

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung
für das Lehramt an Gymnasien im Fach Erziehungswissenschaften,
eingereicht dem Landesschulamt, Prüfstelle Marburg

Mit Goethe und seinen Weimarer Freunden seinen morphogenetischen Gestaltbildungsblick lernen

Weiterentwicklung des Lehrstücks zur *Italienischen Reise*

Verfasserin: Eve Freudenstein
Violastr. 17
35039 Marburg

Gutachter: Herr Prof. Dr. Hans Christoph Berg

Inhaltsverzeichnis

Vorbemerkung	5
EINLEITUNG	6
I THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER LEHRKUNST	11
1 Die Entstehung und Entwicklung der Lehrkunst	11
1.1 Die Ursprünge der Lehrkunst (1600 bis 1900).....	11
1.2 Der Neustart der Lehrkundedidaktik (1961/1980 bis 2014).....	12
2 Das Lehrkunedkonzept	17
2.1 Die lehrkuneddidaktische Methodentrias	22
2.1.1 Exemplarische Inhalte	23
2.1.2 Genetisches Lernen	24
2.1.3 Dramaturgische Gestaltung	26
2.1.4 Sokratische Gesprächsführung.....	28
2.2 Der Lehrstückunterricht	29
2.2.1 Die acht Lehrstückkomponenten	33
2.2.2 Verortung der Lehrstückkomponenten in der Methodentrias	36
2.2.3 Die Lehrstückunterrichtliche Zielsetzung	36
2.3 Lehrkuneddidaktik als Bildungsdidaktik	37
2.4 Kollegiale Lehrkunedwerkstätten	38
2.5 Lehrstückrepertoire und Schulkultur	40
2.6 Schulpluralistische Lehrkuneddidaktik	41
II DIE BEIDEN LEHRSTÜCKE IN DIESER ARBEIT	43
1 Zwei „Goethe-Sternstunden“ als Vorlagen kennenlernen	43
1.1 Goethes <i>Italienische Reise</i> als Lehrstückvorlage.....	43
1.1.1 Italien als Reiseziel damaliger Epochen	43
1.1.2 Italien als Reiseziel bei Goethe.....	44
1.1.3 Goethes Werk: Die <i>Italienische Reise</i>	47
1.2 Goethes Pflanzenmetamorphose als Lehrstückvorlage.....	49
1.2.1 Der Metamorphose-Begriff.....	49

1.2.2 Der Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären (1790).....	50
1.2.3 Die Elegie <i>Die Metamorphose der Pflanzen</i> (1798)	54
1.2.4 Goethes Morphologie-Begriff	66
2 Von den Vorlagen zur Genese der beiden Lehrstücke	77
2.1 „Goethes <i>Italienische Reise</i> “ – Das Lehrstück und seine Variationen in Schule und Unterricht	77
2.1.1 Das Lehrstück und seine Kompositionen	77
2.1.1.1 Fritz Blättners Vorarbeit <i>Goethes Italienische Reise als Dokument seiner Bildung</i> (1949).....	78
2.1.1.2 Die erste Lehrstückvariante: Heinrich Schirmers <i>Unsere Italienische Reise</i> (1996).....	83
2.1.1.3 Die zweite Lehrstückvariante: Stephan Schmidlins Neuinszenierungen der <i>Italienischen Reise</i> (1999/2000).....	100
2.1.1.4 Die dritte Lehrstückvariante: Ulrike Harders Neuinszenierung „Goethes <i>Italienische Reise</i> . Sehen, wahrnehmen lernen mit Goethe“ (2000).....	110
2.1.1.5 Die vierte Lehrstückvariante: Ulrike Harders Variation der Neuinszenierung „Goethes <i>Italienische Reise</i> “ (2006).....	115
2.1.2 Lehrstückinterpretation (Harder 2006)	122
2.1.3 Methodentrias	122
2.1.3.1 Exemplarisch	122
2.1.3.2. Genetisch	123
2.1.3.3 Dramaturgisch	123
2.1.4 Kategoriale Bildung	124
2.1.5 Zusammenfassung und Kritik (Harder 2006).....	125
2.1.6 „Goethes <i>Italienische Reise</i> “ (1996-2006): Die Synopse	129
2.1.7 Aktuellste Entwicklung des Lehrstücks „Goethes <i>Italienische Reise</i> “	136
2.1.8 Aktualisierung der Lehrstück-Synopse (1996-2014)	141
2.2 Rohdes Lehrstück <i>Goethes Pflanzenmetamorphose</i>	143
2.2.1 Hinweise für die Umsetzung des Lehrstücks in der Schule	143
2.2.2 Von der Vorlage zur fertigen Lehrstückinszenierung	144
2.2.3 Lehrstückreferat von <i>Goethes Pflanzenmetamorphose</i>	147

2.2.3.1 Die Lehrstückinszenierung bei Rohde 1999	150
2.2.3.2 Die Arbeit am Lehrstück: Fehler, Verbesserungen, Ergänzungen.....	155
2.2.4 Lehrstückinterpretation.....	156
2.2.5 Methodentrias.....	157
2.2.5.1 Exemplarisch.....	157
2.2.5.2 Genetisch	159
2.2.5.3 Dramaturgisch	159
2.2.6 Kategoriale Bildung	161
2.2.7 Zusammenfassung des Lehrstücks	162
2.2.8 Synopse zwischen Goethe (1790), Rohde (1999) und Trepte (2006).....	163
III EIGENER LEHRSTÜCKVERSUCH – Komposition, Umsetzung und Reflexion meiner Überlegungen.....	166
1 Die Weiterentwicklung des Lehrstücks zur <i>Italienischen Reise</i> – Die Anwendung des Goetheblicks im fächerübergreifenden Kontext	166
1.1 Vorüberlegungen und Bestandsaufnahme	166
1.1.1 Belege in der <i>Italienischen Reise</i>	166
1.1.2 Goethes Briefe zu diesem Thema als Belege	171
1.1.3 Goethes „Geschichte meiner botanischen Studien“ als Beleg.....	176
1.2 Ausgangslage für meine Weiterentwicklung.....	177
1.3 Der Gang vom Klassenzimmer in den Biologieraum und Einstimmung auf die Pflanzenmetamorphose	178
1.4 Die Pflanzenmetamorphose als fächerübergreifende Perle.....	179
1.5 Abschluss der Pflanzenmetamorphose und Übertragung auf Goethe.....	184
1.6 Kompositionsablauf – Freudenstein 2014	185
1.7 Eigene Erprobung mit Freunden und Bekannten	188
1.8 Fächerübergreifende Synopse (2006-2014).....	205
2 Zusammenstellung und Erweiterung der „Perlenkette“	206
2.1 Übersicht zum Bestand an „Goetheblick-Perlen“	206
2.2 Meine weiteren Funde in der <i>Italienischen Reise</i>	207
IV FAZIT	213

Ausblick	215
Resümee	220
LITERATURVERZEICHNIS	229
Quellen	229
Forschungsliteratur	230
Internetquellen	232
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	233
TABELLENVERZEICHNIS	235
ANHANG	237
I Arbeitsblatt Nr. 1 (Textstellen)	237
II Habitus-skizze einer Pflanze aus der Erprobung	239
III Arbeitsblatt Nr. 2 (Paragraphen: Samen bis Laubblätter)	240
IV Blätter der Amerikanischen Goldrute aus der Erprobung	241
V Blätter der Nachtkerze aus der Erprobung	242
VI Arbeitsblatt Nr. 3 (Paragraphen: Blüte)	243
VII Arbeitsblatt Nr. 4 (Paragraphen: Früchte und Fazit)	245
VIII Goethes Antwortbrief mit der Elegie	247
IX Das morphologische Wechselspiel	250
EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG	251

Vorbemerkung

In der vorliegenden Arbeit wird auf die gesonderte Nennung beider Geschlechter bzw. auf die Verbindung beider Geschlechter in einem Wort zugunsten der flüssigeren und einfacheren Lesbarkeit des Textes verzichtet. Es sei aber betont, dass bei der Nennung der männlichen Formen, z.B. Schüler, Student und Lehrer, immer beide Geschlechter gemeint sind, sodass Frauen nicht benachteiligt werden sollen.

EINLEITUNG

Jeder Student, der ein Lehrkunstseminar in der Universität besucht, wird sich schnell die Frage stellen: „Was ist Lehrkunst und was fängt man damit eigentlich an?“ Auch die Lehrkunst-Neulinge unter den Lesern werden sich diese Frage sehr schnell stellen. Diese Frage lässt sich im Grunde leicht beantworten. Als Lehramtsstudent kennt man viele verschiedene Didaktik-Ansätze, aber bei vielen fällt rasch auf, dass die Umsetzung in die Praxis häufig außer Acht gelassen wird.

Die Lehrkunsstdidaktik hat jedoch ein einzigartiges Konzept entwickelt, das nicht nur theoretische, fundierte Vorgaben anbietet, sondern auch den Übergang zur Praxis schafft, indem Lehrstücke für den Einsatz in den Schulen entwickelt und mehrfach erprobt werden. Erstaunlich ist dabei auch, dass es nicht bei einzelnen Lehrstücken bleibt, sondern immer mehr Lehrstücke entwickelt werden. So erschließt man sich nach und nach immer mehr Themen in immer mehr Fächern. Aber auch die bisherigen Lehrstücke stagnieren nicht in ihrer Entwicklung. Sie werden vielfach inszeniert, variiert und neukomponiert. Auf diese Weise erfolgt kontinuierlich und Schritt für Schritt eine Optimierung des wachsenden Lehrstückrepertoires. Damit hat die Lehrkunsstdidaktik den Übergang von der Theorie zur Praxis gemeistert und sorgt gleichzeitig für die Qualitätsentwicklung der Unterrichtskultur.

Das didaktische Konzept der Lehrkunst ist auch deshalb so besonders, weil es alle an der Unterrichtsentwicklung beteiligten Personen gleichermaßen berücksichtigt und involviert. In der Hochschule erfahren die zukünftigen Lehrer, was Lehrkunsstdidaktik ist, und machen sich mit den Lehrstücken vertraut. Anschließend helfen sie in Haus- oder Examensarbeiten dabei, die Entwicklung bestimmter Lehrstücke voranzubringen. Als Lehrer sind sie schließlich an der Reihe, Lehrstücke selbst zu inszenieren, darüber zu berichten und diese im Anschluss zu optimieren. Dort, wo die Lehrer die Lehrstücke mithilfe von Studenten wieder weiterentwickeln oder Lehrstücke im Seminar vorstellen, schließt sich der Kreis. Auf diese Weise sind alle Generationen unterrichtender Personen gleichermaßen beteiligt. Aber auch die verschiedenen Lehrer können untereinander in Kontakt treten und sich im Rahmen der Lehrkunstwerkstätten untereinander austauschen. Damit sind es z.T. sogar verschiedene Schulen, die im Rahmen der Lehrkunsstdidaktik miteinander kooperieren. Man erkennt, dass die Lehrkunsstdidaktik eine lebendige Didaktik ist, weil sie immer wieder neue Generationen erfasst und diese Teile eines großen, nach alle Seiten hin offenen Wachstums- und Entwicklungsprozesses werden.

Schon sehr früh nach Studienbeginn saß ich bei Hans Christoph Berg in einem Lehrkunstseminar. Dort habe ich mir nach und nach selbst erarbeiten können, was Lehrkunst ist, während ich jede Woche andere Lehrstücke kennenlernen durfte. Auch meine Freunde habe ich mit dem Theorieteil der Lehrkunstdidaktik vertraut gemacht und ihnen empfohlen, das Seminar zu besuchen, um das Konzept am eigenen Leib zu erfahren. Immer wieder wurde ich gefragt, was ich an der Lehrkunstdidaktik – außer den Lehrstücken als wahre Goldstücke – für die Praxis noch so bemerkenswert fand, denn für Außenstehende hörte sich das ganze Schwärmen natürlich nicht ganz nachvollziehbar an, wenn man die Lehrkunstdidaktik für eine herkömmliche Didaktik hält. Das Wesentliche war daraufhin schnell erklärt.

Das Besondere der Lehrkunstdidaktik sind die Inhalte der Lehrstücke, denn es handelt sich dabei um „Sternstunden der Menschheit“, um wahre „Menschheitsthemen“, die über die Jahre hinweg immer von kollektivem Interesse gewesen sind und auch für die heutigen Schüler noch im konkreten Phänomen erfahrbar werden und für sie einen Lebens- und Alltagsbezug haben. Anstatt dann bloß die Ergebnisse dieser Sternstunden zu lehren, steht die Genese des Wissens im Vordergrund. Die Schüler erfahren, wie verschiedene Phänomene bearbeitet wurden, welche Fragen man sich stellen musste und wie man Probleme im Laufe des Erkenntnisprozesses bzw. während der Entwicklungsgeschichte des Lerngegenstandes lösen konnte. Auf diese Weise werden die Schüler gebildet, d.h., dass Wissen entsteht, das tatsächlich nachvollzogen, begriffen und mit bisherigem vernetzt wurde und auch für die Zukunft bereitsteht. In diesem Sinne handelt es sich beim Lehrstückunterricht auch um kultur- und individualgenetischen Unterricht.

Der dramaturgische Aufbau der Lehrstücke sorgt zusätzlich noch für ein besonderes Erlebnis im Unterricht, für ansprechende und spannende Situationen und für Sogfragen, die bis zum Schluss präsent bleiben und motivieren. Während der Lehrstücke geht kein Schüler verloren, sondern jeder ist am Erkenntnisprozess gleichermaßen beteiligt. In diesem Sinne spricht man bei den Unterrichtseinheiten auch von „improvisationsoffenen Mitspielstücken“. Es ist kein enger Unterrichtsverlauf mehr zu planen, denn die Schüler sollen mit ihren Fragen und Anregungen den Fortgang des Unterrichts maßgeblich prägen können. Solange ein stringenter Verlauf und der rote Faden erkennbar bleiben, kann der Lehrer bzw. der „Regisseur“ eines Lehrstücks in jeglicher Form auf die Interessen und Wünsche seiner Schüler eingehen.

Bei allen meinen Ausführungen wurde mir das Potenzial der Lehrkunstdidaktik immer klarer und ich beschäftigte mich noch mehr mit der Geschichte und der Theorie der Lehrkunst. Diesem Aspekt soll auch der erste Teil meiner Arbeit gewidmet sein. In Abschnitt I möchte ich die theoretischen Grundlagen der Lehrkunstdidaktik erläu-

tern. Dabei soll sowohl die Entstehung und Entwicklung der Lehrkunst kurz zusammengefasst (siehe Kapitel 1) als auch auf das Konzept der Lehrkustdidaktik (Kapitel 2) eingegangen werden. Dazu gehört selbstverständlich auch, das Lehrstück (2.2) und seine Komponenten (2.2.1), die Lehrkunstwerkstätten (2.4) und die Lehrkunst im Zusammenhang von Schule und Bildung (2.3, 2.5 und 2.6) zu erläutern. Ebenso soll die Lehrkustdidaktische Methodentrias (2.1) nicht zu kurz kommen.

Wie bereits angeklungen ist, haben mich die Inhalte der verschiedenen Lehrstücke immer wieder aufs Neue fasziniert, weil ihre Unterschiedlichkeit und ihre Vielfalt überragend waren. Schon die Umsetzung verschiedener Akte der Lehrstücke im Seminar reichte für einen ersten Eindruck der gestalterischen Raffinesse aus. Spätestens bei einer Lehrkunstwerkstattssitzung an der Elisabethschule in Marburg fiel dann auch bei mir endgültig der Groschen. Anhand eines Weizenglases konnten wir alle den Luftdruck beobachten. Das Lehrstück zu „Pascals Barometer“ schien mich tief im Innern bewegt zu haben. Ich war so fasziniert darüber, dass ich noch die ganze Zugfahrt nach Hause darüber nachdachte. Auf eine unbewusste Art und Weise hatte mich das Lehrstück glücklich und zufrieden gemacht. Und genau das ist es auch, was die Schüler im Unterricht emotional erfahren können.

Nachdem mein Interesse für die Lehrkunst nun erst recht geweckt war, beschäftigte ich mich näher mit dem Lehrstück „Goethes *Italienische Reise*“, welches ich auch schon im Seminar kennengelernt hatte. Zuvor war mir nicht klar gewesen, dass Goethe neben seiner Dichtkunst auch in der Naturwissenschaft tätig war. Erst Herr Berg machte mich darauf aufmerksam. Da ich selbst auch Deutsch und Biologie studiere, ging sofort ein gewisser Reiz von diesem Lehrstück aus. Ich verfolgte daraufhin die Entwicklung von „Goethes *Italienischer Reise*“ über die Jahre hinweg und stellte erfreut fest, dass es sogar schon eine Lehrstückinszenierung mit biologischem Exkurs gab. Leider schien diese Inszenierung noch nicht zu dem gewünschten Ziel geführt zu haben, also nahm ich mir vor, genau an dieser Stelle weiterzuarbeiten und mir zudem auch noch einmal Rohdes Lehrstück zur Pflanzenmetamorphose vorzunehmen. Immerhin hatte ich Deutsch und Biologie studiert und war dadurch Goethe eventuell auch etwas mehr verbunden oder mehr mit der Materie vertraut, sodass mir vielleicht die produktive Vereinigung dieser beiden Lehrstücke gelingen würde und Goethe nun endlich kulturauthentisch dargestellt werden konnte. Damit ist gemeint, dass nicht weiter zwei Lehrstücke nebeneinander zur *Italienischen Reise* und zur Pflanzenmetamorphose existieren oder nur zwei Betrachtungsweisen Goethes addiert werden sollen, sondern vielmehr die kulturauthentische Integration des ganzen Goethes innerhalb eines Lehrstücks. Zugegebenerma-

ßen wollte ich durch diese Arbeit selbstverständlich auch ein Teil der Lehrkunst-Generation werden und dazu beitragen, dass das Lehrstück bei den Schülern auch die Wirkungen erzielt, die ich bei „Pascals Barometer“ hatte erfahren dürfen. Ich wollte der Lehrkunstdidaktik am Ende meines Studiums auch endlich etwas zurückgeben. Diese Motivation gipfelte schließlich auch in dieser Examensarbeit.

Nach dem einleitenden theoretischen Abschnitt zur Lehrkunst beschäftigt sich deshalb der zweite Teil meiner Arbeit mit den beiden zugrundeliegenden Lehrstücken (Abschnitt II), d.h. sowohl mit „Goethes *Italienische Reise*“ als auch mit „Goethes Pflanzenmetamorphose“. Hier werden in Kapitel 1 zuerst die Lehrstückvorlagen und ihre Entstehungsumstände erfasst. Genau wie im Lehrstückunterricht, möchte ich zurück zu den Quellen gehen und auch die Theorie darstellen, die sich hinter der *Italienischen Reise* und der Pflanzenmetamorphose verbirgt. Konkret bedeutet dies in Kapitel 1.1 auf Goethes *Italienische Reise*, auf ihre Entstehungsumstände und auf Italien als Reiseziel einzugehen. Danach befasse ich mich unter 1.2 mit Goethes Metamorphose-Begriff, seiner naturwissenschaftlichen Publikation zur Pflanzenmetamorphose, der poetischen Verarbeitung der Metamorphose in Form der Elegie sowie mit Goethes Morphologie-Lehre. Nachdem der Leser also die Vorlagen, d.h. die Grundlagen der Lehrstücke und die Theorie dahinter kennengelernt hat, werde ich die Lehrstückgenese von „Goethes *Italienische Reise*“ von Blättner bis Kaufhold darstellen (2.1). Diesbezüglich erfolgt auch eine Zusammenstellung der verschiedenen Lehrstückkompositionen in Form einer Lehrstücksynopse (2.1.6 und 2.1.8). Darüber hinaus soll auch die Lehrstückgenese zu „Goethes Pflanzenmetamorphose“ von Rohde kurz wiedergegeben werden (2.2) und eine Synopse zu Goethe, Rohde und Trepte erstellt werden. Natürlich werden die Lehrstücke an geeigneter Stelle auch entsprechend der lehrkunstdidaktischen Vorgehensweise interpretiert (2.1.2 bis 2.1.4 und 2.2.4 bis 2.2.6).

Nach dieser Zusammenschau der Theorie der Lehrkunst und der Vorlagen sowie der für meine Weiterentwicklung relevanten Praxisteile möchte ich im dritten Abschnitt meiner Examensarbeit zu meinem eigenen Versuch, meinen eigenen Ideen und Fundstücken kommen. Dabei werde ich versuchen, aus den zuvor dargelegten Lehrstücken ein fächerübergreifendes Lehrstück zu generieren, indem ich ausgewählte Akte aus Rohdes Lehrstück in leicht abgewandelter Form in die aktuellste Variation des *Italienische Reise*-Lehrstücks von Harder und Kaufhold integriere und mit einem neuen Abschluss ergänze. An entsprechender Stelle werde ich auch meine Erfahrungen aus der Erprobungsphase mit Freunden und Bekannten darstellen. Diese beinhalten unser gemeinsames Vorgehen, Ausschnitte unserer gemeinsamen

Gespräche und weitere Hinweise und Überlegungen, die sich aus der Praxis ergeben haben. Materialien und Arbeitsblätter zu meinem Biologie-Exkurs habe ich dem Anhang dieser Arbeit angefügt. Mit diesen Materialien sollte sich der Pflanzenmetamorphose-Exkurs nicht nur besser nachvollziehen, sondern auch erneut durchführen lassen. Im Anschluss an die Weiterentwicklung der fächerübergreifenden kulturauthentischen Lehrstückinszenierung in Kapitel 1 möchte ich auch noch die bisherige „Goetheblick-Perlenkette“ in Kapitel 2 überblickshalber zusammenfassen und durch zwei eigene Funde erweitern, auf die ich während meiner Rezeptionsphase in der *Italienischen Reise* gestoßen bin. Eventuell können diese in der Zukunft auch an geeigneter Stelle noch gewinnbringend genutzt werden.

Zum Schluss meiner Arbeit werde ich in Abschnitt IV noch ein Fazit ziehen und einen kleinen Ausblick geben, wie es mit dem Lehrstück weitergehen könnte, d.h. in welche Richtungen man die bisherigen Inszenierungen noch erweitern kann, welche Schwächen bei Goethe offengelegt wurden und welche Exkurse sich ggf. noch anbieten. Letztendlich schließe ich meine Ausführungen mit einem persönlich gestalteten Resümee nach Goethe-Art ab und nehme den Leser noch einmal mit auf eine Reise nach Passau.

I THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER LEHRKUNST

1 Die Entstehung und Entwicklung der Lehrkunst

Wenn man die Tradition der Lehrkunst betrachtet, kann man grundsätzlich zwei Zeitabschnitte voneinander trennen. Der erste beinhaltet die Entstehung des Begriffs als Synonym zum „Didaktik“-Begriff von Comenius über Willmann und über die Verwendung der Begrifflichkeit in zahlreichen Veröffentlichungen bis hin zum „Unmodern-Werden“ um 1900 (siehe 1.1). Der zweite Abschnitt beginnt 1961, als Hans Christoph Berg Martin Wagenscheins Unterrichtsexempel entdeckt, führt über die Siebzigerjahre, in denen es zu einer engen Zusammenarbeit zwischen beiden gekommen war, und 1981 über die Verwendung des Begriffs vom Deutschen Juristentag in seinem Musterentwurf für ein Landesschulgesetz bis hin zur heutigen Ausgestaltung des Konzepts mit einer umfangreichen Lehrstücksammlung. Die Ausführungen folgen grundsätzlich den von Susanne Wildhirt festgehaltenen sechs Entwicklungsphasen. Die Traditionslinie der Lehrkunst ist bis heute noch lange nicht abgeschlossen und man darf gespannt sein, wie dieser zweite Zeitabschnitt in einigen Jahren wohl ergänzt werden kann. Soweit dies möglich erschien, wurde diese Entwicklung durch eine siebte Phase berücksichtigt.

Nun sollen beide Abschnitte noch einmal genauer ausgeführt und daran anschließend die Traditionslinie der Lehrkunst mit den wesentlichsten Etappen noch einmal anschaulich zusammengefasst werden.

1.1 Die Ursprünge der Lehrkunst (1600 bis 1900)

„Didaktik heißt Lehrkunst“

(Jan Amos Comenius, „Große Didaktik“ 1638/1657)

Den Begriff „Didaktik“ kennt man schon seit über 400 Jahren. Neben diesem aus dem Griechischen stammenden Fremdwort verwendete man besonders in der Zeit von 1600 bis 1900, d.h. von Comenius bis Willmann, auch das deutsche Synonym der „Lehrkunst“. Spätestens seit Comenius' Übersetzung des Begriffs 1638 nutzt man beide Begriffe auch parallel und versteht darunter die „Geschicklichkeit“ und die „Sachkenntnis“ eines Lehrenden.¹ Comenius fordert im Rahmen seiner Veröffentlichung das Unterrichten der Schüler nicht aus den Büchern, sondern anhand der realen Dinge. Lernende sollen nicht belehrt werden oder fremde Beobachtun-

¹ Vgl. Berg, Hans Christoph: Lehrkunst im Traditionsstrom – dank Wagenschein. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkundedidaktik. Lehrkundedidaktik 1. 1. Aufl. Bern 2009. S. 22-23.

gen und Zeugnisse über die Lerngegenstände vorgesetzt bekommen, sondern sich ihr Wissen selbst aneignen können, indem sie die Dinge selbstständig kennenlernen und durchforschen. Dadurch kann allgemeines und anwendbares Wissen geschaffen werden, anstatt bloßer Nomenklaturen. Das befähigt die Lernenden wiederum dazu, sich immer weiter zu bilden.² Nachdem zahlreiche Didaktiker den Begriff der „Lehrkunst“ danach aufgreifen und ihn in ihren Werken ausführen, kommt es ab 1900 allerdings zu einer Neudefinition dessen, was man unter „Didaktik“ versteht. Die ursprüngliche Begrifflichkeit wird erst einmal unmodern, randständig und gerät größtenteils in Vergessenheit. Die Didaktik wird nach und nach in zwei Richtungen gespalten: in die der Wissenschaft und die der Kunst bzw. in die Alternative: Lehrkunst oder Unterrichtswissenschaft.³

1.2 Der Neustart der Lehrkundedidaktik (1961/1980 bis 2014)

„Didaktik heißt Lehrkunst samt Lehrkunedwissenschaft.“

(Hans Christoph Berg)

Anlass zum Neustart der Lehrkunedidaktik gaben die Unterrichtsexempel Martin Wagenscheins, die nicht nur gute Beispiele für seine übergeordnete Unterrichtsmethode darstellten, sondern sich tatsächlich als selbständige Unterrichtseinheiten bzw. als Lehrstücke, zur Inszenierung im Unterricht eigneten.⁴

1961 hörte Hans Christoph Berg einen Vortrag Martin Wagenscheins in Wuppertal, der bei ihm ein „erstes Interesse an seiner Person und an seinen Gedanken“⁵ auslöste. Dieses Interesse führte Ende der 1970er Jahre zu einer engen Zusammenarbeit und brachte 1980 schließlich auch ein Studienbuch („Naturphänomene sehen und verstehen“) hervor, „das die wichtigsten Aufsätze Wagenscheins noch einmal nach ‚genetischen Lehrgängen‘ geordnet zusammenstellt“⁶. Ab 1980 wurden Wagenscheins Unterrichtsexempel auch in Bergs Seminaren ausprobiert, besprochen und diskutiert. Hans Christoph Berg beschreibt den Moment des Wiederauflebens der Lehrkunst wie folgt:

Die ‚Lehrkunst‘ verdankt sich dem Lebenswerk Martin Wagenscheins. Die Geburtsstunde der Lehrkunedidaktik Anfang der Achtzigerjahre war ein verblüffend schlichter Einfall: Wagenscheins Goldener Primzahlunterricht von 1949 – warum ihn immer nur studieren? Warum ihn nicht

² Vgl. Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 10.

³ Vgl. Berg, Hans Christoph: Lehrkunst im Traditionsstrom – dank Wagenschein. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 23.

⁴ Vgl. Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 9.

⁵ Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Ein anderer Blick. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 37.

⁶ Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Ein anderer Blick. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 37.

auch einstudieren und ausprobieren? Ausprobieren auch in heutigen Normalschulen!⁷

Aus den Seminaren wurde eine Werkstatt und gleichzeitig ein Entdeckungs- und Erfindungsprozess angestoßen. Wagenscheins Didaktikwerke sowie seine Didaktiktheorie samt Unterrichtspraxis eignet man sich daraufhin nach und nach an und setzt seine Exempel vielfach im Unterricht um. Wagenschein erwies sich als echter Lehrstückdichter und Lehrstückregisseur, aber auch als guter Detektiv, was das Aufspüren von Quellen als Grundlage neuer Lehrstücke anging. Während seiner Seminare mit Studenten feilte er immer wieder an seinem Repertoire, passte es neuen Aufschlüssen und Widerständen an, beobachtete die sich wandelnden Studentengenerationen in ihren Zugängen und Sperrern und praktizierte immer wieder eine sokratische Komponente in Kombination mit seiner dreiteiligen Lehrregel: genetisch-sokratisch-exemplarisch. Kurz darauf kam noch eine vierte Dimension zu seiner Grundregel hinzu: die Phänomene.⁸

Dass die Lehrkunst nach einer längeren Pause plötzlich auch in der Pädagogik in einer ergiebigen Form überhaupt wieder aufleben konnte, das lag vermutlich auch daran, dass der Deutsche Juristentag 1981 den Begriff in seinem Musterentwurf für ein Landesschulgesetz verwendete. Das tat er auch nicht wie zuvor unter Berücksichtigung der bisher herrschenden Trennung von Lehrkunst und Unterrichtswissenschaft. Der Bereich der Gestaltungsfreiheit, d.h. der pädagogischen Freiheit, der Lehrer wird dort wie folgt konkretisiert:

Der Rahmen für diese pädagogische Freiheit ergibt sich einerseits aus der gesetzlichen Funktionsbeschreibung der Schule und aus sonstigen Rechtsvorschriften, andererseits aus der im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess entwickelten ‚Kunstlehre‘ (allgemeine Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, zugrunde liegende Fachwissenschaften; im folgenden kurz ‚Regeln der pädagogischen Kunst‘)⁹

Nachdem Wagenscheins Exempel im Laufe der Zeit mehrfach erprobt wurden und sich seine Methode nach und nach als positiv erwiesen hatte, wurden auch Rousseaus Botaniklehrbriefe, Lessings Fabelunterrichtsskizze und Faradays Kerze uvm. entdeckt und als „improvisationsoffene Mitspielstücke“ erst in Seminaren, dann auch in der Schule realisiert. Im Rahmen der Ausweitung des Lehrstückunterrichts entwickelt sich eine erste Lehrstücksammlung.¹⁰ Von 1985 bis 1989 gab es unter

⁷ Berg, Hans Christoph: Idee und Ethos. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 18.

⁸ Vgl. Berg, Hans Christoph: Lehrkunst im Traditionsstrom – dank Wagenschein. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 25.

⁹ Zitiert nach: Berg, Hans Christoph: Lehrkunst im Traditionsstrom – dank Wagenschein. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 23.

¹⁰ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. Linnés Wiesenblumen, Aesops Fabeln, Faradays Kerze. Exemplarische Studien zur Lehrkunstdidaktischen Kompositionslehre. Marburg 2008. Online Ressource: <<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2008/0159/pdf/dsw.pdf>> [22.10.2014]. S. 7.

der Devise „Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius“ eine erste Reihe von Versuchen in evangelischen Schulen. Von 1989 bis 1992 wurde dann das hessische Schulentwicklungsprojekt „Lehrkunst in Schulvielfalt“ auch an vielen anderen Schulen durchgeführt. Darunter befanden sich katholische Schulen, Waldorfschulen, freie Schulen, Landerziehungsheime und auch Gymnasien und Gesamtschulen.¹¹ Der Austausch zwischen den Beteiligten wurde immer intensiver und 1990 kamen schließlich die „Herborner Lehrkunsttage“ zustande. Man intensivierte nun immer mehr die Bemühungen um einen theoretischen Rahmen für das Unternehmen der Lehrkustdidaktik. Zweckdienlich war dabei auch die Entdeckung der dramaturgischen Didaktik von Gottfried Hausmann. Wagenscheins Konzeption des genetischen und exemplarischen Lehrens wurde schließlich auch um die dramaturgische Dimension erweitert.¹² Nach und nach arbeitet man außerdem wesentliche Lehrstückkomponenten heraus, mit deren Hilfe man vollständige Neuinszenierungen, d.h. komplette Neukompositionen, erarbeiten kann. So entsteht im Laufe der Zeit ein noch größeres, viele Fächer umfassendes Lehrstückrepertoire.¹³ Seit 1997 profitiert die Lehrkustdidaktik auch von der Mitarbeit Wolfgang Klafkis, der sogar als Prüfinstanz für den Bildungsgehalt der einzelnen Lehrstücke fungierte. Seit 1999 zeugt die Lehrkunstwerkstatt-Reihe auch von seiner Mitherausgeberschaft. Bei vielen Dissertationen war Klafki der Zweitgutachter. Das Konzept der Lehrkustdidaktik hat sich im Laufe der Entwicklung verdichtet, präzisiert und unterrichtspraktisch bewährt. Außerdem wurde es aufgrund vielfältiger Erfahrungen in den Konzeptbereichen weiter ausgestaltet.¹⁴

Hauptaugenmerk bei den Entwicklungen lag vor allem auch darauf, die Trennung von Lehrkunst und Unterrichtswissenschaft zugunsten einer weiterführenden Ergänzung der Didaktik als Lehrkunst durch Lehrkunstwissenschaft (und Lehrkunstinstitutionen) aufzuheben.¹⁵ Wie sich gezeigt hatte, war Wagenscheins Lehrkunst nicht ohne Entsprechungen geblieben, sondern fand vielerorts ihr Gegenstück, so z.B. in der Himmelskunde Diesterwegs oder in Willmanns Konzept vom „organisch-(aristotelisch-)-genetischem“ Lehren. Auch sein Schulkonzept sympathisierte schließlich mit Waldorfschulen, Montessorischulen und Reichweins Tiefensee. Es wird deutlich, dass Wagenschein mit seinen Unterrichtsexempeln und seinem Ver-

¹¹ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Ein anderer Blick. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 38, 39.

¹² Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Ein anderer Blick. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 39.

¹³ Vgl. Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 10.

¹⁴ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. Linnés Wiesenblumen, Aesops Fabeln, Faradays Kerze. S. 8.

¹⁵ Vgl. Berg, Hans Christoph: Lehrkunst im Traditionsstrom – dank Wagenschein. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 23.

ständnis von Unterricht einer längeren Tradition angehört.¹⁶ Dennoch war ein Umschwung in der vorherrschenden Didaktik nötig. Im charakteristischen Sinn der Wagenschein-Methodik musste noch der Wechsel vom Machen zum Lassen, vom Konstruieren zum Kristallisieren, vom Gehen zum Fließen und vom Schub zum Sog geschaffen werden.¹⁷ Zwei deutliche Merkmale der Ausgestaltungsphase waren die Einrichtung langjähriger kollegialer Lehrkunstwerkstätten und die Publikation von insgesamt sechs Lehrkunstwerkstatt-Bänden 1997-2004.¹⁸ Die Zahl der Lehrstücke, Lehrstückinszenierungen und die Anzahl der an der Lehrkunst beteiligten Personen steigt stetig an. Es kommt sogar zur Einrichtung schulinterner Lehrkunstwerkstätten in der Schweiz und in Deutschland. Für die Arbeit innerhalb der Lehrkunstwerkstätten wird das Studienblatt „In acht Gestaltungsschritten zum Lehrstückunterricht für die Arbeit in der Lehrkunstwerkstatt“ entwickelt. Auf dem Luzerner Kongress im Mai 2003 hält Berg schließlich einen Vortrag und stellt „das Konzept der Lehrkunst im Kontext von Unterricht und Schulentwicklung auf aktuellem Stand“¹⁹ vor, der bisherige Höhepunkt der Entwicklung der Lehrkunstdidaktik.

Die Lehrkunstdidaktik hat sich bis heute weiterentwickelt und weiter verbreitet. Zwar ist sie noch nicht an jeder Schule zur Praxis geworden, doch steigt die Zahl an Inszenierungen und Unterrichtsberichten ebenso wie die Anzahl der Lehrstücke. Derzeit existieren rund fünfzig Lehrstücke, ohne ihre Variationsmöglichkeiten mitzuzählen. Immer wieder werden einzelne Lehrstücke neu komponiert und überarbeitet. Dies geschieht entweder im Rahmen von Examensarbeiten, Dissertationen oder aus purer Leidenschaft für ein Lehrstück. Man darf gespannt sein, welche Entwicklungen die Lehrkunstdidaktik in den kommenden Jahren noch durchlaufen wird und welche Lehrstücke noch erweitert oder neu entwickelt werden. Der Prozess ist noch lange nicht abgeschlossen.

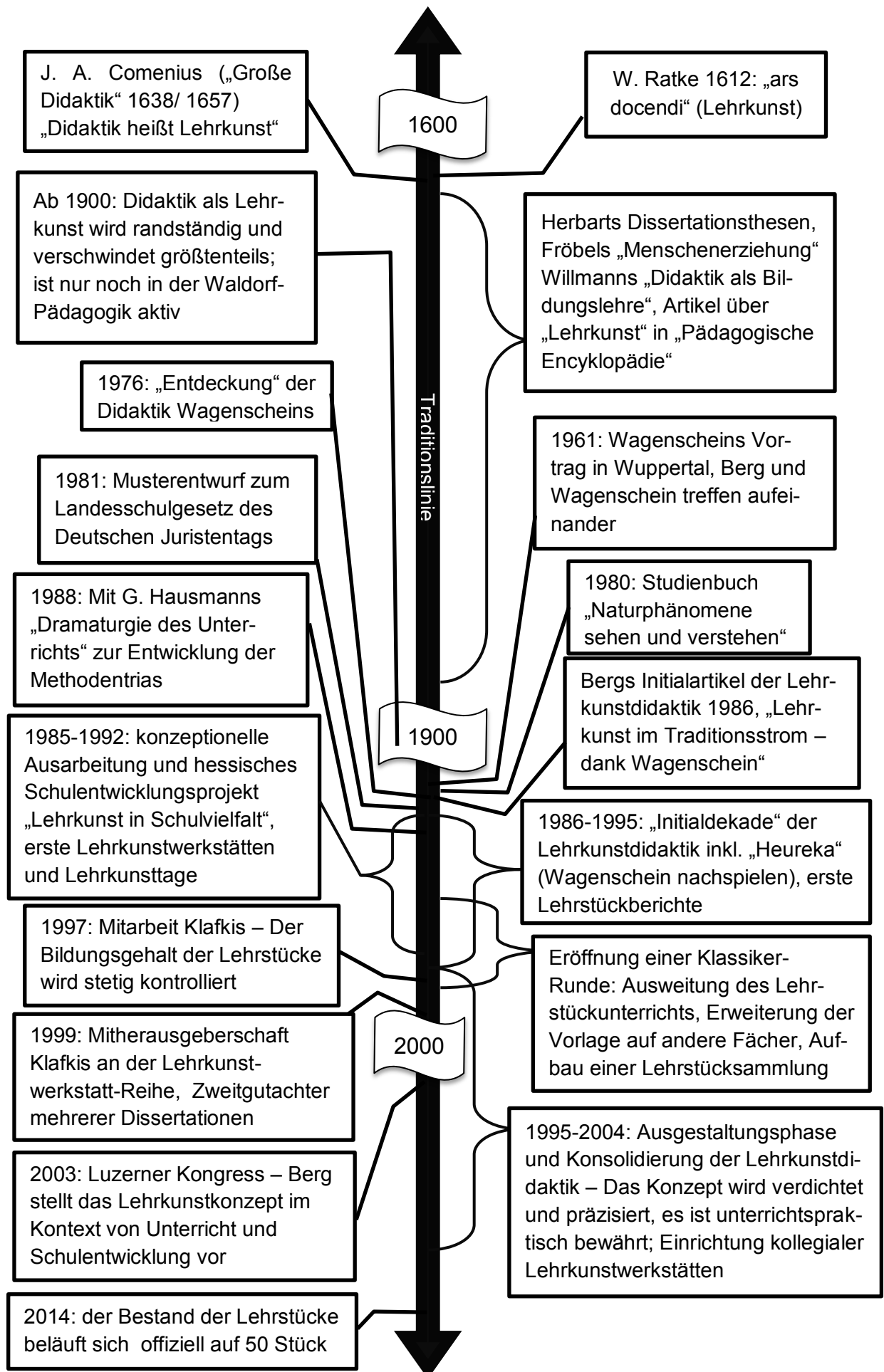
Die nun folgende Grafik stellt eine Zusammenschau der zuvor ausgeführten Etappen in der Entwicklungsgeschichte der Lehrkunst dar. Genau wie die theoretischen Ausführungen beginnt sie bei der ersten Begriffsverwendung durch Comenius, führt die verschiedenen Stationen mit ihren unterschiedlichen Höhepunkten auf und endet vorerst mit dem aktuellen Bestand von rund fünfzig Lehrstücken. Man erkennt, dass die Lehrkunst gerade nach den 1970ern enorme Fortschritte gemacht hat.

