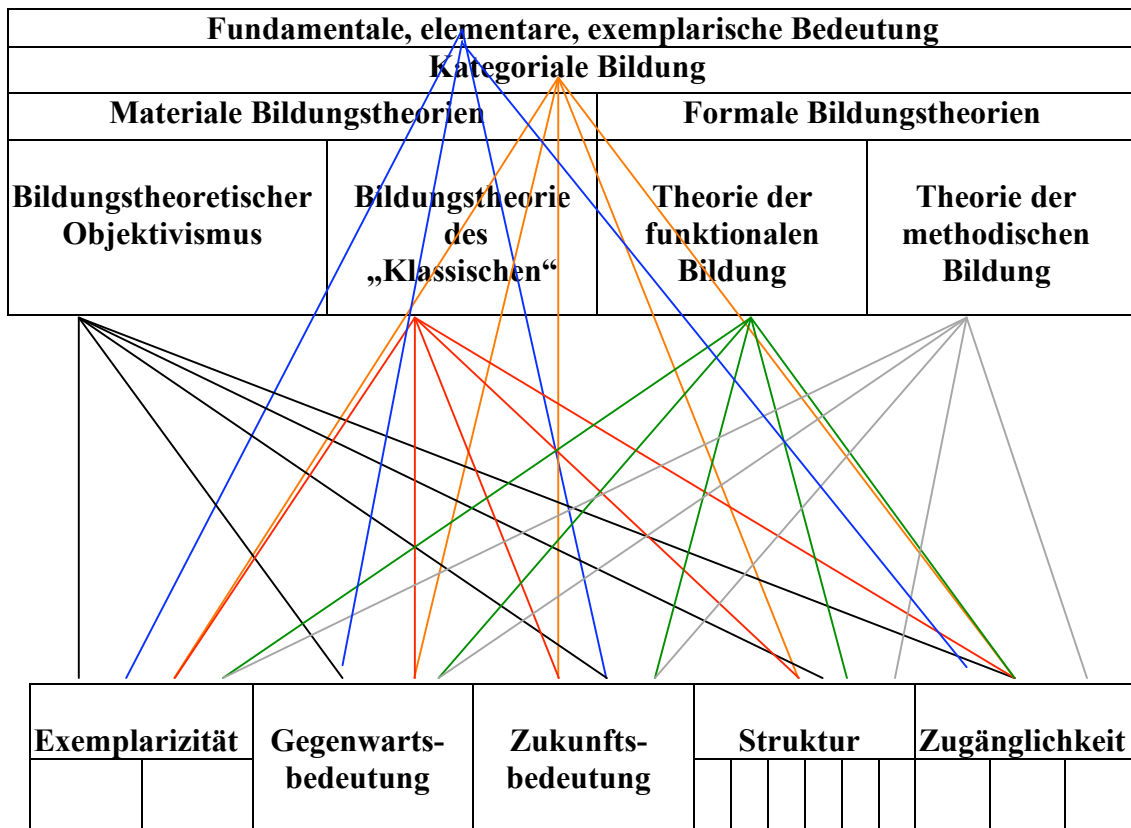
In der unteren Ebene der Kategorialtabelle sind Momente der Bildungstheorie des Objektivismus in allen Fragen der didaktischen Analyse auszumachen, denn die Entwicklung und die historische Bedeutung des deutschen Bürgertums ist der Bildungsinhalt des Lehrstücks. Dargestellt wird dies an einem für die Geschichte des deutschen Bürgertums „klassischen“ Beispiel, der Familie Bassermann. Deshalb ist auch die Bildungstheorie des Klassischen in allen Fragen der didaktischen Analyse enthalten. Auf der Seite der formalen Bildungstheorien sind ebenfalls Momente sowohl der Theorie der funktionalen Bildung wie der Theorie der methodischen Bildung in allen Fragen der didaktischen Analyse zu finden: Die selbstständige Arbeit mit der Zeitleiste, das Exzerpieren, Resümieren, Referieren und der sowohl induktive als auch deduktive Zugriff auf das Thema erfolgt immer am Beispiel der Familiengeschichte (Exemplarizität) und hat sowohl eine Gegenwarts- als auch Zukunftsbedeutung. Diese methodischen Griffe werden gebraucht, um den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu dem Thema zu ermöglichen.

In Bezug auf die Theorie der funktionalen Bildung ist vor allem der „wechselseitige Blick“ auf die Zusammenhänge von individueller und allgemeiner Geschichte zu nennen. Er lässt bei den Schülerinnen und Schülern eine (historische) Fragehaltung entstehen und erfolgt an einer Familiengeschichte mit exemplarischer Bedeutung. Er entspringt einem gegenwärtigen Interesse, schließt aber ein „neues Organ“, einen neuen Wahrnehmungssinn auf, der künftig den Blick auf Geschichte beeinflussen kann. Nicht zuletzt bietet der dramaturgische Griff der Zeitleiste einen Zugang zur Vernüpfung von allgemeiner und besonderer Geschichte, insbesondere in Form der Zeitfenster. Hier gibt es Berührungen mit der Ebene der elementaren, fundamentalen, exemplarischen Bildung, die ebenfalls in den Fragen nach der Exemplarizität, der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie der Zugänglichkeit enthalten ist.

Die mittlere Ebene der kategorialen Bildung berührt infolgedessen, was im Hinblick auf die vier historischen Bildungstheorien ausgeführt worden ist, ebenfalls alle Grundfragen der didaktischen Analyse.

In ein Schaubild gebracht, sehen die Verbindungslinien zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse folgendermaßen aus:

Abb. 66: Verbindungen zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse des 3. Lehrkurstextempels „Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen“



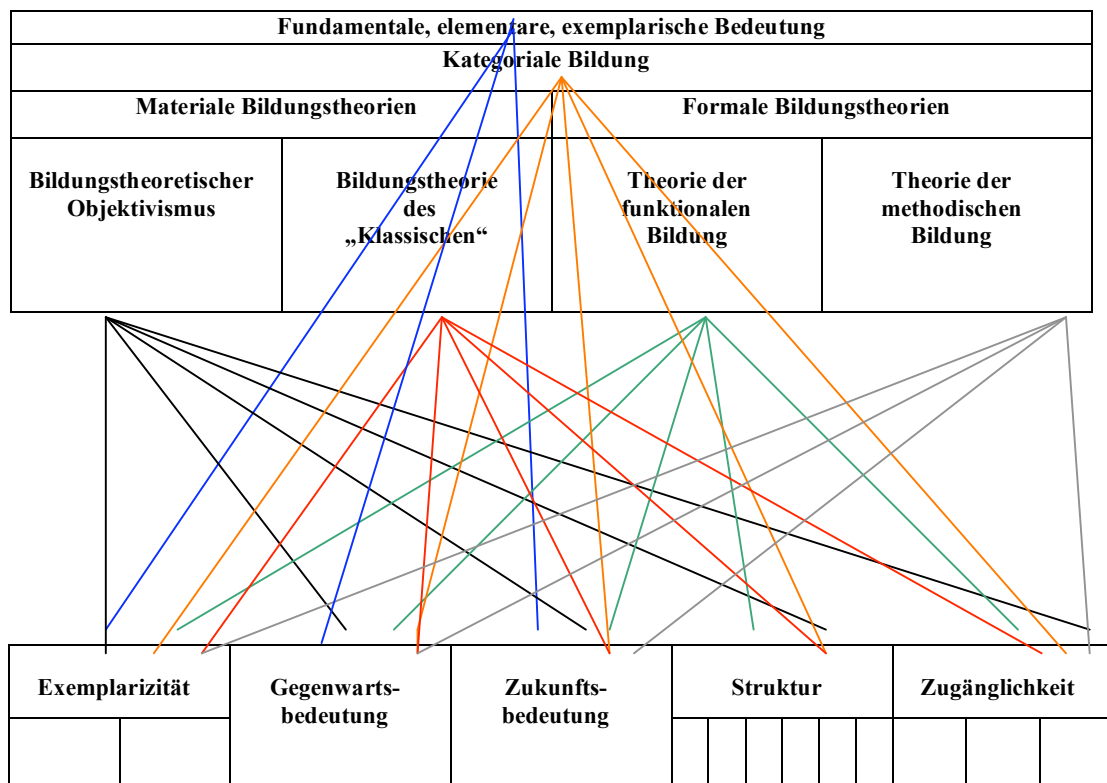
III. Resümee

1. Resümee im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis von der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse

Die Frage, in welcher Verbindung Wolfgang Klafkis Theorie der kategorialen Bildung (1959) mit der didaktischen Analyse (1958) steht, ist auf dreifache Weise geprüft worden: Erstens am Unterrichtsexempel von Martin Wagenschein „Der Mond und seine Bewegung“ (an dem Wolfgang Klafki seine Theorie der kategorialen Bildung verdeutlicht hat), zweitens an den Unterrichtsbeispielen, die Wolfgang Klafki für die didaktische Analyse heranzieht, und drittens durch die drei Lehrstücke dieser Arbeit. Alle Exempel sind sowohl im Hinblick auf die Theorie der kategorialen Bildung als auch im Hinblick auf die didaktische Analyse interpretiert worden und die Ergebnisse liegen in tabellarischer Form vor. Sie werden abschließend noch einmal zusammen abgebildet, um sie in übersichtlicher Form vergleichen zu können.

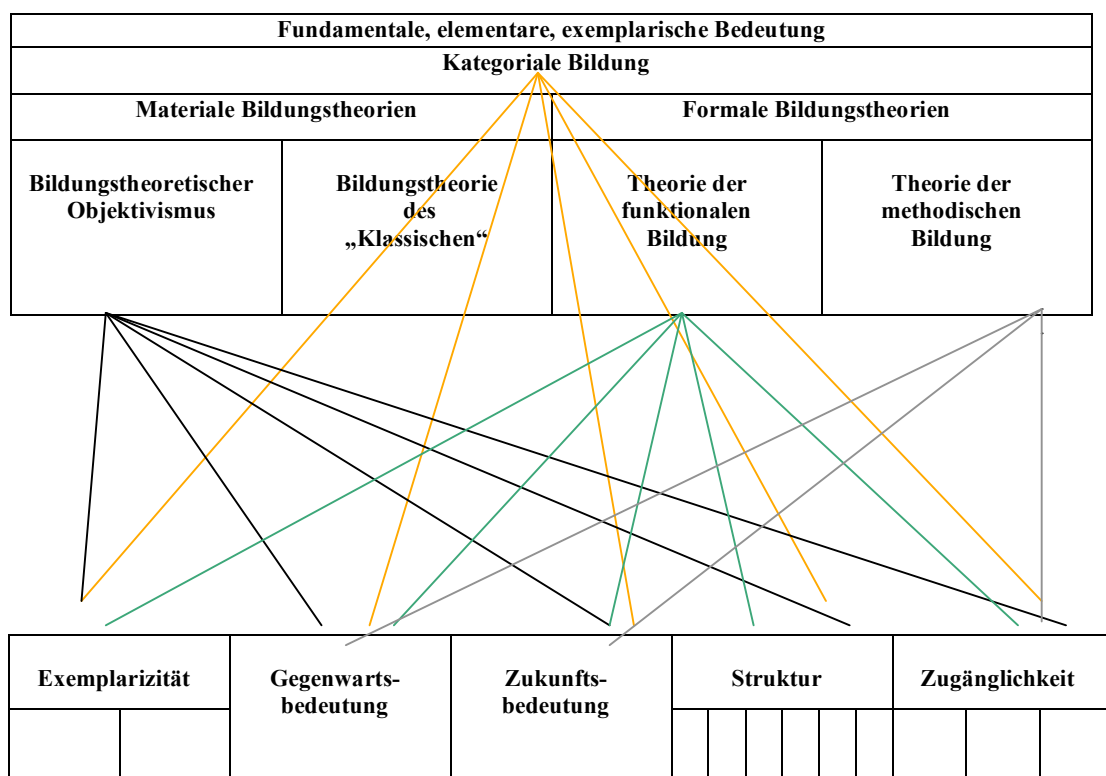
Die erste Abbildung zeigt die Verbindungen, die sich in Klafkis Wagenschein-Exempel „Der Mond und seine Bewegung“ zwischen der Theorie der kategorialen Bildung und der didaktischen Analyse ergeben. Das Schaubild ergibt sich aus der zweifachen Interpretation des Exempels, zum einen in kategorialdidaktischer Hinsicht (Kapitel 2.4.2.1.) und zum anderen durch die didaktische Analyse (Kapitel 2.4.2.2.). Das Ergebnis ist anschaulich in der tabellarischen Übersicht zusammengefasst (Kapitel 2.4.2.3.). Im folgenden Kapitel 2.4.2.4. wird das aus dem Ergebnis hervorgehende Schaubild erläuternd beschrieben und abgebildet.