¹⁶ Vgl. Berg, Hans Christoph: Eine Uhr richtig stellen. Ein Geburtstagsgeschenk für Diesterweg. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 31.

¹⁷ Vgl. Berg, Hans Christoph: Mit Wagenschein zur Lehrkunst. Der Neuanatz der Lehrkunstdidaktik in Bildern, Szenen und Konzepten. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 50.

¹⁸ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. Linnés Wiesenblumen, Aesops Fabeln, Faradays Kerze. S. 8.

¹⁹ Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. Linnés Wiesenblumen, Aesops Fabeln, Faradays Kerze. S. 9.



2 Das Lehrkunstkonzept

„Im Unterricht an paradigmatischen Menschheitsthemen in kunstvoll gestalteten Lehrstücken Bildungsprozesse ermöglichen und Schulkultur stärken“²⁰, so beschreibt Hans Christoph Berg das Konzept der Lehrkünstlerdidaktik.

Aus seiner Beschreibung folgt, dass man sich mit der Unterrichtsgestalt des Lehrstückunterrichts, mit der bildungs- und lehrkünstlerdidaktischen Gestaltung der Lehrstücke, mit den kollegialen Lehrkunstwerkstätten als Qualitätssicherungseinrichtung und Weiterentwicklungsmöglichkeit sowie mit dem Lehrstückrepertoire beschäftigen muss, wenn man das Konzept in seinen Einzelheiten verstehen will. Da die Lehrkünstlerdidaktik allerdings nicht losgelöst von Schule und Unterricht existieren kann, muss man sie eingebettet in Unterrichtsentwicklung, Schulkultur und Schulvielfalt untersuchen. Diese Aspekte werden in den folgenden Ausführungen berücksichtigt und sind in die Gliederung dieses Abschnittes miteingeflossen. Bevor nun jedoch näher auf das Lehrstück (2.2), seine Komponenten (2.2.1 und 2.2.2), seine Zielsetzung (2.2.3), auf die lehrkünstlerdidaktische Methodentrias (2.1), die Lehrkunst im Kontext von Bildung (2.3), Schulkultur (2.5) und Schulpluralismus (2.6) sowie auf die kollegialen Lehrkunstwerkstätten (2.4) eingegangen wird, folgen noch einige einstimrende Worte.

Die Lehrkunst und ihr Kunstbegriff:

„Lehrkunst“ bedeutet eine künstlerische Technik bzw. das Kunsthandwerk desjenigen, der die Lernenden begleitet. Im Akt des Unterrichtens, d.h. im konkreten Unterrichtsfall als auch bei der theoretischen Reflexion und Konzeption des Unterrichts, übt die Lehrperson also eine Art Kunsthandwerk bzw. eine künstlerische Technik aus.²¹ Die Analogien zur Kunst drücken sich durch „die Dramaturgie des Unterrichts“ in Anlehnung an das Theater aus. Lehrkunst versteht den Lehrer als einen „Künstler“ und „Schöpfer“, damit wird also die schöpferisch-ästhetische Seite der Lehrertätigkeit hervorgehoben.²² Lehrkunst meint aber nicht die Tätigkeit, die mit dem Hervorbringen, der Wahrnehmung oder der Reproduktion von „Kunst“ im engeren Sinn zu tun hat, sondern vielmehr das ästhetische Handeln bei der Gestaltung des Unterrichts. Ein solches ästhetisches Handeln wird in der Lehrkunst auch als „dramaturgisches Handeln“ verstanden und beinhaltet die Regieführung und die Planung von

²⁰ Berg, Hans Christoph: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 88.

²¹ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. Man müsste in die Flamme hineinschauen können. Lehrkünstlerdidaktik 2. 1. Aufl. Bern 2008. S. 13, 14.

²² Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrkunstunterricht gestalten. S. 13, 14.

spezifisch gestalteten Unterrichtsschritten.²³ Weitere Analogien zwischen Unterricht und Theater sind z.B., dass beide in gleicher Weise Anteil an der wirklichen Lebenswelt haben, selbst aber auch ein Stück Wirklichkeit sind. Daneben stellen sie aber zugleich auch ein anderes Stück Wirklichkeit vor, das außerhalb liegt – ein vergangenes, entferntes oder ungewöhnliches Leben, einen Ausschnitt aus der Natur oder einen Gegenstand der Kunst. Beide versuchen diese Wirklichkeit nicht nur in Gedanken, sondern auf unterschiedliche Weise handgreiflich und leibhaftig zu vergegenwärtigen. Während im Theater Schauspieler die Wirklichkeit für Zuschauer in Szene setzen, sind es im Unterricht die Schüler und der Lehrer selbst, die Wirklichkeit für sich selbst inszenieren. Damit sind sie gleichzeitig Schauspieler und Zuschauer, Akteure und Reflektierende zur gleichen Zeit. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass ähnlich wie im Theater unterschiedliche Institutionen arbeitsteilig am Produktionsprozess einer Unterrichtsinszenierung beteiligt sein sollten. So können die Lehrer durch das Lehrstück auf vorgängige Überlegungen und Erfindungen, auf eine verdichtende Konzipierung von Lernsituationen, auf eine Art didaktischer Dichtung zurückgreifen. Die meisten Lehrstücke sind mehrfach erprobt und immer neu und anders durchführbar, denn es geht nicht um den treuen Nachvollzug einer Vorlage, sondern darum, an der Ausarbeitung und Weiterentwicklung des Lehrstücks beteiligt zu sein.²⁴

Exemplarische Inhalte – Lehrkustdidaktik ist Inhaltsdidaktik:

Zentrales Element des lehrkustdidaktischen Unterrichts ist ein Phänomen, zu dem eine „sinnliche Nähe“ hergestellt wird. Dadurch werden von den Schülern gemeinsame Erkenntnisse und reelle Kompetenzen erworben, mit denen sie auch später noch Fragen entwickeln und Probleme lösen können sowie zu Folgehandlungen inspiriert werden. Das Hauptaugenmerk der Lehrkustdidaktik liegt deshalb vor allem auf den exemplarischen Inhalten des Unterrichts und nicht auf den Schülern oder Lehrern. Den Kern der Unterrichtseinheit, die zehn bis fünfundzwanzig Stunden umfassen kann, bildet eine zentrale Thematik und eine zusammenhängende Gestaltung. Diese Unterrichtseinheit wird auch „Lehrstück“ genannt. Lehrstückunterricht ist aufgabenorientiert, denn es geht um einzelne, inhaltlich bestimmte Lernaufgaben und ihre Bearbeitung. Aus diesem Grund ist Lehrkustdidaktik auch Inhaltsdidaktik.²⁵ Bei der Auswahl ihrer Bildungsinhalte orientiert sich die Lehrkustdidaktik

²³ Vgl. Klafki, Wolfgang: Exempel hoch qualifizierter Unterrichtskultur. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 116.

²⁴ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 73.

²⁵ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 81.

an Wolfgang Klafki's kategorialdidaktischer Analyse. Drei Prinzipien machen nach Klafki den Bildungsgehalt eines Inhalts aus:

1. Das Elementare, d.h. sowohl einfache als auch umfangreiche Phänomene, die für einen Zusammenhang grundlegend sind
2. Das Fundamentale, d.h. alltägliche Erfahrungen und Wahrnehmungen der Umwelt zu berücksichtigen
3. Das Exemplarische, d.h. ein typisches Exemplar, das als Einzelfall für das Ganze bzw. Allgemeine steht

Danach ergeben sich nach Klafki auch folgende Leitfragen, mit denen man einen Inhalt überprüfen sollte:

- Hat ein Inhalt eine exemplarische Bedeutung bzw. was lernen die Lernenden dadurch?
- Ist ein Inhalt immer noch relevant und wird er es auch in Zukunft bleiben bzw. welche Bedeutungen birgt ein Inhalt heute und in Zukunft?
- Welche Struktur hat der Inhalt?
- Wie kann man den Inhalt für die Schüler zugänglich machen?

Dramaturgische, ästhetische und genetische Gestaltung des Unterrichts:

Die Lehrkustdidaktik zeichnet sich weiterhin durch vielschichtige, durchkomponierte Handlungsstränge, komplexe Aufgabenstrukturen sowie durch spannenden, erfüllenden, emotional anregenden, ästhetisch gestalteten und nachhaltig wirksamen Unterricht aus.²⁶ Untersucht man diese ästhetische Gestaltung bzw. die Handlung im Unterricht, so stellt man fest: „Die Hauptaufgabe der Lehrperson besteht in der ‚Anregung und Anleitung von aktiven, tieferwirkenden und längerfristig sich entfaltenden Lernprozessen‘.“²⁷ Susanne Wildhirt beschreibt den Lehrer in diesem Sinne auch als „Anstifter“ von Handlungen.²⁸

Was das Prinzip der ästhetischen Qualität von Erfahrungen – der „Einwurzelung“ mit den Worten Wagenscheins – angeht, so sei betont, dass es beim Lernen neben intellektuellen Prozessen und der Entwicklung von kognitiven Schemata in der Lehrkunst vor allem auch um sinnliche Wahrnehmungen, um die Äußerung und Klärung von Emotionen und um die Ausbildung von Interessen und nicht nur um Formeln und Begriffe geht. Bilder, Erlebnisse und Erinnerungen werden in der Lehrkustdidaktik ebenso in die persönliche Entwicklung der Lernenden eingebettet wie Ergeb-

²⁶ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 15, 22.

²⁷ Bonati, Peter: Lehrkustdidaktik und Lehrstücke. Ihr Beitrag zu Didaktik und Unterrichtsentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. H. 1/2003. S. 93-107. <http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2003_1_93-107.pdf> [Zugriff: 10.10.2014]. S. 95.

²⁸ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrkustunterricht gestalten. S. 15.

nisse und Erkenntnisse des Lernprozesses, da sie diesen entscheidend voranbringen können.²⁹ Zugunsten der „Einwurzelung“ sollte der Lehrer für Anschauung und Durchschaubarkeit sorgen und die Schüler dazu animieren, in eigener Denkanstrengung über etwas zu rätseln. Dadurch, dass die Schüler den Dingen selbst auf den Grund gehen, selbst denken und sehen, soll minderwertiges Scheinwissen, das nur oberflächlich auswendig gelernt wurde, reduziert und stattdessen geistige Bewegung, Frage-Prozesse und Frage-Progressse ermöglicht werden. Auf diese Weise wird auf der Schülerseite aus leerem konventionellem Schulwissen eigenes, auf Erfahrungen beruhendes Wissen. Der Lehrer muss dazu aber Geduld und Zeit aufbringen, damit den Schülern neben dem gründlichen Verstehen der Themen auch der Nachvollzug des Erkenntnisprozesses möglich ist.³⁰ Der Lehrer sollte außerdem auch zugunsten der erwähnten ästhetischen Qualität einen philosophischen Unterricht planen und praktizieren, d.h. einen Unterricht, der Leib, Seele und Geist aktiviert und involviert.³¹ Auf diese Weise ist Bildung statt Indoktrination möglich und es werden Einsichten statt Dogmen begünstigt.³² Dazu muss der Lehrer allerdings auch Abstand vom Unterricht aus dem Schulbuch nehmen und stattdessen einen anschaulichen, entwickelnden Unterricht planen. Erst ein solcher ruft nämlich wahre, lebendige und bewegende Vorstellungen über die Dinge hervor.³³ Es geht nicht darum, den Schülern einfach nur vorzugeben, was die Wissenschaft über die Jahre hinweg an Wissen und Erkenntnissen angesammelt hat, sondern darum, dass es den Schülern ermöglicht wird, selbst über das nachzudenken, was andere bereits vorgedacht haben, und eigene Anstrengungen zu erbringen, Beobachtungen zu machen und so schließlich die zugrundeliegenden Ursachen und Kräfte aufzuspüren. Prinzipiell geht es also um das selbständige aktive Suchen, Finden und Anwenden der aufgespürten „Wahrheiten“ und Gesetzmäßigkeiten.³⁴ Das erfordert natürlich, dass der Lehrer – außer in der Expositionsphase des genetischen Lehrens, d.h., wenn das Phänomen eingeführt wird und ein Sog entsteht – schweigt und stattdessen die Schüler mit exemplarischen Situationen konfrontiert, sodass diese zu reden beginnen. Der Lehrer darf dann maximal als „Sokrates-Stechfliege“ eingreifen, wenn er Scheinwissen als solches entlarvt und zerplatzen lässt.³⁵ Dies ist allerdings nur als minimale Lernhilfe zu verstehen, denn es ist viel wichtiger, dass

²⁹ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 82.

³⁰ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt. Bd. 1. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993. S. 31-32.

³¹ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 34.

³² Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 69.

³³ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 74, 75.

³⁴ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 74-76, 80.

³⁵ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 120.

der Lehrer den Unterricht von vorn herein handlungs- und produktionsorientiert ausgerichtet³⁶, sodass er so wenig wie möglich anleiten muss, und die Schüler direkt von einer Handlung zur nächsten übergehen können.

Baum – Nuss – Baum, Idee und Ethos der Lehrkustdidaktik:

Ein lehrkustdidaktischer Unterricht ist als bildungsdidaktischer Lehrstückunterricht gestaltet. In ihm finden sich in verdichteter Form die Stärken und Leistungen einer kulturellen Tradition aus einer früheren Generation wieder. Sie können in der jetzigen Generation der Lernenden wieder neu heranwachsen, genauso wie sich die Kraft und das Wesen eines Baumes in einer Nuss verdichtet, aus der dann wieder ein neuer Baum entsteht.³⁷ Ziel der Lehrkustdidaktik ist es, innerhalb der schulpädagogischen Perspektive ein qualitatives Lehrstückrepertoire aus themenbezogenen und bereicherschließenden Unterrichtseinheiten zu schaffen, das sowohl in die Schulkultur als auch in die Allgemeinbildung eingebettet ist.³⁸ Die Lehrkust fördert dadurch nicht nur die Schulkultur, sondern entwickelt auch die Unterrichtskultur weiter, was dann der Qualitätssteigerung von Schule und Unterricht zuträglich ist.

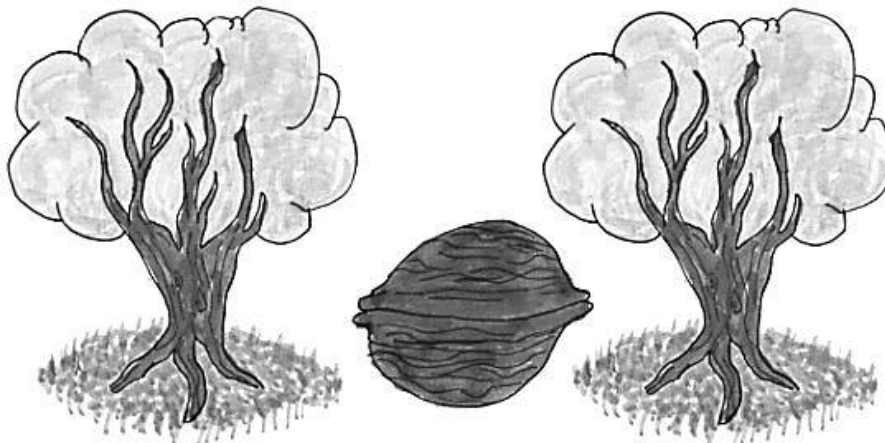


Abbildung 1: Baum – Nuss – Baum: Das Logo und Leitbild der Lehrkustdidaktik. Die Lehrkustdidaktik bringt exemplarische Lehrstücke hervor genau wie der Baum die Nüsse. In den Lehrstücken hat sich die Kraft großer kultureller Traditionen im Sinne von „all in a nutshell“ verdichtet. Die Lehrstücke können im Leben der Schüler und Studenten wieder zu lebenskräftigen Gestalten heranwachsen, ebenso wie aus jeder Nuss ein neuer kraftvoller Baum mit neuen Nüssen wachsen kann.

³⁶ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrkustunterricht gestalten. S. 57.

³⁷ Vgl. Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 17.

³⁸ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 15, 18, 22.

2.1 Die lehrkustdidaktische Methodentrias

„Das Genetische gehört zur Grundstimmung des Pädagogischen überhaupt. Pädagogik hat mit dem werdenden zu tun: mit dem werdenden Menschen und im Unterricht, als Didaktik – mit dem Werden des Wissens in ihm. Die sokratische Methode gehört dazu, weil das Werden, das Erwachen geistiger Kräfte, sich am wirksamsten im Gespräch vollzieht. Das exemplarische Prinzip gehört dazu, weil ein genetisch-sokratisches Verfahren sich auf exemplarische Themenkreise beschränken muss und auch kann. Denn es ist – ich sage nicht ‚zeitraubend‘, sondern – ‚mußfordernd‘ und deshalb von hohem Wirkungsgrad.“

(Martin Wagenschein:
Verstehen lehren. Genetisch-sokratisch-exemplarisch. 4. Aufl. Weinheim 2008.)

Wie das Zitat zeigt, zeichnet sich die Arbeitsweise der Lehrkunst dadurch aus, dass sie den Prinzipien des exemplarischen Lehrens, des genetischen Lernens und des sokratischen Gesprächs, die Martin Wagenschein in vielen Vorträgen, Aufsätzen und Büchern vorgestellt und an zahlreichen Beispielen verdeutlicht hat, folgt.³⁹ Diese Methodentrias gewährleistet einen hohen Wirkungsgrad von Unterricht, erfordert jedoch auch genügend verfügbare Unterrichtszeit.⁴⁰ Diese drei Prinzipien werden aber noch durch das Prinzip der dramaturgischen Gestaltung ergänzt.

Das bedeutet: die tragende Grundlage für den angestrebten exemplarisch-genetischen Lernprozess ist die Inszenierung eines dichten, wirklichkeitsnahen, handgreiflichen und herausfordernden Handlungszusammenhangs in einer anregenden Lernumgebung, in der die Schülerinnen und Schüler Aufgaben übernehmen und Erfahrungen sammeln können. Das Ergebnis ist ein gemeinsames Werk.⁴¹

Martin Wagenschein geht in seinen Unterrichtsexempeln z.B. auf die Urheber einer kulturellen Errungenschaft ein und nutzt dabei die Ähnlichkeit der Schülerfragen zu den originären Forscherfragen. Im mehrdimensionalen Lehrstückunterricht werden dann in Bezug auf Wagenschein auch die Fragen historischer Originale, wie z.B. Pythagoras, Pascal, Aesop oder Linné, sowie der wissenschaftliche bzw. historische Erkenntnisgang zu den aktuellen Fragen und Erkenntnissen der Schüler. Erfahrungen aber auch Hinweise der „Klassiker der Pädagogik“, wie z.B. Willmann, Lessing, Rousseau oder Goethe, helfen den Schülern dabei, eine Problemstellung zu bearbeiten und zu eigenen Ergebnissen zu gelangen. So werden „Sternstunden der Menschheit“ oder auch kulturell bedeutsame, „epochenübergreifende Menschheitsthemen“ von den Schülern im Unterricht miterlebt und auf anschauliche, authentische und lebendige Weise nachvollzogen bzw. in einem „improvisationsoffenen Mit-

³⁹ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. S. 269.

⁴⁰ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 23.

⁴¹ Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. S. 270.

spielstück“ inszeniert.⁴² Zumeist werden im Lehrstückunterricht auch Fächergrenzen aufgebrochen und den Schülern eine neue Weltorientierung ermöglicht. Die Methoden richten sich wiederum ganz nach dem Inhalt der Themen und werden von den Lebenszusammenhängen bestimmt.⁴³

Es geht neben dem Werden des Menschen und des Wissens auch um die Weiterentwicklung geistiger Kräfte, insbesondere durch die Methode des sokratischen Gesprächs, mit der bei Bedarf auch Verwirrung gestiftet werden kann. Abschließend beschränkt sich das lehrkustdidaktische Verfahren auch auf exemplarische Themenbereiche. Das Besondere am genetischen Unterricht ist, dass die Schüler die originale Sache selbst entdecken und dass am Anfang eine Frage steht. Für die Schüler sollte ausreichend Zeit zum (Weiter-)Denken zur Verfügung stehen, wodurch sie eine drängende Motivation, eine eigene Betroffenheit und emotionale Beunruhigung entwickeln. Der Vorteil daran ist, dass die Wirklichkeit verknüpft mit dem eigenen Denken und Handeln reell erfahrbar und begreifbar wird.

Im Folgenden werden die drei Unterrichtsprinzipien – genauer die lehrkustdidaktische Methodentrias, d.h. die exemplarischen Inhalte (2.2.1), das genetische Lernen (2.2.2) und die dramaturgische Gestaltung (2.2.3) sowie die sokratische Gesprächsführung (2.2.4) (als eigentliche Erweiterung zum Quadrivium) näher erläutert. Sie bestimmen die Form des Lehrstücks, sind ausschlaggebend für die Gestaltung und eignen sich zur Interpretation und Prüfung konkreter Lehrstücke.

2.1.1 Exemplarische Inhalte

Exemplarisch im Sinne Martin Wagenscheins sind nicht zufällige, beliebige Beispiele, an deren Stelle auch andere stehen könnten, sondern nur ein ausgezeichnetes. Es ist so besonders, dass es die Aufmerksamkeit langanhaltend auf sich zieht, aber gleichzeitig auch so zugänglich, transparent und handhabbar, dass es sich für den Nachvollzug im Unterricht eignet. Da es bereits eine Geschichte hinter sich hat, ist es auch mit Erfahrungen und Reflexionen aufgeladen und markiert einen bestimmten Ort bzw. einen Zeitpunkt in der Geschichte der Menschheit, an dem eine neue Sicht-, Denk- oder Handlungsweise zum Ausdruck gekommen ist. Erst dann handelt es sich auch um echte Menschheitsthemen, durch die ein kollektives Lernereignis zustande kommen kann.⁴⁴ Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Auswahl der Inhalte bzw. der Konzentration auf Unterrichtsthemen ist, dass in dem Beispiel verschiedene Entwicklungslinien und Wege zusammenlaufen und dass es einen Zugang zu

⁴² Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 19, 22.

⁴³ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 22.

⁴⁴ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Theodor Schulze: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 81.

einem weiten Feld von Erscheinungen oder Problemen ermöglicht. Erst dadurch können nämlich „umfassende Wirklichkeitsbereiche“ erschlossen werden. Schlüsselthemen und Schlüsselkonzepte, die in der Geschichte und Kultur der Menschheit eine bedeutende Rolle gespielt haben und bis heute noch aktuell und für die Lernenden persönlich relevant sind, sind also für die Unterrichtsplanung essenziell.⁴⁵ Bestenfalls wird also ein bedeutsames Exemplar, d.h. „das Allgemeine“, an konkreten Phänomenen im Unterricht erfahrbar, was bei den Schülern Staunen, Aufmerksamkeit und Fragen auslöst.⁴⁶ Dies gelingt allerdings nur, wenn das eigentliche Exemplar immer wieder bedeutsam gewesen und auch noch für die Schüler interessant bzw. attraktiv ist, d.h. es sollte aus dem Alltag der Schüler stammen, jedoch ein gewisses Maß an Rätselhaftigkeit in sich tragen. Es geht dann nicht mehr konkret um einen speziellen Lernstoff oder Unterrichtsgegenstand, sondern vielmehr darum, dass im Exemplar das Ganze sichtbar und fixierbar wird, wodurch nachhaltiges Schülerwissen entstehen kann.⁴⁷

Wesentlich an den zuvor beschriebenen exemplarischen Themen ist, dass sich die Schüler die Erkenntnisse, auf die ein Lehrstück abzielt, schrittweise innerhalb größtmöglicher Eigen- bzw. Selbsttätigkeit selbständig aneignen können, dabei wird immer von ihren Lernvoraussetzungen, ihren Sichtweisen und Erfahrungen sowie dem allgemein Bekannten ausgegangen⁴⁸ und sich dann in Richtung des Neuen fortbewegt und Bisheriges hinterfragt. Die Schüler werden nach und nach zu Wissenschaftlern und erleben einen kleinen Teil des historischen Erkenntniswegs, da der Lehrstückunterricht in die Wissenschafts- bzw. Kulturgeschichte eintaucht und Grundfragen der Wissenschaft im Unterricht gleichfalls gestellt werden. Es kommt damit zum Nachvollzug der „Sternstunden der Menschheit“ im Unterricht.⁴⁹ Hinter diesem letzten Absatz verbirgt sich andeutungsweise auch schon das Prinzip des Genetischen. Es wird nun im Anschluss noch genauer dargelegt.

2.1.2 Genetisches Lernen

Unter dem genetischen Aspekt wird vor allem die Art der Aneignung von Inhalten betrachtet. Es geht nicht um die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern vielmehr um die Erschließung von neuen Sichtweisen, Denk- und Handlungsmustern, die die Inhalte bereits in sich bergen. Selbstverständlich sollen die Schüler zu einer Einsicht gelangen, aber es ist auch wichtig, dass ein aktives Interesse bei ihnen geweckt wird, dass sie motiviert und dazu befähigt werden, sich weiterhin mit

⁴⁵ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 24.

⁴⁶ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 25.

⁴⁷ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 26.

⁴⁸ Vgl. Bonati, Peter: Lehrkustdidaktik und Lehrstücke. S. 96.

⁴⁹ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrkunstunterricht gestalten. S. 19.

dem thematisierten Sachverhalt auseinanderzusetzen.⁵⁰ Im Mittelpunkt steht deshalb die Genese des Wissens bzw. der Entwicklungsprozess der Erkenntnis. Vorausgesetzt wird, dass jedes Kind über eine angeborene Lernlust verfügt und dass das Wissen in geeigneter Art und Weise an die Lernenden anknüpft und es nicht abgeschlossen ist.

Damit sich die Lernenden das Wissen optimal aneignen können, sollte es in einem ersichtlichen, sachlogischen und vernetzenden Zusammenhang stehen. Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten werden nicht vom Lehrer vorgetragen, sondern von den Schülern selbst entdeckt und generiert. Erst dadurch eignen sich die Lernenden Fertigkeiten und Wissen tatsächlich an, verknüpfen eigene Erfahrungen mit den Erkenntnissen der Wissenschaft und erweitern kontinuierlich ihre Fähigkeiten. Eigene Sichtweisen müssen auf der Schülerseite immer wieder reflektiert werden und können genau wie Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen neu ausgebildet werden.⁵¹

Der Werdegang des Unterrichtsgegenstands hängt dabei eng mit dem Werdegang des Lernens zusammen. In der Exposition werden Staunen ausgelöst und Fragen angeregt. Diesen Schülerfragen, die größtenteils auch die Fragen der Forscher oder der historischen Originale waren, wird dann im Unterrichtsverlauf nachgegangen, wobei immer wieder die Urheber zu Wort kommen können und auf Originaltexte zurückgegriffen werden kann. Gemeinsam erschließen sich die Schüler dann die Erkenntniswege und machen sie zu ihren eigenen, um die Fragestellung produktiv zu bearbeiten.⁵² Diesbezüglich kann es sich auch anbieten, dass die Schüler die Rolle historischer Originale, d.h. der Vorbilder eines Lehrstücks, übernehmen und deren Erfahrungen zur Bewältigung einer Aufgabe durch Handlungen nachvollziehen. Damit werden die Schüler zum historischen Vorbild und ein Teil eines „improvisationsoffenen Mitspielstückes“⁵³, bei dem die Trennung von Zuschauer und Schauspieler aufgehoben ist. Dadurch werden insgesamt sowohl die Kulturgenese, d.h. ein kollektives Lernereignis, als auch die Individualgenese, d.h. ein persönlicher Entwicklungsfortschritt und eine positive Wissensveränderung des Schülers, realisiert.⁵⁴

⁵⁰ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 82.

⁵¹ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 26.

⁵² Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 27.

⁵³ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 22.

⁵⁴ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 27.

2.1.3 Dramaturgische Gestaltung

Für die Selbsttätigkeit und Aktivierung der Schüler durch Handlungszusammenhänge ist die Dramaturgie eines Lehrstückes essenziell. Über den Anblick der Handlung wird die Vorstellung einer Wirklichkeit in den Köpfen der Schüler erzeugt, fast wie bei den Zuschauern in einem Theater. Diese künstliche Wirklichkeit vermengt sich mit der selbst erfahrenen Wirklichkeit und so fordert das, was die Schüler sehen, sie auch zur Selbsterkenntnis heraus. Lehrstückunterricht erzeugt eine künstliche Wirklichkeit im Klassenzimmer – allerdings nur andeutungsweise in den angespielten Szenen, Bildern oder Modellen, aber vor allem in Texten und gesprochenen Worten. Diese künstliche Wirklichkeit wird den Schülern also maximal in Andeutungen vorgeführt, während die Wirklichkeit des Klassenzimmers reell bleibt.⁵⁵

Wenn der Lehrer ein Lehrstück unterrichtet, bedeutet das, dass er es in-Szenesetzt, d.h., dass er es inszeniert.⁵⁶ Die Lehrkustdidaktik sieht den Lehrer als „Regisseur einer dichten wirklichkeitsnahen, greifbaren und herausfordernden Inszenierung eines Handlungszusammenhanges“⁵⁷ und als Gestalter einer ansprechenden, anregenden Unterrichtssituation, der den Lerngegenstand in Handlungsfolgen, d.h. Lernaufgaben und Lernsituationen, übersetzt und so das Lehrstück inszeniert. Theodor Schulze vergleicht die Arbeitsweise des Lehrers innerhalb der Lehrkustdidaktik auch mit der Arbeitsweise von Dramatikern, Regisseuren, Theaterkritikern und Literaturwissenschaftlern, was er damit begründet, dass die Lehrkunst eine dramaturgische Didaktik ist.⁵⁸ Diese Ausführungen deuten bereits auf die lehrkustdidaktische Orientierung an Gottfried Hausmanns „Dramaturgie des Unterrichts“ (1959) hin. In diesem Kontext stehen die Inszenierung der Lernsituation, die Beteiligung von Emotion, Faszination und Imagination am Lernprozess und der künstlerische Zusammenhang zum Theater im Vordergrund. Meist gliedert sich das Lehrstück dementsprechend in Akte und Szenen – wobei Szenen durch Handlungsträger und Handlungsräume, Akte hingegen durch Frage- und Erkenntniszusammenhänge bestimmt werden.

Die Wahl der Methode ist in der Lehrkunst nicht frei. Inhalt und Handlung sind unmittelbar miteinander verbunden. Die Methode der Lehrkunst setzt sich aus inhaltserschließenden Handlungen zusammen, die jedoch nicht wie im Drama existenzielle Handlungen sind, die extreme, negative Folgen haben können oder bestimmte Emotionen wecken⁵⁹, sondern Erkenntnis- oder Produktionshandlungen, mit denen

⁵⁵ Vgl. Schulze, Theodor: Dramaturgisch lehren. S. 171.

⁵⁶ Vgl. Schulze, Theodor: Dramaturgisch lehren. S. 170.

⁵⁷ Wildhirt, Susanne: Lehrkunstunterricht gestalten. S. 28.

⁵⁸ Vgl. Schulze, Theodor: Dramaturgisch lehren. S. 169.

⁵⁹ Vgl. Schulze, Theodor: Dramaturgisch lehren. S. 173.

man die Umwelt erschließen, Probleme aufdecken, Aufgaben und Herausforderungen entdecken, Interessen wecken und Fähigkeiten erzeugen sowie Einsicht und Fantasie anregen kann.⁶⁰ Zu diesem Zweck wird am Anfang des Lehrstücks auch eine offene, mehrdimensionale Begegnung mit einem Wirklichkeitsausschnitt, z.B. durch die Präsentation überraschender oder widersprüchlicher Phänomene, die Staunen oder Aufmerksamkeit auslösen und erste Fragen und Vermutungen entstehen lassen, inszeniert. Dadurch werden schon zu Beginn Proberhandlungen, Assoziationen oder auch der spontane Ausdruck von Empfindungen angeregt und ein Sich-behutsam-Einlassen auf das Phänomen erzeugt.⁶¹

Während des Lehrstücks sind die Schüler die Ausführenden der Handlungen, denn die Selbsttätigkeit ist ein wichtiger Aspekt. Die Lernenden sind im Lehrstück diejenigen, die eine „Urszene“ miterleben und tatsächlich aktiv bleiben sollen. Dabei werden sie vom Lehrer lediglich angeleitet bzw. motiviert, eigene Erfahrungen zu machen und selbstständig zu Ergebnissen zu gelangen. Die Schülerhandlungen und ihre Vernetzung sollen wirklichkeitsnah, greifbar, ansprechend und herausfordernd konzipiert sein.⁶² Dies erfordert jedoch, dass man den Unterrichtsgegenstand in aufeinanderfolgende Handlungen überträgt und einen „Spannungsbogen“ von Beginn an bis zum Ende aufrechterhält. Die Exposition steckt den thematischen Gesamtzusammenhang des Gegenstandes ab und wirft die Fragestellung auf, der im Folgenden nachgegangen wird, um das Problem zu lösen. Danach erfolgt das gemeinsame, alle Teilnehmer involvierende Bearbeiten der Fragestellung, bei dem auch immer wieder die Urheber bzw. die historischen Originale als Hilfestellung auftauchen können, sei es in Form von kulturhistorisch fixierten Briefen, Tagebucheinträgen oder anderen Textvorlagen. Das Ziel eines dramaturgisch konzipierten Unterrichts ist es, den Fortgang und die Dynamik des Lehrstücks und der Handlungen zu gewährleisten und gleichzeitig für Klarheit, Prägnanz, Flexibilität und Bündigkeit zu sorgen.⁶³ Innerhalb des Unterrichtsgeschehens gibt es dann wie beim Theater nicht nur Haupthandlungen, sondern auch Nebenhandlungen und improvisationsoffene Momente. Die Schüler sind innerhalb der Lehrstücke auch Schaffer eines Werkes, denn die „werkschaffende Tätigkeit“ gehört mit zur „Entfaltung der Dramenhandlung“. Bei dem Werk handelt es sich um mehr als nur um ein Arbeitsprodukt, denn es ist das Ergebnis schöpferischer Prozesse, wurde selbstständig und selbst erarbeitet, ästhetisch gewonnen, ästhetisch gestaltet und ist praxisnah und praxistauglich. Es macht nicht nur das formale Grundwissen anschaulich bzw. greifbar, sondern

⁶⁰ Vgl. Schulze, Theodor: Dramaturgisch lehren. S. 174.

⁶¹ Vgl. Klafki, Wolfgang: Exempel hoch qualifizierter Unterrichtskultur. S. 116.

⁶² Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 28.

⁶³ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 28.

auch den Schülern selbst den Lerngegenstand deutlich.⁶⁴ Es zeigt schließlich das während des Lehrstücks Gesehene und Erlebte und macht die Schüler indirekt auch zu Berichterstattem.⁶⁵

Zusammenfassend finden sich alle drei Prinzipien noch einmal in der nachfolgenden Tabelle kurz dargestellt. Überblickshalber werden die jeweiligen Hauptmerkmale im Vergleich darstellt und durch eine Leitfigur ergänzt.

Tabelle 1: Die lehrkustdidaktische Methodentrias "Exemplarisch - Genetisch - Dramaturgisch" nach Martin Wagenschein und Gottfried Hausmann.⁶⁶

	Exemplarisch Eine Sternstunde der Menschheit kennenlernen	Genetisch Ein Gewordenes als Werdendes entdecken	Dramaturgisch Die Dramatik eines Bildungsprozesses erleben
Hauptmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Phänomen/Exemplar • Kategorialer Aufschluss und Transferierbarkeit • Paradigmatische Bedeutung (sachlich-fachliche Breite und philosophische Tiefe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gegenstandszentrierung • Gang zu den Quellen • Schülerzentrierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Theaterähnliche Gliederung und Gestaltung • Dramatische Entwicklung des Lernprozesses • Entfaltung der Lehridee bis zum Erkenntnisprodukt
Leitfigur	Die Lernenden erklettern einen lockenden und zugänglichen Erkenntnisgipfel unter behutsamer Führung und erfahren dabei das Gebirge und das Klettern, also Inhalt und Methode.	Die Lernenden nehmen den Gegenstand im eigenen Lerngang wahr als Werdegang des menschlichen und des individuellen Wissens vom ersten Staunen bis zur eigenen Erkenntnis.	Die Lernenden ringen um die Erschließung des Gegenstands und der Gegenstand ringt mit den Lernenden um seiner Erschließbarkeit.
Im Unterricht	Ein Exemplar, ein Phänomen, eine Gestalt, ein Mikrokosmos voll kategorialer Aufschlüsse mit Horizontale (Transfer) und Vertikale (Philosophie) als Paradigma, als „Sternstunde der Menschheit“ erschließen.	Gewordenes im Fluss des Werdens sachgenetisch und (menschheitlich und individuell) wissensgenetisch lehren und als Initialzündung ein erstaunliches Phänomen nutzen und dranbleiben mit allen ursprünglichen Lebenskräften bis zum Einwurzeln und Ausreifen der Erkenntnis.	Eine exemplarische Figur mit Umfeld in den dramatischen Entwicklungszügen ihres Werdegangs theaterähnlich gliedern und gestalten und im gleichzeitigen Herausprozessieren von Lehrstück und Lehridee und Lehrgestalt realisieren als improvisationsoffenes Mitspielstück.

2.1.4 Sokratische Gesprächsführung

Von den Lehrern wird eine sokratische Gesprächsführung im Unterricht erwartet. Das bedeutet, Menschen in Form von Gesprächen zum Selberdenken und zum selbständigen Finden von Erkenntnissen zu verhelfen. Man sollte allerdings erwähnen, dass der von Platon dargestellte Sokrates eher ein „Verfahren des in schlüssig geordneten Argumentationsschritten erfolgenden ‚Herausfragens‘“⁶⁷ betrieben hat, bei dem die Antworten immer implizit schon vorgegeben wurden. Die Lehrkunst bezieht sich eher auf die Intention als auf seine konkrete Realisierungsform des „Her-

⁶⁴ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrkunstunterricht gestalten. S. 62.

⁶⁵ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrkunstunterricht gestalten. S. 63.

⁶⁶ Vgl. Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 150, 230

⁶⁷ Klafki, Wolfgang: Exempel hoch qualifizierter Unterrichtskultur. S. 115.

ausfragens“.⁶⁸ Ein solches „neosokratisches“ Lehrerhandeln zeichnet sich in der Lehrkunst durch die folgenden drei Gesichtspunkte⁶⁹ aus:

1. Die Lehrperson muss taktvoll, aber konsequent darauf achten, dass vorschnelle Lösungsvorschläge und eine naive oder besserwisserische Selbstsicherheit des Behauptens immer wieder problematisiert und sorgfältig geprüft werden, d.h., es gilt, eben solche immer wieder sachlich und differenzierend infrage zu stellen.
2. Der Lehrer muss die Lerngruppe immer wieder anregen, sich zu vergewissern, wo sie im Unterrichtsprozess steht, d.h. Zwischenresümées zu ziehen, die auf das Wissen, die Wege, die Erfolge, zukünftige Schritte und Unsicherheiten gleichermaßen eingehen.
3. Der Lehrer muss den Schülern schrittweise Hilfen zur Selbstvergewisserung als Instrumentarium näherbringen, d.h. Lernkompetenz zu vermitteln und den Schülern das Lernen des Lernens zu ermöglichen.

Es wird klar, dass eine der Hauptaufgaben des Lehrers das Hervorlocken von Sprache ist, sodass man überhaupt erst auf Schüleräußerungen und Reflexionen eingehen kann. Dadurch, dass auch vorzugsweise die Protagonisten und die Vorbilder, d.h. die Sache an sich, in einem Lehrstück sprechen, wird ein „evozierender Dialog“ erzeugt, der die Gesprächspartner dazu bringt, ihre Gedanken zu formulieren, zu veröffentlichen und zu überprüfen. Erst dann hat das sokratische Lehrverfahren sein Ziel erreicht und es kommt ganz automatisch auf Grundlage der Handlungen zu Schüleräußerungen.⁷⁰ Die sokratische Gesprächsführung hilft also neben den bekannten Verfahren des entdeckenden oder des problemlösenden Lernens dabei, genetische Lernprozesse zu ermöglichen, herauszufordern und zu fördern.⁷¹

2.2 Der Lehrstückunterricht

„Die Lehrkunstdidaktik geht aus von der gestaltenden und inszenierenden, nachvollziehenden oder entwerfenden Beschäftigung mit einzelnen Lehrstücken und kehrt immer wieder zu ihnen zurück. An ihnen lernt sie, an ihnen und mit ihnen entwickelt sie sich, an ihnen findet sie Bestätigung und Korrektur.“

(Hans Christoph Berg und Theodor Schulze:
Ein anderer Blick. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 39)

Eine Lehrkunstdidaktik ohne Lehrstücke wäre in der Praxis nicht denkbar und auch kein Gewinn. Wie das Zitat zuvor zeigt, sind Lehrstücke gleichzeitig die Grundlage,

⁶⁸ Vgl. Klafki, Wolfgang: Exempel hoch qualifizierter Unterrichtskultur. S. 115.

⁶⁹ Vgl. Klafki, Wolfgang: Exempel hoch qualifizierter Unterrichtskultur. S. 115.

⁷⁰ Vgl. Schulze, Theodor: Dramaturgisch lehren. S. 176.

⁷¹ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 82.

das Zentrum und das Ziel und dann auch wieder der Anfangspunkt für die Weiterarbeit für alle, die an der Lehrkustdidaktik beteiligt sind. Lehrkunst beschäftigt sich vorrangig mit Lehrstücken, dadurch wird Lehrkustdidaktik zur Lehrstückdidaktik.⁷² Da die Lehrstücke die Aufgabe erfüllen, die Lehrkustdidaktik in die Schulen und in den Unterricht zu bringen und unterrichtshandwerklich sowie unterrichtstechnisch von hoher Qualität sind, haben sie nicht nur eine enorme Bedeutung für die Lehrkunst, sondern auch ein enormes Potenzial für die Unterrichtsentwicklung und Schulkultur.

Nun soll jedoch erst einmal der Begriff des „Lehrstücks“ geklärt und die wesentlichen Komponenten herausgestellt werden. Theodor Schulze definiert ein Lehrstück folgendermaßen:

Ein Lehrstück ist eine dramaturgisch gestaltete Vorlage für eine begrenzte, in sich zusammenhängende und selbständige Unterrichtseinheit mit einer besonderen, konzept- und bereicherschließenden Thematik.⁷³

Für Schulze steht außerdem fest, dass Lehrstücke besondere, qualitative Unterrichtseinheiten mit bestimmten spezifischen Merkmalen sind:⁷⁴

1. Lehrstücke sind zeitlich auf etwa zehn bis zwanzig Stunden begrenzt. Tendenziell handelt es sich um Unterrichtseinheiten mit dem Umfang von etwa fünfzehn Stunden. Wolfgang Klafki sieht den besten Erfolg eines Lehrstücks dann gegeben, wenn lange Unterbrechungen vermieden werden. Obwohl es sehr gut möglich sein kann, das Lehrstück in Form einer Serie von Fünfundvierzig-Minuten-Lektionen durchzuführen, ist der Optimalfall wohl eine Intensivphase mit „ein- oder zweiwöchiger Dauer, gegebenenfalls als Projektwoche oder Epochenunterricht, d.h. als kontinuierliche Folge von Doppelstunden an der Mehrzahl oder an allen Tagen einer oder mehrerer Schulwochen“.⁷⁵
2. Lehrstücke haben einen in sich geschlossenen, inneren Zusammenhang, so dass die Schüler den Unterricht als gegliederte Einheit erleben, in der sich ein Abschnitt aus dem anderen ergibt. Die Abschnitte werden von einer Überschrift, einem übergeordneten Lernziel und einer inneren Entwicklungslogik zusam-

⁷² Vgl. Schulze, Theodor: Lehrkustdidaktik ist Lehrstückdidaktik. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 99.

⁷³ Schulze, Theodor: Lehrkustdidaktik ist Lehrstückdidaktik. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 99.

⁷⁴ Wenn nicht gesondert gekennzeichnet stammen die Merkmale aus: Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 78-79.

⁷⁵ Vgl. Klafki, Wolfgang: Exempel hoch qualifizierter Unterrichtskultur. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 106.

mengehalten.⁷⁶ Zu Beginn erweckt ein Phänomen nicht nur Erstaunen, sondern eine Frage, die bis zum Schluss lebendig bleibt und dann eine bündige Antwort findet.

3. Lehrstücke werden weitgehend frei von Voraussetzungen und Folgen geplant. Nach dem Einstieg mitten in ein Problem, beschäftigt man sich von dort aus rückwärts die Voraussetzungen feststellend und vorwärts die Folgen aufdeckend. Das heißt, dass jeder Schüler von Anfang an und ohne weiteres an einem Lehrstück teilnehmen können sollte.
4. Lehrstücke sind thematisch an zentralen, epochenübergreifenden Menschheitsthemen bzw. Sternstunden orientiert und bauen auf einer allgemeininteressierenden, allgemeinverständlichen und allgemeinbildenden Vorlage auf. Sie führen in neue Sichtweisen, in ein kollektives Lernergebnis, in kulturelle oder geistige Errungenschaften und in neue Vorstellungshorizonte ein. Lehrstücke sind entsprechend der klassischen Bildungsidee bildungsdidaktisch fundiert bzw. interpretiert und folgen Klafkis „Kategorialbildungskonzeption“⁷⁷. So wie die Themen bei der Erschließung der dinglichen und geistigen Wirklichkeit helfen, so erfolgt auf der Schülerseite ebenfalls ein Sich-Erschließen und Erschlossenwerden für die Themen und ihre Zusammenhänge.⁷⁸ Die Schüler erschließen sich im Grunde ein Konzept und mithilfe dieses Konzepts wiederum „ein weiteres Umfeld, einen Bereich menschlicher Tätigkeit, ein Stück Welt“ und damit zugleich „einen Anteil der eigenen Möglichkeiten, ein Stück Selbst“.⁷⁹ Damit dies gelingen kann, muss das Konzept allerdings erarbeitet und ggf. neu eingewurzelt und nicht einfach nur benannt oder erklärt werden. Es gibt allerdings so viele Konzepte, dass man nicht alle in der Schule erschließen kann, deshalb sollte man sich auf verschiedene Gebiete beschränken und besonders solche kennenlernen, die an die lebensgeschichtliche Erfahrung anschließen und für die lebensweltliche Orientierung und für die allgemeine Verständigung sowie für das Verständnis der Schlüsselprobleme unserer Gesellschaft von Bedeutung sind.⁸⁰

⁷⁶ Vgl. Schulze, Theodor: Lehrkunsstdidaktik ist Lehrstückdidaktik. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 99.

⁷⁷ Berg, Hans Christoph u.a.: Was ist Lehrstückunterricht? In: Berg, Hans Christoph. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 98.

⁷⁸ Vgl. Schulze, Theodor: Lehrkunsstdidaktik ist Lehrstückdidaktik. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 100.

⁷⁹ Schulze, Theodor: Lehrkunsstdidaktik ist Lehrstückdidaktik. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 100-101.

⁸⁰ Vgl. Schulze, Theodor: Lehrkunsstdidaktik ist Lehrstückdidaktik. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 101.

5. Lehrstücke sind entsprechend der Methodentrias exemplarisch-genetisch-dramaturgisch ausgestaltet bzw. interpretiert und weisen neben der typischen lehrkustdidaktischen auch eine ästhetische Gestaltung auf. Die Beschreibung von Lernsituationen, Handlungsspielen und Erschließungsfiguren steht im Mittelpunkt. Sie haben einen inneren Zusammenhang, der einer immanenten Entfaltungslogik folgt. Jedes Lehrstück hat einen Helden bzw. Protagonisten, der ein Phänomen, eine Gebilde, ein Konzept darstellt und eine Entwicklung durchläuft.
6. Außerdem werden Lehrstücke in kollegialen Lehrkunstwerkstätten bearbeitet bzw. optimiert und werden vielfach im Unterricht in unterschiedlichen Schulen und durch unterschiedliche Lehrpersonen erprobt. Diese teilen die Lehrstücke dann als anschauliche, realistische und mitvollziehbare Unterrichtsberichte mit.

Der Autor eines Lehrstücks ist mit dem Autor eines Theaterstücks vergleichbar. Meist werden Lehrstücke von Lehrern (mit)entwickelt oder weiterentwickelt. Sie sind dann gleichzeitig der Regisseur des Lehrstücks im Unterricht, aber können ebenso auch zum Schauspieler werden⁸¹, wenn sie in die Rolle eines historischen Originals schlüpfen. Die Integration des Lehrstücks in den Unterricht erfolgt in vier Phasen. In der ersten Phase wird das Lehrstück vom Lehrer als Regisseur im Unterricht inszeniert. Dabei beschränkt sich seine Aufgabe auf das Arrangieren einer verblüffenden ersten Begegnung mit dem Thema, z.B. durch ein Experiment. Anschließend muss der Lehrer in der zweiten Phase die entstehenden ersten Erklärungsversuche und vorwissenschaftlichen Erkenntnisse der Schüler z.B. mithilfe von Fragen oder Gegenargumenten auf ihre Stichhaltigkeit hin überprüfen. In der dritten Phase sollten die Vorschläge der Schüler durch Fragen, Rückverweise auf frühere Erkenntnisstände und Demonstrationen bis zur Vorlage des richtigen Resultats bzw. bis zur Festigung der Erkenntnis begleitet werden. Zum Schluss sollte der Lehrer innerhalb der vierten Phase das Ergebnis gemeinsam mit den Schülern zusammenfassen und das Produkt bzw. die Problemlösung präsentieren. Falls notwendig kann er aber auch Exkurse einführen, die aufzeigen, wie das Thema mit verwandten Gebieten aus anderen Fächern in Beziehung steht. Dies kann z.B. durch Kurzvorträge, Demonstrationen oder Besprechungen geschehen.⁸²

Innerhalb der Lehrstücke wird von den Schülern erwartet, dass sie eigene Erklärungsansätze und vorwissenschaftliche Erkenntnisse z.B. in Form einer Hypothese, einer Einsicht, einer Interpretation oder einer Fragestellung für sich selbst entwi-

⁸¹ Vgl. Schulze, Theodor: Dramaturgisch lehren. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 175.

⁸² Vgl. Bonati, Peter: Lehrkustdidaktik und Lehrstücke. S. 94.

ckeln. Danach werden gemeinsam differenzierte Erklärungsversuche der Phänomene gesammelt, Fragestellungen präzisiert und kontroverse Deutungen einander gegenübergestellt. Wie man wiederum zu einem gesicherten Ergebnis gelangt, sollte von der Klassengemeinschaft ebenfalls selbst erarbeitet werden. Dazu gilt es Vorschläge zu sammeln, welche Wege man zur Beantwortung der Fragen gehen soll, welche Operationen, Versuche, Quellen, Texte, Erkundungen, Befragungen, Materialsammlungen oder Exkursionen notwendig erscheinen, um die Frage zu bearbeiten, und diese wiederum zu ordnen und in eine plausible Reihenfolge zu bringen. Nach dem Lehrstück sollte eine gemeinsame Rückschau gehalten werden, sodass klar wird, wozu das Gelernte genutzt werden kann, was nach der Unterrichteinheit folgt und welche neuen Erkenntnisse man tatsächlich gewinnen konnte. Dabei ziehen die Schüler letztendlich ein Fazit und reflektieren ihren eigenen Erkenntnisprozess.⁸³

Ein fertiges Lehrstück hat durch seine Gestaltung einen gewissen Kunstanspruch. Dieser äußert sich bei den Beteiligten durch ein Gefühl der Befriedigung und den Wunsch nach einer erneuten Aufführung. Eine erfolgreiche Inszenierung birgt die Möglichkeit der Wiederholung und damit auch eine Antwortmöglichkeit auf die aufkommende Nachfrage. Der Kunstanspruch richtet sich also nicht an die Beteiligten, sondern an die Gestaltung und Inszenierung des Lehrstücks.⁸⁴

2.2.1 Die acht Lehrstückkomponenten

Betrachtet man die Struktur eines Lehrstücks, so lassen sich acht Lehrstückkomponenten erkennen. Die Reihenfolge dieser einzelnen Komponenten unterliegt grundsätzlich keiner fixierten methodischen Struktur. Allerdings sind die einzelnen Komponenten vielfach miteinander verflochten und überlagern einander immer wieder. Im Folgenden werden die acht Lehrstückkomponenten genauer betrachtet und anschließend im Aufbau des Lehrstücks verortet.

1. Reizvolles Phänomen

Nachdem ein geeigneter, exemplarischer Unterrichtsgegenstand gefunden wurde, muss dieser in ein Phänomen übertragen werden. Das Phänomen selbst als eine Art ästhetische Erscheinung lässt sich dann erst von den Schülern sinnlich und ästhetisch wahrnehmen und übt auf sie Reiz und Rätselhaftigkeit aus. Ein Phänomen hat bündig und prägnant sowie tiefgründig und vielversprechend zu sein. Es bleibt vom Beginn bis zum Ende des Unterrichts präsent und wirft die wesentlichen Frage-

⁸³ Vgl. Klafki, Wolfgang: Exempel hoch qualifizierter Unterrichtskultur. S. 117.

⁸⁴ Vgl. Schulze, Theodor: Dramaturgisch lehren. S. 172.

stellungen auf, mit denen es bearbeitet werden kann. Man kann ein Phänomen entweder in viele Unterphänomene aufspalten, die zusammen das Ganze repräsentieren, oder aber nur ein zentrales, den Lerngegenstand bzw. die Kategorie repräsentierendes Einzelphänomen in den Unterricht integrieren.⁸⁵

2. Organisierende Sogfrage

Aufgrund einer „Erkenntnislücke“ auf der Schülerseite entwickelt sich aus dem Phänomen im Unterricht selbständig eine Fragestellung, mit der sich das Problem bearbeiten lässt und letztendlich auch Erkenntnisse gewinnen lassen. Die Fragestellung wird von den Schülern in Worte gefasst und gibt die nächsten Unterrichtsschritte und Handlungen vor.⁸⁶

3. Ich-Wir-Balance

Ein Lehrstück ist immer auch ein „kollektives Lernereignis“, welches verschiedene Lernzugänge und eine Balance zwischen den einzelnen Schülern und der Lerngruppe erfordert. Auf der einen Seite wird der einzelne Schüler (das Ich) durch das Phänomen zum Denken angeregt, fragt sich und erlebt selbst etwas. Auf der anderen Seite kann aus der Gesamtheit der Einzelgedanken im „sozialen Miteinander“ dann das „gemeinsame Beste“ entwickelt werden, das es mit der historischen Vorlage zu vergleichen gilt. Am Ende steht eine persönliche als auch gemeinschaftliche Einsicht ganz ohne „Egozentrik“ oder „Gruppendruck“.⁸⁷

4. Eine aus einer Urszene dynamisch entfaltete Handlung

Im Lehrstück wird der Inhalt zur Handlung und hält die Einheit thematisch zusammen. Die Handlung setzt sich im gesamten Stück durchgängig fort und wird immer wieder in Experimenten oder Aufgaben realisiert. Die Problemstellung, die sich aus dem Phänomen entwickelt, gibt die Handlungen vor, die auch der Vorgehensweise der historischen Vorlage entspricht. Für das Handlungskonzept ist es wichtig, einen Inhalt samt seiner Lerngeschichte genau zu kennen und damit auch Hindernisse und „zündende Momente“ zu berücksichtigen. Am geeignetsten sind sogenannte „Urszenen“ einer Entdeckung zu inszenieren, allerdings müssen diese ausreichend belegt und fundiert überliefert sein. Diese Urszenen können vom Urheber selbst als Protagonisten entweder vom Lehrer oder von den Schülern gespielt werden. Diese minimale Lernhilfe unter Führung des historischen Originals kann auch später immer wieder eingesetzt werden.⁸⁸

⁸⁵ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 51-52.

⁸⁶ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 53.

⁸⁷ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 53-55.

⁸⁸ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 55-57.

5. Originäre Vorlage

Wie zuvor erwähnt, können die als originäre Vorlage genutzten und mit dem Phänomen verbundenen Persönlichkeiten, z.B. Forscher, Künstler, Entdecker, Dichter, durch kulturell bedeutsame Quelltexte immer wieder in den Unterricht miteinbezogen werden. Dadurch wird sowohl die Genese – sowohl die Kultur- als auch die Individualgenese – des Wissens, d.h. der Erkenntnisweg, nachvollzogen als auch zum Erkenntnisgewinn der Schüler beigetragen.⁸⁹

6. Werkschaffende Tätigkeit

Lehrstücke sind handlungsorientiert, schülerorientiert, produktorientiert, lebensnah und auf Selbsttätigkeit ausgerichtet. Ein Produkt, das während des Lehrstücks entsteht, ist immer das Ergebnis schöpferischer Prozesse und macht den Schülern den Gegenstand deutlich, da es das Geschehene und Erlebte wiedergibt. Durch das selbständig ästhetisch und praxistauglich gestaltete Werk wird das theoretische Grundwissen für die Schüler greifbar. Es erfasst sowohl Kategorien als auch kognitive Leistungen und kann daher immer wieder erweitert werden. Das Besondere am Ergebnis des Bildungsprozesses ist, dass es auch ohne die Teilnahme am Unterricht verstanden werden kann.⁹⁰

7. Grundorientierendes Denkbild

Das grundorientierende Denkbild dient als Hilfestellung bei der Zusammenfassung des Unterrichtsgegenstands, bei der Lernreflexion und bei Metagesprächen außerhalb des Lerngegenstandes. Das Denkbild ist auf das Nötigste reduziert, zeichnet die Reichweite des Themas ab, dient den Schülern zur Identifikation und eignet sich zur öffentlichen Repräsentation, d.h. folglich, dass es zur Schulkultur beiträgt.⁹¹

8. Kategorialer Aufschluss

Kategorie steht hier für „Begriffs-, Denk- und Anschauungsformen“, also für „Leitbegriffe“ und „Grundbegriffe“ der Wissenschaften und Künste aller Kulturgebiete, die ein Lehrstück einem Schüler nachhaltig eröffnen soll. Kategorien bzw. Leitbegriffe müssen sich im Unterrichtsaufbau wiederfinden.⁹²

⁸⁹ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 58.

⁹⁰ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 61-63.

⁹¹ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 63, 64.

⁹² Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 59, 60.

2.2.2 Verortung der Lehrstückkomponenten in der Methodentrias

Exemplarisch: Die Unterrichtsgegenstände werden dem didaktischen Grundprinzip Klafkis nach auf den Schülerhorizont gebracht, durchgestaltet und aufgeschlüsselt. Dadurch werden die Exempel „prägnant“ dargeboten und erwecken Aufmerksamkeit und Interesse. Gleichzeitig werden auch Fragen herausgefordert. Insgesamt wird dadurch das Verstehen exemplarischer Charakteristika des Themas ermöglicht. Das Exempel macht insofern kompetent, als dass man analoge Probleme lösen kann. Das Exemplarische ist insofern also verbunden mit dem reizvollen Phänomen (1.), der organisierenden Sogfrage (2.) und dem kategorialen Aufschluss (8.).⁹³

Genetisch: Die Lernenden können den Zusammenhang von Bedeutungsmomenten eines ästhetischen Werks oder den Sinngehalt und die Begründungsargumentation eines ethischen Prinzips im Lernprozess schrittweise selbst und für sich entdecken und nachvollziehen. Die Selbständigkeit der Lerngruppe beim zwanglosen Entdecken des Fragwürdigen, beim Auffinden und auch beim Begründen empirischer Ergebnisse ist essenziell für die Genese der Erkenntnisse der Schüler. Das Genetische ist daher verbunden mit der Ich-Wir-Balance (3.), mit der aus der Urszene dynamisch entfalteten Handlung (4.) sowie mit der werkschaffenden Tätigkeit (6.).⁹⁴

Dramaturgisch: Wesentlich bei der Lehrstückgestaltung sind neben der Gestaltung und dem Aufbau der Lehrstücke vor allem auch der dramaturgische Einstieg und das dramaturgische Element beim Auftreten historischer Personen. Das Dramaturgische ist damit auch mit der originären Vorlage (5) und mit der aus einer Urszene dynamisch entfalteten Handlung (4) verbunden.⁹⁵

2.2.3 Die Lehrstückunterrichtliche Zielsetzung

Die Lehrkustdidaktik versucht im Unterricht zu erreichen, dass die Schüler aktiv in bedeutsame Elemente der Kultur, in der sie heranwachsen und leben werden, eindringen. Neben der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen den Schülern untereinander steht vor allem das selbständige Durchführen unterschiedlicher Tätigkeiten im Mittelpunkt. Die Aktivitäten und Elemente sollen während der Lehrstücke entfaltet und von den Schülern angeeignet werden können.⁹⁶ Gene-

⁹³ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 73.

⁹⁴ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 74.

⁹⁵ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 74.

⁹⁶ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Theodor Schulze: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 72.

tisch-sokratisch-exemplarischer Lehrstückunterricht hat allgemeine Bildung zum Ziel und drückt dies durch drei Tugenden aus. Erstens ist ein allgemein Gebildeter in der Lage, das Ganze und Charakteristische zu erkennen und produktiv zu denken, wodurch er aus sich selbst heraus lernen kann. Zweitens ist sein Wissen in seinen Umwelt- und Alltagserfahrungen verwurzelt. Drittens besitzt ein allgemeingebildeter Mensch die Fähigkeiten und Kenntnisse, die er zur eigenständigen Bearbeitung und Lösung eines Problems benötigt.⁹⁷

2.3 Lehrkustdidaktik als Bildungsdidaktik

Lehrkustdidaktik ist eine Form der Bildungsdidaktik, denn sie will im „Lehrstückunterricht an paradigmatischen Menschheitsthemen Bildungsprozesse ermöglichen und Schulkultur stärken.“⁹⁸ Das heißt für die Praxis: Unterricht ist und bleibt das Kerngeschäft der Schule. Im Falle der Lehrkunst hat er aber die Gestalt eines kulturauthentischen und schulkompatiblen Lehrstückunterrichts und beabsichtigt, die schulüblichen Lehr-Lern-Prozesse in dichte tiefgründige und weitreichende Bildungsprozesse umzuwandeln sowie den Schülern innere authentische Verbindungen zu den menschheitlich maßgeblichen Entdeckungen, Erfindungen und Gestaltungen unserer kulturellen Grundlagen zu öffnen. Voraussetzung dafür ist aber, dass sich die Schulkultur der Lehrkustdidaktik öffnet.⁹⁹ Erst dann kann die Lehrkustdidaktik eines ihrer Bildungsziele erreichen, nämlich „junge Menschen exemplarisch erfahren zu lassen, dass sie in (nach vorn hin offenen) kulturellen Traditionszusammenhängen stehen, geschichtliche Wesen sind“¹⁰⁰.

Während früher noch das WIE des Unterrichts, d.h. die Methodik, diskutiert wurde, stellt man heute zumeist das WAS, d.h. die Didaktik, infrage. Die kategoriale Bildung ist Klafkis Antwort auf diese Verlagerung des Hauptaugenmerks innerhalb der Schulpädagogik. Das Prinzip der kategorialen Bildung nach Klafki versteht sich als Aneignung von Kategorien und bildet insgesamt das „Fundament allgemeiner Bildung“. Bildung bedeutet für Klafki die Erschließung von Wirklichkeit und das Sichselbst-Erschließen des Menschen. Wie zuvor im „kategorialen Aufschluss“ bereits kurz erläutert, lassen sich Kategorien wiederum als eigenständig erarbeitete bzw. angeleitet angeeignete Leitbegriffe definieren, die auf die Erkenntnis, die Beurteilung, das Verstehen und die Gestaltung von Natur- und Umweltgegebenheiten bzw. deren Beziehungen untereinander ausgerichtet sind. Insgesamt werden durch den

⁹⁷ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 16-17.

⁹⁸ Zit. n.: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 12.

⁹⁹ Vgl. Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 13.

¹⁰⁰ Klafki, Wolfgang: Exempel hoch qualifizierter Unterrichtskultur. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 111.

Nachvollzug allgemeiner Inhalte bzw. „kategorialer Prinzipien“ allgemeine Einsichten auf der Schülerseite ermöglicht, dadurch gewinnen die Lernenden Kategorien zur Wirklichkeitserschließung.¹⁰¹ Hier wird erneut deutlich, dass die zu erschließenden Inhalte eine Lebensbedeutung für die Zukunft und die Gegenwart der Lernenden haben müssen und Selbsttätigkeit bei der Erfassung einer Kategorie essenziell ist. Erst durch eigenes Handeln und Erleben sind die Lernenden zu nachhaltigem, tieferem Verständnis und Interesse befähigt.¹⁰² Im Vordergrund müssen für den Lehrer daher die Auswahl der Bildungsinhalte sowie deren Umsetzung als Erfahrungsmöglichkeiten für die Schüler stehen.¹⁰³ In diesem Zusammenhang lassen sich auch das exemplarische der Methodentrias verstehen sowie Klafkis Auswahlkriterien für Bildungsinhalte. Weiterhin erwies sich Klafkis Feststellung als geeignete Grundlage für die Lehrkustdidaktik, dass Inhalt und Methode in einem engen Wechselverhältnis stehen, denn der Inhalt gibt den Aneignungsweg bereits vor und der Weg bestimmt wiederum die Methode, die den Inhalt in einer bestimmten Perspektive darstellt.¹⁰⁴ Insgesamt lassen sich dann bei einer geeigneten und reflektierten Auswahl der Bildungsinhalte beispielhafte Unterrichtsmodelle und eine Sammlung didaktischer Werke entwickeln, die sich zur Allgemeinbildung eignen. Dies entlastet die Lehrpersonen und bringt auch mehr Freude am Beruf und Unterricht mit sich, da insgesamt mehr Interesse und Verständnis erreicht wird und die Schüler einen eigenen, nachhaltigen Lernwillen entwickeln.¹⁰⁵

2.4 Kollegiale Lehrkunstwerkstätten

Die Lehrkunstwerkstatt bietet Raum für experimentelles Vorgehen. Es geht nicht um die Beobachtung oder Bewertung von Versuchspersonen, „sondern um Selbsterfahrung und Reflexion der Lehrenden als Lernende, um Erprobung und Erfahrungsaustausch“¹⁰⁶. Konkret bedeutet das, dass Lehrer schon vor und auch nach einer erfolgreichen Lehrstückinszenierung produktiv werden. Die Lehrkustdidaktik fordert im Rahmen der Lehrkunstwerkstätten das Engagement jedes Einzelnen und zielt auch darauf ab, die Person der Lehrer zu stärken. Gelingen kann dies durch entsprechende Lehrmaterialien, aber auch durch Reflexion innerhalb der Lehrkunstwerkstätten und Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen, den eigenen An-

¹⁰¹ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 29.

¹⁰² Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 30.

¹⁰³ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 31.

¹⁰⁴ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 32.

¹⁰⁵ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. S. 32-34.

¹⁰⁶ Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 84.

sprüchen und der eigenen Praxis.¹⁰⁷ Die Lehrkustdidaktik sieht deshalb die Pflege der Lehrkunst in regelmäßig stattfindenden kollegialen Lehrkunstwerkstätten sowie das Überblicken des Entwicklungsganges von Lehrstücken und ihre Weiterführung als eine zentrale Aufgabe der Lehrer an.¹⁰⁸ In diesem Sinne ist die Lehrkunstwerkstatt „eine anregende und wirksame Form der Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung.“¹⁰⁹ Lehrer entwickeln dort gemeinsam Lehrstücke, stellen sie sich gegenseitig vor, führen sie weiter und interpretieren sie. Die Arbeit an einem Lehrstück sollte so zu einem produktiven Austausch über seinen Inhalt werden.¹¹⁰ Jeder Einzelne hat dabei die Möglichkeit, das persönliche Methodenrepertoire zu erweitern und zu verbessern sowie Kooperationsformen zu vertiefen. Außerdem lernt man das didaktische Konzept der Lehrkunst besser kennen und kann beim Auswerten von Unterrichtsberichten mithelfen.¹¹¹ Letztendlich ist jeder Teilnehmer ein wichtiges Element innerhalb einer kontinuierlichen fortlaufenden Optimierungsschleife und somit auch ein Qualitätsentwickler und Qualitätsgarant. Wenn sich alle Beteiligten also regelmäßig auf die zuvor beschriebene Weise um die Qualitätsentwicklung der Lehrstücke bemühen, ist nachvollziehbar, dass Peter Bonati zu dem Ergebnis gelangt, dass „Planung, begleitende Reflexion und fortlaufende Auswertung [...] intensiver als herkömmlich“¹¹² sind.

Im Kontext der Lehrkunstwerkstätten treten Lehrer auch immer wieder als Berichterstatter auf, die „Unterricht realistisch erzählen und aufschreiben“. Ihre Ausführungen sollen sie dabei so gestalten, dass sie auch für Laien verständlich und schülernah erzählt sind. Der Lernweg und die Entwicklung sollten nachvollziehbar werden, so dass der Leser des Berichtes den Unterricht möglichst realitätsnah nacherleben kann und dabei selbst noch lernt. Außerdem sollten alternative Handlungsmöglichkeiten und Entscheidungskriterien erläutert werden. Neben der Berichterstattung gehören zu den Lehreraufgaben aber auch noch die didaktisch-methodisch-ästhetische Präsentation, die Interpretation und Evaluation des eigenen, aber auch fremder Lehrstücke.¹¹³ Vor den eigentlichen Lehrstückinszenierungen und besonders im Rahmen der Lehrkunstwerkstätten übernehmen Lehrer also immer wieder die Rolle der Dichter und Regisseure von Lehrstücken.¹¹⁴ Selbstverständlich geht die Lehrkustdidaktik davon aus, dass Fachkenntnisse im Lehrerberuf unerlässlich

¹⁰⁷ Vgl. Heursen, Gerd: Die Lehrkunst entwickeln. Lehrerorientierte Didaktiken. In: Ungeöhnliche Didaktiken. Hrsgg. v. Gerd Heursen. Hamburg 1997. S. 34.

¹⁰⁸ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 122.

¹⁰⁹ Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. S. 270.

¹¹⁰ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. S. 73.

¹¹¹ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrkunstunterricht gestalten. S. 36.

¹¹² Bonati, Peter: Lehrkustdidaktik und Lehrstücke. S. 95.

¹¹³ Vgl. Wildhirt, Susanne: Lehrkunstunterricht gestalten. S. 40.

¹¹⁴ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 23.

sind, allerdings sollten sich Lehrer gerade im Rahmen der Lehrstückentwicklung bzw. der Lehrkunstwerkstätten auf die Vorstufen des Wissens bzw. auf das Ursprüngliche zurücksinken lassen können¹¹⁵, um nicht nur geeignete Themen für Lehrstücke zu finden, sondern diese auch gekonnt in Handlungszusammenhänge zu übertragen. Jeder Lehrer sollte nicht nur den Stoff beherrschen, sondern auch um ein eigenes, persönliches und eigenlebendiges Verhältnis zum Kulturgut bemüht sein.¹¹⁶ Die Beziehung von Unterrichtsthema und Lehrer ist damit insgesamt viel umfangreicher und tiefergehend als es beispielsweise beim bloßen Abarbeiten von vorgegebenen Inhalten innerhalb der überfrachteten Lehrpläne war. Hans Christoph Berg betont: „Es kommt auf die eigentliche und wahre innere Beziehung eines Lehrers zu dem tiefsten sachlichen Gehalt des zu behandelnden Gegenstandes an.“¹¹⁷ Besonders innerhalb der Lehrkunstwerkstätten können Lehrer im kollegialen Austausch diese Beziehung zum Gegenstand ergründen bzw. vertiefen und sich fächerübergreifend mit anderen Gleichgesinnten damit auseinandersetzen. Der Lehrer kann danach allein oder in Kooperation mit anderen Kollegen die „Kultursubstanz“ schaffen, aus der gute Lehrstücke ihren Unterrichtsstoff schöpfen, und sie darstellbar machen und optimieren. Konnte der Gegenstand bzw. das Thema den gewünschten Effekt bei einem oder mehreren Lehrern erzielen, liegt es an ihm bzw. dem Team, daraus erst gute Lehrstücke zu verfassen, dann aufzuführen und im Nachhinein zu reflektieren und gegebenenfalls zu optimieren.¹¹⁸ Der Lehrer erscheint also insbesondere im Rahmen der Lehrkunstwerkstätten – und auch generell im Verständnis der Lehrkustdidaktik – zugleich als Unterrichtsarchitekt und Unterrichtsingenieur¹¹⁹, aber auch als „Detektiv“, der die „Wegweiser zu ‚Sternstunden der Menschheit‘ aufspüren“¹²⁰ muss.

2.5 Lehrstückrepertoire und Schulkultur

Im Mittelpunkt der Lehrkunstwerkstätten steht ein produktiver Didaktikdiskurs bzw. eine diskursive Didaktikproduktion, d.h. ein elastischer Verbund von didaktischer Produktion und didaktischem Diskurs. Hauptaugenmerk dieses Diskurses liegt auf dem Unterricht bzw. auf der Qualitätsentwicklung des Unterrichts durch Lehrstückoptimierung in einem kollegialen Diskussions- und Produktionsprozess. Man tauscht sich fächerübergreifend über allgemeininteressierenden, allgemeinverständlichen und allgemeinbildenden Unterricht sowie über die Frage, welche Lehrstücke für die

¹¹⁵ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 36.

¹¹⁶ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 63.

¹¹⁷ Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 63.

¹¹⁸ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 67.

¹¹⁹ Vgl. Berg, Hans Christoph: Suchlinien. S. 116.

¹²⁰ Wildhirt, Susanne: Lehrkunstunterricht gestalten. S. 39.

Schulen ausgewählt und weiter ausgebaut werden sollten. Bildung wird im Rahmen der Lehrkunstwerkstätten als Kulturtradition und Enkulturation verstanden und daher auch der Unterricht in kulturellen Formen und Prozessen organisiert. Das heißt auch, dass die Lehrstücke eher kulturauthentischen Vorlagen folgen als der Schulroutine, Lehrplänen oder Lernzielen des Schulministeriums. Ein wohl überlegtes, vielfach erprobtes Lehrstückrepertoire in den Schulen kann daher einen Schritt in Richtung lebendige Schulkultur bedeuten.¹²¹ Außerdem konzentriert sich die Lehrkunstdidaktik speziell auf eine anspruchsvolle Gestaltung von Lernaufgaben und Lernsituationen, sodass neben Problemen und Lösungen, zwischen Aufgaben und Erkenntnissen auch immer wieder dem gemeinsamen Rätseln und Staunen Zeit eingeräumt wird.¹²² Man muss allerdings auch erwähnen, dass die Lehrkunstdidaktik keine Curriculumtheorie ist und sich nicht damit befasst, was alles in den Schulen gelehrt werden sollte bzw. was wegfallen kann. Jedoch enthält sie curriculare Überlegungen und führt teilweise auch zu curricularen Konsequenzen, denn sie schafft innerhalb der Rahmenvorgaben, von z.B. Lehrplänen und Schulbüchern, neue Schwerpunkte. Zudem versucht sie die Schulreform, durch die die Schulen mehr Freiheiten gewinnen sollen, auch durch Unterrichtsreform zu ergänzen, indem sie ein Angebot an mehrfach optimierten und langfristig erprobten Lehrstücken bereitstellt und das Spektrum ständig erweitert. Was für die Qualität des Unterrichts förderlich sein dürfte, ist, dass den Schülern wieder mehr Zeit für intensive Lernprozesse eingeräumt wird, dass man sich wieder mehr mit den konkreten Lernumwelten, den inhaltsbezogenen Handlungsmöglichkeiten und angeleiteten Reflexionen beschäftigt und schließlich reichhaltige Erfahrungen und Erlebnisse ermöglicht. Für die Lehrer besteht die Möglichkeit, sich wieder mehr durch eigene Interessen und Erfahrungen mit Kompetenz und Begabung in den Unterricht einzubringen und die Unterrichtskultur auf diese Weise voranzubringen.¹²³

2.6 Schulpluralistische Lehrkunstdidaktik

Die Schulvielfalt in der Lehrkunst ist hoch. Neben den staatlichen Gymnasien und Gesamtschulen sind zahlreiche freie Schulen, Waldorfschulen, Landerziehungsheime sowie katholische und evangelische Schulen beteiligt. Die Lehrkunstdidaktik versucht eine förderliche Wechselwirkung zwischen Lehrstücken und Schulgestalten bzw. zwischen Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklung. Erreicht wird dies

¹²¹ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 79.

¹²² Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 80.

¹²³ Vgl. Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, H. C. u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 83.

durch den gemeinsamen Austausch und Erfahrungsberichte die Lehrstücke betreffend, denn jede Schule setzt bei der Inszenierung unterschiedliche Akzente. Durch die vielfältige didaktische und schulpädagogische Kooperation sollte insgesamt ein positiver Entwicklungsimpuls ausgelöst werden und verschiedene Lehrstückvariationen vorgestellt und besprochen werden. Die Lehrkunst kann sich dann durch die Schulvielfalt verbessern, so wie jede Schule durch Lehrkunst ebenfalls besser werden kann.¹²⁴

¹²⁴ Vgl. Berg, Hans Christoph: Mit Wagenschein zur Lehrkunst. Der Neuanatz der Lehrkunsstdidaktik in Bildern, Szenen und Konzepten. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. S. 65.

II DIE BEIDEN LEHRSTÜCKE IN DIESER ARBEIT

1 Zwei „Goethe-Sternstunden“ als Vorlagen kennenlernen

1.1 Goethes *Italienische Reise* als Lehrstückvorlage

1.1.1 Italien als Reiseziel damaliger Epochen

Schon bevor Goethe nach Italien reiste, war es ein sehr beliebtes Reiseziel. Auch wenn die Gründe, dorthin zu reisen, zu verschiedenen Zeiten sehr unterschiedlich waren, so übte Italien – und im Speziellen Rom, Florenz und Venedig – doch schon seit dem Mittelalter bis in die Gegenwart einen enormen Reiz auf die Menschen aus. Im Mittelalter war Italien besonders bei Pilgern und Rittern sehr beliebt. Die Gründe dafür waren zum einen religiöser Art, denn in Italien befand sich der Sitz des Nachfolgers Christi, zum anderen politischer Art, denn dort fanden Kaiserkrönungen statt. Im Barock im 17. Jh. besuchten vorwiegend junge Adelige während sogenannter Kavaliersreisen das Land, um Welterfahrung zu sammeln oder dort Seelenheil zu finden, bevor man zurück in der Heimat ein Amt antreten konnte, welches den gesellschaftlichen Aufstieg und die berufliche Karriere enorm voranbringen sollte. Der Schwerpunkt der Reise, der im Mittelalter noch auf Religion und Politik gelegen hatte, verlagerte sich hin zum Weltlichen und zum Kuriosen. Um 1740 reisten auch gewöhnliche Bürger, die über die nötigen finanziellen Mittel verfügten, nach Italien, um sich durch die Kultur zu bilden und ihr bisheriges Wissen und ihre Erkenntnisse zu erweitern. Ein Beispiel für einen solchen Bildungsreisenden war Johann Caspar Goethe, welcher der Vater Johann Wolfgang Goethes war. In der darauffolgenden Epoche zu Zeiten Winckelmanns dienten Reisen nach Italien hauptsächlich dem ästhetischen Genuss und der Wiederentdeckung der Antike, klarer Linien und der Schönheit in Kunst und Kultur. Vor Goethe reisten auch Rousseau und Heinse nach Italien. Rousseau schätzte an Italien besonders die Schönheit und Eigentümlichkeit der Landschaft. Er ergötzte sich an den Reizen der wilden Natur des warmen Südens, während Heinses Erlebnisse zwar ebenfalls durch den Naturenthusiasmus, aber auch durch die Kunstschwärmerei geprägt wurden. Ähnlich wie Burckhardt und Nietzsche empfand auch Goethe Italien als Gegensatz bzw. Kontrastprogramm zu Deutschland. Gerade deshalb eignete sich Italien für Goethe sehr gut zur Selbstbildung und Selbstfindung sowie zur Loslösung von den bisherigen beruflichen und gesellschaftlichen Verpflichtungen. Anstatt an Italien mit dem kritischen Blick der Aufklärer heranzugehen, betrachtete Goethe alles, was er dort erlebte, als wertvol-

les Element zur Vervollständigung seines wahren Ichs. Nachdem im 19. Jh. schließlich die Straßen ausgebaut und die Verkehrsmittel verbessert wurden, reisten immer mehr Menschen nach Italien. Auch die gewohnten Routen und Hintergründe für die Reise änderten sich. Eine Italienreise wurde nahezu zum bürgerlichen Pflichtprogramm eines jeden, der etwas auf sich hielt und es sich leisten konnte. In den heutigen Zeiten des modernen Massen-Tourismus dient eine Italienreise eher der Erholung oder dem Sightseeing.¹²⁵

Man sollte allerdings auch noch hinzufügen, dass sich nicht nur die Umstände und Hintergründe einer Reise nach Italien über die Epochen hinweg verändert haben, sondern auch das Land und seine Städte. Während Italien z.B. zu Zeiten Goethes noch in neun Territorien aufgeteilt war, entstanden erst im Laufe der Zeit mehrere Staaten bis hin zum heutigen Italien, durch das man nahezu ungehindert reisen kann. Allein die Einwohnerzahlen Roms haben sich enorm erhöht. Goethe wandelte z.B. noch in einem idyllisch anmutenden Rom mit weitaus weniger Einwohnern als heute. Man kann sich also vorstellen, dass Italien und seine Städte früher ganz anders auf die Reisenden gewirkt haben müssen, als dies heute der Fall sein mag.¹²⁶

1.1.2 Italien als Reiseziel bei Goethe

Goethe entwickelte schon sehr früh den Wunsch, in den Süden zu reisen. Sein Vater Johann Caspar Goethe hatte es ihm bereits einige Jahre zuvor vorgemacht und danach noch viele Bilder aus Italien an den Wänden des Elternhauses angebracht. Goethe kannte Italien also schon vor seiner Reise aus detailreichen Erzählungen und von verschiedenen Abbildungen her. Dennoch erhoffte sich Goethe von seiner Reise, die im September 1786 begann und im Mai 1788 endete, nicht wie sein Vater die bloße Erweiterung seiner Kenntnisse und seines Wissens, sondern vielmehr sollte ihn die Italienreise die Möglichkeit geben, sich selbst zu finden und selbst zu erfahren. Für Goethe, der inzwischen schon siebenunddreißig Jahre alt und Minister in Weimar war, war die Reise aufgrund seiner Lebenskrise auch dringend nötig und zu einem starken, verzehrenden Drang bzw. inneren Bedürfnis geworden. Der tägliche Wechsel zwischen seiner künstlerischen Tätigkeit als Dichter und der nüchternen Tätigkeit am Hofe gelang ihm ebenso wenig, wie eine erfüllte Liebesbeziehung zu Charlotte von Stein aufzubauen. Bevor Goethe nach Italien aufbrach, war er sich aufgrund dieser Gründe seiner wirklichen Identität nicht mehr sicher. Auf seiner Reise beabsichtigte er, sich auf sich selbst zurückzubedenken, seinen Platz in der Welt

¹²⁵ Vgl. Grimm, Gunter E. und Kronic, Danica: Italiensehnsucht in der Goethezeit. Goethes *Italienische Reise*. Einleitendes zur Italienwahrnehmung. Online Ressource: <<http://www.goethezeitportal.de/wissen/projektetpool/goethe-italien/italien-einleitung.html>>. [Zugriff: 28.10.2014].