Abb. 67: **Wagenschein-Exempel 1: Der Mond und seine Bewegung**



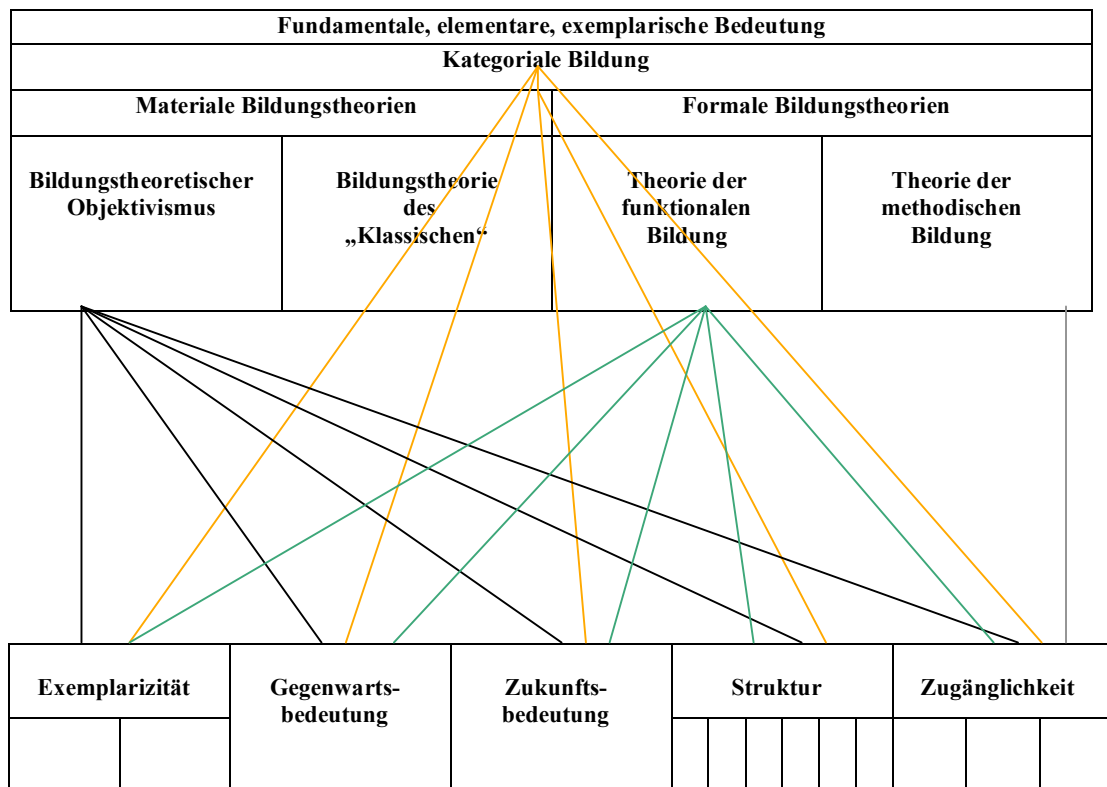
Das Thema „Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers“ in einem sechsten Schuljahr ist das erste Exempel, an dem Wolfgang Klafki die didaktische Analyse selbst beispielhaft durchführt. Das unten stehende Schaubild (erstmalig abgebildet in Kapitel 2.4.2.8.) geht aus der doppelten Interpretation des Exempels hervor (Kapitel 2.4.2.7.: kategorialdidaktische Interpretation).

Abb. 68: **Klafki-Exempel 4: Das Winkelmessen mit Hilfe des Winkelmessers**



Die Humoreske von A. Hinrichs „Der Professor und die Kuh“ ist das zweite Exempel, an dem Wolfgang Klafki die didaktische Analyse selbst durchführt. Das Lesestück ist für ein fünftes oder sechstes Schuljahr konzipiert und stammt aus einem „Lesebuch für Niedersachsen“. Das unten stehende Schaubild (erstmalig abgebildet in Kapitel 2.4.2.10.) geht ebenfalls aus der zweifachen Interpretation des Exempels hervor (Kapitel 2.4.2.9.: kategorialdidaktische Interpretation).

Abb. 64: Klafki-Exempel 5: Die Humoreske



Die Frage, in welcher Verbindung die Theorie der kategorialen Bildung und die didaktische Analyse stehen, ist auch an alle drei Lehrstücke gestellt worden, und alle drei Lehrstücke sind deshalb ebenfalls einer doppelten Interpretation unterzogen worden. Die auf dieser Basis erstellten Schaubilder zeigen, dass die Lehrstücke „Goethes *Italienische Reise*“ und „Athen in der Ära des Perikles“ gleiche Verbindungen aufzeigen (abgebildet in Kapitel 1.12.3. und in Kapitel 2.10.3.), weshalb sie hier zusammengefasst werden. Eine geringfügige Abweichung ergibt sich für das Lehrstück „Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen“ (abgebildet in Kapitel 3.8.3.), da es hier nicht nur drei, sondern vier Verbindungen zwischen der oberen Ebene der fundamentalen, elementaren, exemplarischen Bedeutung und den vier historischen Bildungstheorien auf der unteren Ebene gibt. Aufgrund dieser kleinen Abweichung wird das Schaubild zu dem Lehrstück „Die Bassermanns“ gesondert abgebildet.

Abb. 69: Lehrkunstexempel 1+2: Goethes *Italienische Reise*/ Athen in der Ära des Perikles

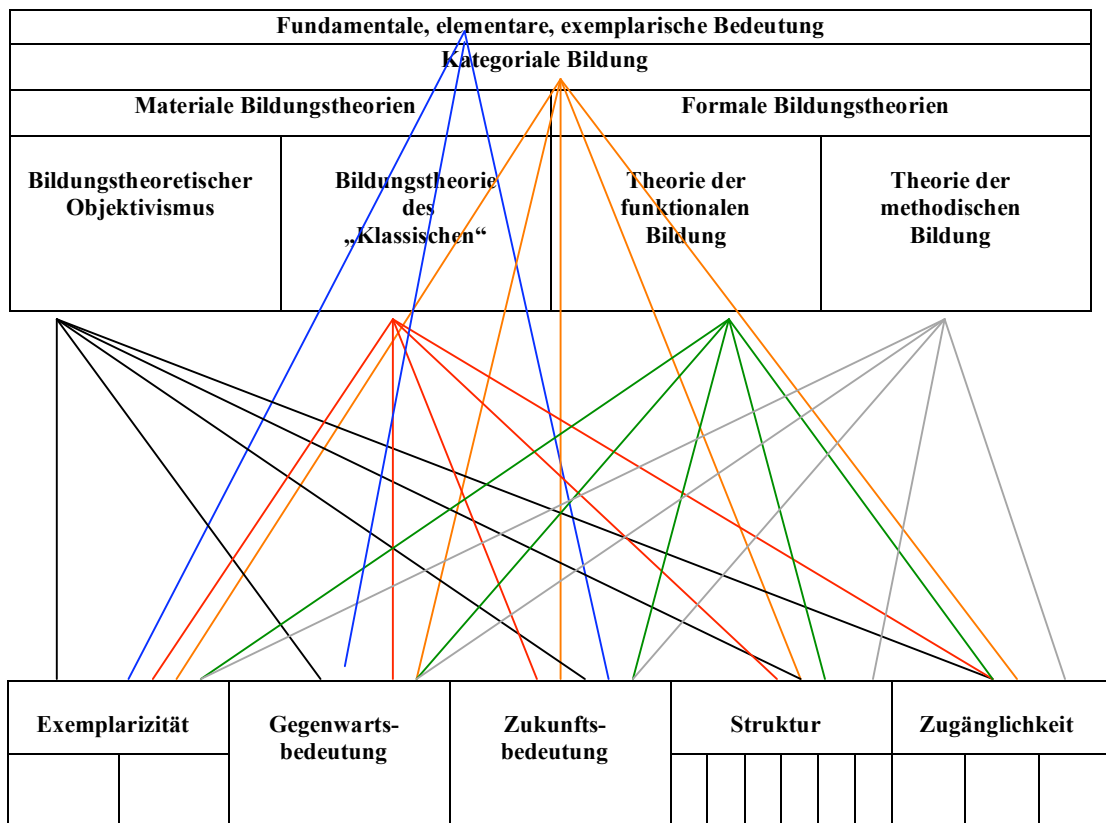
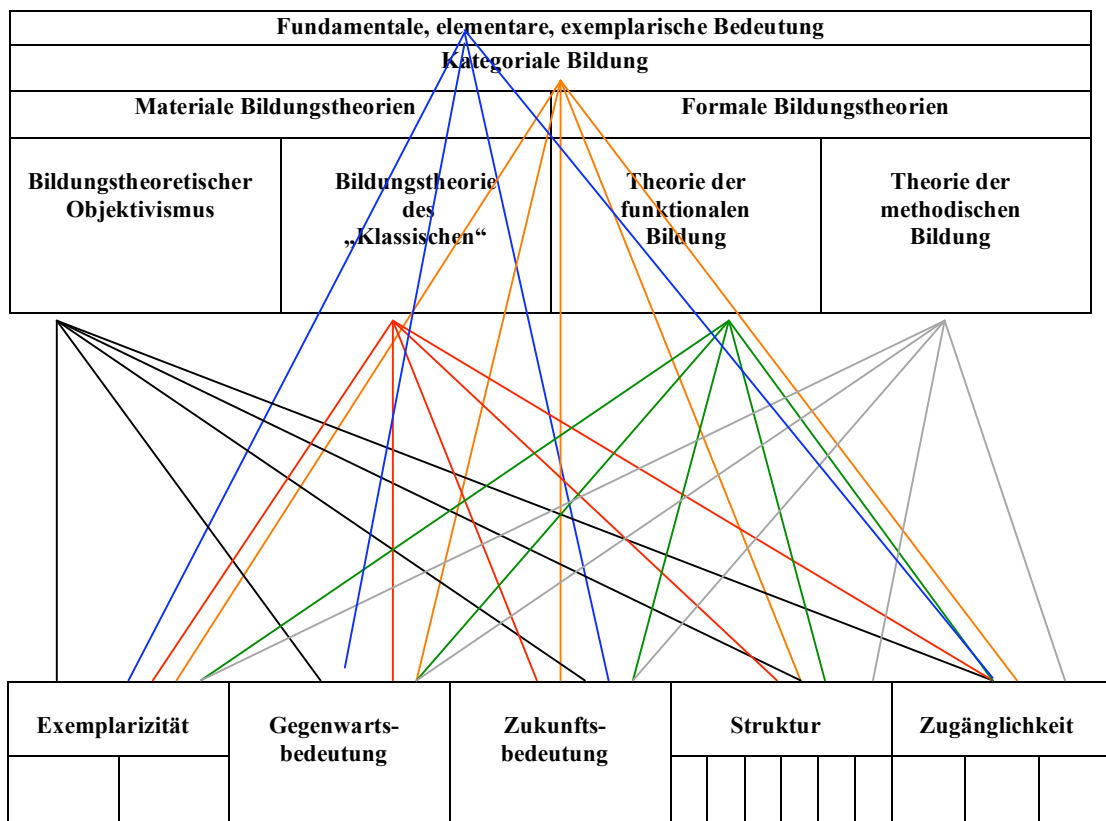


Abb. 70: Lehrkunstexempel 3: Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen



Nimmt man die fünf Schaubilder insgesamt in den Blick, so ist augenfällig, dass die Verbindungslinien des Wagenschein-Exempels und die der drei Lehrstücke sich prinzipiell gleichen, während die der Klafki-Exempel davon etwas abweichen.

Gemeinsam haben alle Exempel, dass der jeweilige Inhalt durch das in ihm liegende kategoriale Potenzial zum Bildungsinhalt wird. Gemeinsam ist ihnen darüber hinaus, dass sie Momente des bildungstheoretischen Objektivismus, der Theorie der funktionalen Bildung sowie der Theorie der methodischen Bildung aufweisen. Auf der materialen Seite berührt der bildungstheoretische Objektivismus alle fünf Grundfragen der didaktischen Analyse, auf der formalen Seite erreicht dasselbe die Theorie der funktionalen Bildung.

Die Unterschiede liegen darin, dass in Wagenscheins Exempel sowie in allen drei Lehrstücken Momente der Bildungstheorie des „Klassischen“ vorhanden sind, die Verbindungslinien zu allen fünf Fragen der didaktischen Analyse aufweisen. Diese Dimension fehlt, wie eingangs bereits festgestellt, bei Klafkis Unterrichtsbeispielen.

Darüber hinaus fehlt in Klafkis Exempeln die Dimension der „fundamentalen“ Bildung weitgehend, bzw. ist nur ansatzweise vorhanden (Bsp. „Winkelmesser“), während bei Wagenschein und in den drei Lehrstücken diese Ebene erreicht wird.

Nach dieser knappen Beschreibung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Wagenschein-Exempel, den beiden Klafki-Exempeln und den drei Lehrstücken soll die Frage nach der exemplarischen Bedeutung im Hinblick auf ihre Verbindungen zur Theorie der kategorialen Bildung vergleichend in den Blick genommen werden. Ausgangspunkt der Betrachtung ist dabei die eingangs formulierte Erwartung, dass Exemplarizität dann gegeben ist, wenn sich alle vier Momente der Theorie der kategorialen Bildung darin wiederfinden, sowie die angedeutete Vermutung, dies treffe zwar auf das Wagenschein-Exempel, nicht aber auf Klafkis Exempel zu.

Der vergleichende Blick auf die fünf vorliegenden Schaubilder zeigt, dass nicht nur in Wagenscheins Exempel, sondern auch in allen drei Lehrstücken die Erwartung erfüllt wird: Die Frage nach der Exemplarizität enthält in allen Fällen Momente der vier großen Bildungstheorien und bestätigt damit die Annahme, dass die Theorie der kategorialen Bildung (die ihrerseits Momente aller vier großen Bildungstheorien enthält, um sie dialektisch aufeinander zu beziehen) in dem Prinzip der Exemplarizität enthalten ist.

Die Auswertung der zu den Unterrichtsexempeln erstellten Tabellen zeigt darüber hinaus, dass die mittlere Spalte „kategoriale Bildung“ nicht nur bei Wagenschein, sondern ebenso bei den drei Lehrstücken eine inhaltliche Entsprechung aufweist zwischen der Spalte „Bildungstheorie des Klassischen“ auf Seiten der Theorie einerseits, und der Spalte „Exemplarizität“ auf Seiten der didaktischen Analyse andererseits.³⁶⁴ Auffällig ist insbesondere, dass das Moment der Bildungstheorie des Klassischen der Frage nach der exemplarischen Bedeutung entspricht.

³⁶⁴ Wagenschein: „Der Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse und der Schwerkraft, der das Newtonsche Erklärungsprinzip ausmacht und der hier am exemplarischen, für die Geschichte der Naturwissenschaft geradezu „klassischen“ Fall gewonnen wurde, ist ja ein theoretisches Deutungsprinzip, das uns nicht nur die Mondbewegung, sondern planetarische Bewegung überhaupt verständlich macht, darüber hinaus aber in allen ballistischen Erscheinungen eine Rolle spielt.“

Goethes *Italienische Reise*: Die *Italienische Reise* als „klassisches“ Beispiel für bildendes Reisen. Das Venedigkapitel zeigt beispielhaft Goethes Art, sich zu bilden. Goethes Besichtigung des Veroneser Amphitheaters ist für den Leser die „Urerfahrung“ des goethischen Gestaltbildungsblickes.