¹²⁶ Vgl. Grimm, Gunter E. und Kronic, Danica: Italiensehnsucht in der Goethezeit.

neu zu bestimmen und dadurch gestärkt und eins mit sich selbst nach Weimar zurückkehren zu können. Dass ihm dies auch gelingen sollte, erkennt man daran, dass Goethe Italien als Land seiner „Wiedergeburt“ charakterisiert und er danach seine Schaffenskrise überwunden hatte.¹²⁷ Goethe arbeitete immerhin schon seit Weimar immer wieder an der bisherigen Prosafassung der *Iphigenie* und nahm diese dann schließlich auch auf seine Italienreise mit. Während der Reise arbeitete Goethe intensiv an einer Neufassung, die ihm unter der Sonne Italiens endlich auch gelingen sollte. Die Veränderungswirkung, die Italien auf Goethe hatte, regte ihn zu einer Anpassung des Metrums seiner Dichtung an die Charakterzüge der Hauptfigur an. Hier wird auch der klassische Goethe erkennbar. Im Vergleich dazu wirkte die vorherige Prosafassung stockend und äußerst ungleichmäßig. Der Vergleich der beiden *Iphigenie*- Fassungen zeigt im Nachhinein Goethes Entwicklung und Reifeprozess während seiner Italienreise auf.¹²⁸ Neben *Iphigenie* schrieb Goethe in Italien aber auch an *Tasso*, *Egmont* und *Faust*.

Goethe reiste nach und in Italien meist mittels Postkutsche oder samt Fuhrmann angeworbenem Mietwagen, allein und inkognito unter dem Pseudonym „Jan Philipp Möller.“¹²⁹ Die Antwort auf die Frage, warum er das tat, war seine enorme Berühmtheit aufgrund des *Götz von Berlichingen* und des *Werthers*. Goethe wandelt häufig auf den Spuren des von Karl Ludwig Knebel geliehenen Italienführers, Johann Jacob Volkmanns „Historisch-kritische Nachrichten von Italien“ (1770/71).¹³⁰ Seine Reise startete in Karlsbad, führte ihn durch den Süden Deutschlands über den Brenner bis nach Italien, quer durch das Land und sogar bis nach Sizilien und wieder zurück. In Italien widmete sich Goethe verschiedensten Bereichen, z.B. der Architektur, der Kunst, der Natur und der Gesellschaft, immer darauf bedacht, ein universelles Interesse an Italien zu bewahren.

Anhand der folgenden Grafik sollen exemplarisch sein Universalinteresse und die Lebensbereiche verdeutlicht werden, denen sein Interesse allein während seines kurzen Aufenthalts in Venedig galt.

¹²⁷ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik 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. Marburg 2011. Online Ressource: <<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2013/0104/pdf/duh.pdf>> [Zugriff: 18.10.2014]. S. 68-71.

¹²⁸ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 92-95.

¹²⁹ Vgl. Brey Mayer, Ursula u.a.: Mythos und Wirklichkeit in Goethes italienischen Metamorphosen. In: Ders.: Ein Gefühl von freierem Leben. Deutsche Dichter in Italien. Stuttgart 1990. S. 59.

¹³⁰ Vgl. Brey Mayer, Ursula u.a.: Mythos und Wirklichkeit in Goethes italienischen Metamorphosen. S. 62.

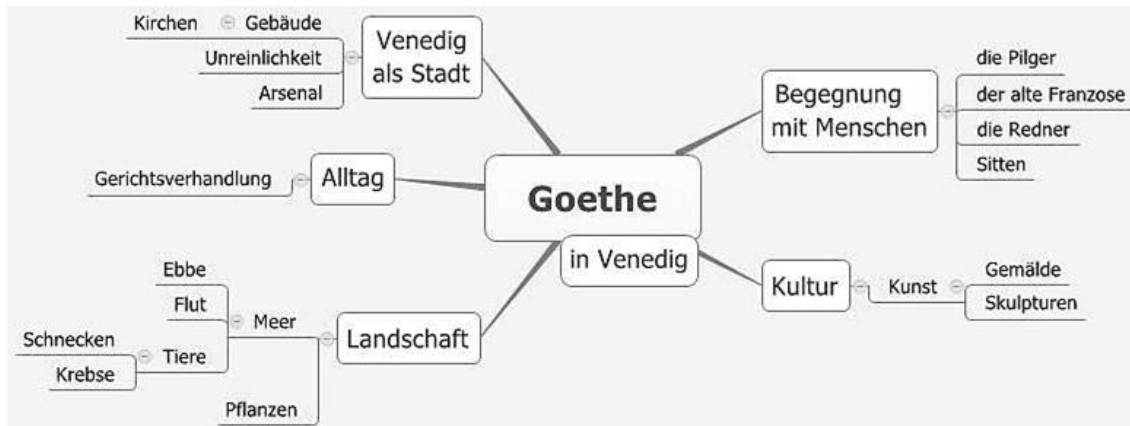


Abbildung 2: Diese Mindmap stellt die Lebensbereiche, denen Goethes Interesse in Venedig galt, dar. Dadurch wird auch die Vielseitigkeit und Universalität seiner Bildung verdeutlicht.

Dadurch, dass Goethe sich keine Schwerpunkte setzte, beabsichtigte er, Italien in seiner Ganzheit zu erfassen. Übertragen zeigt dieses Beispiel, dass er durch seine Herangehensweise eine vielseitige Bildung erreichen konnte. Durch Goethes universale Interessen wird deutlich, wie Goethe forscht. Er zeigt, dass man sich Bildung nur dann umfassend aneignen kann, wenn man sich nahezu allen Lebensbereichen gleichermaßen öffnet und eigene Erfahrungen sammelt.

Goethes Italienreise wurde zum Prototyp einer Bildungsreise und seine überarbeiteten Briefe, Notizen und Skizzen, die er rund dreißig Jahre später im Jahre 1816/17 als *Italienische Reise* veröffentlichte, ermöglichen es dem Leser noch heute, nachzuvollziehen, wie und woran sich Goethe bildete und wie er vom Stürmer und Dränger zum Klassiker wurde.¹³¹ In Italien bildete Goethe auch seinen speziellen morphologischen und genetisch-morphologischen Gestalt- und Gestaltbildungsblick aus. Dieser ermöglichte es ihm, die Theorie der Pflanzenmetamorphose und Morphologie zu entwickeln, die später noch dargelegt werden soll. Die Italienreise Goethes hatte also nicht nur literarische Früchte getragen, sondern bereicherte auch die Wissenschaft. Goethe als Entdecker der Morphologie und Entwicklung der Gestalten wurde zum Vermittler zwischen Linné als Entdecker der Pflanzensystematik und Darwin als Begründer der Evolutionstheorie. Goethe schrieb dank Italien also auch echte Wissenschaftsgeschichte, denn er erscheint später zwischen dem klassifizierend und systematisch vorgehenden Linné und dem die Entwicklung und zeitliche Dimension berücksichtigenden Darwin als Bindeglied und wesentlicher Wegbereiter innerhalb der Biologie.¹³² Goethe erkannte in den Umwandlungen der Pflanzen und der Blattbewegung folgerichtig den Grundtypus bzw. die Urgestalt des Blattes. Darwin wiederum nutzte diese Vorstellung der sich verändernden Blattgrundtypen, um daraus seine Evolutionstheorie abzuleiten. In Goethes Elegie an Christiane Vulpius

¹³¹ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 68-71.

¹³² Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 130-136.

findet man später auch die Beschreibungen der Keim-, Laub-, Kelch-, Blüten-, Staub- und Fruchtblätter.

1.1.3 Goethes Werk: Die *Italienische Reise*

Goethes gleichnamiges Werk ist auf der Grundlage seiner Reisen entstanden. Etwa dreißig Jahre nach seinem ersten tatsächlichen Italienaufenthalte erscheint der erste Teils des Werks 1816/17. Ergänzt um den zweiten Teil seines Aufenthaltes erscheint das vollständige Werk erst 1829. Es geht dabei inhaltlich um die Rekonstruktion seines Aufenthaltes, die Authentizität der Quellen versucht Goethe dabei beizubehalten, das allzu Private oder Alltägliche wird aber getilgt, sodass das Werk gleichzeitig dort, wo es an Authentizität verliert, an Poetizität gewinnt. Der fertige Reisebericht trägt starke Züge einer Sammlung von Tagebucheinträgen sowie von Briefen und hat autobiografischen Charakter. Er wird deshalb auch zu Recht als Element seiner autobiografischen Schriften herausgebracht. Es geht Goethe allerdings nicht darum, Italien möglichst objektiv darzustellen, sondern um die Wiedergabe seiner Erlebnisse und den Nachvollzug seiner Erkenntnisse durch den Leser.¹³³ Insgesamt stellt Goethe ein allgemeines Bildungsmodell dar, welches sich hinter seinem Italienerlebnis verbirgt. Die *Italienische Reise* wird allgemein auch als Marker der Epoche der Weimarer Klassik verstanden, auch wenn ihre Gattungszugehörigkeit in der Forschungsliteratur teilweise noch strittig ist.¹³⁴ Goethe strebt während seiner Reise und innerhalb seiner Schilderungen den Ausgleich zwischen der objektiven Informationsreise und der subjektiven Inspirationsreise an.¹³⁵ Die beiden bisher herrschenden Diskursmuster versucht Goethe gewinnbringend miteinander zu vereinen. Durch die einzigartige Synthese konkurrierender Diskursmuster erlangt er schließlich Klassizität.¹³⁶ Auf diese Weise kann man im Werk immer wieder Züge einer aufklärerischen Informationsreise finden, wenn Goethe Kritik übt oder Mängel aufdeckt. Allerdings stellt Goethe auch teilweise aufklärerische Autoritäten zugunsten eigener Anschauungen infrage. Goethe sieht sich selbst und seine eigenen Anschauungen als Ziel seiner Reise. Es erfolgt bei Goethe aber keine Abwertung der Vorgänger, wenn sie sich z.B. zu ebensolchen Bauwerken geäußert haben, zu denen auch Goethe jetzt Stellung beziehen will, sondern eine doppelte

¹³³ Vgl. Hornik, Karoline: Stimmen zur *Italienischen Reise*. Zur Textgestalt. Stand: März 2007. Auf der Homepage der Goethezeitportals. Online Ressource: <<http://www.goethezeitportal.de/wissen/projektetpool/goethe-italien/italienreise-stimmen/zur-textgestalt-der-italienischen-reise.html>> [Zugriff: 28.10.2014].

¹³⁴ Vgl. Aurnhammer, Achim: Goethes *Italienische Reise* im Kontext der deutschen Italienreisen. In: Goethe Jahrbuch 120. Vorträge während der 78. Hauptversammlung. S. 72.

¹³⁵ Vgl. Aurnhammer, Achim: Goethes *Italienische Reise* im Kontext der deutschen Italienreisen. S. 78.

¹³⁶ Vgl. Aurnhammer, Achim: Goethes *Italienische Reise* im Kontext der deutschen Italienreisen. S. 83.

Historisierungen, einmal auf sich bezogen und auf seine Vorgänger. Er honoriert, was andere zuvor berichtet haben, weil er weiß, dass auch andere auf seine Stellungnahmen noch zurückblicken werden. Jeder ist also der Zeuge seiner Zeit.¹³⁷ Die aufklärerische Einstellung Goethes wird dann dort relativiert, wo er vom Muster der Informationsreise durch Selbstbeobachtungen abweicht und immer wieder Bilanzen zur Steigerung und Entwicklung seiner ästhetischen Anlagen zieht. Der Erfolg seiner ästhetischen Schulung und der Inspirationsreise sind seine künstlerische Selbstfindung und seine Wiedergeburt, die er immer wieder im Werk betont. Den Höhepunkt dieser Entwicklung kann man in Rom ausmachen. Genau genommen stellt die *Italienische Reise* eine Zäsur im Leben Goethes dar, weil er die Zeit vor Italien, in Weimar abschließt und gleichzeitig für ihn eine neue Zeit nach seiner Wiedergeburt, mit Italien beginnt.¹³⁸ Goethe vollzieht mit seinem Werk auch eine Zäsur der Literatur, denn es wird die Literatur vor und nach Goethe geben und literaturgeschichtlich der Beginn der Klassik verzeichnet werden.

Goethes *Italienische Reise* bietet insgesamt zahlreiche unterschiedliche Ansatzpunkte, wenn man das Werk genauer untersuchen möchte, z.B. die Sprache, die Entdeckung der Pflanzenmetamorphose, einen neuen Blick auf Goethes Biografie und das Reisen nach Italien sowie auf die Literaturgeschichte mit der Entstehung der Weimarer Klassik.¹³⁹ Das Werk ist sowohl Dokument als auch Produkt des goetheschen Bildungsprozesses. Die *Italienische Reise* zeigt, dass sich die goethesche Gestaltbildung auch in einer literarischen Umbildung – wie im Beispiel der *Iphigenie* – äußern kann, aber auch auf Bauwerke, ganze Städte, auf die Natur und andere Phänomene anwendbar ist. Innerhalb der *Italienischen Reise* zeigt Goethe zusammenfassend immer wieder exemplarisch, wie man sich selbst reisend bilden kann, wie seine genetisch-morphologische Betrachtungsweise funktioniert und wie sich damit unterschiedliche Erkenntnisse gewinnen lassen, auch wenn diese manchmal über längere Zeit heranreifen müssen, bis sie schließlich Früchte tragen, denkt man nur an die *Farbenlehre* und *Die Metamorphose der Pflanzen*.

¹³⁷ Vgl. Aurnhammer, Achim: Goethes *Italienische Reise* im Kontext der deutschen Italienreisen. S. 78-79.

¹³⁸ Vgl. Aurnhammer, Achim: Goethes *Italienische Reise* im Kontext der deutschen Italienreisen. S. 80-81.

¹³⁹ Vgl. Schirmer, Heinrich: Unsere Italienische Reise. Unterrichtsinzenierung von Goethes klassischem Lehrstück. In: Lehrkunstwerkstatt III. Unterrichtsbericht. Hrsg. v. Christoph Berg, Wolfgang Klafki und Theodor Schulze. Krieffel 1999. S. 30.

1.2 Goethes Pflanzenmetamorphose als Lehrstückvorlage

Hinter Goethes Pflanzenmetamorphose verbirgt sich weit mehr als nur der *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären*. Die Pflanzenmetamorphose ist vielmehr eine Idee, die Goethe bereits vor Italien vorschwebte, in Italien heranwuchs und erste kleine Blüten bildete und schließlich nach seiner Rückkehr belegt und ausformuliert als naturwissenschaftliche Veröffentlichung *Früchte trug*. Sein *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* ist einer von vielen Aufsätzen innerhalb der Gruppe von Schriften und Heften zur Morphologie. Später entsteht auch eine Elegie mit dem Titel *Die Metamorphose der Pflanzen*. Als solche sollen daher nicht nur die Veröffentlichung mit den 123 Paragraphen und die Elegie näher betrachtet werden, sondern auch Goethes Morphologie allgemein. Bevor dies geschieht, vorab noch einige erläuternde Worte zum Metamorphose-Begriff und Begriffsentwicklung.

1.2.1 Der Metamorphose-Begriff

Die Geschichte des Metamorphose-Begriffes reicht bis zur spätgriechischen Wortbildung „metamorphosis“ zurück. Dieser konnte sich sogar noch im Lateinischen als Fremd- und Fachwort halten. Zunächst setzt sich der Begriff als Bezeichnung für eine Literaturgattung durch, die Verwandlungssagen behandelt, wie z.B. in der Bibel bzw. im Genesis-Abschnitt, wo Loths Frau zur Salzsäule erstarrt, oder auch in der Odyssee, wo Philomele zur Nachtigall wird. Verwandlungssagen beinhalten aber auch Rückverwandlungen, wie z.B. der Froschkönig im Märchen, der wieder zum Prinzen wird.¹⁴⁰ Schon in der antiken Mythologie versteht man unter „Metamorphose“ die Verwandlung von Göttern oder Menschen in Tiere und Pflanzen.¹⁴¹ Mit Ovids „Metamorphosen“ erfolgt dann der Schritt von der mythologischen zur literarischen Erzählung, allerdings bleibt die transzendente Bedeutung des Begriffs in Sagen, Märchen und auch in der Bibel durch die Verwandlung Christi unterschwellig erhalten. Aber auch bei Ovid gibt es Beschreibungen, wie aus Raupen Schmetterlinge werden. Im 17. Jh. trennt sich dann eine Strömung ab, die die Verwandlung der Insekten, später auch der Amphibien, nicht mehr als moralisches Symbol, sondern als ein rein naturwissenschaftliches Phänomen versteht, damit wird der Metamorphose-Begriff erstmals auch ein naturwissenschaftlicher.¹⁴² Mit der Zeit wird so aus dem ursprünglichen Begriffsverständnis die Bezeichnung für stufenweise Entwick-

¹⁴⁰ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule. In: Lehrkunstwerkstatt Bd. V.. Hrsgg. v. Hans Christoph Berg u.a. Marburg 2003. S. 188-189.

¹⁴¹ Vgl. Kuhn, Dorothea: Erläuterungen. Anmerkungen zum Text. In: Goethe, Johann Wolfgang von: *Die Metamorphose der Pflanzen*. Mit Erläuterungen und einem Nachwort von Dorothea Kuhn. Weinheim 1984. S. 91.

¹⁴² Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 189.

lungen und Formverwandtschaften in der Natur abgeleitet.¹⁴³ Im 18. Jh. überträgt Linné das zoologische Metamorphose-Verständnis dann auf die Pflanzen, allerdings erst nur auf Formähnlichkeit im engeren organographischen Sinn, wie z.B. für ähnliche Laubblattformen oder Blütenfüllungen, später jedoch auch für die Entwicklung der ganzen Pflanze. Linné versteht den Metamorphose-Begriff schließlich als den zeitlichen Wechsel der nacheinander erscheinenden Organe.¹⁴⁴ Neben der Zoologie und der Botanik gibt es sogar in der Geologie ein Metamorphose-Verständnis: Gesteine können nach ihrer Entstehung z.B. durch Druck- und Temperaturveränderungen eine Umwandlung – ohne Auflösung oder Neubildung – erfahren.¹⁴⁵ Man muss allerdings auch einräumen, dass der Metamorphose-Begriff oft sehr unscharf verwendet und auf alle möglichen Veränderungen bezogen wird. Wissenschaftlich betrachtet sollte man aber nur von Metamorphosen sprechen, wenn es um eine (gesetzmäßige) Verwandlung geht, bei der völlig verschiedene Gestalten vorliegen, die aber beide durch ein Prinzip verbunden sind, sodass sie trotz ihrer Andersartigkeit gleichzeitig doch noch in irgendeiner Form ein und dasselbe sind. Jede einzelne Gestalt sollte klar umrissen sein, z.B. ein nach eigenen Regeln verlaufendes individuelles Leben führen. Der Übergang von Gestalt zu Gestalt ist durch einen tiefgreifenden, nicht reversiblen Wandel, der etwas komplett Neues hervorbringt, verbunden.¹⁴⁶

Man kann innerhalb des Metamorphose-Begriffs noch zwischen drei antiken Grundtypen unterscheiden: die rückschreitende, die fortschreitende und die unerwartete, aus anderen Regionen eingreifende Metamorphose. Goethe setzt genau bei dieser Differenzierung an.¹⁴⁷ Unter der regelmäßigen Metamorphose versteht er die „normale Modifizierung der Pflanzenorgane im Verlauf der Entwicklung der Pflanze“. Unter der unregelmäßigen Metamorphose fasst er die „Abweichung von der normalen Entwicklung ohne äußerliche Einwirkung“ zusammen und unter der zufälligen Metamorphose versteht Goethe schließlich die „Abweichung von der normalen Entwicklung durch Einwirkung von außen, etwa durch Insekten, mechanischem Druck usw.“¹⁴⁸.

1.2.2 Der Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären (1790)

Goethes Arbeit stellte zur damaligen Zeit einen Durchbruch in der Biologie dar, d.h. eine sogenannte „Sternstunde der Menschheit“, die auch heute noch relevant ist,

¹⁴³ Vgl. Kuhn, Dorothea: Erläuterungen. Anmerkungen zum Text. S. 91.

¹⁴⁴ Vgl. Kuhn, Dorothea: Erläuterungen. Anmerkungen zum Text. S. 92.

¹⁴⁵ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 189.

¹⁴⁶ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 190.

¹⁴⁷ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 190.

¹⁴⁸ Kuhn, Dorothea: Erläuterungen. Anmerkungen zum Text. S. 93.

und seit ihrer Entdeckung quasi nie aufgehört hat, weiter zu leuchten. Auch wenn man Goethes naturwissenschaftlichen Veröffentlichungen heutzutage einen weitaus höheren Rang einräumt als es zu seinen Lebzeiten der Fall war, so konnten aber wohl auch schon seine Zeitgenossen erahnen, dass Goethe mehr als nur ein berühmter Dichter und Minister ist, denn er entdeckte nicht nur den Zwischenkieferknochen¹⁴⁹ beim Menschen, was ihn als Wirbeltier klassifiziert, sondern zeigte auch an Pflanzen exemplarisch, „wie man Metamorphosen bei Lebewesen entdecken, sie denkend nachvollziehen und Konsequenzen aus ihnen ableiten kann“¹⁵⁰. Um die Metamorphosen für alle Lebewesen nachweisen zu können, musste er gleichfalls in Metamorphosen denken und sie von einfachen Veränderungen und Wachstumsvorgängen unterscheiden.

Seine Beobachtungen übertrug Goethe auch auf nicht-biologische Zusammenhänge, wie z.B. auf zwischenmenschliche Beziehungen.¹⁵¹ Immer wieder entwickelte Goethe auf der Grundlage von Experimenten und Vergleichen seine Beobachtungen weiter, was deutlich macht, dass er kein Dilettant war, sondern vielmehr ein ernstzunehmender „konsequent arbeitender Naturforscher, der sich über Jahrzehnte u.a. mit Pflanzen auseinandersetzte, darin oft einsam seiner Zeit weit vorausseilend und Wege zu heute aktuellen Forschungsrichtungen aufweisend“¹⁵².

Schon früh interessiert sich Goethe für die natürliche Schöpfung und die Beziehung zur einzelnen Naturerscheinung, besucht naturwissenschaftliche Vorlesungen und Kurse, eignet sich während dieser Studienzeit auch den Grundbestand der zeitgenössischen Naturgeschichte an, unterhält sich mit seinen Kommilitonen über Carl von Linné, George Buffon und Albrecht von Hallert und schließt die Natur auch in seine poetischen Äußerungen ein. Ihre endgültige Triebkraft erhielten seine naturwissenschaftlichen Studien aber durch seine Tätigkeit in Weimar, wo er sich nicht nur mit der Jägerei, dem Weg- und Wasserbau, sondern auch mit den Forsten und dem Bergbau sowie mit der Anlage von Parks und Gärten beschäftigte.¹⁵³ Er nimmt seinen Aufgabenbereich auch zum Anlass, sich über die größeren Zusammenhänge in der Natur und über den Stand der Naturforschung zu orientieren. Er widmet sich ausgiebig geologischen und anatomischen Studien, erstellt Zeichnungen und Skizzen und stellt unterschiedlichste Vergleiche und Beobachtungen an.¹⁵⁴ Goethe war

¹⁴⁹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 187.

¹⁵⁰ Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 187.

¹⁵¹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 187.

¹⁵² Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 191.

¹⁵³ Vgl. Kuhn, Dorothea: Nachwort. In: Goethe, Johann Wolfgang von: Die Metamorphose der Pflanzen. Mit Erläuterungen und einem Nachwort von Dorothea Kuhn. Weinheim 1984. S. 123.

¹⁵⁴ Vgl. Kuhn, Dorothea: Nachwort. S. 126.

also nicht nur in den naturwissenschaftlichen Arbeitsmethoden geübt und hatte die gängige botanische Fachliteratur gelesen, sondern war auch auf dem aktuellen Erkenntnisstand der Zeit, bevor er nach Italien aufbrach.

Auf seiner Reise gelingt ihm mit der Entdeckung der „Urpflanze“, d.h. einer Art Mutter, die allen Pflanzen zugrunde liegt und sie als Pflanzen erkennbar macht, im Botanischen Garten in Palermo am 17.04.1787 schließlich der Erkenntnisdurchbruch.¹⁵⁵ Das bewegt ihn so tief, dass er sich bis zu seinem Lebensende immer wieder mit seinen botanischen Studien beschäftigt, aktuelle und ältere Fachliteratur studiert und beides, wann immer er kann, mit Zeitgenossen diskutiert.¹⁵⁶ Das Außergewöhnliche an Goethes Vorgehen war nicht nur, dass er seine Erkenntnisse aus Entdeckungen heraus entwickelte, sondern, dass er einzelne Beispiele auf die gesamte Natur verallgemeinerte, wodurch er zu den Gesetzen von der Wiederkehr des Ähnlichen und von der Konstanz der Lagebeziehung aller Organe im Organismus gelangte.¹⁵⁷

Goethe entwirft auf Grundlage seiner Überlegungen im Dezember 1789 insgesamt 123 Paragraphen, die er in seinem Werk *Die Metamorphose der Pflanzen* zusammenfasst und 1790 veröffentlicht. Sein erstes Werk im Bereich der Naturwissenschaften nennt er selbst einen „Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären“¹⁵⁸. Die Lehre der Metamorphose nimmt für Goethe eine Schlüsselfunktion zum Zugang zu allen Zeichen der Natur ein.

Im Grunde lässt sich die Metamorphosen-Lehre leicht begreifen und zusammenfassen, wenn man sich auf die Blattformen der Pflanze konzentriert. Die ersten Blätter, die sich an der Pflanze zeigen, sind die hellen, noch sehr einfach gestalteten Keimblätter, danach bilden sich Blätter, die schon wesentlich grüner und ausgestalteter sind. Ihre Stiele werden immer länger und die Blattspreite wird größer und differenziert sich teils vollkommen aus. Ab einem gewissen Punkt hat die Ausdehnung der Laubblätter ein Maximum erreicht, danach werden sie wieder kleiner und die Länge des Stiels nimmt ab. Zusätzlich verfeinern sich die Blattgestalten immer mehr. Alle Laubblätter sind bisher grün und sorgen durch die Photosynthese für das Wachstum der Pflanze und für das Ausbilden weiterer Blätter. Weil mit der Menge an Licht, die die Blätter aufnehmen, auch die Menge an Glucose steigt, ist es sinnvoll, größere Blätter auszubilden, da diese mehr Nährstoffe für die Pflanze bedeuten. Der lange Stiel sorgt dann auch dafür, dass sich die einzelnen Blätter nicht gegenseitig über-

¹⁵⁵ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 192.

¹⁵⁶ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 192.

¹⁵⁷ Vgl. Kuhn, Dorothea: Nachwort. S. 129.

¹⁵⁸ Goethe, Johann Wolfgang von: *Die Metamorphose der Pflanzen*. Mit Erläuterungen und einem Nachwort von Dorothea Kuhn. Weinheim 1984. S. 89.

mäßig beschatten. Wenn man den wachsenden Spross der Pflanze betrachtet, dann ziehen sich nach und nach auch alle Nodien zusammen und bilden schließlich die Blütenachse. Deshalb kann man auch festhalten, dass alle Blätter dem Spross auf Knoten ansitzen. Anschließend folgen bei den einjährigen Blütenpflanzen die Kelchblätter, bei denen man z.T. sehr gut den Übergang von den Laubblättern zu den Kronblättern erkennen kann, denn sie sehen nicht alle völlig identisch aus. Sie werden immer kleiner und verfeinern sich weiter. Schließlich folgen die bunten, duftenden Kronblätter. Sie sind so auffällig, damit die Bestäuber sehr schnell auf die Blüte aufmerksam werden und direkt zum Landeanflug ansetzen können. Nicht nur, dass die Attraktionseinheit der Blüte am Sprossende in einer gewissen Höhe angebracht ist, sodass die Insekten die Blüte schneller und leichter finden, sondern auch die attraktive Farbe sorgt im Kontrast zu dem grünen Laub und Kelchblättern für eine leichte Orientierung und lockt die Insekten direkt durch den Nektar an. Die Kronblätter ziehen sich nun auch immer weiter zusammen, bis schließlich nur noch die Mittelrippe der Blätter erhalten bleibt. Es entstehen dadurch die Staub- und Fruchtblätter der Pflanze. Damit sich die Pflanze vermehren und es zur Befruchtung kommen kann, tragen die Staubwerkzeuge den Pollen, welcher auf die Narbe aufgetragen zur Fortpflanzung führt. Als weitere gemeinsame Blattmerkmale können also eine gewisse Grundfläche, die je nach Blattform größer oder kleiner erscheint, sowie das Vorhandensein einer Mittelrippe festgehalten werden. Selbst die kleinen Pollenkörner erkennt Goethe als zusammengezogene Blätter. Wenn die Befruchtung erfolgt ist, schwellen die Fruchtblätter wieder an und dehnen sich aus. Oft verwachsen sie miteinander und umschließen dann mehrere Samen, die ihrerseits auch wieder umgewandelte Blätter darstellen. Die Fruchtblätter bilden Früchte, die die Samen umschließen. Das dient einerseits dem Schutz der Samen, bis sie reif sind, wie z.B. bei den Hülsenfrüchten. Andererseits kann aber auch gerade die Frucht dazu verführen, die Samen weiter zu verbreiten, denn bedenkt man z.B. die Äpfel, dann sorgt das Pflücken und Verzehren der Äpfel schließlich dafür, dass die Samen dorthin gelangen, wo sie die Pflanze selbst nicht hätte hintransportieren können. Damit wird vermieden, dass die neuen und die alten Pflanzen später in Konkurrenz zueinander stehen, was z.B. das Licht oder die Bodennährstoffe angeht. Dadurch, dass sich das Blatt also zur Frucht umwandelt, erfüllt es wieder eine ganz besondere Funktion, die man anhand seiner Gestalt erkennen kann. Die Samen tragen in sich bereits die neuen Pflanzen und sorgen dafür, dass sich der Entwicklungszyklus der Pflanze gleichzeitig schließt und einen neuen in Form des neuen Individuums eröffnet.

Im Grund sind also alle Organe Blätter bzw. „nur“ ein und dasselbe Blatt, das zwar nicht reell existiert, weil es in jeder Blattgestalt bereits umgebildet und spezialisiert vorliegt, aber alle haben doch den gemeinsamen Ursprung in Form des Grundtyps bzw. der Grundidee. Theoretisch kann also aus der Grundidee jede Blattform und jede Blattgestalt entstehen. In der Praxis sorgen allerdings die Funktion des Blattes im Entwicklungszyklus der Pflanze und auch äußere Standortfaktoren für die Determination des „Urblattes“ als Keim-, Laub-, Kelch-, Kron-, Staub- oder Fruchtblatt bzw. Samen.

1.2.3 Die Elegie *Die Metamorphose der Pflanzen* (1798)

Sehr positiv für die Lehrstückentwicklung zu bewerten ist vor allem, dass Goethe seine Erkenntnisse später auch in Form eines Lehrgedichts darstellt, nämlich in der Elegie *Die Metamorphose der Pflanzen* für Christiane Vulpius. Die Elegie fasst die wesentlichen Punkte der Pflanzenmetamorphose in Poesie zusammen und fügt sogar noch Neues hinzu. Dadurch weiß man, wie er seine Ideen vermitteln würde und kann dies als methodisch-didaktischen Hinweis nutzen kann.¹⁵⁹ 1799 erscheint die Elegie erstmals in Schillers Musenalmanach, 1817 wird sie schließlich von Goethe in seinem Aufsatz „Schicksal der Druckschrift“ im ersten Heft „Zur Morphologie“ veröffentlicht.¹⁶⁰ Mit der Elegie verfolgt Goethe unter anderem pädagogisch-didaktische Aspekte, denn er möchte die Pflanzenmetamorphose noch weiter verbreiten und schreibt deshalb für einen Laien ohne botanisches Fachwissen in verständlicher Sprache. Goethe geht zu Beginn der Elegie auf eine Frage ein, die er aber nicht beantwortet, sondern zur Selbsttätigkeit anregt. Er schildert danach die einzelnen Entdeckungen auf dem Erkenntnisweg und die Merkmale, an denen man das zu erreichende Ziel erkennen kann. Den Weg dorthin muss der Leser aber selbst gehen. Goethe weist auch auf die Motivation hin, welche zum Selbststudium anregen sollte, denn durch die Erkenntnis der Pflanzenmetamorphose sollen auch Einsichten in die Tierwelt und in die menschliche Liebe möglich sein.¹⁶¹ Nach den einleitenden Distichen, die auf eine Gesetzmäßigkeit bei der Metamorphose der Pflanzen hinweisen sowie den Rat Goethes, sich Pflanzen schauend-denkend vorzunehmen bzw. sie genauer zu betrachten, und die Andeutung, dass man dadurch die stufenweise verlaufende Entwicklung der Pflanzen bis hin zu ihrem Blüten- und Fruchstadium erkennen kann, beinhalten, folgen die anschließenden Distichen dem Entwicklungsverlauf der Pflanzen entsprechend dem Gang der Paragraphen.¹⁶²

¹⁵⁹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 187, 188.

¹⁶⁰ Vgl. Kuhn, Dorothea: Nachwort. S. 139, 140.

¹⁶¹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 196.

¹⁶² Vgl. Kuhn, Dorothea: Nachwort. S. 140.

Wenn man die Elegie *Die Metamorphose der Pflanzen* nun der naturwissenschaftlichen Veröffentlichung *Die Metamorphose der Pflanzen* Goethes *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* gegenüberstellt, so fallen einige Parallelen auf. Nach einer kurzen Einleitung in beiden Werken folgen die daran anschließenden Ausführungen in der Elegie dem inhaltlichen Verlauf der Paragraphen bis zum Ende der Samenbildung. In der Elegie folgt dann die Übertragung der Metamorphose auf die Tierwelt und auf die Gefühlswelt der Menschen, während in der naturwissenschaftlichen Variante eine Zusammenfassung, Detailinformationen, Sonderfälle in Form der durchwachsenen Rose und Nelke sowie eine Bezugnahme zu Linnés Antizipationslehre und eine Wiederholung anschließen. Die folgende Tabelle stellt die Gemeinsamkeiten beider Werke noch einmal als Überblick gegenüber. Im ersten Abschnitt der Tabelle werden dazu Entsprechungen der Paragraphen gegenüber der Elegie aufgezeigt, während im zweiten Abschnitt der Tabelle die Elegie abschnittsweise in Versen zusammengefasst und den Kapiteln der „Metamorphose der Pflanzen“ zugeordnet wird. Nicht alle Kapitel finden in der Elegie eine Entsprechung, sondern nur die, bei denen die vorstehenden Verse fettgedruckt sind.

Tabelle 2: Sinngemäße und wörtliche Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten zwischen den beiden Werken zur Metamorphose der Pflanzen

Sinngemäße und wörtliche Entsprechungen der beiden Werke Goethes zur Pflanzenmetamorphose	
<i>Die Metamorphose der Pflanzen</i>¹⁶³ (1798)	<i>Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären</i>¹⁶⁴ (1790)
<p>Dich verwirret, Geliebte, die tausendfältige Mischung Dieses Blumengewühls über dem Garten umher; Viele Namen hörst du an, und immer verdränget Mit barbarischem Klang einer den andern im Ohr. Alle Gestalten sind ähnlich, und keine gleichet der andern; Und so deutet das Chor auf ein <u>geheimes Gesetz</u>, Auf ein heiliges Rätsel. O könnt ich dir, liebliche Freundin, Überliefern sogleich glücklich das lösende Wort! –</p> <p>Werdend betrachte sie nun, wie nach und nach sich die Pflanze, <u>Stufenweise</u> geführt, bildet zu Blüten und Frucht. Aus dem <u>Samen</u> entwickelt sie sich, sobald ihn der <u>Erde</u> Stille befruchtender Schoß hold in das Leben entläßt Und dem Reize des <u>Lichts</u>, des heiligen, ewig bewegten, Gleich den zartesten Bau <u>keimender Blätter</u> empfiehlt.</p>	<p>§ 3 „wir lernen die <u>Gefetze</u> der Umwandlung kennen, nach welchen sie Einen Theil durch den andern hervorbringt, und die verschiedensten Ge- gestalten durch Modification eines einzigen Organs darstellt“</p> <p>§ 4 „<u>geheime</u> Verwandtschaft“</p> <p>§ 10 „die <u>Stufenfolge</u> des Pflanzen-Wachstums“ [...] „so richten wir unfer- re Aufmerksamkeit sogleich in dem Augenblick auf die Pflanze da sie sich aus dem <u>Samenkorn</u> entwickelt. In dieser Epoche, können wir die Theile, welche unmittelbar zu ihr gehören, leicht und genau erkennen. Sie läßt ihre Hüllen mehr oder weniger in der <u>Erde</u> zurück, [...] und bringt in vie- len Fällen, wenn die Wurzel sich in den Boden befestigt hat, die ersten</p>

¹⁶³ Goethe, Johann Wolfgang von: Die Metamorphose der Pflanzen. In: Projekt Gutenberg - DE <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/johann-wolfgang-goethe-gedichte-3670/203>>, [Abgerufen am 03.09.2014].

¹⁶⁴ Goethe, Johann Wolfgang von: Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären. Gotha 1790. In: Deutsches Textarchiv <http://www.deutschestextarchiv.de/goethe_metamorphose_1790/16>, [Abgerufen am 03.09.2014].

Einfach schlief in dem Samen die Kraft; ein beginnendes Vorbild
Lag, verschlossen in sich, unter die Hülle gebeugt,
Blatt und Wurzel und Keim, nur halb geformet und farblos;
Trocken erhält so der Kern ruhiges Leben bewahrt,
Quillet strebend empor, sich milder Feuchte vertrauend,
Und erhebt sich sogleich aus der umgebenden Nacht.

Aber einfach bleibt die Gestalt, der ersten Erscheinung,
Und so bezeichnet sich auch unter den Pflanzen das Kind.
Gleich darauf ein folgender Trieb, sich erhebend, erneuere
Knoten auf Knoten getürmt, immer das erste Gebild.
Zwar nicht immer das gleiche; denn mannigfaltig erzeugt sich,
Ausgebildet, du siehst, immer das folgende Blatt,
Ausgedehnter, gekerbter, getrennter in Spitzen und Teile,
Die verwachsen vorher ruhten im untern Organ.
Und so erreicht es zuerst die höchst bestimmte Vollendung,
Die bei manchem Geschlecht dich zum Erstaunen bewegt.
Viel gerippt und gezackt, auf mastig strotzender Fläche,
Scheinet die Fülle des Triebes frei und unendlich zu sein.
Doch hier hält die Natur, mit mächtigen Händen, die Bildung
An und lenket sie sanft in das Vollkommnere hin.

Organe ihres oberen Wachstums, welche schon unter der Samendecke
verborgen gegenwärtig gewefen, an das Licht hervor.“

§ 11 „Cotyledonen“

§ 19: „Einige oder mehrere der nun folgenden Blätter find oft schon in dem Samen gegenwärtig, und liegen zwischen den Cotyledonen eingeschlossen;“

§ 18 „Dagegen bemerken wir, dafs auch selbst die blattähnlichsten Cotyledonen, gegen die folgenden Blätter des Stengels gehalten, immer un- ausgebildeter sind. Vorzüglich ist ihre Peripherie höchst einfach, und an derselben sind so wenig Spuren von Einschnitten zu sehen als auf ihren Flächen sich Haare oder andere Gefäße ausgebildeter Blätter bemerken lassen.“

§ 20 „von Knoten zu Knoten“ [...] „Die Blätter erscheinen nunmehr eingekerbt, tief eingeschnitten, aus mehreren Blättchen zusammengefezt, in welchem letzten Falle sie uns vollkommene kleine Zweige vorbilden.“ [...] „[...] die Pflanze sich stufenweise feiner aufarbeitet, erreicht sie den von der Natur vorgeschriebenen Punct. Wir sehen endlich die Blätter in ihrer größten Ausbreitung und Ausbildung, und werden bald darauf eine neue Erscheinung gewahr, welche uns unterrichtet: die bisher beobachtete Epoche sey vorbei, es nahe sich eine zweyte, die Epoche der Blüthe.“

§ 28 „[...] die Pflanze sich stufenweise feiner aufarbeitet, erreicht sie den von der Natur vorgeschriebenen Punct. Wir sehen endlich die Blätter in ihrer größten Ausbreitung und Ausbildung, und werden bald darauf eine neue Erscheinung gewahr, welche uns unterrichtet: die bisher beobachtete Epoche sey vorbei, es nahe sich eine zweyte, die Epoche der Blüthe.“

Mäßiger leitet sie nun den Saft, verengt die Gefäße,
 Und gleich zeigt die Gestalt zärtere Wirkungen an.
 Stille zieht sich der Trieb der strebenden Ränder zurücke,
 Und die Rippe des Stiels bildet sich völliger aus.
 Blattlos aber und schnell erhebt sich der zärtere Stengel,
 Und ein Wundergebild zieht den Betrachtenden an.
Rings im Kreise stellet sich nun, gezählet und ohne
 Zahl, das kleinere Blatt neben dem ähnlichen hin.
Um die Achse gedrängt, entscheidet der bergende Kelch sich,
 Der zur höchsten Gestalt farbige Kronen entläßt.
 Also prangt die Natur in hoher, voller Erscheinung,
 Und sie zeigt, gereiht, Glieder an Glieder gestuft.
 Immer staunst du aufs neue, sobald sich am Stengel die Blume
 Über dem schlanken Gerüst wechselnder Blätter bewegt.
 Aber die Herrlichkeit wird des neuen Schaffens Verkündung.

Ja, das farbige Blatt fühlet die göttliche Hand;
 Und zusammen zieht es sich schnell; die zartesten Formen,

§ 30 „die Organe der Knoten werden verfeinert, die Wirkung der unverfälschten fäfte reiner und kräftiger, die Umwandlung der Theile wird möglich, und geschieht unaufhaltfam.“

§ 29 „viel feiner und schmächtiger gebildet“

§ 31 „verfammet an feinem Ende mehrere Blätter um eine Axe“

§ 32 „um Einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt verfammet stehen“

§ 36 „Diese Kraft der Natur, welche mehrere Blätter um eine Axe verfammet,“

§ 34 „zu einer Art von Kelch zusammengerückt“

§ 38 „Auf diese Weise bildete also die Natur den Kelch; das sie mehrere Blätter und folglich mehrere Knoten, [...] zusammen, meist in einer gewissen bestimmten Zahl und Ordnung um Einen Mittelpunkt verbindet.“

§ 40 „obgleich die Farbe des Kelchs noch gewöhnlich grün und der Farbe der Stengelblätter ähnlich bleibt; so verändert sich dieselbe doch oft, an einem oder dem andern feiner Theile, an den Spitzen, den Rändern, dem Rücken, oder gar an feiner inwendigen Seite, indeffen die äußere noch grün bleibt; und wir sehen mit dieser Färbung jederzeit eine Verfeinerung verbunden.

§ 47 „Ein wahres, wenig verändertes Kronenblatt zieht sich am obern Rande zusammen, und es zeigt sich ein Staubbeutel, bey welchem das

Zwiefach streben sie vor, sich zu vereinen bestimmt.

Traulich stehen sie nun, die holden Paare, beisammen,

Zahlreich ordnen sie sich um den geweihten Altar.

Hymen schwebet herbei, und herrliche Düfte, gewaltig,

Strömen süßen Geruch, alles belebend, umher.

Nun vereinzelt schwellen sogleich unzählige Keime,

Hold in den Mutterschoß schwellender Früchte gehüllt.

Und hier schließt die Natur den Ring der ewigen Kräfte;

Doch ein neuer sogleich fasset den vorigen an,

Daß die Kette sich fort durch alle Zeiten verlänge,

Und das Ganze belebt, so wie das Einzelne, sei.

Wende nun, o Geliebte, den Blick zum bunten Gewimmel,

Das verwirrend nicht mehr sich vor dem Geiste bewegt.

übrige Blatt die Stelle des Staubfadens vertritt.“

§ 62 „es entfteht ein fchwacher höchft einfacher Faden“

§ 63 „die Verbindung der beyden Gefchlechter eine geiftige Anaftomofe zu nennen, und glauben wenigftens einen Augenblick die Begriffe von Wachsthum und Zeugung, einander näher gerückt zu haben.“

§ 48-50

§ 52 „Necktarien“

§ 53 „einen honigartigen Saft abfcheiden“

§ 65, 69

§ 73 „die größte Ausdehnung in der Frucht, und die größte Concentration in dem Samen gewahr werden. In diesen sechs Schritten vollendet die Natur unaufhaltfam das ewige Werk der Fortpflanzung der Vegetabilien durch zwey

Gefchlechter“

§ 81 „Die letzte und größte Ausdehnung welche die Pflanze in ihrem Wachsthum vornimmt; zeigt sich in der Frucht. Sie ist sowohl an innerer Kraft als äußerer Gestalt oft sehr groß, ja ungeheuer.“

Jede Pflanze verkündet dir nun die ewgen Gesetze,
Jede Blume, sie spricht lauter und lauter mit dir.
Aber entzifferst du hier der Göttin heilige Lettern,
Überall siehst du sie dann, auch in verändertem Zug.
Kriechend zaudre die Raupe, der Schmetterling eile geschäftig,
Bildsam ändre der Mensch selbst die bestimmte Gestalt.
O, gedenke denn auch, wie aus dem Keim der Bekanntschaft
Nach und nach in uns holde Gewohnheit entsproß,
Freundschaft sich mit Macht aus unserm Innern enthüllte,
Und wie Amor zuletzt Blüten und Früchte gezeugt.
Denke, wie mannigfach bald die, bald jene Gestalten,
Still entfaltend, Natur unsern Gefühlen geliehn!
Freue dich auch des heutigen Tags! Die heilige Liebe
Strebt zu der höchsten Frucht gleicher Gesinnungen auf,
Gleicher Ansicht der Dinge, damit in harmonischem Anschau
Sich verbinde das Paar, finde die höhere Welt.

Tabelle 3: Inhaltliche Gegenüberstellung der beiden Werke zur Metamorphose der Pflanzen

Zusammenfassende Gegenüberstellung der Verse der Elegie und der Kapitel der naturwissenschaftlichen Abhandlung	
<i>Die Metamorphose der Pflanzen</i> (1798)	<i>Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären</i> (1790)
<p>Verse 1-4: Anrede des Liebenden (des Erzählers/ des Lehrers) an die Geliebte als ZuhörerIn bzw. SchülerIn; die Vielfalt der Pflanzen als optische und die Pflanzennamen als akustische Quellen der Verwirrung des laienhaften Betrachters</p> <p>Dich verwirret, Geliebte, die tausendfältige Mischung Dieses Blumengewühs über dem Garten umher; Viele Namen hörst du an, und immer verdrängt Mit barbarischem Klang einer den andern im Ohr.</p> <p>Verse 5-10: Trotz aller Unterschiede gibt es eine gemeinsame Gesetzmäßigkeit, nämlich die morphologische Verwandtschaft und die Metamorphose der Blätter. Einjährige Blütenpflanzen kann man wie folgt in ihrem Wachstum bzw. in ihrer Entwicklung vom Samen bis zur Blüte und zur Frucht betrachten.</p> <p>Alle Gestalten sind ähnlich, und keine gleicht der andern; Und so deutet das Chor auf ein geheimes Gesetz, Auf ein heiliges Rätsel. O könnt ich dir, liebliche Freundin, Überliefern sogleich glücklich das lösende Wort! – Werdend betrachte sie nun, wie nach und nach sich die Pflanze, Stufenweise geführt, bildet zu Blüten und Frucht.</p>	<p>Einleitung § 1-9</p> <p>§ 1: Verwandlung der Gestalten § 2: Gefüllte Blüten § 3: Gesetze der Umwandlung; Modifikation eines einzelnen Organs § 4: Die geheime Verwandtschaft der Pflanzenteile →“Metamorphose der Pflanzen“ § 5: Drei Arten der Metamorphose § 6: Regelmäßige/fortschreitende Metamorphose § 7: Unregelmäßige/rückschreitende Metamorphose § 8: Zufällige Metamorphose § 9: Hinweis auf erläuternde Bilder und Widmung</p>
<p>Verse 11-22: Auf den Samen in der Erde wirkt Wasser ein, er beginnt zu quellen, keimt und durchbricht die Erdoberfläche. Nun bildet er nach und nach die Keimblätter, die Wurzel und einen Spross aus. Er wächst zum Licht hin. Blatt, Wurzel und Keimblätter sind im Samen schon vorgegeben.</p> <p>Aus dem Samen entwickelt sie sich, sobald ihn der Erde Stille befruchtender Schoß hold in das Leben entläßt Und dem Reize des Lichts, des heiligen, ewig bewegten, Gleich den zartesten Bau keimender Blätter empfiehlt. Einfach schlief in dem Samen die Kraft; ein beginnendes Vorbild Lag, verschlossen in sich, unter die Hülle gebeugt,</p>	<p>I. „Von den Samenblättern“ § 10-18</p> <p>§ 10: Samenkorn, Samenhüllen, Keimung des Samenkorns, Keim § 11: Begriff „Keimblätter“ (Kotyledonen) § 12: Aussehen der Keimblätter § 13: Umbilden der Keimblätter zu Laubblättern § 14: Die ersten Blätter des Stängels sind ausgebildet § 15: Der erste Knotenpunkt der Pflanze § 16: Dikotyle; Blattrosetten § 17: Monokotyle § 18: Einfachheit der Keimblätter</p>

<p>Blatt und Wurzel und Keim, nur halb geformt und farblos; Trocken erhält so der Kern ruhiges Leben bewahrt, Quillet strebend empor, sich milder Feuchte vertrauend, Und erhebt sich sogleich aus der umgebenden Nacht. Aber einfach bleibt die Gestalt, der ersten Erscheinung, Und so bezeichnet sich auch unter den Pflanzen das Kind.</p>	
<p>Verse 23-32: Der Trieb wächst in die Länge, d.h. die Sprossachse verlängert sich von Nodium zu Nodium und bildet dort neue Laubblätter aus. Die Laubblätter werden immer größer und immer komplizierter, bis ein Maximum erreicht ist. Die vegetative Phase ist hiermit erst einmal beendet.</p> <p>Gleich darauf ein folgender Trieb, sich erhebend, erneuere Knoten auf Knoten getürmt, immer das erste Gebild. Zwar nicht immer das gleiche; denn mannigfaltig erzeugt sich, Ausgebildet, du siehst, immer das folgende Blatt, Ausgedehnter, gekerbter, getrennter in Spitzen und Teile, Die verwachsen vorher ruhten im untern Organ. Und so erreicht es zuerst die höchst bestimmte Vollendung, Die bei manchem Geschlecht dich zum Erstaunen bewegt. Viel gerippt und gezackt, auf mastig strotzender Fläche, Scheinet die Fülle des Triebs frei und unendlich zu sein.</p>	<p>II. „Ausbildung der Stengelblätter von Knoten zu Knoten“ § 19-28</p> <p>§ 19: „Federchen“ und sukzessive Ausbildung der Blätter § 20: Gestaltbildung der Laubblätter § 21: Ausbildung des Blattstiels § 22: Verwandlung des Blattstiels § 23: Afterblätter § 24: Abhängigkeit der Blattgestalt von äußeren Faktoren § 25: Anastomose § 26: „Funktion“ der Laubblätter § 27: Knoten und feinere Säfte § 28: Epoche der Blätter endet</p>
<p>Verse 33-39: Mit der nun beginnenden Blütenbildung geht die Pflanze in eine reproduktive Phase über. Es erfolgt ein Zusammenziehen der Blätter, die Blattspreite wird wieder reduziert. Die Mittelrippe der Blätter wird dabei nach und nach stärker ausgebildet.</p> <p>Doch hier hält die Natur, mit mächtigen Händen, die Bildung An und lenket sie sanft in das Vollkommnere hin. Mäßiger leitet sie nun den Saft, verengt die Gefäße, Und gleich zeigt die Gestalt zärtere Wirkungen an. Stille zieht sich der Trieb der strebenden Ränder zurücke, Und die Rippe des Stiels bildet sich völliger aus. Blattlos aber und schnell erhebt sich der zärtere Stengel,</p>	<p>III. „Uebergang zum Blütenstande“ § 29-30</p> <p>§ 29: Stängelblätter ziehen sich zusammen und ihre Stängel verwachsen unterhalb § 30: Einfluss der Nährstoffversorgung auf den Blütenstand</p>

<p>Verse 40-44: Die Kelchblätter sitzen dem Blütenstand und der Blütenachse an. Langsam gehen sie von den Laubblättern zu den Kronblättern über.</p> <p>Und ein Wundergebild zieht den Betrachtenden an. Rings im Kreise stellet sich nun, gezählet und ohne Zahl, das kleinere Blatt neben dem ähnlichen hin. Um die Achse gedrängt, entscheidet der bergende Kelch sich, Der zur höchsten Gestalt farbige Kronen entläßt.</p>	<p>IV. „Bildung des Kelches“ § 31-38</p> <p>§ 31: Blütenachse</p> <p>§ 32: Verwandtschaft der Stängelblätter mit den Kelchblättern</p> <p>§ 33: Beleg für die Verwandtschaft</p> <p>§ 34: Bildung eines Kelches; Blütenblätter</p> <p>§ 35: Stängelblätter ziehen sich nach und nach zusammen</p> <p>§ 36: Verwachsen der Blätter zu Glocken</p> <p>§ 37: Beständigkeit und Abweichung</p> <p>§ 38: Kelch ist kein neues Organ, sondern die Verbindung aus Blättern</p>
<p>Verse 45-50: Die Kronblätter sind farbige gestaltet und stehen ringförmig um die Blütenachse dicht nebeneinander.</p> <p>Also prangt die Natur in hoher, voller Erscheinung, Und sie zeigt, gereiht, Glieder an Glieder gestuft. Immer staunst du aufs neue, sobald sich am Stengel die Blume Über dem schlanken Gerüst wechselnder Blätter bewegt. Aber die Herrlichkeit wird des neuen Schaffens Verkündung. Ja, das farbige Blatt fühlet die göttliche Hand;</p>	<p>V. „Bildung der Krone § 39-45</p> <p>§ 39: Weitere Verfeinerung der Pflanze</p> <p>§ 40: Veränderungen des Kelchs</p> <p>§ 41: Krone entsteht durch Ausdehnung</p> <p>§ 42: Verwandtschaft zwischen Kelch und Krone</p> <p>§ 43: Verwandtschaft der Krone mit den Stängelblättern</p> <p>§ 44: Kelch kann fehlen</p> <p>§ 45: Farbe und Geruch der Krone</p>
<p>Verse 51-56: Die Blütenblätter ziehen sich immer weiter zusammen und übrig bleibt nur noch die Mittelrippe der Blätter. Es entstehen die Staubblätter mit den Pollensäcken, die auf den Staubfäden sitzen. Außerdem auch die Fruchtblätter mit den Fruchtknoten, den Griffeln und den Narben. Die Nektarien produzieren den süßen, duftenden Nektar. Damit sind die geschlechtlichen Elemente der Pflanze entstanden und es kann zur Befruchtung kommen.</p> <p>Und zusammen zieht es sich schnell; die zartesten Formen, Zwiefach streben sie vor, sich zu vereinen bestimmt. Traulich stehen sie nun, die holden Paare, beisammen, Zahlreich ordnen sie sich um den geweihten Altar. Hymen schwebet herbei, und herrliche Düfte, gewaltig, Strömen süßen Geruch, alles belebend, umher.</p>	<p>VI. „Bildung der Staubwerkzeuge“ § 46-50</p> <p>§ 46: Verwandtschaft der Krone mit den Staubwerkzeugen</p> <p>§ 47: Kronblatt zieht sich zusammen</p> <p>§ 48: Übergangsformen bei gefüllten Rosen und Mohn</p> <p>§ 49: Befruchtung</p> <p>§ 50: Staubwerkzeug entsteht durch Verfeinerung und Zusammenziehen</p> <p>VII. „Nektarien“ § 51-59</p> <p>§ 51: Zwischenwerkzeuge</p> <p>§ 52: Nektarien</p> <p>§ 53: Honigartiger Saft aus Grübchen</p> <p>§ 54: Schwankende Bildungen</p> <p>§ 55: Nebenkronen entstehen durch Zusammenziehung</p> <p>§ 56: Sporn-/hornartige Verlängerung</p> <p>§ 57: Nigella</p> <p>§ 58: Unregelmäßige Blumen</p> <p>§ 59: Absicht der Ausführungen</p> <p>VIII. „Noch einiges von den Staubwerkzeugen“ § 60-66</p> <p>§ 60: Innere Identität der Pflanzenteile</p>

	<p>§ 61: Spiralgefäße § 62: Faden entsteht § 63: Staubbeutel und Pollen § 64: Antheren tragen nur Gefäße § 65: Nektar als Befruchtungsfeuchtigkeit § 66: Zusammenwachsen der Staubfäden</p> <p>IX. „Bildung des Griffels“ § 67-73</p> <p>§ 67: Verwandtschaft der weiblichen Teile § 68: Griffel § 69: Griffel entsteht durch Zusammenziehung; kein besonderes Organ § 70: Verwachsen einzelner Griffel § 71: Verwandtschaft des Griffels mit den vorhergehenden Teilen § 72: Rückschreitende Entwicklung § 73: 6 Schritte der Ausdehnung und Zusammenziehung</p>
<p>Verse 57-62: Nach der Befruchtung kommt es zur Keim- bzw. Fruchtbildung. Die Samen sind in den Früchten enthalten und haben die Fähigkeit, vollständig neue Pflanzen auszubilden. Damit ist der Kreislauf geschlossen. Der Zyklus von der Keimung der Samen bis zu erneuter Ausbildung eines fruchtbaren Samens scheint unendlich fortführbar.</p> <p>Nun vereinzelt schwellen sogleich unzählige Keime, Hold in den Mutterschoß schwellender Früchte gehüllt. Und hier schließt die Natur den Ring der ewigen Kräfte; Doch ein neuer sogleich fasset den vorigen an, Daß die Kette sich fort durch alle Zeiten verlänge, Und das Ganze belebt, so wie das Einzelne, sei.</p>	<p>X. „Von den Früchten“ § 74-81</p> <p>§ 74: Frucht als Gehäuse für Samen § 75: Rückschreitende Metamorphose bei den Nelken § 76: Fruchtbarkeit der Blätter § 77: Farn § 78: Kapsel Frucht: Samenbehälter sind verwachsene Blätter § 79: Mannigfaltigkeit der Samenkapseln § 80: Stigma als Verwandtschaftsindiz § 81: Frucht ist die größte Ausdehnung</p> <p>XI. „Von den unmittelbaren Hüllen des Samens“ § 82-83</p> <p>§ 82: Samen ist die größte Zusammenziehung mit Blatthülle § 83: Spuren von Blattgestalten an den Samen</p>
<p>Verse 63-68: Die Metamorphose dieser Blütenpflanze ist auf alle Pflanzen anwendbar. Aber auch auf vieles andere.</p> <p>Wende nun, o Geliebte, den Blick zum bunten Gewimmel, Das verwirrend nicht mehr sich vor dem Geiste bewegt. Jede Pflanze verkündet dir nun die ewigen Gesetze, Jede Blume, sie spricht lauter und lauter mit dir. Aber entzifferst du hier der Göttin heilige Lettern, Überall siehst du sie dann, auch in verändertem Zug.</p> <p>Verse 69-70: Zum Beispiel auf die Entwicklung der Insekten</p> <p>Kriechend zaudre die Raupe, der Schmetterling eile geschäftig,</p>	<p>XII. „Rückblick und Uebergang“ § 84</p> <p>§ 84: Dasselbe Organ wird von den ersten Schritten bis zum erneuten Hervorbringen einer Pflanze verfolgt, es folgen die Augen unter den Blättern</p> <p>XIII. „Von den Augen und ihrer Entwicklung“ § 85-93</p> <p>§ 85: Knoten bringt Augen hervor § 86: Fortpflanzung der Vegetabilien § 87: Ähnlichkeit von Auge und Samen § 88: Wurzelpunkt im Auge § 89: Versorgung des Auges § 90: Auge besteht aus Knoten und Blättern; Seitenzwei-</p>

Bildsam ändere der Mensch selbst die bestimmte Gestalt.

Verse 71-80: Man kann die Metamorphose sogar auf den Menschen beziehen. Auf diese Weise kann man auch erklären, wie aus einer Bekanntschaft wahre Liebe entsteht und wie zwei Menschen zu Gleichgesinnten bzw. zum Paar werden.

O, gedenke denn auch, wie aus dem Keim der Bekanntschaft

Nach und nach in uns holde Gewohnheit entsproß,
Freundschaft sich mit Macht aus unserm Innern ent-
hüllte,

Und wie Amor zuletzt Blüten und Früchte gezeugt.

Denke, wie mannigfach bald die, bald jene Gestalten,
Still entfaltend, Natur unsern Gefühlen geliehn!

Freue dich auch des heutigen Tags! Die heilige Liebe
Strebt zu der höchsten Frucht gleicher Gesinnungen
auf,

Gleicher Ansicht der Dinge, damit in harmonischem
Anschauung

Sich verbinde das Paar, finde die höhere Welt.

ge sind neue Pflänzchen

§ 91: Verweis auf Gaertner

§ 92: Bei unausgebildeten Pflanzen nicht unterscheidbar

§ 93: Verwandtschaft mit den Samen

XIV. „Bildung der zusammengesetzten Blüten und Fruchtfüße“ § 94-102

§ 94: Augen als Erklärung für Blütenstand

§ 95: Blüten aus den Knoten

§ 96: Blüten könnten auch Zweige sein

§ 97: Bracteas

§ 98: Gemeinschaftlicher Blütenstand

§ 99: Unendlicher Stängel mit vielen Augen in Blütengestalt

§ 100: Samen sind Augen

§ 101: Fruchtstand

§ 102: Begriffe kennen und anwenden

XV. „Durchgewachene Röhre“ § 103-104

§ 103: Halbdeterminierter Blütenstand

§ 104: Kelch zeigt sich mit Blättern verwandt

XVI. „Durchgewachene Nelke“ § 105-106

§ 105: Andere Anordnung wichtiger Anlagen

§ 106: Blume ist das eigentliche Ende des Wachstums

XVII. „Linnés Theorie von der Anticipation“ § 107-111

§ 107: Weg für Linné ebnet

§ 108: Linnés Theorie hat Schwächen

§ 109: Bäume; Prolepsis; Linné vergisst Einjährige

§ 110: Knospe des Baumes als Einjährige betrachten

§ 111: Linné erkennt nicht den wahren Ursprung

XVIII. „Wiederholung“ § 112-123

§ 112: Zweifel bei Linné auflösen

§ 113: Lebenskraft als Wachstum und Fortpflanzung

§ 114: Wechsel zwischen Ausdehnung und Zusammenziehen

§ 115: Alles sind dieselben Organe

§ 116: Zentralisationsdrang

§ 117: Bildung der Früchte und Blüten durch Anastomose

§ 118: Erscheinungen auch an anderen Pflanzenteilen

§ 119: Alles ist Blatt, auch die Früchte und Samen

§ 120: „Blatt“ ist eine Verallgemeinerung

§ 121: Stängel und Blüten-/ Fruchtstand sind verwandt

§ 122: Augen

§ 123: Meinung, Vorstellungsart

1.2.4 Goethes Morphologie-Begriff

Von „Morphologie“ spricht Goethe erstmals am 25. September 1796 in seinem Tagebuch, dann auch in Manuskripten und den Briefen mit Schiller. Goethe hatte den Begriff in Anlehnung an die schon vorhandenen Bezeichnungen wissenschaftlicher Fächer, wie z.B. Theologie, Geologie, Psychologie etc., aus griech. *morphé* („Gestalt/Form“) und *logos* („Lehre“) gebildet.¹⁶⁵ Er definierte Morphologie zunächst noch allgemeinen als Gestalt- und Verwandlungslehre als Disziplin der Naturwissenschaft im Zusammenhang mit seiner geplanten Aufsatzsammlung „Beobachtungen und Betrachtungen über Gegenstände aus der Natur und Naturlehre“¹⁶⁶, die sogar kolorierte Kupferstiche enthalten und seine naturwissenschaftlich-methodischen Erkenntnisse einem größeren Publikum zugänglich machen sollten.¹⁶⁷ Erst 1817 verwendet er den Begriff in einem gedruckten Werk. Es dient ihm als Titelwort der Schriftenreihe „Zur Wissenschaft überhaupt, besonders zur Morphologie.“ Im Grunde bezieht sich die Bezeichnung „Morphologie“ bei Goethe gar nicht auf ein einzelnes Werk, sondern auf eine größere Gruppe von Abhandlungen. Dazu zählen auch sein *Versuch aus der vergleichenden Knochenlehre daß der Zwischenkieferknochen der obern Kinnlade dem Menschen mit den übrigen Tieren gemein sei* (1784), der *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* (1790), verschiedene Aufsätze über die Gestalt der Tiere aus den Jahren 1790, 1795 und 1796 sowie die Einleitung in eine allgemeine Vergleichungslehre und die Vortragsmanuskripte über vergleichende Anatomie mit dem Entwurf des Typus Tier.¹⁶⁸

Goethes anfängliche Vorstellung von der Natur war die im 18. Jahrhundert gängige, d.h. eine Stufenfolge mit dem Prinzip der Kontinuität und dogmatischem Charakter. In diesem Sinne ging man davon aus, dass alles einer bestimmten Ordnung und Harmonie unterliegt, wobei die Zwischenglieder Übergangsformen zwischen den einzelnen Geschöpfen sind, die sie überhaupt erst miteinander vergleichbar machen. Goethe nutzte diese „Zwischengliederhypothese“ für seine Studien zum Zwischenkieferknochen. Weil sich nämlich der Mensch in dieser Stufenfolge zwischen dem Göttlichen und dem Tierischen einreicht, muss er auch einen Zwischenkieferknochen haben. Goethe belegte seine These empirisch durch Zeichnungen von Präparaten.¹⁶⁹ Die Prinzipien der Polarität, Vervollkommnung bzw. Steigerung sowie

¹⁶⁵ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. Goethe-Studien. Hrsgg. v. Renate Grumach. Marbach 1998. S. 196.

¹⁶⁶ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. In: Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. Goethe-Studien. Hrsgg. v. Renate Grumach. Marbach 1988. S. 144.

¹⁶⁷ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 194, 195.

¹⁶⁸ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 133.

¹⁶⁹ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 134.

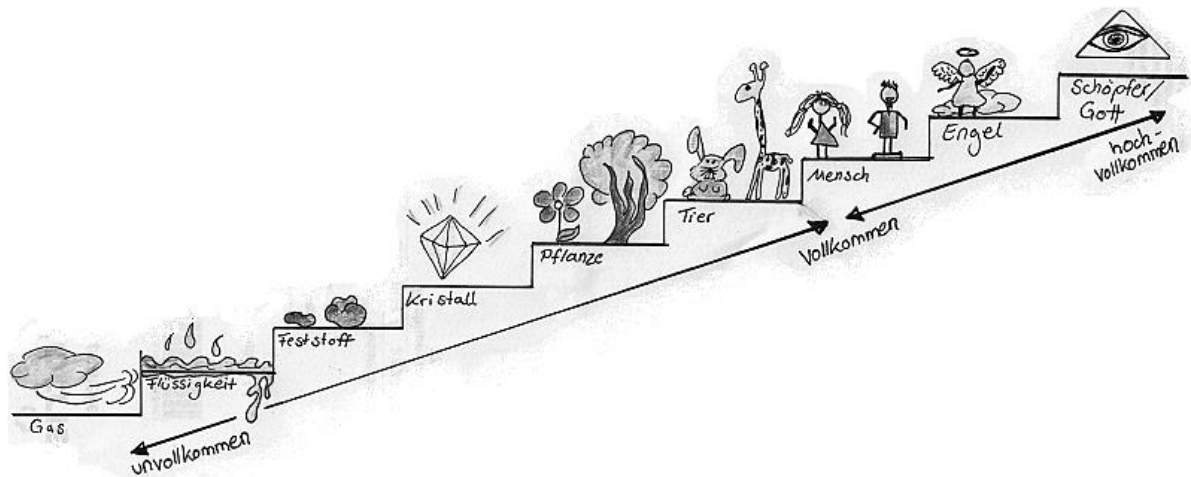


Abbildung 3: Die Naturvorstellung des 18. Jh. besteht aus einer Stufenfolge der Geschöpfe. An unterster Stelle stehen die Stoffe und alle leblosen und unorganischen Dinge, danach folgen die organischen und unbeseelten, dann die organischen und beseelten Geschöpfe, zu denen auch der Mensch zählt, der aber zusätzlich noch die Eigenschaft der Vernunft trägt. Danach folgen die Engel, die im Gegensatz zum Menschen noch einen reinen Geist haben und den Schluss der Stufenfolge bildet Gott als Schöpfer der Natur. Die Kompliziertheit des Funktionierens trägt zum Grad der Differenzierung in der Gestalt bei, die wiederum den Platz in der Stufenleiter festsetzt. Alles folgt dem Prinzip der Vervollkommnung (Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. Goethe-Studien. Hrsgg. v. Renate Grumach. Marbach 1998. S. 166).

der kontinuierlichen Bildung und Umbildung bleiben bei seinen naturwissenschaftlichen Arbeiten als Voraussetzung des Aufbaus der Natur stets erhalten. Das wirkt sich auch auf sein Verständnis des Morphologie-Begriffes aus.

Anfangs bezieht Goethes „Morphologie“-Definition noch alle Naturreiche von den physischen und chemischen, bis hin zu den geistigen Äußerungen des Menschen mit ein, was der zuvor erwähnten Stufenfolge in der Natur entspricht. Erst später beschränkt er seine Definition des Begriffs auf die lebendigen Naturgegenstände.¹⁷⁰ Die Prinzipien der Morphologie als Gestaltlehre bestehen für Goethe in der Vergleichbarkeit der Teile eines Organismus und der Vervollkommnung innerhalb der Reihe von Wesen, in der Individuation und Fortpflanzung, in der Kennzeichnung des Typus in seinem Verhältnis zu den Beispielen und in der Idee und Erfahrung¹⁷¹. Besonders die Idee ist für das Begreifen der Lebewesen unerlässlich, denn sie ist die Voraussetzung, dass man das Erscheinende in seiner Mannigfaltigkeit überhaupt begreifen kann. Die Idee und die Erscheinung vereinigen sich schließlich in der Anschauung.¹⁷² Im Rahmen seiner naturwissenschaftlichen Schriften „Zur Morphologie“ (1817) äußert sich Goethe dazu wie folgt:

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

¹⁷⁰ Vgl. Kuhn, Dorothea: Nachwort. S. 139.

¹⁷¹ Vgl. Kuhn, Dorothea: Nachwort. S. 141.

¹⁷² Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 12.

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.¹⁷³

Im Rahmen der *Italienischen Reise* macht Goethe immer wieder deutlich, wie er sich in der Anschauung von Sehenswürdigkeiten, wie z.B. dem Amphitheater, geübt hat. Beobachtung allein führt noch nicht zur Erkenntnis, stattdessen muss man sich im historischen Bereich finden, sich im didaktischen belehren und so auf den Weg der Erkenntnis gelangen. Dazu sind die Idee und der Wechsel von analytischen und synthetischen Verfahren nötig.¹⁷⁴

Aber auch schon bevor Goethe nach Italien fährt, beobachtet und skizziert er keimende Pflanzen und stellt unterschiedliche Versuche an. Einige Beispiele für seine Studien geben folgende Ausführungen:

Die Gelegenheit, ein Gewächshaus nach Belieben zu erhellen oder zu verfinstern, benutze ich, um die Wirkung des Lichts auf die Pflanzen kennenzulernen, die Phänomene des Abbleichens und Abweißens beschäftigen mich vorzüglich, Versuche mit farbigen Glasscheiben wurden gleichfalls angestellt.¹⁷⁵

Goethe verfolgt die pflanzliche Entwicklung und setzt sich mit der Benennung der einzelnen Organe sowie mit der Systematik der Pflanzen auseinander. Mit Linnés Entwurf gerät Goethe aber in Widerspruch, weil er dessen schematische Benennungen viel zu fixiert und festgelegt findet. Für Goethe unterliegt alles Lebendige einem steten Wechsel und einem Übergang, weshalb man es nicht so starr betrachten sollte.

In Italien sucht Goethe schließlich nach einer Verallgemeinerung seiner Beobachtungen, einer „Urpflanze“. Erst einmal erkennt er jedoch, dass die individuelle Pflanzenausprägung von den äußeren Lebensbedingungen, den Standortfaktoren, bestimmt wird.

Das Wechselhafte der Pflanzengestalten, dem ich längst auf seinem eigentümlichen Gange gefolgt, erweckte nun bei mir immer mehr die Vorstellung: die uns umgebenden Pflanzenformen seien nicht ursprünglich determiniert und festgestellt, ihnen sei vielmehr, bei einer eigensinnigen, generischen und spezifischen Hartnäckigkeit, eine glückliche Mobilität und Biegsamkeit verliehen, um in so viele Bedingungen, die über dem Erdkreis auf sie einwirken, sich fügen und darnach bilden und umbilden zu können.¹⁷⁶

¹⁷³ Goethe, Johann Wolfgang: Die Absicht wird eingeleitet. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hrsgg. v. Erich Trunz. Bd. XIII. Naturwissenschaftliche Schriften. Teil I. Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Dorothea Kuhn und Rike Wankmüller. 9. Aufl. München 1982. (Im Folgenden abgekürzt als „GW“). S. 55f.

¹⁷⁴ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 58.

¹⁷⁵ Goethe, Johann Wolfgang: Der Inhalt bevorwortet. In: GW. S. 60.

¹⁷⁶ Goethe, Johann Wolfgang: Geschichte meiner botanischen Studien. In: GW. S. 163.

Damit scheinen die Pflanzenformen also nicht ursprünglich festgelegt oder zufällig zustande zu kommen, sondern sind variabel und an die äußeren Bedingungen anpassbar. Theoretisch können sie sich also ins Unendliche verändern und unzählige Morphosen zustande bringen, wenn dies die Bodenbeschaffenheit, die Nährstoffverfügbarkeit, Feuchtigkeit oder Trockenheit, Frost oder auch Hitze erfordern.

Trotz aller Verwandlungen und wechselnden Formen kann man bei den Pflanzen doch eine gewisse Verwandtschaft feststellen, anhand derer man sie untereinander vergleichen kann. Das, was alle Pflanzen gemeinsam haben (Wurzel, Spross, Blatt), lässt sich unter einem Begriff sammeln, der durch eine höhere Anschauung belebt werden kann, d.h. eine „Forderung“ wie in einer „übersinnlichen Urpflanze“. Dieser Begriff stellt eine Verallgemeinerung dar, bei der zwar alle Spezialisierungen noch möglich, aber noch nicht eingetreten sind, wie am ehesten z.B. bei jungen Keimpflänzchen.¹⁷⁷ Bei allen Pflanzenvariationen, die Goethe betrachtet, erkennt er immer auch ein Grundorgan wieder, das stets erhalten bleibt – auch, wenn es verschieden umgebildet oder differenziert wird – und sogar in der Lage ist, neue pflanzliche Individuen hervorzubringen. Versuchsweise spricht er hierbei vom „Blatt“, das sich im Laufe der Entwicklung der Pflanze in einer regelmäßigen Stufenfolge verschiedenartig ausgestalten kann.¹⁷⁸ Dadurch, dass Goethe alles als „Blatt“ ansieht, konstruiert er eine verbindende Einheit und eine verbindliche Grundform, mit der man alle Pflanzen vergleichen kann.¹⁷⁹ Die Regeln, denen die Ausgestaltung des Blattes folgt, sind für Goethe gleichbedeutend mit morphologischen Gesetzen. Beispiele für die von ihm gewonnenen morphologischen Gesetze sind, dass die Stellung der Organe zueinander im Bauplan gleich bzw. konstant bleibt, auch wenn ihre Proportionen sich ändern (Gesetz der konstanten Lagebeziehung), und anhand vergrößerter, verkleinerter oder ganz verschwundener Organe macht Goethe einen wechselseitigen Zusammenhang fest, dass ein Organ vermindert werden kann, wenn dafür ein anderes besonders ausgebildet wird (Gesetz des konstanten Etats in der Natur bzw. Kompensationsgesetz).¹⁸⁰ Goethe zeigt mithilfe dieser beiden Gesetzmäßigkeiten gleichzeitig auch die Bildegesetze der Pflanzen auf. Dies ist insofern wichtig, als dass diese wesentlich sind, wenn man einen Naturvorgang verstehen will. Sich mit der Entstehung und der Bildung des Ganzen zu befassen, die verschiedenen Erscheinungsformen mitzudenken, um das Einzelne vollständig zu erfassen, das entspricht Goethes genetischer Methode.¹⁸¹ Das Besondere an Goethes Methode ist auch, dass er sich zwar einzelnen Elementen der Lebewesen zuwen-

¹⁷⁷ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 126.

¹⁷⁸ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 135.

¹⁷⁹ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 126.

¹⁸⁰ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 135.

¹⁸¹ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 188.

det, diese aber zum Schluss immer wieder in ihrer Gesamtheit betrachtet. Erst dadurch gelangt er zu Verwandtschaftsbeziehungen der Organe und kann die Ähnlichkeiten in den Gestalten richtig einordnen. In seiner „Morphologie“ äußert er sich dazu noch einmal genauer:

Jedes Lebendige ist kein Einzelnes, sondern eine Mehrheit; selbst insofern es uns als Individuum erscheint, bleibt es doch eine Versammlung von lebendigen selbständigen Wesen, die der Idee, der Anlage nach gleich sind, in der Erscheinung aber gleich oder ähnlich, ungleich oder unähnlich werden können. Diese Wesen sind teils ursprünglich schon verbunden, teils finden und vereinigen sie sich. Sie entzweien sich und suchen sich wieder und bewirken so eine unendliche Produktion auf alle Weise und nach allen Seiten. Je unvollkommener das Geschöpf ist, desto mehr sind diese Teile einander gleich oder ähnlich, und desto mehr gleichen sie dem Ganzen. Je vollkommener das Geschöpf wird, desto unähnlicher werden die Teile einander. In jenem Falle ist das Ganze den Teilen mehr oder weniger gleich, in diesem das Ganze den Teilen unähnlich. Je ähnlicher die Teile einander sind, desto weniger sind sie einander subordiniert. Die Subordination der Teile deutet auf ein vollkommeneres Geschöpf.¹⁸² [...] Daß nun das, was der Idee nach gleich ist, in der Erfahrung entweder als gleich, oder als ähnlich, ja sogar als völlig ungleich und unähnlich erscheinen kann, darin besteht eigentlich das bewegliche Leben der Natur, das wir in unsern Blättern zu entwerfen gedenken.¹⁸³

Nicht nur, dass dadurch die Verwandtschaft der Blattformen vom Keimblatt bis zum fertigen Samen verständlich wird, man kann darin ebenso die Grundlage erkennen, an die Darwin später anknüpfen wird. Aber auch schon bei Goethe selbst findet man neben dem Entwicklungsgedanken, den Versuch, die Pflanzen und Tiere phylogenetisch einzuordnen:

Ob diese ersten Anfänge, nach beiden Seiten determinabel, durch Licht zur Pflanze, durch Finsternis zum Tier hinüberzuführen sind, getrauen wir uns nicht zu entscheiden, ob es gleich hierüber an Bemerkungen und Analogien nicht fehlt. Soviel aber können wir sagen, daß die aus einer kaum zu sondernden Verwandtschaft als Pflanzen und Tiere nach und nach hervortretenden Geschöpfe nach zwei entgegengesetzten Seiten sich vervollkommen, so daß die Pflanze sich zuletzt im Baum dauernd und starr, das Tier im Menschen zur höchsten Beweglichkeit und Freiheit sich verherrlicht.¹⁸⁴

Goethe erfasst mithilfe der morphogenetischen Methode und der Erkenntnisse aus der Metamorphose der Pflanzen die Wandlungen, die die Lebewesen durchmachen. Besonders für die Vorstellungen der Evolution, bei denen die Arten nicht konstant verstanden werden dürfen, sondern besonders die Übergangsformen betrachtet

¹⁸² Goethe, Johann Wolfgang: Die Absicht wird eingeleitet. In: GW. S. 56.

¹⁸³ Goethe, Johann Wolfgang: Die Absicht wird eingeleitet. In: GW. S. 57.