Athen in der Ära des Perikles: Thukydides' Gefallenrede selbst ist zentral für die Kategorie, weil sie das attische Selbstverständnis zum Ausdruck bringt. Die griechischen Skulpturen der Hochklassik drücken das attische Idealbild vom Menschen aus.

Die Bassermanns: Die Geschichte der Familie Bassermann zeigt exemplarisch die Geschichte des deutschen Bürgertums. Je ein Generationenvertreter repräsentiert eine prototypische historische Bürgerpersönlichkeit.

Vergleicht man dieses Ergebnis mit den Klafki-Exempeln, stellt sich die Frage: Wie ist es auf dem Hintergrund von Klafkis Bildungstheorie zu erklären, dass seine Exempel (wie die Tabellen zeigen) kategorial bildend sind, obwohl ihnen durchgängig das Moment des Klassischen fehlt?

Aufschlussreich kann hierbei sein, die Frage nach der Exemplarizität selbst näher in Augenschein zu nehmen. Zu klären wäre dabei, warum sie der Theorie nach zwar das Moment des Klassischen enthalten müsste, um kategorial bildend zu wirken, de facto jedoch ohne dieses auskommt und trotzdem dem Anspruch genügt, kategoriale Einsichten zu vermitteln. Deshalb soll zunächst gefragt werden, was das Moment des Klassischen für den Bildungsprozess leistet.

Um das aufzuzeigen, wird dargelegt, welche Bedeutung dem Moment des Klassischen bei Wagenscheins Exempel und den Lehrstücken zukommt.

1.1. Die Bedeutung des Klassischen für den Bildungsprozess am Beispiel des Wagenschein-Exempels

In Wagenscheins Unterrichtsbeispiel „Der Mond und seine Bewegung“ ist Newtons Erklärung der Mondbewegung der „besondere“ und für die Naturwissenschaft geradezu „klassische“ Fall. Als „klassischer“ Fall ist er zugleich auch exemplarisch, denn er verweist auf etwas Allgemeines: Das theoretische Deutungsprinzip, das Newton entwickelt, kann zum einen das gleichförmige, ellipsenförmige Kreisen der Planeten erklären. (Denn der Mond bewegt sich nach den gleichen Prinzipien wie die anderen Planeten.) Zum anderen können mit Newtons Erklärung auch ballistische Erscheinungen verstanden werden. An dem „anschaulichen, prägnanten“ und besonderen Fall der Mondbewegung wird das allgemeine physikalische Prinzip vom Zusammenhang zwischen der Trägheit einer bewegten Masse und der Schwerkraft verständlich gemacht, das, ist es einmal verstanden, auf andere Erscheinungen übertragen werden kann und deshalb ein Transferpotenzial enthält. Das heißt, der Inhalt wird dadurch, dass er das in dem Besonderen enthaltene allgemeine Grundprinzip erschließbar macht (wodurch ihm seine „erschließende Funktion“ zukommt), selbst „zur geistigen Kraft.“ Diesen Vorgang beschreibt Klafki folgendermaßen: *„Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von 'allgemeinen Inhalten', von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen 'Stoff', also auf der Seite der 'Wirklichkeit', ist nichts anderes als das Gewinnen von 'Kategorien' auf der Seite des Subjekts. Jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite löst im Zögling nicht eine subjektive, 'formale' Kraft aus oder ist Übungsmaterial solcher subjektiven Kräfte oder formal verstandener Methoden, sondern er ist – in einem übertragenen Sinne – selbst Kraft, insofern – und nur insofern – er ein Stück Wirklichkeit erschließt und zugänglich macht.“*³⁶⁵

Wenn „jeder erkannte oder erlebte Sachverhalt auf der objektiven Seite“ in einem übertragenen Sinne selbst Kraft ist, insofern er ein Stück Wirklichkeit erschließt und zugänglich macht, wie muss er dann beschaffen sein, um einem solchen Anspruch nachzukommen? Klafki macht deutlich, dass der Inhalt am besten in einer „reinen,

³⁶⁵ Klafki 1959 b, S. 43.

einfachen Gestalt“ vorliegen müsse: Die „*reine, einfache Gestalt*“, der die Theorie der klassischen Bildung die eigentlich bildende Wirkung zuspricht, sei notwendig, weil sie dem Schüler den Inhalt zugänglich mache. Klafki demonstriert das durch Newtons „Gipfelbild“, das die den Inhalt erschließende Fragestellung enthält und es dem Schüler ermöglicht, eine „*höchstmögliche geistige Tätigkeit*“ zu entfalten. Seine Idee habe Newton „*selbst vor aller mathematischen Berechnung 'genetisch' aus der Vorstellung 'aufgebaut', 'ein Stein werde von der Spitze eines hohen Berges waagrecht (...) weit und weiter geworfen',*“ schreibt Klafki dazu in seiner Dissertation. Martin Wagenschein deute „*den allgemein didaktisch-methodischen Sinn dieses Beispiels an, wenn er sagt: 'Hier wird in einer vorbildlichen Weise der Übergang gefunden von einem Vorgang, der uns allen von Kindheit an aktives Erlebnis ist – dem Steinewerfen – zu einem Erlebnis aus einer ganz anderen Welt, dem stillen Dahingehen der Mondscheibe durch die Sternbilder hindurch (...).'*“³⁶⁶ Das Elementare sei für Wagenschein „*nicht nur eine 'Ballung' des Gehaltes auf der Inhaltsseite, sondern zugleich müssen 'die Ballungen (...) auch auf der Subjektseite Ballungen der Aktivität des Kindes sein.'*“ Wagenscheins Hinweis, „*man werde bei solcher Vertiefung in die Fundamente 'auch den Zugang finden zu den neuesten Ergebnissen der Wissenschaft, die man durch Aufstockung vergeblich zu erklettern versucht. So findet sich im Erdgeschoss der Mechanik der Eingang zur Relativitätstheorie',*“ ist für Klafki „*ein schlagender Beleg für die 'Fruchtbarkeit des Elementaren', von der Eduard Spranger gesprochen hatte (...).*“³⁶⁷ Für Klafki ist Wagenscheins Unterrichtsbeispiel von der Mondbewegung deshalb „*das eindrucksvollste Beispiel der exemplarisch-elementaren Anschauung einer großen naturwissenschaftlichen Erkenntnis...*“³⁶⁸ (Das ist der Grund, warum er an diesem Beispiel seine Theorie der kategorialen Bildung darlegt.)

Im Hinblick auf die Bedeutung des Klassischen für den Bildungsprozess am Beispiel des Wagenschein-Exempels lässt sich zusammenfassend Folgendes feststellen:

1. Newtons Erklärung der Mondbewegung ist als „klassischer“ Fall deshalb zugleich exemplarisch, weil er auf etwas Allgemeines verweist. Didaktisch fruchtbar wird das Klassische vor allem durch das in ihm enthaltene Transferpotenzial.
2. Klafkis Analyse des Bildungsprozesses, der durch Wagenscheins Exempel in Gang gesetzt werden kann, zeigt, dass dem Moment des Klassischen eine wichtige Bedeutung zukommt, wenn es darum geht, eine Problemstellung in den Fragehorizont des Schülers zu übertragen und sie ihm zugänglich zu machen, damit es zu einem wechselseitigen Erschließungsprozess kommen kann.

Es ist darüber hinaus vor allem das „klassische“ Moment, das einen „*Durchstoß zum Fundamental*“³⁶⁹ erleichtert – wenn nicht überhaupt ermöglicht. Das liegt unter anderem daran, dass im „Klassischen“ die drei zeitlichen Dimensionen (die Vergangenheits-, Gegenwarts-, Zukunftsdimension) enthalten sind, die sich im „Fundamental“ aufheben.

³⁶⁶ Klafki 1959, S. 355.

³⁶⁷ Ebd.

³⁶⁸ Ebd.

³⁶⁹ Ebd., S. 45.

1.2. Bedeutung des Klassischen für den Bildungsprozess in den Lehrstücken

Die Beobachtung, dass das Moment des Klassischen die Frage nach der Zugänglichkeit berührt und den „Durchstoß zum Fundamentalen“ erleichtert, kann auch bei den drei Lehrstücken gemacht werden:

Goethe teilt seine Art zu sehen, seinen genetisch-morphologischen Blick mit, als er von seiner Besichtigung des Veronesischen Amphitheaters schreibt. Diese Textpassage ist deshalb so prägnant, weil sie den aufmerksamen Leser den goethischen Blick selbst mitvollziehen lässt. Auf diese Weise macht Goethe sie zugänglich und der Leser erfährt gleichzeitig an diesem Beispiel, wie und woran sich der Dichter bildet (= Sogfrage des Lehrstücks).

Das Lehrstück nimmt Goethes Grundgestus auf – mit dramaturgischen Mitteln. Mithilfe des dramaturgischen Griffes der Foto-Text-Zuordnung wird den Schülern die Möglichkeit eröffnet, den wissenschaftsgeschichtlich neuen und weitreichenden Gestalt(bildungs)blick selbst zu versuchen. Das Venedig-Kapitel eröffnet die Möglichkeit, diesen Blick zu erweitern und beispielhaft die Universalität des goethischen Bildungsverständnisses nachzuvollziehen. Aufgrund des klassischen Momentes ist es darüber hinaus möglich, in die Schicht des Fundamentalen vorzustoßen und – beispielsweise – Bildung und Umbildung als ein Charakteristikum von organischem Leben sehen.

In dem Lehrstück „Athen in der Ära des Perikles“ sind sowohl die Gefallenenrede des Perikles als auch die Skulptur des Zeus vom Kap Artemision Zeugnisse der griechischen Klassik. Beide sind ein Ausdruck für das Selbstverständnis der Athener im perikläischen Zeitalter und zugleich sind sie ein Ausdruck für das Menschenbild der Griechen in dieser Epoche, die auch als Epoche der Hochklassik bezeichnet wird. Dadurch, dass sie in idealtypischer Weise das Ideal einer menschlichen Persönlichkeit (und damit menschlichen Lebens) zeigen, bieten sie allen Nachgeborenen den Zugang zu einer fremden, längst vergangenen Epoche. Der „Geist des perikläischen Zeitalters“ erschließt sich erst durch die Rede (sie sollte allerdings nicht voraussetzungslos gelesen werden), die deshalb als Höhepunkt des Lehrstücks inszeniert ist. Die beiden ausgewählten Zeugnisse griechischer Klassik ermöglichen darüber hinaus die die Schicht des Fundamentalen berührende Erkenntnis, dass die abendländische Kultur einen konkreten Ursprung hat, und sie laden gewissermaßen ein, über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen griechischer Antike und europäischer Moderne nachzudenken.

Lothar Galls Monographie „Bürgertum in Deutschland“ enthält ein klassisches Moment dadurch, dass er anhand einer Familiengeschichte die Geschichte des deutschen Bürgertums exemplarisch aufzeigt und die wesentlichen Merkmale des Bürgertums an einzelnen Repräsentanten verdeutlicht. Diese verkörpern ihrerseits in charakteristischer Weise unterschiedliche Bürgerpersönlichkeiten (z. B. den Self-made-man, den Ideal- und Realpolitiker, den Wilhelminer, den Künstler als „Antibürger“). Auf diese Weise, das heißt ausgehend von einzelnen repräsentativen Gestalten und nicht abstrakt-theoretisch, wird die Geschichte des Bürgertums den Lesern zugänglich gemacht.

Die Dramaturgie des Lehrstücks setzt hier an, indem sie die Anzahl der Personen auf neun reduziert, sodass jede der ausgewählten Persönlichkeiten eine Generation exemplarisch verkörpert, und die Geschichte des deutschen Bürgertums wird, ausgehend von diesen neun, auf einem „Biographiebalken“ positionierten Generationenvertretern, auf einer Zeitleiste genetisch entfaltet.

Die Schicht der „fundamentalen“ oder „elementaren“ Bildung wird durch die geschichtsphilosophische Frage nach der Platzierung des Biographiebalkens auf der Zeitleiste berührt: Gehört er nach oben, weil das Subjekt die treibende Kraft der geschichtlichen Prozesse ist? Oder nach unten, weil es von diesen getrieben wird?

Resümierend kann festgestellt werden: Das Klassische ist per definitionem auch immer das Exemplarische, während umgekehrt das Exemplarische nicht klassisch sein muss. Wagenscheins Unterrichtsexempel sowie alle drei Lehrstücke aber zeigen, dass sich das Exemplarische im Klassischen verdichtet. Im Klassischen kann sich der Facettenreichtum einer Kategorie zeigen, kann die Kategorie besonders gut exponiert werden. Zugespitzt formuliert könnte man auch sagen: Das Klassische enthält die Kategorie in exemplarischer (oder besser: potenziertes) Form. So wird verständlich, warum die tabellarische Auswertung des Wagenscheinexempels und der Lehrstücke eine inhaltliche Entsprechung zwischen den Spalten „Kategoriale Bildung“ und „Bildungstheorie des Klassischen“ auf Seiten der Bildungstheorie und „Exemplarizität“ auf Seiten der didaktischen Analyse aufweisen. Für die Theorie der kategorialen Bildung, in der dem Kategorialen eine entscheidende Bedeutung für den Bildungsprozess zugeschrieben wird, darf das Moment des Klassischen deshalb nicht fehlen.

Warum also fehlt das didaktisch so fruchtbare Moment des Klassischen in der didaktischen Analyse?

1.3. Exemplarizität in der didaktischen Analyse

Um diese Frage beantworten zu können, muss der Aspekt der Exemplarizität der didaktischen Analyse genauer betrachtet werden.

Für die Ermittlung des Bildungsgehaltes kommt der Frage der Exemplarizität keine herausgehobene Position zu, obwohl das auf dem Hintergrund der Theorie der kategorialen Bildung vorstellbar gewesen wäre. Die didaktischen Fragen stehen stattdessen *„im Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit voneinander, so daß die im folgenden eingehaltene Reihenfolge für die praktische Durchführung didaktischer Analysen nicht zwingend verbindlich ist. In jeder Frage schwingen unausgesprochen die anderen immer zugleich mit, und die Antwort auf jede einzelne Frage wird erst im Lichte aller weiteren Antworten voll verständlich.“*³⁷⁰

Das Prinzip des Exemplarischen selbst versucht Klafki weit zu fassen, wenn er fragt: *„Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- oder Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung läßt sich in der Auseinandersetzung mit ihm 'exemplarisch' erfassen?“*³⁷¹ Inhaltlich korrespondieren diese Fragen mit folgender Passage der didaktischen Analyse, in der es heißt:

„(...) Solche Erschließung, solches Offen-machen für Inhalte und Werte können die sogen. Bildungsinhalte nur leisten, weil ihnen ein besonderes Wesensmerkmal eigen

³⁷⁰ Klafki 1958, S. 135.