¹⁸⁴ Goethe, Johann Wolfgang: Die Absicht wird eingeleitet. In: GW. S. 58.

werden müssen, waren seine Überlegungen wegbereitend und ein methodisches Vorbild.¹⁸⁵

Neben Goethes Ausführungen „Zur Morphologie“ gibt es auch zahlreiche Entwürfe, in denen er seine methodischen Prinzipien genauer erläutert und damit für andere nutzbar macht. Diese Prinzipien können unter den folgenden acht Punkten zusammengefasst werden:

1. Stetigkeit: Die gesamte Natur, ihre natürlichen Erscheinungen und ihre Wirkungen unterliegen einer bestimmten Ordnung und Harmonie. Die natürlichen Wesen lassen sich folglich nach ihren Eigenschaften gruppieren und zeigen abgestufte Ähnlichkeiten untereinander.
2. Ähnlichkeit: Naturdinge lassen sich miteinander vergleichen und in einer bestimmten Weise aufgrund ihrer Gestalt und Struktur anordnen. Benachbarte Wesen sind einander ähnlicher, während weiter voneinander entfernte nur durch Zwischenglieder aufeinander bezogen werden können.¹⁸⁶
3. Konstante Lage: Die Vergleichbarkeit der Lebewesen beruht darauf, dass sie nach vorgegebenen Bauplänen konstituiert sind. Ihre Bauweise, d.h. die Lagebeziehungen der einzelnen Teile zueinander sind gleichbleibend, wie z.B. die Aufeinanderfolge der Blattorgane.
4. Variable Proportionen: Die Proportionen, in denen die Organe zueinander stehen, sind veränderbar. So werden z.B. die Vielfalt der Formen und damit die Funktionen der Vorderextremitäten der Wirbeltiere dadurch erreicht, dass die Knochen in verschiedenen Größenverhältnissen zueinander stehen.
5. Konstanter Etat: Alle Organe sind durch ein gemeinsames Budget miteinander verbunden. Eine besonders große Ausprägung oder ein besonders komplexer Bau eines Organs bedeutet gleichzeitig die Benachteiligung eines anderen Organs.
6. Andauernder Wechsel: Alle organischen Wesen unterliegen einer steten Bildung und Umbildung, einer Abfolge von Entstehen, Zeugen und Vergehen. Es erfolgt eine ständige Veränderung nach gleichbleibenden Gesetzen, nach dem Prinzip von Diastole und Systole, einem Wechsel von Ausdehnen und Zusammenziehen. In diesen Kontext lässt sich auch die Metamorphose eingliedern, bei der man ebenfalls den regelmäßigen Wechsel von Systole und Diastole erkennen

¹⁸⁵ Vgl. Kuhn, Dorothea: Nachwort. S. 143.

¹⁸⁶ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 191.

kann. Außerdem wird an diesem Prinzip besonders deutlich, wie wichtig es ist, immer die Genese und Entwicklung der Dinge kennenzulernen, da Veränderungen nur über die Zeit hinweg durch das Betrachten des Ganzen deutlich werden. In der Natur ist jede Erscheinung nur eine Abwandlung der Urform, d.h. es ist kein real existierendes Urphänomen, das sich verändert.¹⁸⁷

7. Doppelte Gesetzmäßigkeit: Die innere Natur der Organismen, die Gestalt und Lebensweise konstituiert und die Arten im Rahmen ihrer Wiedererkennbaren Merkmale festhält, wird von den Einflüssen der Außenwelt modifiziert und bedingt ihre Veränderlichkeit.
8. Erkennbarkeit von Typen: Wenn man das Wesentliche erkennt, ist man in der Lage, den Typus bzw. das Grundmuster einzukreisen. Dazu muss man alle möglichen Bildungen und Umbildungen mitdenken und das Typische der Lebewesen ergründen, d.h. auch die Merkmale ausfindig machen, die für die Gestalt und Funktion der Organe unerlässlich sind und von einer empirischen zu einer rationellen Methodik wechseln. Die Verarbeitung der Merkmale führt einen dann erst zur Erkenntnis. In diesem Kontext sollte auch Goethes „rationelle Empirie“ verständlich werden, denn es geht hier um den Übergang von mit dem Auge wahrnehmbaren objektiven Befunden zur vergleichenden Analyse mit dem theoretisierenden Verstand.¹⁸⁸ Durch Verallgemeinerung, Vergleich und Zusammenführung wird der ganze Lebensbereich unter einem einzigen großen Bild erkennbar und kann wieder an der Realität überprüft werden.¹⁸⁹

Nach seiner Italienreise beginnt Goethe die Ausarbeitungen über die gewonnenen Einsichten in die Gestalt von Pflanze und Tier. Er begnügt sich inzwischen längst nicht mehr mit dem Stufenschema, mit dem er im Geiste noch nach Italien aufgebrochen war. Stattdessen setzt er sich mit den Theorien über die Entwicklung bzw. Genese der Lebewesen auseinander. Dafür kommen nach Leiva Petersen vor allem zwei Theorien¹⁹⁰ in Frage:

1. Evolution: Hiernach kann man davon ausgehen, dass im Keim der Pflanze schon alle Teile des künftigen Lebewesens vorgebildet wurden. Beim Wachstum erfolgt dann nur noch eine Auswicklung. Im Samen bzw. im Ei sind bereits alle Folgegenerationen ineinander verschachtelt vorbereitet. Problematisch ist dieser Ansatz allerdings, wenn man damit Veränderungen durch Bastardierung

¹⁸⁷ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 192.

¹⁸⁸ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 193.

¹⁸⁹ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 194.

¹⁹⁰ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 136.

oder Restitution (Regeneration) sowie durch Sonderformen als Anpassung an äußere Lebensbedingungen erklären will.

2. Epigenese: Hierbei geht man davon aus, dass die Entwicklung eines Organismus aus dem Keim durch eine Kette sukzessiver Neubildungen und mit Hilfe einer regulierenden Lebens- und Formkraft stattfindet. Dieser Ansatz ermöglicht die Annahme von der Urzeugung der Organismen aus organischem Material.

Goethe entscheidet sich nicht explizit für eine der beiden Theorien, sondern leitet seine Hypothese aus beiden ab.

Diejenigen Körper, welche wir organisch nennen, haben die Eigenschaft, an sich oder aus sich ihresgleichen hervorzubringen. Dieses gehört mit zum Begriff eines organischen Wesens, und wir können davon weiter keine Rechenschaft geben. Das Neue, Gleiche ist anfangs immer ein Teil desselbigen und kommt in diesem Sinne aus ihm hervor. Dieses begünstigt die Idee von Evolution; das Neue kann sich aber nicht aus dem Alten entwickeln, ohne daß das Alte durch eine gewisse Aufnahme äußerer Nahrung zu einer Art von Vollkommenheit gelangt sei. Dieses begünstigt den Begriff der Epigenese.¹⁹¹

Hieran wird bereits sein dialektisches Verfahren mit dem Vermittlungsversuch zwischen einander entgegenstehender naturwissenschaftlicher Forschungszweigen, z.B. von Naturgeschichte und Naturlehre, deutlich.¹⁹² Goethe war nun bei der Ausarbeitung seiner Hypothese an einem Punkt angelangt, bei dem er die Schwierigkeit vor allem darin sah, dass er etwas, was immer in Bewegung ist, auf ein feststehendes, einfach sichtbares und greifbares Gesetz reduzieren sollte. Diese Bewegungen der Gestalten wurden ihm bereits in Italien als regelmäßig wiederkehrende Erscheinungen (der Metamorphose) anschaulich.¹⁹³ Die Lehre der Metamorphose dient ihm schließlich als „Schlüssel zu allen Zeichen der Natur“¹⁹⁴. Mithilfe seiner botanischen Studien nach seiner Rückkehr werden ihm die Bildung und Umbildung der Pflanze im Vergleich der Pflanzen untereinander und im Hinblick auf eine ideale Gestalt noch deutlicher und verständlich. Angeregt dadurch findet er nach der Metamorphose der Insekten auch bei den übrigen Tieren ein sich wiederholendes Element, nämlich die Wirbel als Grundorgan der höheren Tiere. Wie auch schon in Italien sucht Goethe erneut einen Urtyp, ein „Urtier“.

Hiebei fühlte ich bald die Notwendigkeit einen Typus aufzustellen, an welchem alle Säugetiere nach Übereinstimmung und Verschiedenheit zu prüfen wären, und wie ich früher die Urpflanze aufgesucht, so trachtete

¹⁹¹ Goethe, Johann Wolfgang: Betrachtung über Morphologie. In: GW. S. 121.

¹⁹² Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 136.

¹⁹³ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 137.

¹⁹⁴ Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 140.

ich nunmehr das Urtier zu finden, das heißt denn doch zuletzt: den Begriff, die Idee des Tiers.¹⁹⁵

Dazu teilt er den Tierkörper in drei Zonen ein (Kopf, Rumpf und Extremitäten) und schreibt den Abschnitten bestimmte Funktionen zu (mit den Sinnen empfangen, nähren, bewegen). An vielen verschiedenen Präparaten untersucht er den Knochenbau, verfeinert die Einteilung, stellt Schemata auf und legt Tabellen an. Auch Herders Ideen zur Geschichte der Menschheit und ausführliche Gespräche zwischen den beiden – und anderen naturwissenschaftlich interessierten Freunden – bringen Goethe diesbezüglich weiter:

Meine mühselige, qualvolle Naturforschung ward erleichtert, ja versüßt, indem Herder die Ideen zur Geschichte der Menschheit aufzuzeichnen unternahm. Unser tägliches Gespräch beschäftigte sich mit den Uranfängen der Wasser-Erde, und der darauf von altersher sich entwickelnden organischen Geschöpfe. Der Uranfang und dessen unablässiges Fortbilden ward immer besprochen und unser wissenschaftlicher Besitz, durch wechselseitiges Mitteilen und Bekämpfen, täglich geläutert und bereichert. Mit anderen Freunden unterhielt ich mich gleichfalls auf das lebhafteste über diese Gegenstände, die mich leidenschaftlich beschäftigten, und nicht ohne Einwirkung und wechselseitigen Nutzen blieben solche Gespräche.¹⁹⁶

Die Morphologie erfüllt für Goethe den Zweck, die Organismen nach Gestalt und Struktur überhaupt vergleichen zu können.¹⁹⁷ Goethe nimmt sich also immer eine Art vor und beschreibt deren einzelne Knochen. Wieder gelangt er nicht allein durch das Auge, sondern mittels „sinnlichem Anschauen“ zu Befunden. Er musste zur vergleichenden Analyse mit dem Verstand übergehen und sich noch mehr auf das Sehen mit den „Augen des Geistes“ konzentrieren.¹⁹⁸ Als solches ist daher auch die Urpflanze eher als geistiges Konstrukt zu verstehen und nicht als reell zu suchendes Individuum. „Selbst wenn sie noch einmal gefunden werden sollte, oder wenn sie im Sinne der Abstammungslehre in ferne geologische Vorzeit zu versetzen wäre“¹⁹⁹, so wäre sie zu Goethes Zeit keine Erfahrung, sondern eine Hypothe-

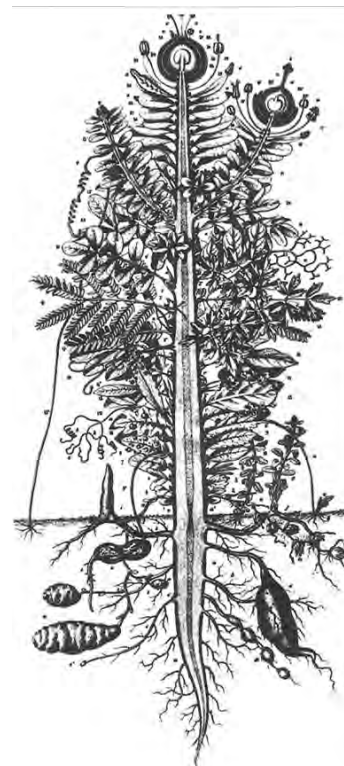


Abbildung 4: Darstellung der Urpflanze. Holzschnitt von Pierre Jean François Turpin nach Vorstellungen von Johann Wolfgang von Goethe.

¹⁹⁵ Goethe, Johann Wolfgang: Der Inhalt bevorwortet. In: GW. S. 63.

¹⁹⁶ Goethe, Johann Wolfgang: Der Inhalt bevorwortet. In: GW. S. 63.

¹⁹⁷ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 138, 144.

¹⁹⁸ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 138.

¹⁹⁹ Weizsäcker, Carl Friedrich von: Einige Begriffe aus Goethes Naturwissenschaft. In: GW. S. 544.

se. Schiller nennt diese Hypothese allerdings eine „Idee“. Dahinter verbirgt sich in der griechischen Sprache der Bedeutung nach auch etwas wie „Anschauung“, „Bild“ oder „Gestalt“. Goethe sah die Urpflanze also vor seinem inneren, dem denkenden Auge und „er sah sie mit seinen leibhaftigen Augen, weil er denkend zu sehen vermochte“²⁰⁰.

Hier wird auch deutlich, inwieweit seine Einbildungskraft und Phantasie für seine Erkenntnisse relevant waren. Sie sind ihm ein unentbehrliches Hilfsmittel. Die Einbildungskraft liegt dem Verstand bereits als Erfahrung vor und ist ein Teil der Welt-Anschauung, während sie vom Verstand bzw. der Vernunft gleichzeitig kontrolliert wird, was dafür sorgt, dass keine Traumbilder entstehen. Mit der Einbildungskraft und dem begrifflichen Denken können Begriff und Idee zugleich erfasst werden.²⁰¹ Goethe betreibt in diesem Kontext ein intensives alternierendes Verfahren zwischen Erfahrung und Abstraktion und nutzt die Gesetze des konstanten Etats und der konstanten Lage, die er bereits als morphologische Prinzipien erkannt hatte.²⁰² Seine morphologische Betrachtungsweise eröffnet Goethe die Möglichkeit, die Lebewesen empirisch zu erfassen und sie gleichzeitig in der Idee anschaulich zu machen.²⁰³

Jeder Blickwechsel zwischen Empirie und Idee bereichert das zuvor Erkannte, erweitert das Blickfeld und vertieft die Erkenntnis. Morphologie ist offen nach der Seite der Analyse und der Synthese, sie verbindet die Betrachtung des Werdens mit der des Gewordenen und vereinigt die polaren Vorstellungsarten von Atomismus (mechanischer Vorstellung) und Dynamismus (lebenskräftlich-geistiger Vorstellung). Doppelt fördert die Morphologie die Erkenntnis des Menschen: einmal ist er selbst ihr ‚würdigster Gegenstand‘, zum anderen lehrt sie ihn, die Gegenstände der Natur mit neuen Mitteln der Sinne und des Geistes zu begreifen.²⁰⁴

Nach und nach entwickelt sich Goethes Begriff der Morphologie weiter und dient in einem System der naturwissenschaftlichen Fachrichtungen gemeinsam mit Naturgeschichte, Anatomie, Zoonomie, Chemie, Physik und Physiognomik als Hilfswissenschaft einer idealen Physiologie.²⁰⁵ Goethe stellt fest, dass man morphologisch betrachtet mit der gesamten Gestalt, ihren Verwandlungen und der zugrundeliegenden Idee wesentlich bessere Ergebnisse erzielt als beispielsweise durch Analyse und Vereinzelung. Sein Verständnis der Morphologie widerspricht keiner anderen naturwissenschaftlichen Lehre, vielmehr vereint sie sich widersprechende Lehren.²⁰⁶ Trotz allem führt Goethe den Plan zur Veröffentlichung naturwissenschaftlicher Aufsätze in der „Propyläen“ nicht aus. Gleichwohl macht die Entstehung und

²⁰⁰ Weizsäcker, Carl Friedrich von: Einige Begriffe aus Goethes Naturwissenschaft. In: GW. S. 544.

²⁰¹ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 58.

²⁰² Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 139.

²⁰³ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 144.

²⁰⁴ Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 144.

²⁰⁵ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 144.

²⁰⁶ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 140.

Entwicklung der goetheschen Morphologie auch Goethes „Wiedergeburt“ in Italien sowie seine Entwicklung zum Klassiker deutlich. „Das Klassische – oder die Klassik –, [...] betätigt sich in dem Bestreben, ein ‚übereinstimmendes Ganzes‘ in der Mannigfaltigkeit zu erkennen.“²⁰⁷ Erst als Klassiker erkennt Goethe einen Typus in der Vielfalt und kann mit den unterschiedlichsten Gestalten und ihren Umwandlungen produktiv umgehen. Schließlich eröffnen die morphologischen Vorstellungen Goethe auch neue Dimensionen in seiner Dichtung.²⁰⁸ Er versucht im Epischen das Bildhafte, Typische, Symbolische zu erfassen, was seiner naturwissenschaftlichen Methode entspricht. Nach und nach verarbeitet er seine Erlebnisse. Er gelangt schließlich zum Höhepunkt seines Schaffens und seine anhaltende Selbstbildung trägt schließlich insofern Früchte, als dass er Klarheit über sich selbst und über die Gegenstände um ihn herum gewinnt.²⁰⁹

²⁰⁷ Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 141.

²⁰⁸ Vgl. Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. S. 145.

²⁰⁹ Vgl. Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. S. 195f.

2 Von den Vorlagen zur Genese der beiden Lehrstücke

2.1 „Goethes *Italienische Reise*“ – Das Lehrstück und seine Variationen in Schule und Unterricht

2.1.1 Das Lehrstück und seine Kompositionen

Dem Lehrstück „Goethes *Italienische Reise*“ liegt das während Goethes Italienreise 1786-1788 entstandene gleichnamige Werk zugrunde, welches Goethe 1816/17 veröffentlichte. Das Lehrstück und seine Neuinszenierungen eignen sich für die Sekundarstufe II und bieten Ansatzpunkte für den Deutschunterricht innerhalb des Bereichs der Sprache und Literatur, aber auch für den Kunstunterricht im Bereich Architektur und sogar für den Biologieunterricht durch Goethes Pflanzenmetamorphose. Fritz Blättners Idee war es, die *Italienische Reise* als Zeugnis und zum Nachvollzug der Art und Weise zu nehmen, wie Goethe sich reisend bildet. Er legt 1949 mit seinen Ausführungen die Grundlage dafür, dass Heinrich Schirmer darin später als Erster eine Lehrstückvorlage erkennt und 1996 ein Lehrstück mit dem Schwerpunkt auf den Reiseaspekt entwickelt. Seine noch dreiteilig angelegte und über einen längeren Zeitraum verlaufende Lehrstückfassung wird 1999/2000 von Stephan Schmidlin als gekürzter Einteiler neuinszeniert. Ulrike Harder nutzt diese beiden Vorlagen dann für ihre Lehrstückfassung. Spätestens bei dieser Fassung liegt das Hauptaugenmerk inzwischen weitaus mehr auf Goethes Art und Weise, sich Architektur, Malerei etc. anzueignen, anstatt auf dem Reiseaspekt. Kurze Zeit später inszeniert Ulrike Harder das Lehrstück noch einmal, 2006 allerdings fächerübergreifend mit einem Biologiekollegen. Als Neuerung wird jetzt auch Goethes Pflanzenmetamorphose integriert. Goethes Vorlage ist im Vergleich zu anderen Vorlagen aus der Lehrkunstsammlung nicht besonders alt, wenn man sie z.B. mit Pythagoras vergleicht. Das muss allerdings nichts heißen. Es ist vielmehr sehr interessant, dass von der Vorlage bis zum Lehrstück vergleichsweise wenig Zeit vergangen ist. Von der „Erstentdeckung“ durch Blättner bis zum fertigen Lehrstück 1996 waren 47 Jahre vergangen. Von Schirmer bis Schmidlin waren es nur noch knapp 4 Jahre. Harder inszenierte ihre Version nur kurze Zeit später und erneut 2006, also auch nur sechs Jahre später. Man sieht, dass sich in kurzer Zeit sehr viel um das Lehrstück verändert und es auf einen kurzen Zeitraum gesehen, sehr viele Veränderungen erfährt. Später werden die einzelnen Kompositionsentwicklungen noch einmal als Synopse in zwei Tabellen dargestellt. Die erste Tabelle zeigt klar und deutlich, durch farbliche Akzente hervorgehoben, wo inhaltliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrstücken zu finden sind. Die zweite Tabelle

wiederum stellt differenziert dar, welche Schritte die einzelnen Kompositionen in ihren Akten vorsehen. Die zweite Tabelle komprimiert die noch folgenden Ausführungen zu den Lehrstückinszenierungen auf engstem Raum und soll eine kurze Übersicht und Zusammenstellung über Goethes *Italienische Reise* als Lehrstück bieten. Zunächst sollen erst einmal die jeweiligen Lehrstückkompositionen näher betrachtet werden. Damit dies nicht zu kleinschrittig wird, dienen Tabellen zur Wiedergabe der Lehrstücke. In ihnen finden sich Schirmers, Schmidlins und Harders Versionen von 2000 und 2006 wieder. Die Tabellen sollen einen Lehrstückbericht als Textform ersetzen und erscheinen als solche handhabbarer, wenn man aufgrund der Synopsen-Tabelle noch einmal etwas in den verschiedenen Lehrstückinszenierungen nachschlagen will.

2.1.1.1 Fritz Blättners Vorarbeit *Goethes Italienische Reise als Dokument seiner Bildung* (1949)

Fritz Blättner schildert in seinen Ausführungen, wie man die *Italienische Reise* zur (Selbst-)Bildung nutzen kann. Goethe hatte in Italien den entscheidenden Durchbruch, was seine Untersuchung der Bildegesetze der Natur und der Gestaltbildung der Individuen angeht. Seine Reise gab Goethe immer wieder Gelegenheit, interessante Gegenstände zu beobachten, zu sammeln, zu analysieren und sich an ihnen zu bilden. Dabei widmet er sich Kunst, Natur und Menschen gleichermaßen. Goethe gelangt in Italien auf diese Weise zu einem „Kapitalschlüssel“²¹⁰, mit dem er sich alles Lebendige erschließen kann. Die *Italienische Reise* ist aber nicht als Zusammenfassung seiner wissenschaftlichen Bemühungen zu verstehen, sondern vielmehr als Möglichkeit, seine Ergebnisse und seine Erkenntnismethode mitzuteilen und andere dazu zu bewegen, es ihm gleichzutun. Wie Blättner betont, ist die Absicht des Werkes als Teil seines Lebensberichts also nicht Literatur oder Wissenschaft, sondern Leben und Bildung.²¹¹ Gerade dieser Aspekt ist es, der das Werk für die Lehrkunstdidaktik so interessant macht. Blättner geht noch weiter, indem er die *Italienische Reise* nicht einfach deutet, sondern sie als Möglichkeit zur Lebens- und Sinnesänderung analysiert.

Als Erstes widmet sich Blättner Goethes Behandlung und Verständnis von Kunst und künstlerischen Gegenständen am Beispiel des Aufenthalts in Rom. Anhand Goethes Blicks auf die Ruinen, die antiken Statuen sowie die Kunstwerke Michelangelos und Raffaels wird für Blättner deutlich, dass es Goethe nicht um das histori-

²¹⁰ Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Jg. 23 (1949), S. 450.

²¹¹ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 451.

sche, sondern um das sichtbare und wahre Rom ging.²¹² Das, was sich Goethe anschaut, sowie dessen „Großheit und Solidität“²¹³ arbeiten ihn von innen heraus um und führen schließlich zu seiner Wiedergeburt in Italien.

An den Gegenständen lernt Goethe nicht nur „sein“ Rom kennen, sondern er lernt sich ebenfalls kennen. Das ist wiederum nur dadurch möglich, dass sich Goethe ein eigenes Bild bzw. einen eigenen lebendigen Begriff von den Dingen macht. Goethe stellt beim Betrachten der Gegenstände, d.h. des Höchsten, was die Menschen geleistet haben, eine „innere Einheit“ bzw. einen „geheimnisvoll tiefen Zusammenhang“ fest. Das gelingt ihm nur dadurch, dass er das, was er sieht, nicht bewertet. Anders als die Touristen, denen er begegnet, unterlässt Goethe jedes Lob und jeden Tadel, denn er will sich den eigentümlichen und ursprünglichen Wert der Gegenstände erschließen, bevor er zu einem vorschnellen Urteil gelangt.²¹⁴

Goethe spricht gegenüber Charlotte von Stein von einer ihm typischen Manier, die Natur zu behandeln. Diese Art, zu sehen, wendet er auch auf Italien an. Blättner erkannte dies in der Art und Weise, wie sich Goethe das Amphitheater in Verona erschließt und arbeitet als Erster diese Architektur-Perle in der *Italienischen Reise* heraus. Goethe betrachtet das Amphitheater nicht wie ein Tourist (16. September 1786). Er sieht denkend, wie der Architekt ein Bedürfnis, das aus dem Urphänomen der Schaulust des Volkes resultiert, erfüllt haben muss. Daran vollzieht Goethe die Urform des Ovals bzw. die Urgestalt des Kraters, d.h. die Genese des Bauwerks nach. Ein zweites Beispiel für Goethes „denkendes Schauen“, das auch seinen Mittvollzug des Phänomens noch genauer darstellt, sind die Reste der griechischen Baudenkmäler in Paestum (23. März 1787). Goethe interessiert nicht die Geschichte oder das spezifisch Griechische, sondern das Leben, die Großheit und die Wahrheit.²¹⁵ Der erste Eindruck des Ganzen löst bei ihm Erstaunen aus und er fühlt sich wie in einer anderen Welt. Goethe kommt zu dem Schluss, dass die Zeit die Menschen prägt und sie sich an den Augenblick anpassen, in dem sie leben. Aufgrund der daraus resultierenden „Unreinheit des Aufnahmeapparates“ hat er anfangs Schwierigkeiten, sich den Ruinen zu öffnen. Er muss sich erst durch sein kunstgeschichtliches Wissen in die damalige Zeit zurückdenken und seinen Geist auf die Bauart einstimmen. Danach bewegt er sich durch die Ruinen und rekonstruiert vor seinem inneren Auge das Leben und das Bauwerk zur damaligen Zeit. So wird aus dem an den Rokoko gewöhnten Goethe, der auf tote Trümmer und Bruchstücke blickt, ein aufmerksamer Betrachter, der das verborgene Leben hinter den Bruch-

²¹² Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 452.

²¹³ Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 452.

²¹⁴ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 453.

²¹⁵ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 455.

stücken erkennt und es nachvollzieht, indem er sich in Bewegung setzt. Goethe wird dadurch zu einem „Mitlebenden“ der ursprünglichen Zeit und folgt der „Aufforderung der Säulenreihen“.

So vollzieht er das Leben nach, „das der Baumeister in sie [die Säulen, der Verf.] hineingeschaffen hat und das nun im Zusammenklang des schreitenden, umschreitenden und durchschreitenden Lebens mit den das Schreiten leitenden und beseelenden Gebilden zu einem wahren Leben auf einen Augenblick erwacht.“²¹⁶

Goethe belebt die Säulen, indem er mitlebt. Infolgedessen nimmt sein Leben das geformte Leben der Gegenstände in sich auf und ermöglicht die Bildung mit und an den Gegenständen.²¹⁷

Blättner erläutert, was die „anschauende Erkenntnis“ bzw. der „anschauende Begriff“ bei Goethe genau bedeuten, nämlich das „mit allen Organen des Lebens Erfassen des Grundwahren und zugleich das Erfasstsein vom Grundwahren der Erscheinung.“²¹⁸ Goethes Verfahren, das Amphitheater und die Ruinen zu erfassen, sind Beispiele für sein gegenständliches Denken, das sich nicht nur auf Menschlich-Geistiges, sondern auch auf die Natur anwenden lässt. Das Verständnis der Natur wiederum ist der Zugang zu allen anderen Gegenständen.²¹⁹ Goethe erschließt sich die Natur mithilfe der Metamorphose.

Durch seine sinnliche Anschauung vollzieht Goethe eine Art „Seelenhygiene“ und erfährt dadurch, dass ihn sein Verfahren zu Gesundheit und Wahrheit hinführt, schließlich die Beruhigung, die ihn später zum Klassiker werden lässt.²²⁰ Anstatt sich von seiner Einbildungskraft und Empfindungen beeinflussen zu lassen, vertraut Goethe nur seinen Augen, denn diese bilden sich mit den Gegenständen und sorgen dafür, dass er die Außenwelt in aller Klarheit begreifen kann.²²¹ Auf diese Weise kommt Goethe bereits am 28. Januar 1787 zu der Vermutung, dass die Natur eine bestimmte Gesetzmäßigkeit innehat. Etwas später, am 17. April 1787, entdeckt er schließlich diese Gesetzmäßigkeit in Form der Urpflanze, die er aufgrund der Ähnlichkeiten der verschiedenen Pflanzen als ein Bildegesetz bzw. Muster rekonstruiert. Goethe erkennt in den unterschiedlichsten Pflanzen etwas Konsequentes, d.h. eine innere Wahrheit und Notwendigkeit, mit der man nicht nur Pflanzen als solche erkennen, sondern auch viele andere erfinden könnte. Er kommt zu der Hypothese, dass man dieses Gesetz auch auf alles übrige Lebendige anwenden kann. Goethe hatte damit aufgezeigt, dass seine Art, Kunstwerke zu betrachten, auch problemlos

²¹⁶ Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 456.

²¹⁷ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 456.

²¹⁸ Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 457.

²¹⁹ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 457.

²²⁰ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 458.

²²¹ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 458.

auf die Natur übertragbar ist. Damit macht er deutlich, dass sowohl in der Kunst wie auch in der Natur „wahre und natürliche Gesetze“ walten, d.h. in der Natur höchste Kunstkraft und in der echten Kunst die Schöpferkraft der Natur wirken.²²² Sowohl in der Kunst als auch in der Natur erkennt Goethe gewisse „Schranken“. Während Klima, Zeit und Boden das Lebendige in der Natur bestimmen, bedingen Zeit, Persönlichkeit, Gunst und Veranlassung die Kunst.

In allen Wandlungen und Umbildungen vermutet Goethe schließlich die Tendenz zur „Veredelung“, ein „Geistiger-, Feiner- und Freierwerden“. Da er während seines Vorgehens ebenfalls diese „Veredelung“ seiner Sinne und Wahrnehmungsorgane erfährt, kann er schließlich als „wiedergeborener“ Mensch nach Weimar zurückkehren.²²³ Die Betrachtung höchster Kunstwerke, von denen alles Willkürliche und Eingebildete abgefallen ist und die einer inneren Folgerichtigkeit und Notwendigkeit folgen, bewirkt beim Betrachter, der mit seinem zum Schauen gebildeten Auge die Wahrheit in sich selbst und allen Gegenständen erfassen kann, größte Ruhe und Reinheit. An den höchsten Kunstwerken kann der Mensch sich selbst erkennen und Erneuerung, Klarheit über sich selbst, Bildung und Beruhigung erfahren.²²⁴ Für Goethe gibt es demnach auch keine Sonderung zwischen Objekt und Subjekt, „denn beide werden und sind und wachsen aneinander“²²⁵. Weil der Mensch ein Teil der Welt ist, muss er auch die Welt, ihr Wachsen und Wandeln begreifen, wenn er sich selbst entdecken und bilden will. So wie die Gegenstände, ihr Sein und Werden unendlich sind, so sind auch das Wachstum des Geistes und die Formen der Aufnahme unendlich.²²⁶

Blättner betont, dass die *Italienische Reise* mehr ist als eine Mitteilung des Mitteilbaren, denn sie macht das Wachsen und Werden des Inneren Goethes nachvollziehbar. Blättner meint damit, dass Goethe die Stationen und auch seine Irr- und Umwege offenlegt, durch die er sich selbst vollendet. Erst dadurch, dass Goethe in allen Gegenständen ein „Sichvollenden nach inneren und wahren Gesetzen“²²⁷ entdeckt und Gott sich ihm in den Dingen offenbart, gelangt Goethe zu Wiedergeburt, Lebens- und Sinnesänderung sowie zu Bildung.²²⁸

Den Zweck der Italienreise charakterisiert Blättner schließlich als Lernen und Ausbildung, als Vollzug einer inneren Wandlung und Umarbeitung. Insofern ist in Goethes Werk auch ein Bildungsvorgang beschrieben, den die Menschen nachvollzie-

²²² Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 459.

²²³ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 460.

²²⁴ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 463.

²²⁵ Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 466.

²²⁶ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 466.

²²⁷ Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 461.

²²⁸ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 461.

hen und miterleben können.²²⁹ Das Werk ist durch seine Brief- und Tagebuchform für Blättner ganz klar „ein Zeugnis eines geselligen Verkehrs“ und hat insgesamt die Absicht, „geselligen Verkehr aufzunehmen mit allen denen, die bereit sind, ‚sich an und mit dem Dichter zu bilden‘“. ²³⁰ Die *Italienische Reise* bleibt ein „Briefbuch, ein Zwiegespräch eines Abwesenden mit einem Kreis von Freunden“²³¹ ein „Geistesverkehr“ mit „Gleichgesinnten“, auch wenn meist alles Persönliche getilgt wurde und Goethe in seinen Einträgen nur das schildert, was „Kunst und Natur und Menschenleben in dem Beglückten erregen und was er für die Freunde erfährt“²³². Goethe empfindet gegenüber dem Weimarer Kreis eine Art Bildungsauftrag. Er will seine Freunde gleichfalls zur Sinnes- und Lebensänderung bewegen und zu deren Wiedergeburt und Veredelung beitragen. Dadurch, dass sie sich vollenden, vollendet sich Goethe auch selbst.²³³

Neben dem Weimarer Kreis wendet sich Goethe, so macht Blättner deutlich, auch noch einem zweiten Kreis zu. Dieser wird durch einige Namen, wie z.B.: Hackert, Tischbein, Heinrich Meyer, Karl Philipp Moritz, Angelika Kaufmann, Reiffenstein, Schütz, Kayser, Fritz Bury und Kniep, als Gesellschaft der Arkadier näher umrissen.²³⁴ Die beiden Kreise stehen einander gegenüber, aber beiden gehört Goethe

unlöslich an, dem alten durch Liebe, Freundschaft, Verehrung, Sorge und Dankbarkeit aufs festeste verbunden, dem neuen, aus ‚zufälligen, aber natürlichen Bezügen‘ gewobenen, verdankt er frische Betätigung seiner wiedergeborenen Kraft.²³⁵

Zusammenfassend kann man bei Blättner nicht nur zwei Beispiele finden, die als Lehrstückgrundlage genutzt werden können, sondern auch eine genaue Beschreibung, wie und woran Goethe sich und seine Weimarer Freunde reisend bildet. Blättner stellt Goethes Verfahren des denkenden Schauens und sein gegenständliches Denken ausführlich dar und macht deutlich, wie Goethe von der Kunstbetrachtung zur Betrachtung der Natur übergang. Auf diese Weise wird nachvollziehbar, wie Goethe die Metamorphose der Pflanzen entdecken konnte und wie er sich davon ausgehend mit dem „Kapitalschlüssel“ alle anderen Gegenstände seines Lebens erschließt. Blättner verdeutlicht weiterhin, wie die Erlebnisse in Italien Goethe von innen heraus umformen und zu seiner „Wiedergeburt“ beitragen. Auf diese Weise wird Goethes Weg vom neugierigen, interessierten, aber auch noch aufgewühlten Stürmer und Dränger zum ruhigen und gesetzten Klassiker angedeutet. Schließlich

²²⁹ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 462.

²³⁰ Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 467.

²³¹ Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 467.

²³² Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 468.

²³³ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 471.

²³⁴ Vgl. Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 469.

²³⁵ Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. S. 471.

findet man auch schon bei Blättner die Betonung des produktiven Dialogs mit dem Weimarer Kreis in Form der Briefe. Einen weiteren Kreis, mit dem Goethe in Verbindung stand, war jedoch auch die „Gesellschaft der Arkadier“.

2.1.1.2 Die erste Lehrstückvariante: Heinrich Schirmers *Unsere Italienische Reise* (1996)

Heinrich Schirmer inszenierte im März 1996 Goethes *Italienische Reise* im Deutschunterricht der zwölften Klasse der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart. Dabei stand u.a. ein neuer Blick auf Goethes Biografie und seine Reisen sowie auf die Literaturgeschichte mit der Entstehung der Klassik und des Entwicklungsgedankens in der Biologie im Vordergrund.²³⁶ Schirmers Lehrstückfassung war als Trilogie angelegt. Teil eins *Goethe lehrt lernen* bestand aus acht Akten und widmete sich thematisch dem Werk, genauer Goethes Selbstbildungsprozess und der Einführung in seine Denk- und Sichtweisen.²³⁷ Teil zwei bestand aus der vierzehntägigen Klassenfahrt, während der die Schüler Italien eigenständig wahrnahmen und Tagebuch führten. Die erste Woche verbrachte man in Rom und beschäftigte sich mit der Zivilisation und Kunst. Die zweite Woche verbrachte man wiederum in der Region um Neapel und konzentrierte sich auf Natur, Flora und Fauna.²³⁸ Im dritten Teil entstand *Unsere Italienische Reise 96* als Antwort auf Goethes *Italienische Reise*. Das Buch umfasste eine Auswahl der Reiseerlebnisse der Klassenfahrt in Form von Zeichnungen, Tagebucheinträgen, Fotos und anderen Dokumenten.²³⁹

Tabelle 4: Übersicht zur Lehrstückkomposition und -inszenierung: „Goethes *Italienische Reise*“. Erstaufgeführt von Heinrich Schirmer im März 1996 und ergänzt durch den II. Akt 1997/98 in einer zwölften Klasse der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart (Vgl. Schirmer, Heinrich: *Unsere Italienische Reise*. Unterrichtsinzenierung von Goethes klassischem Lehrstück. S. 52-55, 63-202.)

I. Teil: Die <i>Italienische Reise</i> als Mittelpunkt der acht Akte im schulischen Unterricht: Goethe lehrt lernen	14 Stunden
<ul style="list-style-type: none"> • Woran lernt Goethe? Wie lernt er? Wie lehrt er seine Erfahrungen? • Goethe macht es den Schülern vor, sie blicken ihm über die Schulter • Parallele zu Tischbeins Gemälde (1787) des Dichters, das ihn am Fenster stehend zeigt → es wird nur das untersucht, was Goethe aus seinem Blickwinkel heraus vermittelt 	
I. Akt: Exposition und Überblick ²⁴⁰ Thema: Die <i>Italienische Reise</i> . Maß nehmen am Buch (Die „Sache“) und Annäherung an	

²³⁶ Vgl. Schirmer, Heinrich: *Unsere Italienische Reise*. S. 30.

²³⁷ Vgl. Schirmer, Heinrich: *Unsere Italienische Reise*. S. 53, 63.

²³⁸ Vgl. Harder, Ulrike: *Lehrkunst Didaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik*. S. 72.

²³⁹ Vgl. Schirmer, Heinrich: *Unsere Italienische Reise*. S. 52-55.