³⁷¹ Ebd.

ist: Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, daß er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des **Bildungsgehaltes**. Jeder besondere **Bildungsinhalt** birgt in sich also einen **allgemeinen Bildungsgehalt**.³⁷² Dieser allgemeine Bildungsgehalt (des besonderen Bildungsinhaltes) ist es, der kategoriale Einsichten ermöglicht. Auf diesem Passus basiert auch Chi-Hua Chus Begründung für die Behauptung, dass die „kategoriale Bildung auf die Praxis angewandt“ werde.³⁷³

Klafki selbst verweist in seinem Aufsatz in einer beigefügten Anmerkung (Anmerkung 17) zwar auf das dahinter stehende und in seiner Dissertation behandelte Problem des Elementaren, irritierenderweise aber nicht explizit auf seine Theorie der kategorialen Bildung. Auch der Begriff der Kategorie oder des Kategorialen fehlt, obwohl man ihn hier hätte erwarten können.

In seiner Dissertation legt Klafki ausführlich dar, dass es das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem ist, das dem Problem des Fundamentalen und Elementaren zugrunde liegt. Indem er in der didaktischen Analyse seinen Begriff des Exemplarischen auf dieses Grundverhältnis bezieht, trägt er den verschiedenen Erscheinungsweisen des Fundamentalen und Elementaren ebenso Rechnung wie der Vielfalt der Fächer, in denen das Prinzip des „Exemplarischen“ umgesetzt werden soll.³⁷⁴ Dadurch, dass das „exemplarische Prinzip“ auf sein Grundverhältnis von Allgemeinem und Besonderem bezogen wird, umfasst es die differenzierten Auffassungen, die es in didaktischer Hinsicht zu diesem Prinzip gibt; sie werden gewissermaßen auf den kleinsten gemeinsamen Nenner gebracht. Das gilt auch von Wagenscheins komplexem Verständnis des Exemplarischen, das sich in der didaktischen Analyse mit der Frage nach der Exemplarizität nur reduziert wiederfindet.

Dadurch, dass das Exemplarische in der didaktischen Analyse also auf das ihm zugrunde liegende Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem bezogen wird, ist das Prinzip des Klassischen kein notwendiges Moment mehr für den Bildungsprozess.

Die Exempel, die Klafki zur Veranschaulichung seiner didaktischen Analyse gewählt hat, machen dies augenfällig und lassen den Schluss zu, dass Klafki ganz bewusst auf das Wagenschein-Exempel verzichtet hat. Seine Unterrichtsbeispiele zeigen, dass der Bildungsinhalt in keiner „reinen, prägnanten Gestalt“ vorliegen muss, um „kategoriale Einsichten“ zu vermitteln. Seine Ausführungen zum Exemplarischen lassen erkennen, dass er in dieser Gestalt aber vorliegen kann (vielleicht sogar idealerweise vorliegen kann).

Zu beachten ist auch, dass sich Klafki in seiner Dissertation durchaus kritisch mit der Frage des Klassischen auseinandersetzt. Er sieht das Prinzip des Klassischen

³⁷² Ebd., S. 134.

³⁷³ Chi-Hua Chu 2002, S. 31. In Chus Dissertation heißt es erläuternd: „ (...) Hier ist zu erkennen, dass der Gehalt die Existenz des Bildungsinhalts begründet und die beiden Begriffe „Bildungsinhalt“ und „Bildungsgehalt“ die Anwendung der kategorialen Bildung auf die Unterrichtsvorbereitung des Lehrers sind, weil der Bildungsinhalt die Dimension des Objekts betont, während didaktisch auch das Subjekt zu beachten ist.“

³⁷⁴ Die verschiedenen Erscheinungsweisen des Fundamentalen und Elementaren versucht Klafki abschließend zu charakterisieren und arbeitet sieben Grundformen heraus: 1. Grunderfahrung und Grunderlebnis: Das Fundamentale, 2. Das Exemplarische, 3. Das Typische, 4. Das Klassische, 5. Das „Repräsentative“, 6. Die einfachen Zweckformen, 7. Die einfachen ästhetischen Formen (Klafki 1959, S. 441ff.). Einige Formulierungen in der didaktischen Analyse lassen darauf schließen, dass die Ergebnisse seiner Dissertation hier eingeflossen sind. Bsp.: „Wofür soll das geplante Thema exemplarisch, repräsentativ, typisch sein?“ Oder: „Der gleiche Inhalt kann in manchen Fällen exemplarisch, repräsentativ usf. für verschiedene allgemeine Sachverhalte sein.“ (Klafki 1958, S.135.)

einerseits als wichtiges Moment für den Bildungsprozess an und steht ihm andererseits reserviert gegenüber, wenn es mit dem Anspruch einhergeht, Inhalten eine kanonische Gültigkeit zuzuschreiben.³⁷⁵ „Der Bildungswert des Klassischen kann nur dann zur Wirkung kommen, wenn die ‚klassischen‘ Gehalte vom Zögling *a l s k l a s s i s c h* erlebt werden, d.h. als gültige, erhellende, vorbildliche Formulierung, Darstellung, Lösung selbst erfahrener Probleme oder echter Fragen“, schreibt er und verweist in diesem Zusammenhang auch auf die Ausführungen von Erich Weniger.³⁷⁶ Weniger zitiert er dann auch im Hinblick auf die Grenzen des Klassischen, denn „für viele Aufgaben, die unserer Zeit gestellt sind (...), gibt es keine Klassik, weil die Aufgaben ganz neu sind, ohne Vorgang und ohne Grundlagen in irgendeiner Vergangenheit und ohne Anhalt an irgendeiner der bisherigen Verhaltensweisen und Lebensformen.“³⁷⁷

Das Prinzip des Klassischen kann auch aus diesem Grund nicht als ein notwendiges Moment von Bildung gesehen werden, obwohl es, wie gezeigt, ein sehr produktives Moment für den Bildungsprozess ist.

1.4. Die neue Akzentsetzung des kategorialen Bildungsbegriffs in der didaktischen Analyse

Das Dargelegte bestätigt die eingangs getroffene Feststellung: Der kategoriale Bildungsbegriff ist in der didaktischen Analyse zwar ungenannt im Hintergrund, aber er ist kein Leitbegriff. Er ist implizit in ihr enthalten, aber unter einer anderen Akzentsetzung.

Eine Akzentverschiebung (oder Modifizierung) ist nicht nur, wie gezeigt, im Hinblick auf den Begriff des Exemplarischen zu bemerken, sondern auch hinsichtlich des *Bildungserlebnisses* festzustellen.

Im Kategoriale Bildungsaufsatz betont Klafki das Bildungserlebnis, bei dem die Einheit eines objektiven und eines subjektiven Momentes an der eigenen Person erfahren werden kann. Dieser phänomenologische Aspekt wird in der didaktischen Analyse explizit gar nicht angesprochen, steckt aber potenziell in der Frage nach der Zugänglichkeit (mit dem Hinweis auf Heinrich Roth). Die Qualität des Bildungserlebnisses ist damit nur abgeschwächt vorhanden. Dass das Bildungserlebnis so stark in den Hintergrund rückt, erklärt möglicherweise auch, warum das formale Moment in den fünf Grundfragen eher schwach vertreten ist.

Der Theorie der kategorialen Bildung entspricht, dass Klafki in der didaktischen Analyse konsequent einen Bezug zwischen Objekt und Subjekt herstellt. Bereits in der einleitenden Fragestellung zur didaktischen Analyse betont er, dass die Aufgabe des Schulpraktikers darin bestehe, in seiner Vorbereitung aus den vorgegebenen (oder – im Ausnahmefall –) selbst erwählten Bildungsinhalten die Momente herauszuarbeiten, die *auf die Lernenden* tatsächlich bildend wirken können. Der „Fachwissenschaftler“ in dem Lehrer müsse sich hierbei dem Pädagogen unterordnen und die Sache von vornherein im Hinblick auf die bildende Aneignung durch die Schülerinnen und Schüler betrachten, wobei er eine zweifache Perspektive einnehmen müsse: Die eine sei die Zukunftsperspektive, die den jungen Menschen als den gebildeten Laien denkt, der er einmal werden soll. Die andere solle den jungen

³⁷⁵ Ebd., S. 315f.

³⁷⁶ Ebd., S. 316.

³⁷⁷ Ebd., S. 449.

Menschen in seiner Gegenwärtigkeit, seiner gegenwärtigen Bildungsstufe und seinen speziellen Fragen, Interessen sehen (umgesetzt in der fünften Grundfrage nach der Zugänglichkeit zu einem bestimmten Bildungsinhalt) sowie in seinem individuellen Vermögen, das heißt, seinen jeweiligen Möglichkeiten.

Diese Blickrichtung ist in den fünf didaktischen Grundfragen umgesetzt und mit den Verweisen auf Herman Nohl und Erich Weniger begründet worden. In den Fragen nach der Gegenwartsbedeutung und der Struktur des Inhaltes macht Klafki sie einleitend aber noch einmal bewusst zum Thema.³⁷⁸

Bildungsinhalte und Lernende, „Objekt“ und „Subjekt“ unmittelbar aufeinander zu beziehen, das folgt Klafkis Vorstellung von der Bildung als einem Phänomen, „*an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innwerden.*“ (1959 b, S. 43). Der Grundgedanke seiner Bildungstheorie, dass der Bildungsprozess aus einer doppel- bzw. wechselseitigen Erschließung von Mensch und Welt besteht, findet sich also im Prinzip in dem unterrichtspraktischen Ansatz der didaktischen Analyse wieder, wird aber nicht explizit erwähnt. Klafki – und das ist das Merkwürdige – legt der didaktischen Analyse eben nicht seinen eigenen, in der Dissertation entwickelten und im Kategorialbildungsaufsatz ausgeführten Bildungsbegriff zugrunde. Stattdessen beruft er sich auf Theodor Litt und Erich Weniger und stellt fest: „*Eine so schlichte Sinnggebung des Begriffes 'Bildung', wie sie uns in den angeführten Aussagen Litts und Wenigers empfohlen wird, kann uns bereits genügen, wenn wir uns jetzt einer genaueren Bestimmung der Begriffe 'Bildungsinhalt' und 'Bildungsgehalt' zuwenden.*“³⁷⁹ Konsequenter ist es allerdings, wenn der wechselseitige Erschließungsprozess in der didaktischen Analyse dadurch betont in das Spannungsfeld von Gegenwart und Zukunft gestellt wird. Was sich im Kategorialbildungsaufsatz in der ersten Folgerung am Ende andeutet³⁸⁰, bekommt in der didaktischen Analyse einen bedeutsamen Stellenwert. Die geistig-geschichtliche Situation des Schülers wird in zwei von fünf Grundfragen in den Blick genommen. Nicht berücksichtigt dabei ist allerdings die Vergangenheitsdimension.

In Klafkis 1985 im Hinblick auf seine kritisch-konstruktive Didaktik überarbeitete und um eine „Bedingungsanalyse“ ergänzte Version der didaktischen Analyse wird dieser Aspekt sogar noch weiter gehend betont: Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sind hier an erster und zweiter Stelle, die exemplarische Bedeutung ist an dritter Stelle im Hinblick auf die Ermittlung des Begründungszusammenhangs zu finden.³⁸¹

Klafkis 1985 erstelltes (*Vorläufiges*) *Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung* ist das, was in aktuellen Pädagogik-Kompendien zu finden ist.³⁸²

Insbesondere mit der Betonung von Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung hängt es also zusammen, dass der Begriff der Kategorie in der didaktischen Analyse kein Leitbegriff mehr ist.

³⁷⁸ So beginnt er die Ausführungen zur Frage nach der Gegenwartsbedeutung beispielsweise mit den Sätzen: „*Es ist entscheidend wichtig, daß diese Frage nicht als rein methodische verstanden wird; diesen Sinn hat sie erst in zweiter Linie. Zunächst und zentral geht es um die Frage, ob der betr. Inhalt bzw. der in ihm zu erschließende Gehalt ein Moment in der jeweils gegenwärtigen Bildung des jungen Menschen, d.h. in seinem Leben, in seinem Welt- und Selbstverständnis, seinem Könnensbereich sein kann und sein sollte.*“ (S. 136)

³⁷⁹ Klafki 1958, S. 131.

³⁸⁰ Klafki 1959 b, S. 44f.

³⁸¹ W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, 3. Aufl. Weinheim/ Basel 1985, S. 272.

³⁸² Siehe z.B. Gudjons 2008, S. 235.

2. Lehrkustdidaktik als Bildungsdidaktik

Hier ist der Unterschied zum Bildungsbegriff der Lehrkustdidaktik zu sehen, die sich an dem kategorial bestimmten Bildungsbegriff des frühen Klafki orientiert. Das erklärt sich daraus, dass Klafki in seinem Kategoriale Bildungsaufsatz an einem Unterrichtsexempel von Martin Wagenschein seine Bildungstheorie entfaltet und zeigt, wie der kategoriale Bildungsgehalt eines Unterrichtsexempels „idealtypisch“ beschaffen ist. Für die Lehrkustdidaktik bedeutet das: Wenn sie sich an Wagenscheins Exempeln orientiert (und diese weiterentwickelt), dann müssen sich Lehrstücke auf ihren kategorialen Bildungsgehalt hin untersuchen lassen, und der kategoriale Bildungsgehalt sollte horizontal ebenso breit wie vertikal tief sein. Der Anspruch einer horizontalen Breite und vertikalen Tiefe zeigt, dass der kategoriale Bildungsgehalt die Dimensionen der Gegenwart, der Zukunft, und auch der Vergangenheit umfassen sollte. In der Lehrkustdidaktik selbst kommt letztere vor allem in der Suche nach „Menschheitsthemen“ zum Ausdruck. Sie hält es für wichtig, die Dimension der Gegenwart und Zukunft um die Dimension der Vergangenheit zu ergänzen; in der didaktischen Analyse wird diese vernachlässigt. Auch in diesem Anspruch orientiert sich die Lehrkustdidaktik an dem frühen Klafki, der seine Theorie der kategorialen Bildung vom Standpunkt der „eigenständigen Pädagogik“ aus formuliert hat, die alle drei zeitlichen Dimensionen erfasst. Dieser Standpunkt wird im folgenden Kapitel knapp referierend dargelegt.

2.1. Klafkis pädagogisches Kriterium: Das an eine geistig-geschichtliche Situation gebundene Leben des Schülers

Das pädagogische Kriterium, von dem aus Klafki argumentiert, ist die Einstellung auf das Leben des Schülers, und dieses ist an eine geistig-geschichtliche Situation gebunden. Deshalb stehen „Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft“. Diesen Titel gibt er seiner ersten Studie des Bandes „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, in der er das genannte pädagogische Kriterium näher begründet.³⁸³ „*Wo liegt in diesem Motivkomplex der eigentlich erzieherische Auftrag, die eigenständige, d.h. die um eine eigene Sinnmitte zentrierte Funktion der Erziehung im Ganzen des geistigen Lebens?*“, lautet die Grundfrage des Aufsatzes (S.10). Dieser „Grundfrage“ nach dem erzieherischen Auftrag geht er nach, indem er „drei Grundformen pädagogischer Theorien im Sinne von Idealtypen“ darlegt und aufzeigt, welche „Antworten“ erstens der an der Vergangenheit orientierte, zweitens der an der Gegenwart und drittens der an der Zukunft orientierte Ideal-, bzw. Grundtypus gefunden haben. Ersteren bezeichnet er als den „pädagogischen Traditionalismus“, den zweiten als den „pädagogischen Aktualismus“ und den dritten als den „pädagogischen Utopismus“. Was ihn bei der anschließenden Beurteilung der drei pädagogischen Grundtypen leitet, ist die Auffassung, dass die Erziehung „eigenständig“ sein muss, was heißt, dass sie sich „als um einen ihr eigenen Sinnmittelpunkt: die Verantwortung für das Kind zentriert

³⁸³ Klafki 1958 b, S. 9 - 24.

versteht“. Wo aber, so die Frage, verortet sich eine „*eigenständige Erziehung*“ im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft? In jedem der drei großen pädagogischen Grundansätze, die er für sich gesehen für einseitig hält, macht Klafki „*wahre Momente*“ aus und versucht, diese „*zu einer neuen Einheit zusammenzudenken*“. Das Ergebnis dieses Versuches einer dialektischen Zusammenschau formuliert Klafki folgendermaßen: „*Wenn es richtig ist, daß der eigenständige Sinnmittelpunkt der Erziehung darin liegt, daß sie den ihr anvertrauten jungen Menschen zur freien, menschlichen, geistigen und sittlichen Bewältigung und Gestaltung ihres Lebens verhelfen soll, dann glaube ich daraus folgern zu müssen, daß der gesuchte Ansatzpunkt nur in der Gegenwart der zu Erziehenden gefunden werden kann, einer Gegenwart allerdings, die nun nicht mehr statisch oder deterministisch gesehen werden darf, sondern die als zutiefst geistig-dynamisch betrachtet werden muß. Dieser Ansatz in der realistisch gesehenen, dynamischen Gegenwart des Kindes ist, wenn ich recht sehe, genau das, was Pestalozzi mit seiner Forderung meint, das Kind in seiner 'Individuallage' oder 'Reallage' zu bilden. Wie das Kind in seiner Familie steht, wie es hineingeflochten ist in den Kreis der es umgebenden Menschen, gelockt und bedroht durch seine Umwelt, zu der heute ganz wesentlich die Fülle technischer Gebilde und Apparate gehört, so muß die Erziehung es annehmen und ernstnehmen. In dieser Welt der kindlichen Gegenwart, in diesem 'Alltag' in einem weiten Sinne des Wortes erwachen die ersten und dann fortschreitend immer neue Fragen und Interessen, Wünsche und Hoffnungen des jungen Menschen. (...)*“ (S. 20f.) Klafki will die Gegenwart geistig-dynamisch verstanden wissen und grenzt sie damit von dem „*kurzschlüssigen Aktualismus*“ ab, der eine „*wertneutrale 'Anpassung' an die die Gegenwart*“ für pädagogisch geboten hält. Erziehung und Schule haben deshalb in Bezug auf die Bildungsinhalte „*aus der verwirrenden Mannigfaltigkeit der wirkenden Einflüsse der Gegenwart, die mit den Kindern in das Elternhaus und in die Schule strömen, diejenigen Geschehnisse, Kräfte, Werte aus(zu)wählen, durch deren Aufklärung, Vertiefung, Verstärkung die geistigen Möglichkeiten und Aufgaben sichtbar werden und bewältigt werden können.*“ (S. 21f.) Die Gegenwart geistig-dynamisch zu verstehen, bedeutet also, sie auch der Zukunft zu öffnen, wobei die Zukunft in Abgrenzung zum Utopismus als ein Raum der noch vor dem Kind liegenden Aufgaben und freien Möglichkeiten verstanden wird. Der Erzieher ist insofern ein Anwalt der Zukunft des Kindes. Er darf nicht „*im Taumel gegenwärtiger Reize untergehen und sich erschöpfen lassen*“, was heißt, dass „*Erziehung und Schule trotz ihrer Gegenwartsnähe immer Stätten der Konzentration, der Vertiefung, der Muße und Besinnung bleiben müssen.*“ Der junge Mensch aber greift selbst „*mit seinen Wünschen und Hoffnungen, mit seinen Ahnungen, seinen Fragen und seinem Lernwillen über seine Gegenwart hinaus, wie Pestalozzi und Fröbel, Herbart und Schleiermacher es uns eindringlich gezeigt haben. Das Kind kommt hier also der vorgreifenden Tendenz der Erziehung selbst entgegen.*“ (S. 22) Der Erzieher jedoch darf über die vom jungen Menschen selbst herangetragene Dimension der Zukunft hinausgehen, indem er ihn in die Aufgaben und Probleme einführt, die sich der Gegenwart stellen, aber noch einer Lösung harren. Werden Zukunftsprobleme pädagogisch sensibel dem jungen Menschen nähergebracht, wecken sie Klafkis Überzeugung nach dessen Bereitschaft, sich diesen später engagiert zu stellen oder Lösungsmöglichkeiten im Kleinen bereits auszuprobieren (z. B. in einer vorurteilslosen Begegnung mit Menschen anderer

Nationen). Maßgeblich für das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft ist, in Anlehnung an Schleiermacher,³⁸⁴ die als befriedigend erlebte Gegenwart.

Daraus ergibt sich, dass die dritte Dimension, die Dimension der Vergangenheit, im Hinblick auf die Gegenwart und Zukunft des jungen Menschen betrachtet werden muss. In Anlehnung an H. Nohl, E. Weniger und Th. Litt formuliert Klafki die auf die Dimension der Vergangenheit bezogenen pädagogischen Fragen folgendermaßen: *„Was von den Inhalten der Vergangenheit ist in der Bildung notwendig, um jene Vertiefung und Vergeistigung zu bewirken, die den jungen Menschen in seiner Gegenwart und für seine Zukunft geistig wahrhaft frei macht und sittlich erweckt? Was an tradierten Inhalten muß angeeignet werden, damit der tiefere Gehalt der geschichtlichen Gegenwart und der nahenden Zukunft, soweit er der Reife des jungen Menschen angemessen ist, sich erschließe? Welches sind die 'klassischen' Werte und Gestalten, jene immer noch gültigen Grundhaltungen und Lebensformen, die uns und unserer Jugend auch heute noch sittliche Lebenshilfe leisten und sie zu sittlichem Aufschwung begeistern können? Wo sind die geschichtlichen Situationen, die bedeutenden Gegenwartsproblemen in ihrer Struktur verwandt sind und an deren 'klassischen' Lösungen der junge Mensch die auch heute geforderte geistige Haltung erleben und sich der grundsätzlichen Lösbarkeit auch seiner Lebensaufgaben vergewissern kann?“* (S.23f.)

Gegenwart geistig-dynamisch zu verstehen, heißt, sie im Hinblick auf den zu Erziehenden zum Ausgangspunkt der pädagogischen Überlegungen zu machen und von ihr aus den Bildungswert zu ermitteln, der in den Dimensionen von Vergangenheit und Zukunft liegt. Bildung und Erziehung, die sich als „eigenständig“ versteht, steht weder im „Dienst“ einer traditionellen Macht wie der Traditionalismus noch einer utopischen Idee (bzw. Ideologie) wie der Utopismus, noch passt sie sich den jeweiligen Bedingungen einer Gegenwart pragmatisch an wie der Aktualismus. Die „eigenständige“ Pädagogik stellt stattdessen in humanistischer Absicht den ihr anvertrauten jungen Menschen in den Mittelpunkt, um diesem zur „freien, menschlichen, geistigen und sittlichen Gestaltung“ seines Lebens zu verhelfen. Die erzieherische Aufgabe der „eigenständigen“ Pädagogik liegt dabei dem Anspruch nach in einer nicht nur individuellen, sondern auch sozial verstandenen Persönlichkeitsbildung.

Am Ende seines Kategorialbildungsaufsatzes hebt Klafki besonders die Bedeutung von Gegenwarts- und Zukunftsdimension hervor. Die oben zitierte erste der „zwei grundsätzlichen Folgerungen für die Frage der Auswahl der Bildungsinhalte und für die theoretische Didaktik“ lautet: *„Einzig und allein jene Inhalte, die den im Begriff der kategorialen Bildung geeinten Kriterien entsprechen, dürfen im Raum der Bildung einen zentralen Platz beanspruchen. Alles, was nicht repräsentativ für grundlegende Sachverhalte und Probleme ist, sondern nur Einzelwissen oder Einzelkönnen, das nicht kategorial erschließend zu wirken vermag; alles, was nur 'auf Vorrat', auf eine Zukunft hin Bedeutung hat, die der junge Mensch nicht bereits in seiner Gegenwart als **seine** Zukunft zu erfahren vermag; alles, was nur tradierte Vergangenheit ist, ohne daß es dem Schüler im Bildungsvorgang selbst als **seine** Vergangenheit transparent würde; alles, was für den Schüler nicht auf **seine** Wirklichkeit bezogen ist, also nicht in den Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hineingeführt werden kann; alles endlich, was dem Schüler nicht*

³⁸⁴ Klafki bezieht sich auf Schleiermacher: *„Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben. So muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist.“* (1958 b, S. 23.)

*wenigstens der Möglichkeit nach den Durchstoß zum Fundamentalen, zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens erlaubt – alles das sollte in unserem Bildungswesen keinen Ort – jedenfalls keinen zentralen Ort – mehr haben.*³⁸⁵

Wenn Wolfgang Klafki in dieser Passage die Possessivpronomen hervorhebt, so verdeutlicht er, dass das Bildungspotenzial kategorial bildender Inhalte darin liegt, dass sie einer geistig-dynamisch verstandenen Gegenwart entsprechen, und zwar der Gegenwart der jeweils zu bildenden jungen Menschen. Das kategorial Bildende beinhaltet einen grundlegenden Sachverhalt oder ein grundlegendes Problem und ist deshalb, weil es sich um etwas Grundlegendes handelt, also auch gegenwartsnah. Die Charakteristik des Grundlegenden zeigt auch, dass es sich um einen Inhalt handelt, der seinen Zweck zunächst in sich selbst hat, und der der Intention nach auch nicht vorschnell instrumentalisiert werden soll. Ein kategorial bildender Inhalt „trägt“ sich gewissermaßen selbst und entfaltet sich weiter sowohl in der Dimension der Zukunft als auch in der der Vergangenheit. Das Kategoriale ist selbst geistig-dynamisch und trägt die Dimension von Zukunft und Vergangenheit wesensmäßig in sich.

In der resümierenden Folgerung zeigt Klafki, dass er eine bildende Wirkung nur den Inhalten zuspricht, die kategorial bildend wirken, und er grenzt sich ab gegenüber einem Bildungsverständnis, das – wie der Utopismus – junge Menschen etwas „auf Vorrat“ lernen lässt, oder, wie der Traditionalismus, eine tradierte Vergangenheit vermittelt, wobei die jeweilige Relevanz in der Gegenwart noch nicht ersichtlich ist.

„*Kategorie des eigenen geistigen Lebens*“ kann demgegenüber nur das werden, was der Schüler auf seine eigene Lebenswirklichkeit beziehen und was deshalb in den „*Horizont seiner lebendigen Fragen und Aufgaben hineingeführt werden ... (kann).*“

Von einem solchen geistig-dynamisch verstandenen Gegenwartsbezug, der von dem Standpunkt der „selbstständigen Pädagogik“, d. h. der erzieherischen Verantwortung, dem jungen Menschen angemessen ist, kann hin zum Fundamentalen durchgestoßen werden, „*zu den tragenden Kräften der Grundbereiche unseres geistigen Lebens,*“ die der kategoriale Gehalt eines Bildungsinhaltes in sich birgt.