²⁴⁰ Vgl. Schirmer, Heinrich: *Unsere Italienische Reise*. S. 64-78.

das Thema (Die Methode)	
Das Vorspiel (Rezeption)	<ul style="list-style-type: none"> • Einüben, gestalten und rezitieren ausgewählter sprachlicher Kunstwerke (bekannter Unterrichtsbeginn an der Waldorfschule): Goethes <i>Mignon</i>-Strophen und Giuseppe Ungarettis <i>Agonia</i>-Gedicht
Der Einstieg (Bücherturm)	<ul style="list-style-type: none"> • Schüler versammeln sich im Sitzkreis • Bücherturm als „literarischer Menschheitsturm“: der Lehrer stapelt Bücher, die sich mit Italien auseinandersetzen, systematisch aufeinander und nennt jeweils Autor, Titel und Erscheinungsjahr [J.C. Goethes „Aufzeichnungen aus Italien“ (1740), L. Sterne (1768), J.G. Herder (1788/89), J.G. Seume (1802), Stendhal (1817), H. Heine (1828), Ch. Dickens (1844), F. Gregorovius (1865-77), D.H. Lawrence (1927), Jean Giono (1953), Rolf Dieter Brinkman (1979), Joachim Fest (1988), Wolfgang Koeppen (1994) und Mauro Lucentini (1995)] • Sinnlicher Eindruck der schriftlichen Rezeptionsweise Italiens wird vermittelt; historischer Durchgang durch die Zeiträume mit ihren literarischen Etappen wird demonstriert • Goethe mit seiner <i>Italienischen Reise</i> (1786/88) als auf die vorhergehenden Werke fußend und für die nachfolgenden stützend begreifen
1. Schritt: Wie beginnen? (Anregungen)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler werden an der gemeinsamen Planung beteiligt: in Arbeitsgruppen sollen sie das mögliche Vorgehen besprechen und sich anschließend im Plenum auf ein gemeinsames Vorgehen einigen • Der Lehrer stellt vier Anregungen vor, sich einen ersten Überblick zu verschaffen (literaturimmanente, biographische, lernpsychologische und geographische Methode): <ol style="list-style-type: none"> 1. Violette Arbeitsblatt: Die Frage nach dem „Was“ (Aufbau und Inhalt: Titel, Motto, Kapitelzahl, Kapitellänge, Zeichnungen, Skizzen) 2. Rotes AB: Die Fragen nach dem „Wer“ und „Warum“ (Autor und Biographie: Goethe selbst, sein Leben und die Situation, in der er sich befindet) 3. Gelbes AB: Die Fragen nach dem „Woran“ und „wie“ (spezielle Inhalte und Aussagen, Methode und System sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede: Register aufschlagen und Stichwort auswählen; daran untersuchen wie Goethe seine Reiseeindrücke und Begegnungen beschreibt) 4. Grünes AB: Die Frage nach dem „Wohin“ (Lokalitäten, Ablauf der Reise, Stationen und Reiseschema: Reiseroute anhand einer Landkarte mit Pfeilen nachvollziehen und mit Informationen ergänzen)
2. Schritt: Wie fortfahren?	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler finden sich in Arbeitsgruppen zusammen und bekommen das Textmaterial und die Arbeitsblätter zu den zuvor nur kurz

(Besprechung in Gruppen)	<p>vorgestellten vier Vorgehensweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler besprechen das Vorgehen und welcher Arbeitsmethode sie den Vorzug geben wollen • Wenn sie noch etwas interessiert, das nicht genannt wurde, darf eine weitere Vorgehensweise vorgeschlagen werden
3. Schritt: Wie ankommen? (Gemeinsame Vorgehensweise)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler legen sich nach einer Besprechung im Plenum auf eine gemeinsame Vorgehensweise fest: Wer & Warum? (2. Rotes AB), dann Wohin? (4. Grünes AB), dann Woran & Wie? (3. Gelbes AB) und zum Schluss Was? (1. Violette AB) • Gemeinsam erarbeitet man sich einen ersten Gesamtüberblick, die Komplexität der Sache, die Mehrdimensionalität des Themas und die Universalität des Autors Goethe
4. Schritt: Wie grundieren? (Venedig-Kapitel)	<ul style="list-style-type: none"> • Das Venedig-Kapitel wird näher betrachtet und überprüft, ob sich auch in ihm die Informationen und Fragen exemplarisch bewähren würden, die mit den Arbeitsblättern im Hinblick auf das Gesamtwerk gedacht waren • Motive und Anreize für die Reise nach Italien, Goethes Detail- und Gesamtwahrnehmungen, sein Vorgehen beim Lernen, der Aufbau des kurzen Abschnittes und der Stadtplan von Venedig werden erarbeitet
5. Schritt: Hausaufgabe (Protokoll)	<ul style="list-style-type: none"> • Ansprechendes Protokoll des Unterrichts in ein Epochenheft eintragen • Zu thematisierende Leitfragen: Worum ging es inhaltlich? Woran und wie entfaltete sich der Inhalt der Unterrichtsstunde methodisch? • Schematische Übersicht erstellen und individuelle Reflexion zu Hause, dadurch sollten sich die Schüler eine „Grammatik des Arbeitens“ erstellen, mit deren Regeln man dann später eigenständig echte Bauwerke, Gemälde etc. bearbeiten kann
<p>II. Akt: Ein literarischer Stadtbummel²⁴¹</p> <p>Thema: Der Mikrokosmos Venedig. Der Plan in der Hand. Maß nehmen an einem exemplarischen Reisekapitel und sich einwurzeln im Vertrauen</p>	
Das Vorspiel (Der Sache die Arbeitsweise entnehmen)	<ul style="list-style-type: none"> • Rezitation • Italien-Landkarte: bisherige Wegmarkierungen auslegen • Rückblick: Was war bekannt geworden/ Woran lässt sich anknüpfen? • Arbeitsweise wird besprochen: langsam durch die Abschnitte des Kapitels hindurchgehen und sich eine Orientierung verschaffen; erst das Ganze betrachten, dann Teile und dann ihre Zusammen-

²⁴¹ Vgl. Schirmer, Heinrich: *Unsere Italienische Reise*. S. 79-83.

	hänge
1. Schritt: Der Eindruck des Ganzen (Überblick über den Inhalt)	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Eintragungen und Berichte folgen im Venedig Kapitel genau aufeinander? (kurze Inhaltsangabe je Abschnitt) • Goethe kommt von Padua nach Venedig und kehrt in einem Gasthof ein. Venedig kannte er bereits aus seinem Vaterhaus von Bildern her. Goethe sieht in Venedig nicht nur echte Gondeln, sondern auch zwei Pilger aus Paderborn. Auf diese Weise wird ein Überblick erarbeitet. Der Lehrer deutet noch darauf hin, dass Goethe anfangs von seiner „Vertrautheit“ mit Venedig spricht und zum Schluss von „Abschied“ • Die Frage ist, ob man dann jede Eintragung isoliert und ohne Kenntnis des Datums an die richtige Stelle des Venedig-Kapitels einordnen kann
2. Schritt: Sich ins Labyrinth wagen (Textpuzzle)	<ul style="list-style-type: none"> • Die 33 Absätze des Venedig-Kapitels wurden als ganzer Text insgesamt viermal kopiert und in einzelne Abschnitte zerschnitten; auf jedem Blatt befindet sich nun ein Absatz, allerdings ohne Datum; die Blätter werden gemischt und an den Wänden des Klassenraumes befestigt • Die Schüler werden in vier Gruppen aufgeteilt und sollen die unterschiedlich langen Absätze ordnen, es wird diskutiert
3. Schritt: Brücken suchen (genetische Arbeitsweise)	<ul style="list-style-type: none"> • Im Plenum wird eine gemeinsame Reihenfolge festgelegt und diskutiert • Gleich zu Beginn schildert Goethe seinen Eindruck des Ganzen, dieser Absatz ist der längste des Kapitels, Form und Inhalt korrespondieren sichtlich miteinander • Die Schüler sollen prägnante Überschriften für die Kapitel formulieren, die Inhaltliches berücksichtigen (1. Absatz: Ersehnte Ankunft, 2. Absatz: Beschreibung der Reiseetappe von Padua bis Venedig, 3. Absatz: Erster Gesamteindruck von Venedig, den Menschen und der Stadt usw.) → Überschriften fungieren als Brücken, die das Zerschnittene miteinander verbinden • Der Originaltext aus der <i>Italienischen Reise</i> wird zur Überprüfung herangezogen
4. Schritt: Den Plan in der Hand	<ul style="list-style-type: none"> • Jeder Schüler erhält einen Stadtplan Venedigs • Mit einem Stift soll nachvollzogen werden, welche Stationen sich Goethe angeschaut hat (die Überschriften können dabei helfen); der Weg, den Goethe gegangen ist, soll rekonstruiert werden • Stundenprotokoll und Arbeitsergebnisse werden ins Epochenheft übertragen
III. Akt: Architektur ²⁴²	

²⁴² Vgl. Schirmer, Heinrich: *Unsere Italienische Reise*. S. 84-92.

Thema: Das Amphitheater in Verona. Maß nehmen an einem bedeutenden Bauwerk und Übungen, Architektur zu sehen	
1. Impuls: Was ist gemeint?	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsames Rezitieren • Italien-Landkarte: bisherige Wegmarkierungen auslegen • Goethes Blick aus dem Venedig-Kapitel auf einen architektonischen Gegenstand anwenden
2. Präsentation des Amphitheaters durch Dias: Was ist zu sehen? (Diashow)	<ul style="list-style-type: none"> • Dias des antiken Baus werden in zusammenhangsloser und sachwidriger Reihenfolge gezeigt (aus verschiedenen Perspektiven aufgenommen und den Grundriss und Details zeigend) • Die Schüler sollen sich einen ersten Eindruck verschaffen. Zu diesem gewohnten Blick soll später im Kontrast der Goetheblick entwickelt werden • Die Dias werden nummeriert und an der Tafel mit dem Hinweis auf das Abgebildete festgehalten
3. Präsentation des Goethe-Textes: Was steht geschrieben? (Goethes Vorgehensweise betrachten)	<ul style="list-style-type: none"> • Goethes Besichtigung der Arena in der <i>Italienischen Reise</i> wird gelesen • Im Gespräch wird untersucht, wie sich Goethe damals das Theater vertraut gemacht hat; unbekannte Begriffe werden geklärt • Goethes Vorgehensweise und seine Beschreibungen und die Hervorhebung besonderer Teile des Bauwerkes werden betrachtet ebenso die Gliederung des Textabschnitts
4. Auswertung des Gelesenen: Was lässt sich anwenden? (Goethes Wahrnehmungsakt rekonstruieren)	<ul style="list-style-type: none"> • Goethes Methode wird durch Textarbeit erkannt: 1. Gesamteindruck wahrnehmen; 2. Ursprüngliche Funktion des Bauwerkes im Großen „sehen“; 3. Betrachtung von Einzelheiten; 4. Davon ausgehen zur Gesamtbetrachtung zurückgehen → Formel: Ganzheit – Einzelheit – Ganzheit + Verbindung von Innensicht und Außenaspekten (auch mit dem inneren Auge sehen) • Die Architektur kann nicht ohne den Menschen sinnvoll gedacht werden • In Gruppenarbeit sollen die Dias nach Goethes Methode in eine Reihenfolge gebracht werden, die Ordnung entspricht dem Vorkommen im Text und soll Goethes Vorgehen wiedergeben • Im Plenum wird eine Reihenfolge an der Tafel festgelegt und die Dias noch einmal betrachtet
5. Was lässt sich übertragen? (Verona-Venedig-Transfer)	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer von Verona auf Venedig: Goethes typische Art, Architektur zu betrachten wird deutlich; am einzelnen Beispiel wird die allgemeine Methode erkennbar; Goethe widmet sich dem Bauplan, dem Ganzen und den einzelnen Teilen, Details und fasst alles wieder zu einem Gesamteindruck zusammen • Privater Leseanreiz und weitere Belegstelle: Kapitel über das Theater in Taormina

IV. Akt: Literarische Formen ²⁴³ Thema: Nulla dies sie linea. Maß nehmen am Stil des Goethe'schen Reiseberichts und Übungen, die literarische Formen-Vielfalt des Buches zu entdecken und kennenzulernen	
1. Impuls: Was ist gemeint? (gegenständliches Denken)	<ul style="list-style-type: none"> • Venedig-Kapitel-Ausschnitt wird gelesen: Begriffe, die mit keiner Wahrnehmung korrespondieren, scheinen für Goethe leer und Wahrnehmungen, denen keine Begriffe zugeordnet werden können, sind für ihn blind → Goethes „gegenständliches Denken“ als Grundgestus • Literatur, die mit der <i>Italienischen Reise</i> vorliegt, wird untersucht
2. Gemeinsame Arbeit am Goethe-Text: Was steht geschrieben? (eindeutige Textsorten identifizieren)	<ul style="list-style-type: none"> • Vier vom Lehrer vorab ausgewählte Textpassagen aus verschiedenen Kapiteln und Zeiten der <i>Italienischen Reise</i> werden gemeinsam gelesen, inhaltlich betrachtet und geklärt (Bericht vom September 1787, Gedicht <i>Cupido, loser, eigensinniger Knabe...</i>, Brief vom 01.11.1786 und die Anekdote über den humoristischen Heiligen Philipp Neri) • Differenzen und Parallelen werden herausgearbeitet • Textkenntnis des Buches erweitern • Unterschiedliche literarische Formen, Textsorten und Stilvarianten (Inhaltsverzeichnis, Gedicht, Brief, Anekdote) werden deutlich; die <i>Italienische Reise</i> als Kompendium literarischer Gestaltungsmöglichkeiten erfahren und die beabsichtigten Wirklichkeitsdimensionen nachvollziehen • Wirkung und Funktion der Textbeispiele werden erörtert • Gründe für die Verwendung an der spezifischen Stelle werden gesucht • Würde man mehr Textsorten finden, wenn man mehr kennt?
3. Literarische Fachbegriffe im Überblick: Was lässt sich ausweiten? (Stichwort-Reader)	<ul style="list-style-type: none"> • Dazu wird den Schülern ein „theoretisches“ Instrumentarium an die Hand gegeben (vierseitiger „Reader“ aus dem „Handbuch literarischer Fachbegriffe“) • 18 Beispiele und Definitionen literarischer Stichworte werden kennengelernt • Die Begriffe haben Leerstellen, in die die Schüler ihre gefundenen Ergebnisse eintragen • Einige Begriffe werden gemeinsam betrachtet und geklärt (Bericht, Beschreibung, Aphorismus, Zitat, Vergleich, Tagebucheintrag, Rezension, Gespräch, Daktylus)

²⁴³ Vgl. Schirmer, Heinrich: *Unsere Italienische Reise*. S. 93-104.

<p>4. Die Probe auf Exempel: Kein bloßes Wort, kein hohler Name mehr!? (Begriffe auf Venedig-Kapitel übertragen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentarium der neuen literarischen Begriffe wird auf das Venedig-Kapitel angewendet • In Gruppen sollen mindestens 5 der 10 Leerstellen mit Textbelegen gefüllt werden • Gemeinsame Auswertung im Plenum: wer etwas gefunden hat, gibt ein Beispiel, dann wird dieses diskutiert • Es wird deutlich, dass Begriffe solange leer bleiben, bis man sie mit Inhalt füllt; man folgt Goethes Methode, indem man Fachbegriffe an Wahrnehmungen entwickelt und Wahrnehmungen durch Begriffe ermöglicht → Propädeutik wissenschaftlichen Arbeitens wird eröffnet • Die <i>Italienische Reise</i> wird als „Handbuch literarischer Fachbegriffe“ erfahrbar: zum einzelnen konkreten Beispiel kommt der jeweilige Begriff hinzu, erst danach folgt eine Definition
<p>V. Akt: Malerei²⁴⁴ Thema: <i>Die Schule von Athen</i>. Maß nehmen am Raffael-Gemälde und an Goethes Art, bildende Kunst zu betrachten</p>	
<p>1. Standortbestimmung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Das <i>Mignon</i>-Lied wird gesprochen • Standortbestimmung: Pfeile auf der Italien-Landkarte reichen nach Rom; dort widmet man sich der Malerei
<p>2. Impuls: Was ist gemeint? (Goethe schweigt)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eintrag vom 7. November 1786 wird vorgelesen und geklärt, wer Pythagoras war • Warum schweigt Goethe in Rom plötzlich? • Die scheinbare Allgemeingültigkeit des bislang Gelernten wird infrage gestellt • Wie betrachtet Goethe Werke der Malerei?
<p>3. Präsentation des Raffael-Gemäldes <i>Die Schule von Athen</i> (Goethisches Gespräch)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Das Gemälde wird in Form eines großen Kunstdrucks gezeigt • Historische Informationen zu Raffael (1483-1520) und der Entstehung des Freskos (1508-1511) in den Privatgemächern des Papstes, den Stanza della Segnatura, werden gegeben • Schüler beschreiben, was sie sehen (Schilderung eines Gesamteindrucks, dann von Einzelheiten); die Wahrnehmungen werden zusammengetragen, es entsteht ein „Goethisches Gespräch“ (von vielen Aspekten her betrachten, Fülle von Meinungen und Argumenten sammeln) • Gegensätze werden erkennbar, die miteinander in Verbindung stehen; Polarität wird deutlich • Es wird ein Gesamtzusammenhang hergestellt und erst jetzt ikonographische Erläuterungen hinzugefügt; Platon und Aristoteles wer-

²⁴⁴ Vgl. Schirmer, Heinrich: *Unsere Italienische Reise*. S. 105-114.

	den identifiziert	
4. Aristoteles und Platon: Wie Goethe sie beschreibt (Auszug aus der „Geschichte der Farbenlehre“)	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschnitt aus Goethes „Geschichte der Farbenlehre“ (1810), der Platon und Aristoteles behandelt, wird ausgeteilt und gelesen • Die Ausführungen Goethes werden gegliedert, Begriffe geklärt und der Inhalt besprochen • Exemplarisches Verfahren des menschlichen Erkennens: durch die Konzentration auf das Gemälde, kann man zu Informationen gelangen; Ideen Platons und das Gedankengebäude Aristoteles werden als zwei grundsätzliche Anschauungsweisen charakterisiert; zwar sind sie gegensätzlich, aber sie benötigen und ergänzen sich gegenseitig → erst in der Bewegung von Gegensätzen entsteht ein fruchtbarer Erkenntnisprozess (Variation von Polarität & Steigerung) • Die polar aufeinander bezogenen Erkenntnisweisen gilt es in ein Gleichgewicht zu bringen, so wie sie auch Raffael im Gemälde dargestellt hat • Die Schüler sollen im Register suchen, wo sie Goethes „Farbenlehre“-Auszug finden und kommen zu dem Schluss, dass er nicht in der <i>Italienischen Reise</i> zu finden ist; in der <i>Italienischen Reise</i> schreibt Goethe nur wenige Zeilen; entweder hat er die „Farbenlehre“ also vorher geschrieben und gestrichen oder er hat sie erst viel später geschrieben 	
5. Wie Goethe es sah: Warum schweigt er so beredt? (Takt zwischen reden und schweigen finden)	<ul style="list-style-type: none"> • Eintrag vom 7. November 1786 wird gelesen und besprochen • Eine zweite, spätere, nur wenig ausführlichere Textstelle während des zweiten Römischen Aufenthalts wird ebenfalls herangezogen • Warum spricht Goethe nicht schon in der <i>Italienischen Reise</i>, sondern erst 25 Jahre später über das Fresko? • Die ausführliche Quelle und das Datum der „Farbenlehre“ wird vom Lehrer genannt und es erfolgt der Hinweis, dass sich Goethe ähnlich verhält, als er vor der originalen Laokoon-Gruppe steht (erst in einer Abhandlung im Propyläen äußert sich Goethe ausführlicher) • Goethe wartet scheinbar ab, wie sich der Eindruck in ihm weiterentwickelt; das, was er später schreibt, ist das Ergebnis jahrelanger Beschäftigung und die Zusammenfassung seiner Erfahrungen und Erkenntnisse; er will erst eine wirkliche Nähe zum Gegenstand erreichen und ein geistiges Durchdringen bewirken • Lehrer: Ist denn das Bildende der bildenden Kunst also unter Umständen gar nicht im Objekt beschlossen? Erläuterungen: Bildung ist für Goethe ein Prozess des Individuums, kein abgeschlossenes „Wissen“. Deshalb ist die gesamte Reise durch Italien als eine Bildungsreise zu verstehen, auf der er sich selbst im Laufe der Zeit entwickelt, eben „gebildet“ hat. Bewegung – körperlich sowie geistig – hilft Goethe bei seiner Bildung. Die Objekte, die Goethe betrachtet, sollten frei von jeder subjektiven Verzerrung in ihrer Würde 	

	<p>wahrgenommen werden, ohne dass sie bewegt werden. Stattdessen soll beim Betrachter eine Initialzündung erfolgen und er zu Erkenntnissen befähigt werden, die z.T. erst lange Zeit reifen müssen, bevor man sie aussprechen kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Künstlerischen und Sozialen war für Goethe das aufeinander eingehende, sich Zeit lassende, genetische „Gespräch“ der Vermittler zwischen Objekt und Subjekt; im Wissenschaftlichen war es der „Versuch“. Das schnelle Gefühls- oder Verstandesurteil bedeutete für Goethe die Gefahr des Irrtums, denn ein echter Eindruck muss erst wachsen können und sich in mehreren Situationen bewähren. Man muss den nötigen „Takt“ im Bilden und Aussprechen des Geschmacksurteils entwickeln. Man muss beobachten lernen, wann es sinnvoll ist zu schweigen und wann es angebracht ist zu reden. Erst dann kann man verstehen, was Goethe lehrt 	
<p>6. Der Blick in das Venedig-Kapitel (Bildung als Prozess verstehen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Auch im Eintrag vom 8. Oktober beim Betrachten des Bildes „Die Familie des Darius von Alexander“ von Paul Veronese findet man dasselbe Vorgehen Goethes beim Urteilbilden: Das Gesamtthema des Bildes wird geschildert, Einzelheiten benannt, Farben und Gesten hervorgehoben, aber spekulative Deutungen vermieden • Bildung hängt für Goethe mit dem Bild zusammen, dass sich bzw. den Betrachter erst mit der Zeit entwickelt, damit ist Bildung als Prozess zu verstehen 	
<p>VI. Akt: Poiesis²⁴⁵</p> <p>Thema: Die griechische Reisebegleiterin. Das Schmerzenskind: Maß nehmen an der klassischen Vers-Dichtung <i>Iphigenie auf Tauris</i> und das Umdichten ihrer prosaischen Vorstufen</p>		
<p>1. Impuls (Vollenden und Neuschaffen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Landkarte wird ausgebreitet und Rom weiterhin als „Aufenthaltsort“ festgehalten, um begonnene Projekte abzuschließen • Eintrag vom 16. Februar 1787 wird gemeinsam gelesen • Lehrer ergänzt, welche Schriften bis 1787 publiziert vorliegen • 4 Bände vor der Reise und 60 Bände nach der Reise verdeutlichen die produktive Bedeutung der Italienreise für Goethes künstlerischen Prozess; wieder wird in Italien etwas vorbereitet, was erst später zur vollen Ausgestaltung gelangt • Kann man die gelesene Textstelle als „Vollenden oder Neuschaffen“ bzw. als „Vollenden und Neuschaffen“ verstehen? 	
<p>2. Wie ein Drama entsteht (Zwiesprache mit <i>Iphigenie</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die <i>Italienische Reise</i> wird nach Hinweisen auf die <i>Iphigenie auf Tauris</i> durchsucht. Es werden 12 Belege gefunden, die darauf hinweisen, dass Goethe mit der bisher prosaischen Dichtungsgestalt Zwiesprache hält • Eintrag vom 10. Januar 1787 wird gelesen 	

²⁴⁵ Vgl. Schirmer, Heinrich: *Unsere Italienische Reise*. S. 115-123.

	<ul style="list-style-type: none"> • Hat Goethe das Stück wie beabsichtigt beendet oder neu- bzw. umgestaltet? Kann man das Neue erfahren? 	
<p>3. Um was es geht (dramatische Vorlage kennenlernen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen über den Inhalt des Stücks; Kopie aus Georg Hensels Schauspielführer, dem „Spielplan“ wird ausgeteilt • Die Handlung, die sich vor dem Tempel der Göttin Diana in Taurien in einer mythischen Vorzeit ereignet, die Personen (Iphigenie, Thoas, der König der Taurier, Orest, Pylades, Arkas) und der Gehalt des Dramas werden gemeinsam kurz im Überblick besprochen • In der Handlung klingt bereits die Idee der Humanität an, wie sie für die Klassik konstitutiv geworden ist (wer einen anderen Menschen „steigern“ will, der muss ihm Freiheit geben, mit Vertrauen ausstatten, seinen höheren „zweiten“ Menschen ansprechen, der sich im „ersten“ verberge → Thoas handelt menschlich, als Iphigenie ihn durch ihr selbstloses Vorbild an seine Königswürde erinnert) • Namen der Personen werden an die Tafel geschrieben, um die Handlung und die Figurenkonstellation und die Problematik zu verdeutlichen 	
<p>4. Was tun? – „Nimm es nun hin und laß ihm Deine unermüdliche Gutheit heilsam werden.“ (Herder) (Vergleich von Vers- und Prosa-fassung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nicht nur unter inhaltsbezogenen Aspekten, sondern auch in der poetischen Form will die Klassik „Vorbildcharakter“ bieten, denn erst die Form „veredelt“, was im Inhalt noch nach Ausgleich sucht • Form soll nachvollzogen werden, dazu wird der Brief an Herder vom 13. Januar 1787 gelesen und die Arbeitsschritte benannt, die Goethe Herder vorschlägt, um die <i>Iphigenie</i> zu überarbeiten; dazu wird festgehalten, dass zuerst die „vollendete“ Form herangezogen und gelesen werden soll, dann soll diese mit der frühen Prosa-Form verglichen werden (erst der Gesamteindruck, dann die einzelnen Teile); auf diese Weise soll die ge- glückte Vorlage ihre Kraft entfalten, um die Leistung der ersten Skizze als Bildstufe beurteilen zu können und den neuen Schritt zur Vers-Fassung erlebbar zu machen • Als Textbeispiel hierfür dienen 12 Zeilen des 1. Auftritts des 1. Aufzugs; es folgt ein Gespräch zu Inhalt und Funktion der Textstelle, auch ein Gespräch zur lyrischen Form (Metrum, Reim, Kadenz, Wortwahl etc.) folgt • Es wird wie schon im IV. Akt bei den literarischen Formen beschrieben, was man gefunden hat und der Reader benutzt; der Begriff des „Blankverses“ wird eingeführt und das Schema mit fünf Hebungen ohne Reim an die Tafel geschrieben • Anschließend wird die Prosa-Form der entsprechenden Zeilen betrachtet und Unterschiede festgehalten: Metrum, Form und Wortwahl weichen voneinander ab 	

<p>5. „Von der Poetik zur Poiesis – Das Machen“ (eigenständige Umgestaltung der Prosa-<i>Iphigenie</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit am Text erfolgt in Gruppen • Neue Textstelle (5. Akt) wird herangezogen, die die Schüler selbständig in Blankverse umsetzen sollen • An der Tafel wird das Schema der Prosaform festgehalten, Jamben und Trochäen wechseln sich unregelmäßig ab; die Schüler gestalten die Verse sowohl metrisch als auch rhythmisch um, begründen ihr Vorgehen, Abweichungen sowie Auslassungen und Hinzufügungen → dadurch wird das poetische Wahrnehmen und Empfinden im eigenen Tun, im Gespräch innerhalb der Gruppe und im Zuhören der anderen Schülervorschläge geübt • Zwei Vers-Vorschläge von Schülern werden beispielhaft an der Tafel festgehalten • Goethes-Originalstelle wird betrachtet: Was hat er selbst aus der Prosa-Fassung gemacht? Durch die vorherige Übung des Nachschaffens ist ein ästhetisches Urteilsvermögen überhaupt erst möglich geworden 	
<p>6. Die Tragödie gestern hat mich manches gelehrt (Italien bringt Goethe voran)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Das Venedig-Kapitel wird untersucht, ob es Hinweise gibt, dass sich Goethe im Erleben der italienischen Eindrücke intensiv mit Fragen der Metrik beschäftigt hat • In Weimar hatten die Versuche, die Prosafassung umzugestalten, nicht gefruchtet, in Italien allerdings gelingt es Goethe • Goethes methodisches Vorgehen (vom Gesamteindruck zum Einzelnen und vom Einzelnen wieder zurück zur Gesamtgestalt) soll geprüft werden, ob es sich immer bestätigen lässt; dazu bleiben noch zwei Gegenstandsbereiche übrig 	
<p>VII. Akt: Sprachen lernen²⁴⁶ Thema: Die Schöne aus Mailand. Maß nehmen an Goethes Art, einer Italienerin Englisch zu lehren und Übungen für Deutsche, Italienisch zu lernen</p>		
<p>1. Impuls (Lernen con amore)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ungarettis <i>Agonia</i> wird rezitiert • Ulla Hahn wird zitiert, die Goethes Art, die Welt liebend zu erkennen, beschreibt • Goethe hat neben der Natur, der Architektur, der Malerei und der Dichtung auch immer wieder die Liebe als Bildungsimpuls zum Kennenlernen neuer Weltgebiete genommen → Lernen mit Liebe 	
<p>2. Ich saß bei einer Art Lotto-spiel (Goethes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der Bericht mit der kleinen Anekdote einer Liebesgeschichte des Oktobers 1787 wird absatzweise gelesen • Der Inhalt wird in eigenen Worten kurz zusammengefasst • Vorschläge Goethes für die Voraussetzungen (Wille, Bereit- 	

²⁴⁶ Vgl. Schirmer, Heinrich: Unsere Italienische Reise. S. 124-135.

<p>Sprachkurs: „Englisch für Italienerinnen“)</p>	<p>schaft, Motivation und lebensnahes Lernen sowie Realitätsbezüge und einen interessanten Stoff) des Englisch-Sprachkurses für die Mailänderin werden an der Tafel gesammelt, ebenso die konkreten Schritte (Textwahrnehmung, Übersetzen der Vokabeln, d.h. erst der Substantive, dann der Verben, dann das Ganze lesen)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Goethes Vorgehen kann zusammengefasst werden: erst einen Eindruck des ganzen Textes erlangen, dann einzelne Schritte und schließlich wieder auf das Textganze schauen 	
<p>3. Was tun? (Italienischkurs für Schüler aus Deutschland nach Goethes Vorgehen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Goethes Ansatz wird diskutiert, Zweifel tun sich auf, würden Substantive am Anfang genügen? • Goethes Schritte werden in der Klasse zum Italienischlernen eingesetzt, als Grundlage dient Dantes „Göttliche Komödie“ aus dem Heft „Carrellata sull’Italia“ • Eine Schülerin liest den Text langsam und betont im Italienischen vor, der Rest verfolgt die unbekanntenen Worte aufmerksam, die Qualität des Tons der fremden Sprache wird wahrgenommen; einige Namen lassen sich direkt herausfiltern und die Vokabel „Stanza“ wird als „Zimmer“ übersetzt • Die Schüler erhalten eine Vokabelliste mit Substantiven und wenden diese auf den Inhalt des Textes an, erste Vermutungen entstehen, eine bestimmte Erwartungshaltung wird geweckt • Die Schüler erhalten eine zweite Liste mit Verben und Adjektiven, dadurch wird das erste lückenhafte Verständnis erweitert; es entsteht ein Gespräch, Assoziationen und Vermutungen, Kenntnisse und zufällig geratene Lösungen werden ausgetauscht; lexikalisches Übersetzen wird durch eigenes – formulieren ergänzt; der Sinn des Textes wird erfasst • Die Übersetzung einer Gruppe wird vorgelesen und andere korrigieren und verbessern; danach folgt eine te“ deutsche Übersetzung • Der Lehrer ergänzt, dass das Liebespaar für ihren Ehebruch in die Hölle verbannt wurde 	
<p>4. Bezug zum „Venedig-Kapitel“? (der fremde „Sprachgeist“ entwickelt den eigenen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Eintragung vom 5. Oktober thematisiert die Aspekte des Fremdsprachenlernens noch einmal an einem anderen Beispiel • Die Eigenheiten und das Spezifische einer Sprache lassen sich nicht übersetzen, das zeigt Goethe an dem Beispiel mit den Fischern und der Begegnung mit dem Franzosen • Für Goethe trägt das Erlernen fremder Sprachen zur Bildung des Menschen bei; erst durch das Hineintauchen in einen anderen „Sprachgeist“ entwickelt sich der eigene • Das Venedig-Kapitel gibt Beispiele, wie sich der Reisende „sehend“ bilden kann, wenn er die Eigenarten fremder Völker „ver- 	

	steht“	
VIII. Akt: Philosophie und Religion ²⁴⁷		
Thema: Johann Gottfried Herder: „Ideen zu Philosophie der Geschichte der Menschheit“ (1784/91). Maß nehmen an Goethes Art, Herder zu lesen und zu verstehen, sich philosophisch-religiöse Gedanken anzueignen und an ihrer Weiterentwicklung Anteil zu nehmen		
1. Über die Schlüssel und die Speise des Philosophen – oder: Vom Umgang mit Büchern (Goethes Beziehung zu Herder)	<ul style="list-style-type: none"> • Die gegenseitige schöpferische Beziehung zwischen Herder und Goethe soll untersucht und in der <i>Italienischen Reise</i> entdeckt werden; Welche Hinweise gibt es auf Herder? • Erst wird geschaut, wie sich Goethe über Herder äußert, danach wird Herders Ideen selbst nachgegangen 	
2. Das Problem – Wie beginnen? (Lavater im Kontrast zu Goethe & Herder)	<ul style="list-style-type: none"> • Ausgangspunkt ist Herders philosophische Schrift: „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“, in der er neue methodische und inhaltliche Aussagen über die Betrachtung von Mensch, Tier, von Geistes- und Naturwissenschaft, von Mikro- und Makrokosmos trifft; Herder versucht die Geistes- und Naturwissenschaften zu vereinen • Der Lehrer stellt Lavaters Problem dar: ganz fromm geht er von einem Prinzip aus, das alles Leben beeinflusst, er versteht Geist als letzte transzendente Ursache des Gewordenen; Lavater gesteht der Wissenschaft zwar zu, dass sie nötig ist, aber honoriert sie nicht weiter; Goethe und Herder hingegen sehen den Geist als etwas physisch Gestaltendes und Beobachtbares; Herder und Goethe berücksichtigen gleichermaßen Natur und Kultur • Herder wird in Einzelarbeit gelesen und danach im Plenum besprochen, das Gelesene wird mit den Erfahrungsbereichen der Schüler verglichen • Goethes Auseinandersetzung mit den Ideen Lavaters werden gelesen 	
3. Lesen und verstehen (Herder lesen)	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsfragen zu Herder: Um was geht es bei ihm (Sache)? Wie geht er vor (Methode)? Warum schreibt er so etwas? • Der Lehrer gibt kurz die Biographie Herders wieder und Anmerkungen zu seinem ganzen Werk bzw. zu seinen Ideen, bevor es zur originalen Textlektüre geht; die Schüler erhalten ein AB mit den wichtigsten Informationen • Wichtiges und Unverständliches wird markiert und die Leitfragen (Was schreibt der Autor (Inhalt)? Wie gliedert sich der Gedanke (und der Text)? Werden die Gedankenschritte logisch miteinander verbunden? Wie argumentiert er (Thesen, Beispiele 	

²⁴⁷ Vgl. Schirmer, Heinrich: Unsere Italienische Reise. S. 136-147.

	<p>le, Analogien etc.)? Zu welchem Schluss kommt der Verfasser?) bearbeitet und mit eigenen Worten beantwortet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Danach werden die Ergebnisse im Plenum verglichen • Hätte Herder seine Gedanken schreiben können, ohne jenen Begriff von Gott zu haben? Was ist damit gemeint? Welche Art von Literatur hatte Goethe offenbar gern und freudig gelesen? Warum spricht er in Bezug auf Herders Schrift von seinem liebsten Evangelium? → Herder und Goethe haben die gleichen Ansichten. Gott ist praktisch in der Welt enthalten, denn sie ist sein Werk. Praktisch sind auch Herders Naturforschung und seine Philosophie fromm wie ein Evangelium • Wie referiert Goethe eigentlich seine hier ausgebreitete Lektüre? Wie spricht er darüber? → Goethe weist wieder nur auf die originalen Objekte hin und regt eigene Lernereignisse an, anstatt sein eigenes genauestens zu erläutern; eine Rezension unterlässt Goethe, da er in der <i>Italienischen Reise</i> nicht belehren, sondern Lernen ermöglichen will, Inhalte sollen gezeigt werden und Methoden dargestellt, aber die Wege muss der Leser selbst gehen; die Sache soll zu neuen Ufern führen und neue Fragen aufwerfen 	
<p>4. Wie grundieren? Das Gespräch (interdisziplinärer Deutschunterricht)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inwieweit hat sich die moderne Zeit von Herders „klassischem Menschenbild“ entfernt? → der Deutschunterricht wird interdisziplinär, da Fragen der Anthropologie, Theologie und Politik, der Ethik und der Pädagogik gestellt werden, ohne dass sie künstlich erzeugt werden müssten; das Thema selbst öffnet unterschiedliche Fragerichtungen 	
<p>5. Der Rückbezug auf Venedig-Kapitel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Venedig-Kapitel wird untersucht: Wo gibt Goethe hier ein Beispiel, wie er mit philosophischen und religiösen Fragen umgeht? Was liest er, wie betrachtet er hier die Natur philosophisch oder gläubig? Besucht er einen Gottesdienst? • Goethes Eintrag zu den beiden Pilgern wird gelesen und besprochen: er stellt heraus, dass sie von ihrer konfessionellen Sicht der Frömmigkeit nicht absehen können • Auch Goethes Äußerungen zum Meer und den Lagunen, zur Natur allgemein kann zu Rate gezogen werden • Anschließend wird der Eintrag zum Gesang der beiden Schiffer gelesen und untersucht: Goethes Lehrkunst wird deutlich → Wer lernt, der bedarf einer Vorgabe, aber er muss sie verstehen lernen, aufgreifen und individualisieren können, um die angestimmte Melodie weiterzugeben; der Leser sollte am besten zwischen Herder und Goethe stehen 	

II. Teil: Die <i>Italienische Reise</i> im Hintergrund der Klassenfahrt nach Italien		2 Wochen im Mai 1996
<ul style="list-style-type: none"> • Mit dem erworbenen Hintergrundwissen widmet man sich konkreten Kunstwerken und Museen, Bauwerken, Landschaften und der Kultur in Italien • Bewährungsprobe: Mit Goethe vor Ort lernen → die Schüler üben sich selbständig mit ihm und wenden Goethes Sicht auf die Dinge in eigener Weise an • Die Lehridee der <i>Italienischen Reise</i> wird auf der Reise umgesetzt 		
Hinreise	<ul style="list-style-type: none"> • Die Reise wird als lang empfunden → ein entferntes Gefühl, wie Goethe geistig sein musste – immerhin war er nur mit Kutsche unterwegs gewesen und brauchte bis nach Rom fast zwei Monate • Durch die Scheiben des Wagens konnten bereits Übergänge der Vegetation und des Wetters wahrgenommen werden 	1. Tag
Erste Begegnung mit Rom	<p>Die Stationen: Porta del Popolo, die Stadtmauern, Piazza del Popolo und Obelisk, Piazza della Spagna, Via Condotti, Fontana di Trevi, Quirinal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie auch schon Goethe wird mit einem Stadtplan als Reisebegleiter Rom erkundet • Ein Gesamtüberblick soll erworben werden, dazu wird der Monte Pincio bestiegen • Goethes Wohnhaus am Corso wird betrachtet, anschließend widmet sich jeder auf seine Art den Eindrücken Roms 	2. Tag
Das antike Rom	<p>Die Stationen: Colosseum, Forum Romanum, Triumphbogen des Konstantin, Pantheon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die ewige Stadt soll entdeckt werden, begonnen wird bei der Antike, dem Colosseum, das „alte“ Rom verdeutlichend, allerdings mit inzwischen modernen Einflüssen • Nach dem Forum Romanum wird der Triumphbogen besucht, den die Schüler zeichnen sollen 	3. Tag
Das frühchristliche Rom	<p>Stationen: Santa Constanza, S. Agnese fuori le Mura, Katakomben der Priscilla</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Kirche Santa Constanza wird besichtigt, dadurch soll die frühchristliche Seite Roms deutlich werden, ein gregorianischer Gesang wird angestimmt und die Referatsgruppe beantwortet Fragen zur Architektur • Es folgt die Besichtigung der Katakomben, im Innenhof des klosterartigen Anwesens zeichnen einige Schüler 	4. Tag
Die Vatikanischen Museen	<p>Stationen: Räume der Vatikanischen Museen, Stanzien, Sixtinische Kapelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Rom der Renaissance soll wahrgenommen werden, dazu widmet man sich den Vatikanischen Museen, den verschiedenen Statuen und insbesondere der Laokoon-Gruppe • Danach wird Michelangelos Deckenmalerei in der Sixtinischen Kapelle betrachtet und die Stanzien besucht, wo man Raffaels Werke findet 	5. Tag

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Petersdom und Protestantischer Friedhof</p>	<p>Stationen: Engelsbrücke, Engelspalast, Petersplatz, Petersdom, Pyramide des Cestius, Protestantischer Friedhof</p> <ul style="list-style-type: none"> • Man geht über die Engelsbrücke und betrachtet Berninis marmorne Engelsfiguren, es wird über theologische, politische und architektonische Implikationen gesprochen • Von dort aus geht es zum Petersdom, der in seiner Ganzheit betrachtet wird, danach wird der Blick auf Details gelenkt und sich darüber ausgetauscht und gezeichnet • Nun verschafft man sich einen Eindruck vom Petersplatz und vom Innern des Doms, bevor man sich Einzelheiten widmet, z.B. dem Grab Petri oder Michelangelos „Pieta“, einige gehen auch zur Kuppel hoch • Einige Schüler schauen sich noch die Cestius-Pyramide und den Protestantischen Friedhof an, die Namen auf den Grabsteinen werden gelesen und nebenbei wird auch die Landschaft und die Natur bewundert • Vor dem Grab Shelleys wird von einer Schülerin das Gedicht „To night“ rezipiert • Schließlich kehrt man zu August Goethes Grab (Goethes Sohn) 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">6. Tag</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Abschied von Rom</p>	<p>Station: S. Pietro in Vincoli</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Einzelheiten der letzten Tage sollen wieder zu einem Gesamtüberblick zusammengesetzt werden und verschiedene Erstbegegnungen durch ein weiteres Aufsuchen geprüft werden • In der Kirche S. Pietro in Vincoli besuchen einige auch noch die durch Michelangelo gestaltete Grabstätte des Papstes Julius II und die Mosesfigur des Künstlers, die Figur wird betrachtet und beschrieben • Den Abschluss macht ein gemeinsamer Blick auf Rom 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">7. Tag</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Quartierwechsel</p>	<p>Stationen: Rom, Montecassino, Neapel, Piano di Sorrento</p> <ul style="list-style-type: none"> • In Piano di Sorrento wird der Ort kennengelernt und die Umgebung betrachtet, man geht die Hafenmauer entlang, betrachtet die Boote, die Mole, das Meer des Golfs von Neapel und die Färbung des Wassers, die Wolken und schließlich die Felsen • Es wird verfolgt, wie Fischer in den Hafen zurückkehren und ihre Netze leeren 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">8. Tag</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Neapel</p>	<p>Stationen: Neapel, Nationalmuseum, Meeresbiologisches Museum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Nationalmuseum in Neapel widmet man sich antiken Plastiken, Fresken und Mosaiken • Danach geht man ins Meeresbiologische Museum, wo der Biologielehrer den Schülern Informationen zu den Aquarienbecken gibt, man sieht die Unterwasserwelt des Golfs von Neapel genauer (authentischer Eindruck) • Seesterne werden besprochen und der Biologielehrer regt zu noch mehr ungewöhnlichen Beobachtungen an 	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">9. Tag</p>

Pompeji und Vesuv	<p>Stationen: Pompeji, Vesuv</p> <ul style="list-style-type: none"> • Man geht durch die Gassen und Straßen Pompejis, entlang an Villen, Geschäften und Handwerksstuben; die Abgüsse der durch die Asche im Jahre 79 n. Chr. verstorbenen Menschen werden betrachtet • Danach besteigt man den Vesuv, betrachtet den Krater, den aufsteigenden Schwefeldampf und die Steine; vom Vesuv aus wird auch ein Blick in die Landschaft möglich • Anschließend wird im Sitzkreis das Gesehene rekapituliert und mitgenommene Steine präsentiert, mit dem Kosmos-Mineralienführer werden die Funde untersucht und die Mineralien bestimmt 	10. Tag
In der Natur	<p>Stationen: Golf von Sorrent, Positano, Capri, Blaue Grotte, Jovis, Villa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler können auswählen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Botanische Wanderung: im Meer wird geschnorchelt und an den Hängen der Küste botanisiert, dann macht man sich ein Bild der gesamten Landschaft, dadurch wird langsam das Typische dieser Naturregion deutlich, einzelne Pflanzen werden näher betrachtet; die Formenfülle der Blumen wird mithilfe systematischer Hinweise geordnet; auch Goethes Wahrnehmungsart wird angewandt: es wird nachvollzogen, wie sich die einzelnen Blätter an einer Pflanze verändern; dann werden die Blumen gezeichnet und die Zeichnungen von einigen noch beschriftet ○ Stadtbesichtigung in Positano: durch die Gassen gehen, zeichnen, Steine sammeln ○ Inselbesuch auf Capri: man geht durch den Hafen und kleinere Gassen, wandert die Anhöhe zur Piazza Umberto hinauf, lässt sich mit Ruderbooten in die „Grotta Azzura“ hineinfahren, geht hinauf zur Tiberius-Villa und zeichnet 	11. Tag
Paestum	<p>Station: Paestum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die drei Tempel (die „Basilika“, der Poseidon-Tempel und der Ceres-Tempel) in Paestum und die grüne Landschaft Kampaniens wird betrachtet • Kunstgeschichtliche Kenntnisse werden rekapituliert und ein Rundgang gemacht, danach wird gezeichnet 	12. Tag
Capri	<p>Station: Capri</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Flora und Fauna der südlichen Welt soll wahrgenommen werden, dazu fährt man zusammen auf die Insel Capri und findet sich am Marktplatz ein • Nach einer Stadtbesichtigung geht man an den Strand und zeichnet 	13. Tag
Rückfahrt	<ul style="list-style-type: none"> • Auf einer Reihe Tische werden die Zeichnungen und Malereien ausgelegt, betrachtet, kommentiert und bestaunt • danach wird die gesamte Reise reflektiert 	14. Tag
III. Teil: Die <i>Italienische Reise</i> als Vorlage zur Erstellung des Schüler-Reisebuches		St

- Die Erfahrungen der eigenen Reise vom 5.-19.5.1996 werden literarisch für Eltern, Mitschüler und Lehrer dokumentiert; es entsteht „Unsere Italienische Reise 96“
- Die Schüler-Jury sammelt, sichtet und wählt aus den schriftlichen Reiseerinnerungen aus; Zeichnungen, Tagebuchtexte, Buchzitate, Zeitungsartikel, Aquarellmalereien und Fotos ergänzen das Repertoire
- Die repräsentative Auswahl wird auf DIN A3 Papier geklebt und veranschaulicht chronologisch die einzelnen Etappen der Klassenfahrt; das so entstandene Originalbuch wird für alle in DIN A4-Format kopiert

2.1.1.3 Die zweite Lehrstückvariante: Stephan Schmidlins Neuinszenierungen der *Italienischen Reise* (1999/2000)

Schirmers dreiteilige Lehrstücktrilogie wurde im November 1999 von Stephan Schmidlin aufgegriffen und gekürzt. Er inszenierte in einer Obersekunda des Freien Gymnasiums in Bern nur noch den ersten Teil reduziert auf sieben Akte ohne den Akt zu Herders „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“. Das Hauptaugenmerk liegt bei Schmidlin auf Goethes besonderer Art der Wahrnehmung. Am Ende des Lehrstücks schreiben die Schüler deshalb auch einen gemeinsamen Brief an Goethe, in dem geschildert wird, wie man seinen morphogenetischen Gestaltbildungsblick verstanden hat.²⁴⁸ Angewendet wurde der Goetheblick auf die Architektur des Schulgebäudes. Schmidlin inszeniert seine Lehrstückfassung auch ein weiteres Mal. Im August und September 2000 kommt es an der Berner Maturitätsschule für Erwachsene (BME) zur Variation mit neuen Einsichten. Anders als bei der Inszenierung 1999 waren die Schüler bei diesem zweiten Anlauf wesentlich älter (um die vierundzwanzig Jahre) und das Venedig-Kapitel konnte aufgrund häufiger Raumwechsel nicht dauerhaft an den Wänden präsent bleiben. Da sich das Schulgebäude diesmal auch anders gestaltete, musste statt der Begehung und Beschreibung der Schule auf den Akt zur Sprache zurückgegriffen werden. Anstatt auf das Italienische konzentrierte sich Schmidlin auf das Romanische. Der Text stammte von Linard Bardill aus seinem Roman "Fortunat Kauer" von 1998. Das Zeichnen des Tempels und das Schreiben des Briefes an Goethe werden allerdings beibehalten. Als Neuerung sollten die Schüler nun in ihren Briefen auch darauf eingehen, was für sie die „Klassik“ bedeutet.²⁴⁹

²⁴⁸ Vgl. Harder, Ulrike: 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. Marburg 2011/2012. Online Ressource: <<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2013/0104/pdf/duh.pdf>> [Zugriff: 18.10.2014]. S. 72.