2.2. Die Relevanz der didaktischen Analyse für die Lehrkustdidaktik

Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass der kategoriale Bildungsgehalt, der horizontal ebenso breit wie vertikal tief sein sollte, mithilfe der didaktischen Analyse nicht angemessen ermittelt werden kann. Das zeigt auch rein optisch ein Vergleich der beiden Tabellenköpfe in Form der Mehr- und der Eindimensionalität. Die didaktische Analyse hat keine Tiefendimension. Das braucht sie aber auch nicht, denn es geht nicht darum, das unterschiedlich geschichtete kategoriale Potenzial eines Bildungsgehaltes zu ermitteln. Das entspricht weder ihrer Aufgabe noch ihrer Fragestellung. Die didaktische Analyse wird in der Unterrichtsvorbereitung eingesetzt, um den Bildungsgehalt eines Bildungsinhaltes herauszuarbeiten, und zwar immer mit Blick auf die Schüler, damit es zu einer fruchtbaren Begegnung zwischen Mensch und Sache kommen kann. Aus diesem Grunde wird der kategoriale Aufschluss eines Inhaltes bestimmt, aber immer mit Blick auf die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, auf die Struktur und vor allem auf die Zugänglichkeit. Die didaktische Analyse enthält also auch einen unterrichtsmethodischen Aspekt, der nach

³⁸⁵ Klafki 1959 b, S. 44f.

der Lehrbarkeit des Inhaltes fragt und konkret zur unterrichtspraktischen Umsetzung kommt. Die Stärke der didaktischen Analyse liegt meiner Ansicht nach unter anderem darin, dass sie methodische Aufschlüsse für die Unterrichtsvorbereitung bietet und dass diese, so wie Klafki es in seinem Aufsatz eingangs fordert, aus den Inhalten entwickelt werden. Hier ist vor allem an die Frage der Zugänglichkeit zu denken und eventuell an die der Gegenwartsbedeutung. Der unterrichtspraktische Ansatz der didaktischen Analyse ist auf die Vorbereitung eines „normalen“ Schulunterrichtes zugeschnitten, und Klafkis Exempel zeigen, dass das kategoriale Potenzial der vom Lehrplan vorgegebenen Bildungsinhalte nicht groß zu sein braucht, um eine bildende Wirkung zu entfalten.

Lehrkustdidaktik jedoch ist kein „normaler Schulunterricht“, sondern besteht aus einem ebenso anspruchsvollen wie komplexen Konzept, das mit der Methodentrias bereits eine methodische Antwort auf die Frage nach der Umsetzbarkeit der gewonnenen Erkenntnisse hinsichtlich des kategorialen Aufschlusses hat, der sich aus der Exemplarizität des Themas ergibt. Die Methodentrias selbst („exemplarisch – genetisch – dramaturgisch“) enthält einen materialen (-> „exemplarisch“) und einen formalen Teil (-> „genetisch“) und die Unterrichtsmethode des Dramaturgischen ist es, die den Prozess der wechselseitigen Erschließung in Gang setzt, der die kategoriale Bildung ausmacht. Die Methodentrias kann als didaktisches Konzept gesehen werden, das die Theorie der kategorialen Bildung in der Form von Bildungsexempeln für die Unterrichtspraxis fruchtbar macht. Die Lehrkustdidaktik knüpft in gewisser Weise an das an, was Klafki in dem „Abschluss“ seiner Dissertation fordert, wenn er schreibt: *„Der zweite Teil unserer bildungstheoretischen und allgemeindidaktischen Untersuchung enthält den Grundriß einer Theorie der Kategorialen Bildung und des Elementaren. Dieser Entwurf ist nicht zuletzt aus der Auseinandersetzung mit Fach-Didaktiken erwachsen. Diese müßten nun, über die bereits vorliegenden Beiträge hinaus, das Gespräch mit der Bildungstheorie und der allgemeinen Didaktik von ihren Aspekten aus konsequent aufnehmen, den praktischen Wert unseres allgemeinen Grundrisses am jeweils besonderen Bereich überprüfen und Korrekturen, Ergänzungen, Differenzierungen entwickeln, die von der allgemeinen Didaktik dann wieder auf ihre prinzipielle Bedeutung hin zu durchdenken wären. Außerdem bedürften wir zahlreicher, systematisch vorbereiteter und kontrollierter schulpraktischer Versuche im Sinne 'pädagogischer Tatsachenforschung' und 'didaktischer Dokumentation'. Es müßte auf diesem Wege gelingen, überzeugende, erziehungswissenschaftlich begründete Modelle einer Bildungs- und Erziehungspraxis im Sinne des Elementaren, Fundamentalen, Exemplarischen zu entwickeln und damit den Gedanken einer umfassenden 'inneren Reform' in der Breite der alltäglichen Bildungs- und Erziehungsarbeit wirksam zu machen. Von diesem Ziel sind wir einstweilen noch weit entfernt; die innere Schul- und Erziehungsreform im Sinne kategorialer Bildung hat erst begonnen.“*³⁸⁶

Am Ende des Kategorialbildungsaufsatzes hat Klafki die Grundgedanken dieses „Programms“ aufgenommen, wenn er fordert: *„Zweitens: Der Didaktik erwächst aus den vorangegangenen Erwägungen die Aufgabe einer eigenständig pädagogischen Struktur- und Kategorialforschung, die von der geschichtlich gegebenen Bildungswirklichkeit und von den angesichts dieser Wirklichkeit erwachsenden Bildungsaufgaben auszugehen hätte. Ihre Aufgabe wäre es, die Kategorien und Strukturen jener geistigen Grundrichtungen zu ermitteln, in denen dem jungen Menschen heute sein Leben als verpflichtende Aufgabe oder als freie geistige*

³⁸⁶ Klafki 1959, S. 458.

Möglichkeit gegeben ist. Eine solche Struktur- und Kategorialforschung hätte also das Bezugssystem zu entwickeln, angesichts dessen die Auswahl des Elementaren, Exemplarischen, Typischen ... getroffen werden kann.³⁸⁷

Klafki selbst hat die Idee, erziehungswissenschaftlich begründete Modelle entwickeln zu lassen, die auf der Theorie der kategorialen Bildung basieren, nach der Veröffentlichung seiner Dissertation nicht weiter verfolgt. Die Lehrkunstdidaktik nimmt also in gewisser Weise eine Spur auf, die sich sehr schnell verloren hat.³⁸⁸ Sie führt, bildungstheoretisch gesehen, „zurück“ zu Klafki als eine der sechs Sinn-Dimensionen, die Klafki als grundlegend für allgemeine Bildung ansieht.³⁸⁹

Die Entwicklung von Bildungsexempeln hat zur „Entdeckung“ geführt, dass diese kategorialdidaktisch analysiert bzw. interpretiert werden können und dass damit ihr (kategorial bestimmter) Bildungsgehalt ermittelbar ist. „Analyseinstrument“ ist die von Hans Christoph Berg anhand von Klafkis Kategorialbildungsaufsatz entwickelte „Kategorialtabelle“, die neben der Analyse auch zur Planung und Gestaltung eines Lehrstücks eingesetzt wird.³⁹⁰ Die didaktische Analyse kann Vergleichbares aus den hier dargelegten Gründen nicht leisten.

Sind damit die in dem Kapitel 2.4. „Problemstellung und Leitfrage“ formulierten Zweifel an dem voreiligen Beiseitelegen der didaktischen Analyse ausgeräumt, kann die Lehrkunstdidaktik die didaktische Analyse also getrost ignorieren?

Wenn sich die Lehrkunstdidaktik weiterentwickeln will, kann sie es nicht. Die didaktische Analyse mit ihrer starken Betonung von Gegenwarts- und Zukunftsbezug fordert heraus, Lehrstücke auf diese, für die Schülerinnen und Schüler wichtige Bedeutung hin zu prüfen.

In welcher Form könnte das geschehen?

Den Bildungsgehalt von Lehrstücken mithilfe des doppelten Tabellenkopfes doppelt im Hinblick auf die Theorie der kategorialen Bildung und die didaktische Analyse zu ermitteln, wie in dieser Arbeit gezeigt, führt, wie an den Ergebnissen abzulesen ist, zu Redundanzen und bringt nicht viel. Interessant und bereichernd für die Kategorialanalyse sind tatsächlich nur die Fragen nach der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung. Zu überlegen wäre, ob diese beiden Aspekte quasi isoliert herausgenommen werden sollten, um sie in die Kategorialtabelle zu integrieren. Da die Kategorialtabelle nicht nur eine Analyse-, sondern auch eine Planungstabelle darstellt, würden die Aspekte der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung bei der Komposition von Lehrstücken stärker berücksichtigt.

Im Hinblick auf die Positionierung können die Auswertungstabellen zu den Lehrstücken Auskunft geben: Sie zeigen, dass es sowohl im Hinblick auf die Gegenwarts- als auch auf die Zukunftsbedeutung Verbindungslinien zu allen Ebenen der Theorie der kategorialen Bildung gibt. Wollte man die beiden Aspekte in die Kategorialtabelle aufnehmen, müssten sie sich also jeweils längs am rechten Rand über alle drei Ebenen erstrecken.

Wie eine solche Tabelle aussehen könnte, soll am Beispiel des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ gezeigt werden:

³⁸⁷ Klafki 1959 b, S. 45.

³⁸⁸ Siehe dazu auch Theodor Schulzes Feststellung 1995, die sich auf den Kategorialbildungsaufsatz bezieht. Berg/ Schulze 1995, S. 363f.

³⁸⁹ Klafki/ Braun 2007, S. 176 - 180. In seinem Aufsatz „Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur“ begründet Klafki bereits, warum er die Lehrkunstdidaktik als eine wesentliche *Dimension* allgemeiner Didaktik sieht (in: Berg/ Schulze 1997, S. 20.)

³⁹⁰ Vgl. Wildhirt 2008, S. 32.

| | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|--|
| Elementare, Fundamentale, Exemplarische Bildung | <ul style="list-style-type: none"> - 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 | | | | Gegenwartsbedeutung | Zukunftsbedeutung |
| Kategoriale Bildung | <p><u>Kategorie:</u> Bildung, Gestalt(bildung) / Morphologie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Im Zentrum steht das ideengeschichtliche Phänomen der Bildung, das Goethe auf seiner Reise nach Italien als lebensmächtige und lebensbestimmende Größe erfährt: <i>Die Italienische 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. - <i>Die Italienische Reise</i> zeigt, dass Bildung 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 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. | - Bildung, Selbstbildung, auch: selbstbestimmte Bildung, das sind Themen, die die Schüler in ihrer Zukunft begleiten können, ebenso wie die Fragen der Selbstfindung und Selbsterfahrung durch Reisen. Die Themen berühren existenzielle Fragen junger Menschen. |
| Die vier historischen Bildungstheorien als Grundlage | Bildungstheorie des Objektivismus | Bildungstheorie des „Klassischen“ | Theorie der funktionalen Bildung | Theorie der methodischen Bildung | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Goethe: <i>Italienische Reise</i> - Goethes Blick auf Kultur und Natur - Goethes Biographie zeigt sich in neuem Licht - Goethes Selbstentwicklung hin zum Klassiker - die Entstehung des Bildungsgedankens in der abendländ. Kultur - Morphologie, Gestaltbildung, Gestaltbildungsblick - Wissenschaftsgeschichte: Goethe als Biologe - Italien als Reiseland | <ul style="list-style-type: none"> - Goethes <i>Ital. Reise</i> ist ein „klassisches“ Bsp. für bildendes Reisen geworden. - Das „Venedigkapitel“ zeigt in reiner, prägnanter Weise Goethes Art, sich selbst zu bilden. - Goethes Berücksichtigung des Amphitheaters von Verona ist für den Leser die „Urerfahrung“ des goethischen Gestalt(bildungs)blicks bzw. des (genetisch)-morphologischen Sehens) | <ul style="list-style-type: none"> -Eigenes Nachvollziehen und Einüben des Gestalt- bzw. des Gestaltbildungsblicks - Bewusstmachung und Schulung der eigenen Wahrnehmung | <ul style="list-style-type: none"> - genau wahrnehmen -genau lesen -imaginieren - Bilder beschreiben - analysieren - selbst schreiben -selbst dichten -Reisen lernen mit Goethe | | |
| | Materiale Bildung | | Formale Bildung | | | |

Das Beispiel lässt erkennen, dass die „Kategorialtabelle“ in grafischer Hinsicht prinzipiell erweiterungsfähig ist. Inhaltlich gesehen wird der Schülerbezug des Lehrstücks hervorgehoben und vergegenwärtigt, welche Relevanz das Lehrstück für Schülerinnen und Schüler haben kann und welchen Bezug es zu ihrer Lebenswelt hat. Die stärkere Betonung der Schülerperspektive führt darüber hinaus dazu, dass auch die bildenden Momente des Lehrstücks stärker in den Blick gerückt werden, im Hinblick auf die Gegenwartsbedeutung beispielsweise die potenziell produktive

Wirkung, die von Goethes Art, sich selbst zu bilden, ausgeht. Die Erweiterung der Kategorialtabelle würde folglich den Grundgedanken von Klafkis Bildungstheorie, dass der Bildungsprozess aus einer doppelseitigen Erschließung von Mensch und Welt besteht, deutlicher zum Ausdruck bringen. Darüber hinaus würde er auch bei der Komposition eines Lehrstücks stärker ins Bewusstsein gerückt.

In der Lehrkustdidaktik sollte dieser Vorschlag zur Erweiterung der Kategorialtabelle diskutiert und geprüft werden.

Literatur:

- Adam**, Konrad (2006): Die alten Griechen, Berlin: Rowohlt.
- Bassermann**, Ernst/ **Bassermann**, Kurt: Bassermann'sche Familien-Nachrichten, Heft 1 – 7, Mannheim 1906 – 1922.
- Bassermann**, Friedrich Daniel (1926): Denkwürdigkeiten, Frankfurt/ M.: Frankfurter Verlags-Anstalt A.G.
- Baumgart**, Fritz (1966): Geschichte der abendländischen Plastik von den Anfängen bis zur Gegenwart, Köln: Dumont.
- Benn**, Gottfried (1932): Goethe und die Naturwissenschaften, in: Die neue Rundschau 43, 1 (1932), S. 463 – 490.
- Berg**, Hans Christoph (1993): Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt, Neuwied: Luchterhand.
- Berg**, Hans Christoph (2003): Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung (= Schulmanagement-Handbuch 106), München: Oldenbourg.
- Berg**, Hans Christoph u.a. (2009): Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkustdidaktik, Bern: hep verlag ag.
- Berg**, Hans Christoph/ **Schulze**, Theodor (Hg.) (1995): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik, Neuwied: Luchterhand.
- Berg**, Hans Christoph/ **Schulze**, Theodor (Hg.) (1997): Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexemplen, Neuwied: Luchterhand.
- Berg**, Hans Christoph/ **Wildhirt**, Susanne u.a. (Hg.) (2004): Thurgauer Lehrstückernte 2004. Kollegiale Lehrkunstwerkstatt in der Volksschule. Ein Thurgauer Pilotmodell, Sulgen/Thurgau: Heer Druck AG.
- Best**, Otto F. (2004): Handbuch literarischer Fachbegriffe, 7. Aufl. Frankfurt/ M.: Fischer Taschenbuch Verlag (1. Aufl. 1972, überarb. u. erw. Aufl. 1994).
- Blättner**, Fritz (1949): Goethes Italienische Reise als Dokument seiner Bildung, in: Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 1949, S. 449 – 471.
- Bleicken**, Jochen (1995): Die athenische Demokratie, 4., völlig u. wesentlich erweiterte Aufl. Paderborn u.a.: Schöningh (UTB) (1. Aufl. 1986).
- Blickfeld Deutsch**, Oberstufe (1991), hg. v. P. Mettenleiter/ S. Knöbl, Paderborn: Schöningh.
- Blum**, Herwig (1969): Die antike Mnemotechnik, Hildesheim: Georg Olms.
- Bowra**, C. M. und Redaktion der TIME-LIFE-Bücher (1966): Klassisches Griechenland, Time Inc.
- Boardman**, John u.a. (1992): Die griechische Kunst, 5. durchges. Aufl., Sonderausg. München: Hirmer (1. Aufl. 1966).
- Boardman**, John (1987): Griechische Plastik. Klassische Zeit, Mainz am Rhein: von Zabern.
- Borbein**, Adolf Heinrich (2002): Klassische Kunst, in: Die griechische Klassik. Idee oder Wirklichkeit, Antikensammlung Berlin, SMPK, Ausstellungskatalog, S. 9 – 25.
- Budde**, Gunilla (2009): Blütezeit des Bürgertums. Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Buchners Kolleg Geschichte**. Von der Französischen Revolution bis zum Nationalsozialismus (1992), bearb. von K. D. Hein-Mooren u.a., 2. Aufl. Bamberg: C. C. Buchners Verlag.
- Buschor**, Ernst (1948): Phidias der Mensch, München.
- Camp**, John M. (2001): The Archaeology of Athens. New Haven/ London: Yale University Press.
- Camp II**, John McK./ **Mauzy**, Craig A. (Hg.) (2009): Die Agora von Athen. Neue Perspektiven für eine archäologische Stätte, Mainz: The American School of Classical Studies at Athens und Verlag Philipp von Zabern.

- Chu**, Chi-Hua (2002): Von der kategorialen zur politisch orientierten Bildung. Untersuchungen zur Theorie und Praxis der Bildung von Wolfgang Klafki, Dissertation, Tübingen.
- Comenius**, Jan Amos (1961): Große Didaktik, hg. von H. Ahrbeck, Berlin: Volk und Wissen.
- Connolly**, Peter/ **Dodge**, Hazel (1998): Die antike Stadt. Das Leben in Athen und Rom, Köln: Könenmann.
- Copei**, Friedrich (1950): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, hg. von H. Sprenger, Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Brockhaus-Enzyklopädie** (1991), 19. völlig neubearb. Aufl. Mannheim.
- Demandt**, Alexander (1995): Antike Staatsformen. Eine vergleichende Verfassungsgeschichte der Alten Welt, Berlin: Akademie Verlag.
- Die erste Demokratie**. Athen im 5. Jahrhundert v. Chr. (2004), Text von H. Leppin, Illustrationen von M. Rathke, Hildesheim: Gerstenberg Verlag.
- Die griechische Klassik**. Idee oder Wirklichkeit (2002), Antikensammlung Berlin. Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz, Ausstellungskatalog (Museumsausgabe).
- Drechsler**, Hanno/ Hilligen, W. / Neumann, F. (Hg.) (1995): Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik, München: Vahlen.
- dtv-Atlas zur Weltgeschichte**. Karten und chronologischer Abriss. Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart, Bd. 2, hg. von H. Kinder/ W. Hilgemann.
- Ehrenberg**, Victor (1956): Sophokles und Perikles, München.
- Ehrenberg**, Victor (1965): Der Staat der Griechen, 2. Aufl. Zürich/ Stuttgart.
- Emrich**, Gerhard (Hg.) (2000): Poetischer Athen-Führer. Athen, Attika, Klassische Stätten. Griechisch und deutsch, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Epochen und Strukturen** (1996) Grundzüge einer Universalgeschichte für die Oberstufe, Bd. 2, hg. von I. Geiss u.a., Frankfurt/ M.: Diesterweg.
- Eugster**, Willi/ **Berg**, Hans Christoph (Hg.) (2010): Kollegiale Lehrkunstwerkstatt. Sternstunden der Menschheit im Unterricht der Kantonsschule Trogen, Bern: hep verlag ag.
- Fink**, Gerhard (2010): Die alten Griechen. Was ist was Bd. 64, Nürnberg: Tessloff Wissen.
- Fischer**, Joachim (2008): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? In der bürgerlichen! In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 9 - 10, S. 9 – 17.
- Flashar**, Hellmut. (1969): Der Epitaphios des Perikles: seine Funktion im Geschichtswerk des Thukydides, Heidelberg: Winter.
- Fragen an die deutsche Geschichte**. Ideen Kräfte, Entscheidungen von 1800 bis zur Gegenwart (1983), hg. vom Deutschen Bundestag, Presse- und Informationszentrum Referat Öffentlichkeitsarbeit, Bonn.
- Gaiser**, Konrad (1975): Das Staatsmodell des Thukydides. Zur Rede des Perikles für die Gefallenen, Heidelberg: F. H. Kerle Verlag.
- Gall**, Lothar (1985): Liberalismus und „bürgerliche Gesellschaft“. Zu Charakter und Entwicklung der liberalen Bewegung in Deutschland, in: Liberalismus, hg. von Lothar Gall, 3. erw. Aufl. Königstein/ Ts: Athenäum, S. 162 – 186.
- Gall**, Lothar (1989): Bürgertum in Deutschland, Berlin: Wolf Jobst Siedler Verlag.
- Gall**, Lothar (Hg.) (1993): Stadt und Bürgertum im Übergang von der traditionellen zur modernen Gesellschaft, München: Oldenbourg.
- Geschichte – Dauer und Wandel**. Von der Antike bis zum Zeitalter des Absolutismus (1995) Für den Unterricht der gymnasialen Oberstufe, hg. von F.-J. Schütz, bearb. von H. de Buhr u.a., Berlin: Cornelsen.
- Geschichte und Geschehen I** (1997), Oberstufe, Ausgabe A, verf. von L. Bernlochner u.a., 2. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Geschichte und Geschehen II** (1995), Oberstufe, Ausgabe A/ B, hg. von L. Bernlochner, 2. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Geschichtsbuch Oberstufe** (1995), Bd. 1, hg. von V. Günther-Arndt, Berlin: Cornelsen.
- Goethe**, Johann Wolfgang (1786): Tagebuch der Italienischen Reise 1786. Notizen und Briefe aus Italien. Mit Skizzen und Zeichnungen des Autors. Herausgegeben und erläutert von Christoph Michel, Frankfurt/ M. / Leipzig: Insel-Taschenbuch 1976.

- Goethe**, Johann Wolfgang (1789): Einfache Nachahmung der Natur, Manier, Styl, in: Versehen, Schriften, Maximen und Reflexionen, hg. von F. Apel u.a., Frankfurt/ M./ Leipzig: Insel 1998, S. 197 – 201.
- Goethe**, Johann Wolfgang (1790): Die Metamorphose der Pflanzen, in: ders.: Schriften zur Naturwissenschaft, Stuttgart: Reclam 1977, S. 70 – 119.
- Goethe**, Johann Wolfgang (1793): Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt, in: ders.: Schriften zur Naturwissenschaft, Stuttgart: Reclam 1977, S. 5 – 15.
- Goethe**, Johann Wolfgang (1795): Erster Entwurf einer allgemeinen Einleitung in die vergleichende Anatomie, ausgehend von der Osteologie, in: ders.: Schriften zur Naturwissenschaft, Stuttgart: Reclam, 1977, S. 120 – 146.
- Goethe**, Johann Wolfgang (1799): Die Metamorphose der Pflanze. Elegie. in: ders.: Schriften zur Naturwissenschaft, Stuttgart: Reclam 1977, S. 64 – 67. (Gedicht von J. W. v. Goethe, erschienen in Schillers Musen-Almanach für das Jahr 1799, 2. leicht veränderte Fassung in *Neue Schriften*, Bd. 7, 1800)
- Goethe**, Johann Wolfgang (1807): Zur Morphologie, in: ders.: Schriften zur Naturwissenschaft, Stuttgart: Reclam 1977, S. 45 – 60.
- Goethe**, Johann Wolfgang (1816): Italienische Reise, hg. u. kommentiert von Herbert von Einem, 9. Auflage München: C. H. Beck 1978. (= Sonderausgabe. Ihr liegt folgende Ausgabe zugrunde: Goethes Werke, Bd. XI, Hamburger Ausgabe.)
- Goethe**, Johann Wolfgang: Italienische Reise, Köln: Könenmann-Verlag 1998.
- Goethe**, Johann Wolfgang (1817): Geschichte meines botanischen Studiums, in: Goethes naturwissenschaftliche Studien, hg. von Rudolf Steiner, Bd. 1, Dornach/ Schweiz: Rudolf Steiner Verlag 1975.
- Goethe**, Johann Wolfgang (1823): Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort, in: ders.: Versehen, Schriften, Maximen und Reflexionen, hg. von F. Apel u.a., Frankfurt/M./ Leipzig: Insel 1998, S. 411 – 414.
- Goethe**, Johann Wolfgang (1829): Analyse und Synthese, in: ders.: Schriften zur Naturwissenschaft, Stuttgart: Reclam 1977, S. 20 – 23.
- Goethe**, Johann Wolfgang: Aphorismen, in: ders.: Schriften zur Naturwissenschaft, Stuttgart: Reclam 1977, S. 33 – 44.
- Goethe**, Johann Wolfgang (1923): Goethes Briefe an Charlotte von Stein. Neue vollständige Ausgabe auf Grund der Handschriften im Goethe- und Schiller-Archiv, 2. Bd, 1. Teil, hg. von Julius Petersen, Leipzig: Insel-Verlag.
- Goette**, Hans Rupprecht (1993): Athen, Attika, Megaris: Reiseführer zu den Kunstschatzen und Kulturdenkmälern im Zentrum Griechenlands, Köln: Böhlau.
- Goette**, Hans Rupprecht/ **Hammerstaedt**, Jürgen (2004): Das antike Athen. Ein literarischer Stadtführer, München: Beck.
- Großbölting**, Thomas (2008): Bürgertum, Bürgerlichkeit und Entbürgerlichung in der DDR, in: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 9-10, S. 17 - 25.
- Großer Historischer Weltatlas** (1981), 3. Teil: Neuzeit, hg. vom Bayrischen Schulbuch-Verlag, 4., überarb. und erweiterte Aufl. München.
- Gudjons**, Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen, 10., aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Hausmann**, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Hautumm**, Wolfgang (1987): Die griechische Skulptur, Köln: Dumont.
- Hentig**, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay, München: Hanser.
- Hentig**, Hartmut von (1997): Einführung zu Martin Wagenscheins „Verstehen lehren“, in: Martin Wagenschein: Verstehen lehren, Weinheim: Beltz 1997, S. 7 – 22.
- Herodot**: Historien. Deutsche Gesamtausgabe, übers. von A. Horneffer, Stuttgart: Kröner 1971.
- Höcker**, Christoph/ **Schneider**, Lambert (1993): Phidias, Reinbeck (Rowohlt-Monographie).
- Hoepfer**, Wolfram/ **Schwandner**, Ernst-Ludwig (1986): Haus und Stadt im klassischen Griechenland, München: Deutscher Kunstverlag.

- Hölscher**, Tonio (2002): *Klassische Archäologie. Grundwissen*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jänichen**, Michael (2010): *Dramaturgie im Lehrstückunterricht. Himmelsuhr und Erdglobus – Howards Wolken – Erd-Erkundung mit Sven Hedin. Ein Beitrag zur Theorie, Praxis und Poiesis der Lehrkunstdidaktik*, Dissertation, Marburg/ L. (-> <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2011/0072/>).
- Jank**, Werner/ **Meyer**, Hilbert (2009): *Didaktische Modelle*, 9. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Kagan**, Donald (1992): *Perikles. Die Geburt der Demokratie*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Kaiser**, Paul (2008): *Bürgerlichkeit ohne Bürgertum?* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 9 - 10*, S. 26 – 28.
- Kerényi**, Karl (1966): *Die Mythologie der Griechen*, Bd. 1 + 2, München: dtv.
- Klafki**, Wolfgang (1958): *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, in: *Die Deutsche Schule* 50 (1958), S. 450 – 471; Nachdruck in: *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“*, hg. v. H. Roth und A. Blumenthal, 6. Aufl. Hannover u.a. 1964, S. 5 – 34 sowie in: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 1964, S. 126 – 157.
- Klafki**, Wolfgang (1959): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, Weinheim: Beltz.
- Klafki**, Wolfgang (1959 b): *Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 5 (1959), S. 386 – 412; Nachdruck in: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, 3./ 4. durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz 1964, S. 25 – 45.
- Klafki**, Wolfgang (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 2. erweiterte Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz (1. Aufl. 1985).
- Klafki**, Wolfgang (1997): *Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur*, in: Berg, Hans Christoph/ Schulze, Theodor (Hg.): *Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexemplen*, Neuwied: Luchterhand, S. 13 – 35.
- Klafki**, Wolfgang (1999): *Exemplarisches Lehren und Lernen. Exemplarisches Prinzip*, in: Reinhold, Gerd/ Pollak, Guido/ Heim, Helmut (Hg.): *Pädagogik-Lexikon*, München: Oldenbourg, S. 191 – 194.
- Klafki**, Wolfgang (2003): *Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption*, in: Berg, Hans Christoph (Hg.): *Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension der Unterrichtsentwicklung (= Schulmanagement-Handbuch 106)*, München: Oldenbourg.
- Klafki**, Wolfgang/ **Braun**, Karl Heinz (2007): *Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog*, München: Ernst Reinhardt.
- Kluge**, Friedrich (1999): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, bearb. von Elmar Seebold, 23. erweiterte Aufl. Berlin/ New York: de Gruyter.
- Kocka**, Jürgen (Hg.) (1995): *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Bd. 1: Einheit und Vielfalt Europas, Bd. 2: Wirtschaftsbürger und Bildungsbürger*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Kocka**, Jürgen (2008): *Bürger und Bürgerlichkeit im Wandel*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 9 - 10*, S. 3 – 9.
- Kocka**, Jürgen (2011): *Arbeiten an der Geschichte. Gesellschaftlicher Wandel im 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Knell**, H. (1979): *Perikleische Baukunst*, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Kollesch**, Jutta (1976): *Vorstellungen vom Menschen in der hippokratischen Medizin*, in: R. Müller (Hg.): *Der Mensch als Maß der Dinge*, Berlin: Akademie-Verlag, S. 269 – 282.
- Korff**, H. A. (1966): *Geist der Goethezeit. Versuch einer ideellen Entwicklung der klassisch-romantischen Literaturgeschichte*, II. Teil: *Klassik*, 8. unveränderte Aufl. Leipzig: Koehler und Amelang.
- Kuhn**, Dorothea (1988): *Typus und Metamorphose. Goethe-Studien*, hg. von Renate Grumbach, Marbach am Neckar, S. 90 – 105.

- Kursbuch Geschichte.** Hessen Einführungsphase. Von der Antike bis zur Frühen Neuzeit, erarb. von E. Hinrichs u.a., Berlin: Cornelsen 2006.
- Landmann, G.P.** (1974): Das Lob Athens in der Grabrede des Perikles (Thukydides II 34 - 41), in: *Museum Helveticum* 31, 1974, S. 65 – 95.
- Lang, Mabel** (2004): *The Athenian Citizen. Democracy in the Athenian Agora.* Revised edition prepared by John McK. Camp II. Photographies by Alison Frantz and Craig Mauzy. American School of Classical Studies at Athens.
- Langewiesche, Dieter** (1988): Liberalismus und Bürgertum in Europa, in: *Bürgertum im 19. Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich*, hg. von J. Kocka, Bd. 3, München: dtv, S. 360 – 394.
- Lehmann, Gustav Adolf** (2008): *Perikles. Staatsmann und Stratege im klassischen Athen. Eine Biographie*, München: C. H. Beck.
- Leps, Horst** (2006): *Lehrkunst und Politikunterricht*, Dissertation, Marburg.
(-> <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z/2006/0104/>)
- Lexikon der Alten Welt** (1990), hg. von Carl Andresen u.a., Bd. 1 - 3, Zürich/ München.
- Lullies, R./ Hirmer, M.** (1956): *Griechische Plastik*, München.
- Lundgreen, Peter** (Hg.) (2000): *Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereichs (1986 - 1997)*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mägdefrau, Karl** (1973): *Geschichte der Botanik. Leben und Leistung großer Forscher*, Stuttgart: Gustav Fischer.
- Mann, Gunter** (1992): „... daß aus Knochen alles deduziert werden kann.“ Über die Wirbelnatur des Kopfskelettes, in: *In der Mitte zwischen Natur und Subjekt. Johann Wolfgang Goethes Versuch, die Metamorphose der Pflanze zu erklären. 1790 - 1990. Sachverhalte, Gedanken, Wirkungen*, hg. von der Senckenbergischen Naturforschenden Gesellschaft durch Prof. Willi Ziegler, Frankfurt/ M., S. 53 – 68.
- Maren-Griesebach, Manon** (1998): *Methoden der Literaturwissenschaft*, 11. Auflage Tübingen: Francke (UTB) (1. Aufl. 1970).
- Mayer, Ulrich/ Pandel, Hans-Jürgen/ Schneider, Gerhard** (Hg.) (2004): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Meier, Christian** (1980): *Die Entstehung des Politischen bei den Griechen*, Frankfurt/M.
- Meier, Christian** (1988): *Die politische Kunst der griechischen Tragödie*, München: Beck.
- Meier, Christian** (1991): *Politik und Tragödie um 5. Jahrhundert*, in: *Philologus* 135 (1991), S. 70 – 87.
- Meier, Christian** (1993): *Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte*, Berlin: Siedler.
(Taschenbuchausgabe 1997, btb 72210).
- Meyer, Meinert A./ Meyer, Hilbert** (2007): *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim: Beltz.
- Most, Glenn W.** (1999): *Raffael, Die Schule von Athen. Über das Lesen der Bilder*, Frankfurt /M.: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Müller, Reimar** (1976): *Zu einigen Grundzügen der historischen und kulturellen Entwicklung in Griechenland im 5. und 4. Jahrhundert v. u. Z.*, in: ders. (Hg.): *Der Mensch als Maß der Dinge. Studien zum griechischen Menschenbild in der Zeit der Blüte und Krise der Polis*, Berlin: Akademie-Verlag, S. 15 – 29.
- Nelson, Leonard** (1975): *Die sokratische Methode*.
- Nickel, Diethard**: *Das gesellschaftliche Leitbild in der Gefallenenrede des Perikles bei Thukydides*, in: R. Müller (Hg.): *Der Mensch als Maß der Dinge*, Berlin: Akademie-Verlag, S. 167 – 187.
- Platon**: *Menexenos*, hg. v. Erich Loewenthal, Heidelberg 1982.
- Plutarch**: *Von großen Griechen und Römern. Doppelbiographien*, München: dtv 1991.
- Ploetz**. *Deutsche Geschichte. Epochen und Daten* (1994), hg. von Werner Conze und Volker Hentschel, 5., erweiterte und aktualisierte Aufl. Freiburg/ Würzburg: Verlag Ploetz Freiburg/ Würzburg.
- Putzger**. *Historischer Weltatlas* (1979), Berlin/ Bielefeld: Cornelsen –Velhagen & Klasing GmbH & Co. Verlag für Lehrmedien KG.

- Praxis Geschichte**, hg. Westermann Schulbuchverlag GmbH, 4/ 1992.
- Rachet**, Guy (1999): Lexikon der griechischen Welt, Darmstadt.
- Richter**, Karl (1992): Beziehungen von Dichtung und Morphologie in Goethes literarischem Werk, in: *In der Mitte zwischen Natur und Subjekt. Johann Wolfgang Goethes Versuch, die Metamorphose der Pflanze zu erklären 1790-1990*. Sachverhalte, Gedanken, Wirkungen, hg. von der Senckenbergischen Naturforschenden Gesellschaft durch Prof. Dr. Willi Ziegler, Frankfurt/ M., S. 149 – 164.
- Rohde**, Dirk (2003): Was heißt „lebendiger“ Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Metamorphose der Pflanzen. Lehrkunstwerkstatt: Band V, Dissertation. Marburg: Tectum.
- Russel**, Bertrand (1997): Denker des Abendlandes. Eine Geschichte der Philosophie, Bindlach.
- Schadewaldt**, Wolfgang (1957): Das Welt-Modell der Griechen, in: ders.: *Hellas und Hesperien*, Gesammelte Schriften, 2. Aufl. Zürich/ Stuttgart 1970, Bd. 1, S. 601 – 625 (Erstveröffentlichung 1957).
- Schadewaldt**, Wolfgang (1962): Das Religiös-Humane als Grundlage der geschichtlichen Objektivität bei Herodot, in: ders.: *Hellas und Hesperien*, Gesammelte Schriften, 2. Aufl. Zürich/ Stuttgart 1970, Bd. 1, S. 580 – 593.
- Schadewaldt**, Wolfgang (1968): Das Bild des griechischen Menschen, in: ders.: *Hellas und Hesperien*, Gesammelte Schriften, Zürich/ Stuttgart 2. Aufl. 1970, Bd. 1, S. 657 – 669 (Erstveröffentlichung 1968).
- Schadewaldt**, Wolfgang (1970): Die Rede des Perikles für die Gefallenen. Aus dem Geschichtswerk des Thukydides verdeutscht, in: ders.: *Hellas und Hesperien*, Gesammelte Schriften, 2. Aufl. Zürich/ Stuttgart 2. Aufl. 1970, Bd. 1, S. 593 – 600.
- Schiller**, Friedrich (1790): Die Gesetzgebung des Lykurgus und Solon, in: *Sämtliche Werke* Bd. 4, 7. durchges. Aufl. München 1988, S. 805 – 836 (Erstdruck „Thalia“ 1790, Heft 11, dem die vorliegende Ausgabe folgt).
- Schmidt**, Ernst Günther (1976): Das Menschenbild bei Aischylos und Sophokles, in: R. Müller: *Der Mensch als Maß der Dinge*, Berlin: Akademie-Verlag, S. 93 – 135.
- Schmidt**, Ernst Günther (1976): Menschenbild und Motivierung des Handelns bei Herodot, in: R. Müller: *Der Mensch als Maß der Dinge*, Berlin: Akademie-Verlag, S. 137 – 187.
- Schirmer**, Heinrich (1998/99): Die Lehrkunst in Goethes „Italienischer Reise“: eine Unterrichtseinheit an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart als Probe aufs Exempel, Dissertation, Marburg. (-> <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z1999/0069/>)
- Schirmer**, Heinrich (1999): Unsere italienische Reise. Unterrichtsinzenierung von Goethes klassischem Lehrstück, in: Berg, Hans Christoph/ Klafki, Wolfgang/ Schulze, Theodor (Hg.): *Lehrkunstwerkstatt III*, Neuwied: Luchterhand.
- Schulz**, Andreas (2005): *Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert*, München: Oldenbourg.
- Schulze**, Theodor (2009): Bildung im Horizont der Moderne. Zur Begründung der Lehrkustdidaktik, in: Berg u.a. 2009, S. 126-133.
- Schwanitz**, Dietrich (2002): *Bildung. Alles, was man wissen muß*, München.
- Schwartz**, Eduard (1919): *Das Geschichtswerk des Thukydides*, Bonn.
- Settis**, Salvatore (2005): *Die Zukunft des „Klassischen“*. Eine Idee im Wandel der Zeiten, Berlin: Klaus Wagenbach.
- Sitte**, Peter u.a. (2002): *Lehrbuch der Botanik für Hochschulen*, begr. von E. Strasburger, neubearb. von Peter Sitte u.a., 35. Aufl. Heidelberg u.a.: Spektrum, Akademie Verlag.
- Sonnabend**, Holger (2004): *Thukydides*, Hildesheim u.a.: Olms (= Studienbücher der Antike, Bd. 13).
- Stahl**, Michael (2000): „Schön und gewaltig“. Der griechische Bürgertstaat und sein Menschenbild, in: *Geschichte lernen* Heft 75 (Heft 2000), S. 62 – 65.
- Störig**, Hans Joachim (2002): *Kleine Weltgeschichte der Philosophie*, 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

- Strasburger**, Hermann. (1958): Thukydides und die politische Selbstdarstellung der Athener, in: WdF 1968 (= Wege der Forschung 98), S. 498 – 530.
- Stübiger**, Heinz (2010): Friedrich Wilhelm August Fröbel. Beiträge zur Biographie und Wirkungsgeschichte eines „verdienten deutschen Pädagogen“, Bochum/ Freiburg: projekt verlag.
- Szlezák**, Thomas A. (2010): Was Europa den Griechen verdankt. Von den Grundlagen unserer Kultur in der griechischen Antike, Tübingen: Mohr Siebeck (UTB).
- Travlos**, John (1971): Bildlexikon zur Topographie des antiken Athen, Tübingen: Verlag Ernst Wasmuth.
- Valentin**, Veit (1998): Geschichte der deutschen Revolution 1848 - 1849, Bd. 1 + 2, Berlin: Beltz Quadriga Verlag.
- Wilpert**, Gero von (2001): Sachwörterbuch der Literatur, Stuttgart: Kröner.
- Wagenschein**, Martin (1975): Natur physikalisch gesehen. Didaktische Beiträge zum Vorrang des Verstehens. Braunschweig: Westermann, S. 59 – 81.
- Wagenschein**, Martin (1989): Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie, 2., ergänzte und durchgesehene Aufl. Weinheim: Beltz (1. Aufl. 1983).
- Wagenschein**, Martin (1995): Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge, hg. von Hans Christoph Berg, 3. Aufl. Stuttgart/ Dresden: Klett (1. Aufl. 1980).
- Wagenschein**, Martin (1997): Verstehen lehren. Genetisch-Sokratisch-Exemplarisch, 11. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Wehler**, Hans-Ulrich: Die Zielutopie der „Bürgerlichen Gesellschaft“ und die „Zivilgesellschaft“ heute, in: P. Ludgreen (Hg.): Sozial- und Kulturgeschichte des Bürgertums. Eine Bilanz des Bielefelder Sonderforschungsbereichs (1986-1997), Göttingen 2000, S. 85 – 92.
- Weil**, Simone (1956): Die Einwurzelung, München.
- Whitehead**, Alfred North (1971): Abenteuer der Ideen, Frankfurt/ M.: Suhrkamp.
- Wiechmann**, Jürgen (Hg.) (2008): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis, 4. überarbeitete Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz (1. Aufl. 1999).
- Wildhirt**, Susanne (2008): Lehrstückunterricht gestalten. „Man müsste in die Flamme hineinschauen können“. Bern: hep verlag ag.
- Wildhirt**, Susanne (2008): Lehrstückunterricht gestalten. Linnés Wiesenblumen, Aesops Fabeln, Faradays Kerze. Exemplarische Studien zur lehrkustdidaktischen Kompositionslehre, Dissertation, Marburg.
(<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2008/159>).
- Will**, Wolfgang (1995): Perikles, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Will**, Wolfgang (2003): Thukydides und Perikles. Der Historiker und sein Held, Bonn: Habelt.
- Ziegler**, Dieter: Das wirtschaftliche Großbürgertum, in: Ludgreen 2000, S. 113 – 137.
- Zinserling**, Gerhard (1988): Abriß der griechischen und römischen Kunst, Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun.
- Zinserling**, Verena (1976): Leitbildvorstellungen in der bildenden Kunst der Frühklassik, in: R. Müller (Hg.): Der Mensch als Maß der Dinge, Berlin: Akademie-Verlag, S. 65 – 92.
- Zitelmann**, Arnulf (2010): Die Welt der Griechen, Gulliver Taschenbücher.

Ich erkläre, dass ich die Dissertation unter Verwendung keiner anderen als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.