²⁴⁹ Vgl. Schmidlin, Stefan: Die Inszenierung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ an der Klasse Sekunda 3 des Freien Gymnasiums Bern im November. Unterrichtsbericht. (erhältlich bei Michael Jänichen: [lehrkunst \(at\) lehrkunst.ch](mailto:lehrkunst(at)lehrkunst.ch)). S. 35.

Tabelle 5: Übersicht zur ersten Lehrstückkomposition von Schmidlins „Goethes *Italienische Reise*“. Neuinszeniert durch Stephan Schmidlin an einem Freien Gymnasium in einer Obersekunda in Bern im November 1999 auf Grundlage Schirmers.

Akt I: Exposition und Überblick	
Die <i>Italienische Reise</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler stellen ihre Tische und Stühle zu einem Kreis • Goethe-Gedicht wird rezitiert • Bücherturm in historischer Ordnung aufschichten (jeweils Verfasser, Titel und Erscheinungsjahr nennen): J. C. Goethes Aufzeichnungen aus Italien des Jahres 1740 über L. Sterne (1768), J. G. Herder (1788/89), J. G. Seume (1802), Stendhal (1817), H. Heine (1828), Ch. Dickens (1844), F. Gregorovius (1865-77), D. H. Lawrence (1927), Jean Giono (1953), Rolf Dieter Brinkmann (1979), Joachim Fest (1988) bis zu Wolfgang Koeppen (1994) und Mauro Lucentini (1995) • Sinnlicher Eindruck der schriftlichen Rezeptionsweise Italiens wird vermittelt; historischer Durchgang durch die Zeiträume mit ihren literarischen Etappen wird demonstriert • Die Schüler werden an der gemeinsamen Planung beteiligt: erst sollen sie sich in Arbeitsgruppen über das mögliche Vorgehen austauschen, dann sollen sie sich auf ein gemeinsames • Der Lehrer stellt vier Anregungen vor, sich einen ersten Überblick zu verschaffen (literaturimmanente, biographische, lernpsychologische und geographische Methode) →Vgl. Schirmer • Italien-Karte wird ausgelegt und mit Pfeilen Goethes Wegstrecke markiert • Danach liest man das Venedig-Kapitel und ordnet die einzelnen Teile des Textpuzzles (4 x 33 Abschnitte); die Schüler erfinden Überschriften zu den Abschnitten • Anhand des Stadtplans von Venedig werden Goethes Stationen nachverfolgt und besprochen, welchen Gegenstandsbereichen Goethe sich zuwendet: Architektur, Malerei, Theater, Dichtung, Philosophie, Geschichte, Botanik, Wetter- und Meereskunde, Völkerpsychologie, Reise und Lebenskunst →Goethes universale Interessen werden deutlich • Goethes Reiseumstände werden besprochen: Goethe "flieht" nicht als Weimarer Minister, sondern inkognito unter der Identität "Filippo Miller, Tedesco, Pittore" • Brief aus Rom, 25. Januar 1788 wird gelesen²⁵⁰
Akt II: Ein literarischer Stadtbummel: Der Mikrokosmos Venedig	
Den Plan in der Hand	<ul style="list-style-type: none"> • Mignon-Rezitation (Keine weiteren Angaben bei Schmidlin →siehe dazu Schirmer)

²⁵⁰ Vgl. Schmidlin, Stefan: Die Inszenierung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ an der Klasse Sekunda 3 des Freien Gymnasiums Bern im November. S. 1-2.

Akt III: Architektur (Verona)²⁵¹

Das Amphitheater

- Rezitieren: „Mignon“ und vergleichen der Hausaufgaben
- Sitzkreis: Buch und Italienlandkarte am Boden
- “Das Amphitheater ist also das erste bedeutende Monument der alten Zeit, das ich sehe, und so gut erhalten!“, schreibt Goethe unter dem Datum des 16. September 1786; Dias werden gezeigt
- Die laufende Nummer und der jeweils abgebildete Inhalt des Dia wurden nun kurz an der Tafel festgehalten und untereinander angeschrieben
- Gemeinsam liest man den Text
- Gespräch: Wie sei er bei der Besichtigung vorgegangen? Welche besonderen Teile des Amphitheaters habe er besonders hervor, welche würden genannt? Der Text sei doch auch sinnvoll zu gliedern, das ergebe vielleicht eine Hilfe. Stets sei vom Gesamteindruck auszugehen, den ein “Objekt” vermittele (1. Schritt). Die ursprüngliche Funktion des Bauwerks sei danach im Großen zu “sehen” (2. Schritt). Dann erst schreite Goethe zu der Betrachtung von Einzelteilen fort (3. Schritt). Von diesen sei schließlich wieder zur Gesamtwahrnehmung zurückzugehen (4. Schritt). Ob wir also, so fragte der Lehrer, von der Formel “Ganzheit-Einzelheit-Ganzheit” ausgehen könnten, um die Methode Goethes beim Betrachten des Bauwerks zu bestimmen? Ja, darüber waren sich viele einig. Mit dieser Formulierung hätten wir wohl das Spezifische getroffen. “Aber da fehlt noch etwas: Innere lung.“ Goethes “Realismus“, der den Außen- und Innenaspekt untrennbar miteinander verbindet
- In einer kurzen Gruppenarbeits-Phase, die sich der gemeinsamen Textarbeit anschloss, gingen die Schüler der Frage nach, ob Goethes Methode, wie er sie beim Betrachten des Amphitheaters dargestellt hat, auch dazu helfen könnte, die am Beginn der Stunde gesehenen Dias in dieser Weise zu ordnen? Welches Bild sollte dann am Anfang gezeigt werden, welches danach, welches am Schluss?
- Hinweis auf das Venedig-Kapitel. Ließ sich im Hinblick auf das Betrachten von Architektur ein Transfer von Verona nach Venedig vornehmen? Konnten wir das Neue und Fremde im Vertrauten wiederfinden? “In Venedig spricht Goethe ständig von Palladio“, meinte Michael
- Abschnitt zur Carità wird gelesen: Die Episode in Verona schilderte die typische Art Goethes, Architektur zu betrachten. Auch die Carità sei wie die Arena nur ein Torso

²⁵¹ Vgl. Schmidlin, Stefan: Die Inszenierung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ an der Klasse Sekunda 3 des Freien Gymnasiums Bern im November. S. 10.

Akt IV: Literarische Formen (Venedig)²⁵²	
Nulla dies sine linea	<ul style="list-style-type: none"> • Goethe-Zitate werden besprochen: "Venedig mir kein blosses Wort mehr..." → Grundgestus des "gegenständlichen Denkens" • gemeinsam erlesen: Bericht; (einziges) Gedicht; Brief; Anekdote • Die kurzen Textpassagen wurden zunächst inhaltlich betrachtet und geklärt. Differenzen oder Parallelen kamen zur Sprache; im Gespräch: Kompendium literarischer Gestaltungsmöglichkeiten, um bestimmte und beabsichtigte Wirklichkeitsdimensionen jeweils differenziert zu erzeugen; die Wirkungen der Textbeispiele auf den Leser und ihre Funktion innerhalb des gesamten Buches wurden erörtert • Überleitung mit dem Zitat: Wüsste man mehr, so sähe man mehr, oder, um es mit Goethe zu sagen: "Man erblickt nur, was man schon weiss und versteht." (am 24. 4. 1819 zu F. v. Müller) • 18 Begriffe aus dem "Handbuch literarischer Fachbegriffe" von Otto F. Best austeilten • Unterschied: Beschreibung und Bericht; Behandlung: Aphorismus, Tagebuch, Rezension, Daktylus • Arbeitsgruppen bilden, die etwa zwanzig Minuten lang die ihnen bekannte und täglich bekannter werdende "Basistextstelle" mit der neuen Fragestellung durchmaßen und gefundene Vorschläge in das Handbüchlein einfügten. Mindestens 5 der 10 leeren Freiräume sollten durch Belege aus dem Goethe-Text ausgefüllt werden; danach werden die Ergebnisse verglichen und besprochen • Man hält fest: Die <i>Italienische Reise</i> ist ebenfalls ein "Handbuch literarischer Fachbegriffe", wie es dasjenige von Otto F. Best ist. Sie geht aber vom einzelnen konkreten Beispiel aus, zu dem der jeweilige Begriff hinzutreten kann, nicht von der abstrakten Definition, die erst im Anschluss mit dem mehr oder weniger beliebigen Beispiel erläutert wird. Das eine ist der Weg der Dichtung, die im Besonderen das Allgemeine sieht, das andere der Weg der Wissenschaft, die vom Allgemeinen ausgeht und das Gesetz im Besonderen nachzuweisen sucht
Akt V: Architektur Verona und Bern²⁵³	
FGB-Gebäude und Arena di Verona	<ul style="list-style-type: none"> • Repetition: Buch und Karte in der Mitte auf dem Boden • Bilder von Verona werden am Fenster präsentiert, das Venedig-Kapitel hängt an der Wand • Eine Gruppe ordnet nochmals die Verona-Bilder nach der Methode Goethes. Repetition: Erklärung des Goethe'schen Verfahrens am Beispiel der Arena von Verona

²⁵² Vgl. Schmidlin, Stefan: Die Inszenierung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ an der Klasse Sekunda 3 des Freien Gymnasiums Bern im November. S. 11.

²⁵³ Vgl. Schmidlin, Stefan: Die Inszenierung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ an der Klasse Sekunda 3 des Freien Gymnasiums Bern im November. S. 12.

	<ul style="list-style-type: none"> • Besichtigen eines Bauwerks: alle nehmen eine Schreibunterlage, ein Papier, einen Stift mit (1 Fotoapparat vorhanden), Treffpunkt vor dem Haupteingang des Schulhauses; Auftrag: Besichtigungsrundgang (20 Minuten) durch das Haus, Notizen zum Weg und Stichworte zur Beschreibung, anschließend Treffpunkt im Klassenzimmer • Erstellen einer Beschreibung (vgl. Textsorten vom letzten Mal) unter Einbezug des Wegs. Ziel: 1 DIN A4 Seite schreiben • Vergleichen einiger Beispiele • Rekurs auf Venedigkapitel (2. Oktober): Parallele zur Carità: Atriumform, Die Episode in Verona schilderte die typische Art Goethes, Architektur zu betrachten. Man lernt dort am einzelnen Beispiel eine allgemeine Methode kennen
Akt VI: Poesis ²⁵⁴	
<i>Iphigenie auf Tauris</i> – Das Schmerzenskind	<ul style="list-style-type: none"> • Sitzkreis; ausgebreitete Landkarte ergänzen und bis Rom führen • Es wird festgehalten: Nicht immer nur Neues auf Goethes Reise, denn manchmal müssen auch pflichtgemäß begonnene Projekte zu Ende geführt werden • gemeinsames Lesen der Eintragung vom 16. Febr. 1787: „Hier folgt...; Ergänzung der Textstelle mit dem Hinweis darauf, was an Schriften Goethes bis 1787 publiziert vorlag (4 Bände) und was in der Ausgabe letzter Hand (1827 ff.) veröffentlicht worden ist (60 Bände). • Wie sollte man also die Frage formulieren, die sich für Goethe stellte? Aus der Textstelle herausgelesen, schien es „Vollenden oder Neuschaffen?“ zu lauten • Verteilen der Zusammenfassung: Die Idee der Humanität, wie sie für die Klassik konstitutiv geworden ist, klang an. Wer einen anderen Menschen „steigern“ wolle, der müsse ihm Freiheit geben, mit Vertrauen ausstatten, seinen höheren, „zweiten“ Menschen ansprechen, der sich im „ersten“ verberge: Thoas, der „Barbar“, handelt menschlich, als Iphigenie ihn durch ihr selbstloses Vorbild an seine echte Königswürde erinnert. Die Namen der Hauptfiguren werden als klärende Hilfe an die Tafel geschrieben • Frage der Harmonie, auch formal: Wortlaut des Briefes an Herder (Rom, 13. Januar 1787); Er wird zur Grundlage genommen: „Hier, lieber Bruder, die ‘Iphigenia’. . . wollte und mir die Unvollkommenheit des Werks nur desto lebendiger fühlen ließ.“ • Frage an die Schüler: „Können Sie die einzelnen Arbeitsschritte benennen, die Goethe seinem Freund Herder vorschlägt, um die <i>Iphigenie</i> zu überarbeiten?“ Die lagen klar vor Augen: Zuerst sei die „te“ Form heranzuziehen und zu lesen. Dann solle sie mit der früheren Prosa-Form, die Goethe nach Italien mitgebracht hatte, verglichen wer-

²⁵⁴ Vgl. Schmidlin, Stefan: Die Inszenierung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ an der Klasse Sekunda 3 des Freien Gymnasiums Bern im November. S. 13.

	<p>den: „Du verbesserst das mit einem Federzuge.“ Wie in Verona zunächst der Gesamteindruck bestimmend gewesen war, bevor sich Goethe einzelnen Teilen zugewandt hatte, so rät er auch hier, am fertigen, gültigen Werk Maß zu nehmen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Am Gültigen Maß nehmen: erste 12 Zeilen lesen und Versmaß bestimmen, der Begriff „Blankvers“ wird eingeführt und das Schema angeschrieben: Heraus / in eu / re Schat / ten re/ ge Wip/ fel - v-/ v-/ v-/ v-/ v-/ v • zur Prosa-Form: „Heraus in eure Schatten, das Schicksal meiner Vielgeliebten teilen.“; Hebungen/Senkungen im Vergleich • Selbstbearbeitung Akt V • Rekurs auf Venedig-Kapitel: Gab es dort einen Hinweis darauf, dass sich Goethe im Erleben der italienischen Eindrücke intensiv mit Fragen der Metrik beschäftigt hatte
Akt VII: Malerei²⁵⁵	
<p><i>Die Schule von Athen</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • ausgebreitete Landkarte bis Rom führen und Gemälde zeigen • Was ist das für ein Gemälde Raffaels? Wie wirkte es auf Goethe? Was schrieb er über seinen Eindruck? Wie wirkte es auf uns? • als Impuls eines kurzen gemeinsamen Gespräches wird die Eintragung vom 7. November 1786 vorgelesen: „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 drüber 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.“ • Wer war Pythagoras? Antwort: „Pythagoras (um 570 bis ca. 500 v. Chr.), dessen Ideen u. a. Platon stark beeinflussten; Pythagoras wurde in Samos geboren. Vermutlich studierte er die Lehren der vorsokratischen Philosophen Thales, Anaximander, Pherekydes und Anaximenes. Danach unternahm er Reisen durch Ägypten und Babylonien. Angeblich soll seine Abneigung gegen den Tyrannen Polykrates den Philosophen 532 bzw. 531 v. Chr. aus Samos vertrieben haben. Um 530 v. Chr. ließ er sich in Kroton nieder, einer griechischen Kolonie im Süden Italiens. Hier gründete er die Schule der Pythagoreer, einen Kreis mit sittlich-religiösem, politischem und wissenschaftlichem Impuls. Er starb um 500 v. Chr. vermutlich in Metapont. Die Philosophie des Pythagoras existiert allein in den Nachschriften seiner Schüler, die ihn als absoluten Weisen verehrten. Vermutlich gehen auch viele ihrer Gedanken auf ihn zurück. Der nach ihm benannte Satz des Pythagoras oder pythagoreischer Lehrsatz, der ihm von Proklos zugeschrieben wurde, stammt

²⁵⁵ Vgl. Schmidlin, Stefan: Die Inszenierung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ an der Klasse Sekunda 3 des Freien Gymnasiums Bern im November. S. 16-18.

	<p>hingegen aus älterer Zeit. Dieser besagt, dass die Fläche eines Quadrats über der Hypotenuse eines rechtwinkligen Dreiecks der Flächen-summe der Quadrate der beiden anderen Seiten entspricht ($c^2 = a^2 + b^2$). Die wichtigsten Pythagoreer waren Philolaos, Aristoxenos, Archytas von Tarent, Eurytos, Hippodamos von Milet, Hiketas, Alkmaion von Kroton, Hippias von Metapont und Ekphantos.“</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weitere Informationen: „Ausgehend von Pythagoras glaubten die Pythagoreer an eine Reihe von Mysterien, die sich in vielerlei Hinsicht mit jenen der Orphik vergleichen lassen. So gingen sie von der Unsterblichkeit und Wiedergeburt der menschlichen Seele aus – ein Gedanke, der später etwa von Platon wieder aufgegriffen wurde. Darüber hinaus beschäftigte sich der Kreis der Pythagoreer verstärkt mit mathematischen Fragen. So unterstrichen sie etwa die mathematische Ordnung der (göttlich geschaffenen) Welt. Für ihre Zahlentheorie wurden das Verhältnis der geraden zu den ungeraden Werten sowie die Bedeutung von Quadrat- und Primzahlen zentral. Von diesem arithmetischen Standpunkt aus entwickelten sie ein Zahlenmodell, das sie als letztes Prinzip der Proportionen, der Ordnung und der Harmonie des Universums ansahen. Durch ihre Studien schufen sie die Basis der Mathematik. In der Astronomie waren die Pythagoreer die Ersten, die die Erde als Kugel betrachteten und die harmonische Ordnung der Himmelskörper mit Hilfe ihrer Zahlenlehre zu erklären suchten. Überdies meinten sie, die Planeten und Sterne seien durch Intervalle voneinander getrennt, die den harmonischen Klängen von Saiten entsprächen. Die Bewegung der Planeten erzeuge dann die so genannte Sphärenmusik.“ • Wie kommt es, dass Goethe, der doch offenbar fähig war, exakten Wahrnehmungen stets die rechte Begrifflichkeit zuzuordnen, in Rom plötzlich eher schweigen als sprechen lernte? Am konkreten Beispiel sollten die Schüler selbst ein Erlebnis haben, das ihnen den Goethe-Ausspruch verständlich macht. Wie betrachtete Goethe Werke der Malerei? • historische Informationen zu Raffael (1483-1520) und der Entstehung des Freskos (1508-1511) in den Privatgemächern des Papstes, den Stanzen (ital.: la stanza = das Zimmer) bekannt. Das Bild ist in der sogenannten Stanza della Segnatura zu bewundern. 1508 hat es der damals fünfundzwanzigjährige Raffael im Auftrag Julius' II. angefertigt. Die Gemälde befassen sich mit dem Thema des menschlichen Geistes in seinen Ausformungen von Religion, Wissenschaft, Kunst, Philosophie und Ethik.
nochmals Malerei	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammentragen der Schülerwahrnehmungen: „Auf dem Bild drängen sich ziemlich viele Menschen. Das ist ja wohl der erste Eindruck.“, „Die Personen sind in Gruppen angeordnet.“, „Die Tätigkeit der einzelnen Gruppen ist unterschiedlich. Die linke Gruppe schreibt oder liest, die rechte zählt, misst und diskutiert.“, „Sie haben ja auch verschiedene Werkzeuge.“, „Das Bild vermittelt eine räumliche Dimension von Vordergrund und Hintergrund.“, „Zwei Figuren fallen deutlich heraus. Eine

sitzt vorne, eine liegt auf den Stufen.“, „Die beiden mittleren Figuren bilden das Zentrum des Bildes.“, „Sie sind ganz gegensätzlich dargestellt: eine Person weist nach oben, die andere in die Horizontale; die erste ist alt, weißhaarig, violett gewandet mit rotem Überwurf und wirkt, als ob sie gehe, die andere ist jünger, bräunlich gekleidet mit blauem Überwurf, sie scheint zu stehen.“, „Beide halten auch Bücher und zwar in verschiedener, gegensätzlicher Position.“

→ So assoziativ der Charakter dieses Verfahrens auch schien, so sollte er doch bewusst ein Vorgehen kennzeichnen, das Erich E. Geissler als das „Goethische Gespräch“ benennt: „In dieser Gesprächsform wird ein Thema ‘ausgeleuchtet’, indem man es von vielen und auch durchaus verschiedenen Aspekten her betrachtet. Man versteift sich nicht gleich auf die Austragung von Gegensätzen, sondern gibt erst der Fülle von Meinungen und Argumenten Raum.“

- Ganz allmählich wurden die Äußerungen in der Weise akzentuiert, dass sowohl die Farbgebung, die Anordnung der Gruppen, die Gesten, Bewegungen usw. Gegensätze erkennen ließen, die miteinander in Beziehung stehen. Eine Polarität deutete sich an und eine Verbindung der Gegensätze, die Goethe als Steigerung bezeichnete.
- Erst gegen Ende dieser Phase wurden ikonographische Erläuterungen hinzugefügt. Die Vermutungen auf die Frage: Wer ist wer? bringen für das Verstehen des Bildes gewiss nicht jenen Erkenntniszuwachs, den man sich mancherorts davon verspricht. Die Zuordnung der dargestellten Figuren zu historischen Persönlichkeiten ist keineswegs so unbestritten, wie es scheinen mag
- Fotokopie verteilen, die jenen Passus aus der „Geschichte der Farbenlehre“ des Jahres 1810 (Hamburger Ausgabe, Bd. 14, S. 53-55) enthielt, in dem Goethe ausführlich über Platon und Aristoteles spricht, wie sie auf Raffaels Gemälde dargestellt werden. Die Schüler wussten allerdings nicht, aus welcher Quelle dieser Text stammte.
- Wir lasen jeder für sich, dann fragten wir: Wie lassen sich die Ausführungen Goethes gliedern? Antworten: „Mindestens in fünf Abschnitte: 1. Beschreibung von Plato und Aristoteles, 2. Die Wirkung ihrer Werke auf die Menschheit, 3. Beispiele für die Theologie, 4. Beispiel für die übrige Wissenschaft, 5. ‘Vorzug’ für unser Jahrhundert.“ Wie werden die beiden Männer gekennzeichnet? „Plato als ein ‘Obelisk’ und Aristoteles als ‘Pyramide’.
- Zusammenfassung: Das, was wir durch die Konzentration auf Raffaels Gemälde aus dessen Kunstwerk herauslasen, erklärt Goethe zu einem exemplarischen Verfahren des menschlichen Erkennens überhaupt. Er hat die Ideen Platons und das Gedankengebäude des Aristoteles als zwei grundsätzliche Anschauungsweisen charakterisiert, die, obwohl gegensätzlich, doch einander ergänzen und bedürfen. Erst in der Bewegung von Gegensätzen entstehe ein fruchtbarer Erkenntnisprozess. Wir begegnen an dieser Stelle also erneut der typischen methodischen und denkerischen Grundfigur im Werk Goethes. Wem sich dessen Be-

griffe von Polarität und Steigerung einmal an exemplarischen Beispielen zu offenbaren beginnen, der wird sie immer wieder in anderer Variation zu entdecken lernen. Goethe selbst behandelt unter diesem Aspekt im vorliegenden Text diese „dialektische“ Bewusstseinsgeschichte der Menschheit, wie sie sich innerhalb der Theologie und der übrigen Wissenschaft darstellt. Er betont aber ausdrücklich, dass es „ein großer Vorzug“, vielleicht sogar die wesentliche Aufgabe der neueren Zeit sei, die polar aufeinander bezogenen Erkenntnisweisen in ein „Gleichgewicht“ zu bringen, „wie schon Raffael in der sogenannten Schule von Athen beide Männer gedacht und gegeneinander über gestellt hat.“

- Wo steht diese Stelle in der *Italienischen Reise*? Wie lässt sich dieser Befund erklären? Warum schweigt Goethe, als er unmittelbar vor dem Gemälde steht? Sieht er zunächst wieder „nichts“, wie im Amphitheater von Verona? Warum spricht er aber dann, „nachdem fünfundzwanzig Jahre vergangen sind“?
- Ob denn das Bildende der bildenden Kunst (der Kunst im Sinne Goethes überhaupt) also unter Umständen gar nicht allein im Objekt beschlossen liege, wird gefragt? Der Lehrer erklärt: Bildung sei für Goethe ein Prozess des Individuums gewesen, kein abgeschlossenes „Wissen“, deshalb sei die gesamte Reise durch Italien als eine Bildungsreise zu bezeichnen, auf der er sich selbst im Lauf der Zeit entwickelt, eben „gebildet“ habe. In Venedig muss er mit dem Plan in der Hand immer wieder neu die Stadt vermessen und sich in ihrem Labyrinth „bewegen“; In der Veroneser Arena musste sich Goethe zwischen den Mauern, die vorgegeben waren, „bewegen“, um den architektonischen Raum zu vermessen. Er musste sich „bewegen“, wenn er vertraute Wahrnehmungen und unbekannte Begriffe (oder umgekehrt) miteinander in Verbindung bringen wollte, wie es der vorige Akt verdeutlichte. Und er muss sich nun vor dem Gemälde Raffaels innerlich „bewegen“, sollte sich dessen „Gehalt“ in ihn einprägen, in der Seele fixieren können. Nur wenn die jeweiligen Objekte der Anschauung treu und möglichst ohne subjektive Verzerrung in ihrer Würde belassen werden, ohne dass sie „bewegt“, d. h. willkürlich verändert werden, können sie auch zur Initialzündung des Betrachters werden und ihn zu Erkenntnissen befähigen, die unter Umständen erst lange Zeit benötigen, bevor sie auszusprechen sind. Im Künstlerischen und Sozialen war für Goethe das aufeinander eingehende, sich Zeit lassende, genetische „Gespräch“ der Vermittler zwischen Objekt und Subjekt, im Wissenschaftlichen war es der „Versuch“. Das schnelle Gefühls- oder Verstandesurteil birgt die Gefahr des Irrtums. Ein Eindruck muss wachsen können und sich in mehreren Situationen bewähren. „Also: Reden ist Silber, Schweigen ist Gold,,“, resümiert Oliver ohne weitere Umschweife. →Bewusstmachen der „stillen“ Betrachtungsweise
- Rückkehr zum Venedig-Kapitel: Paul Veroneses „Die Familie des Darius vor Alexander“. →Auch bei Veronese das gleiche Vorgehen des Urteilbildens: Das Gesamtthema des Bildes wird geschildert, Einzelheiten werden benannt, Farben und Gesten hervorgehoben, spekulative Deu-

	<p>tungen vermieden. „In der Eintragung darunter sagt er auch noch einmal, wie die Kunstwerke den Betrachter beeinflussen. Er nennt hier sogar das Wort ‘bilden’“, stellt jemand fest.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es wird gelesen: „Meine alte Gabe, die Welt mit Augen desjenigen Malers zu sehen, dessen Bilder ich mir eben eingedrückt, brachte mich auf einen eignen Gedanken. Es ist offenbar, dass sich das Auge nach den Gegenständen bildet, die es von Jugend auf erblickt.“. Der Begriff „Bildung“ hängt mit demjenigen des Bildes zusammen, das sich (bzw. den Betrachter) allmählich in der Zeit entwickelt. → Bildung ist ein Prozess
<p>Akt VIII: Paestum als Bilanz²⁵⁶</p>	
<p>Vom Lästig-Furchtbaren zum tagelangen Verweilen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Karte und Pfeile auslegen bis Paestum • Bild aus Schüler-Tagebuch von Schirmer zeigen • Lektüre von Goethes Besuch und Rekonstruktion seiner Methode: Erster Eindruck, Erstaunen, Geprägtheit durch Sichtweise, Beschreibung der Säulenmassen („lästig, ja furchtbar“), Erinnerung (Bild) aus der Kunstgeschichte; Details der Säulen; Bewegung durch sie hindurch, das Leben mit ihnen teilen • Informationen: Aus vorchristlicher Zeit ragen die drei Tempel in Paestum aus der üppigen und grünen Landschaft Kampaniens heraus. Ihr poröser Kalkstein leuchtet gelblich in der Sonne. Sie gehören in die bedeutendsten Epochen der griechischen Geschichte: die "Basilika", als archaischer Bau ein Zeuge des Anfangs, der Poseidon-Tempel als ein Repräsentant der klassischen Zeit und der Ceres-Tempel, entstanden etwa um 520 v. Chr. Es ist den Schülern bekannt, was Goethe zu seinem ersten und zweiten Besuch an diesem Ort aufgeschrieben hatte. Sie wissen, wie er sich anfänglich über die ihm stumpf erscheinenden Säulen äußerte und wie es ihm erst nach einiger Zeit und nach einer bewusst vorgenommenen Methodik der Annäherung gelang, die Schönheit der Tempel würdigen zu können. • noch einmal kurz bewusstmachen: Man solle sich "zusammennehmen", der hoffentlich vorhandenen Kenntnisse der Kunstgeschichte erinnern, die historische Dimension im Prozess der Aneignung bedenken ("gedachte der Zeit, deren Geist solche Bauart gemäß fand") und schließlich "mit Augen" betrachten. Dazu sei es notwendig, dass "man sich um sie her, durch sie durch bewegt." Jetzt "teilt man ihnen das eigentliche Leben mit; man fühlt es wieder aus ihnen heraus, welches der Baumeister beabsichtigte, ja hineinschuf." Goethe endet mit der Feststellung: "Und so verbrachte ich den ganzen Tag." Damit war uns die gültige Regel vorgegeben. • Eintrag der Schüler von Schirmer wird gelesen und noch weitere Bilder gezeigt; nun sollen die Schüler den Tempel nach dem Vorbild der Schirmer'schen Klasse abzeichnen

²⁵⁶ Vgl. Schmidlin, Stefan: Die Inszenierung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ an der Klasse Sekunda 3 des Freien Gymnasiums Bern im November. S. 19-20.

Akt IX: Brief an Goethe ²⁵⁷	
Wie haben wir die Methode begriffen?	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung und Festigung der Ergebnisse • Schüler schreiben einen Brief an Goethe: sie stellen sich vor, nennen ihm die Werke, die sie von ihm kennen, schreiben ihm, was sie von ihm gelernt haben und stellen ihm eine Frage mit der Bitte um eine Antwort • Fiktiver Brief von Goethe an die Klasse zurück; dieser fasst alle Briefe zusammen, korrigiert und sichert die Ergebnisse

2.1.1.4 Die dritte Lehrstückvariante: Ulrike Harders Neuinszenierung „Goethes *Italienische Reise*. Sehen, wahrnehmen lernen mit Goethe“ (2000)

Im Juni 2000 inszenierte Ulrike Harder Schmidlins gekürzte Fassung unter dem Motto *Sehen, wahrnehmen lernen mit Goethe* und variierte das Ende des Lehrstücks erneut. Diesmal wurde nicht ein gemeinsamer Brief, sondern individuelle Briefe an Goethe geschrieben.

Tabelle 6: Übersicht zur Lehrstückkomposition und -inszenierung: „Goethes *Italienische Reise*. – Sehen, wahrnehmen mit Goethe“ neuinszeniert durch Ulrike Harder an einem staatlichen Gymnasium in einer zwölften Klasse im Leistungskurs Deutsch im Jahr 2000 (Vgl. Harder, Ulrike: 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. Marburg 2011/2012. Online Ressource: <<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2013/0104/pdf/duh.pdf>> [Zugriff: 18.10.2014]. S. 68-159.)

Exposition und Überblick ²⁵⁸	
Die <i>Italienische Reise</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Eintrag vom 29. Dezember 1786 lesen • Bild Nr. 1 von Wilhelm Tischbein wird gezeigt: Goethe als öffentlich inszenierter Dichter, der sich an den antiken Gegenständen bildet, es zeigt Goethe, wie er sich selbst repräsentiert und nach außen gesehen werden möchte; der Klassiker wird gezeigt, der sich selbst gefunden hat; Bild Nr. 2 hängt links daneben an der Tafel: privater, authentischer Goethe wird gezeigt, der noch unfertig ist und auf der Suche nach neuen Erkenntnissen in Italien • Die Schüler beschreiben beide Bilder und schildern das Spannungsverhältnis zwischen den beiden Goethedarstellungen • Die Lehrerin gibt Hintergrundinformationen (während des Italienaufenthalts entstanden, 1787 in der gemeinsamen Wohnung an der Via del Corso in Rom von Tischbein gemalt) • Was bedeuten die beiden Bilder für den Unterricht? Die Schüler vermuten, dass Goethes Biographie im Mittelpunkt steht, dass

1.+2. Std.

²⁵⁷ Vgl. Schmidlin, Stefan: Die Inszenierung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ an der Klasse Sekunda 3 des Freien Gymnasiums Bern im November. S. 20.

²⁵⁸ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 75-78.

	<p>man sich dem Lebenslauf oder den verschiedenen Persönlichkeiten widmet oder dass man etwas Autobiographisches liest, das einem den Autor näherbringt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eine Ausgabe der <i>Italienischen Reise</i> wird hochgehalten; die Lehrerin führt aus, dass diese autobiographische Schrift zugleich den Entwicklung-, oder besser: den Bildungsprozess, den Goethe in Italien und durch Italien an sich selbst erfahren hat, darstellt; das Werk enthält Briefe und Tagebucheinträge, die Goethe 30 Jahre später überarbeitet und publiziert hat, damit die Nachwelt auch an seiner „Wiedergeburt“ teilhaben kann, die ihm dank der Reise zuteilwurde; die <i>Italienische Reise</i> ist aber zugleich auch Produkt des Bildungsprozesses und als solche eine Art Bindeglied zwischen den beiden Gemälden, das uns zeigt, wie und woran Goethe sich bildet • Dreiecksbeziehung wird an der Tafel festgehalten • Die Schüler erhalten Ausgaben der <i>Italienischen Reise</i> und sollen sich einen ersten Eindruck vom Werk verschaffen, bevor der Anfang gemeinsam gelesen wird, der einige Fragen aufwirft • Die Schüler sollen Fragen an die <i>Italienische Reise</i> stellen, die sie interessieren und die sie leiten könnten, sie werden an der Tafel festgehalten (gefragt wird nach dem Reiseziel, der Reiseroute, nach Goethes Bekanntschaften und Erwartungen und nach dem Grund für die Reise, außerdem auch, ob er die Reise geplant hat, wovon er gelebt hat und wie er gereist ist) • Einige Fragen werden direkt beantwortet und Goethes biographische Situation vor der Abreise beleuchtet • In der Mitte des Klassenzimmers wird eine Italienkarte ausgebreitet und eine kleinere Version mit Goethes Reiseroute mit Pfeilen und Datenangabe ausgeteilt; vierzehn große gelbe Pfeile mit Reiseabschnitten werden ausgeteilt, die Schüler sollen ihren Pfeil auf die Italienkarte legen, abschließend werden die Reisetappen gemeinsam nachvollzogen und besprochen, wo sich Goethe länger oder nur kurz aufhielt sowie sein Reiseziel (Rom) • Die Lehrerin erklärt, dass man weder das ganze Werk, noch ausschließlich die Rom-Kapitel lesen würde, sondern dass man bestimmte Ausschnitte lesen werde, die eine Antwort auf die Leitfrage (Wie und woran lernt Goethe) geben können • Die Stationen, die man bearbeiten wird, werden mit Fähnchen auf der Karte markiert 	
--	---	--

I. Akt: Ein literarischer Stadtbummel ²⁵⁹		
Der Mikrokosmos von Venedig	<ul style="list-style-type: none"> • 28. September 1786 wird gelesen: Mikrokosmos von Venedig: Goethes Art der Wahrnehmung soll exemplarisch nachvollzogen werden; Leitfrage: Wo zeigt sich in dem Kapitel, wie und woran Goethe lernte? • Inhalt des Textabschnitts wiederholen und betrachten, wie Goethe sich einen „Begriff“ bildet; Wie sieht Goethes methodische Herangehensweise aus? • Venedig samt seiner Eigenheit wird von Goethe im Alleingang sinnlich erfasst, er versucht einen Eindruck vom Ganzen zu bekommen und sich auch einen Gesamteindruck aus einer anderen Perspektive zu verschaffen, das, was er sieht, vollzieht er denkend nach; nachdem Goethe einen Überblick gewonnen hat, schaut er sich die Einzelheiten (Bauwerke, Gemälde, Theateraufführungen, Gerichtsverhandlung, Handwerker und Schiffergesang, fährt raus auf den Lido, sammelt Muscheln, Pflanzen und Samen →Universalität) Venedigs genauer an; nach der großen Auswahl an Einzelheiten verschafft sich Goethe auf dem Markusturm einen abschließend Gesamteindruck, indem er alles zusammenfügt • Die zuvor genannten Schritte werden von den Schülern erst in PA, dann in GA erschlossen, später bespricht man Goethes Vorgehen noch einmal im Plenum; die Absicht, die er mit seinem letzten Schritt, dem Zusammenfügen zu einem neuen Gesamteindruck, verfolgt, wird diskutiert • Einwurzelung: In je vier Gruppen sollen die Schüler nun aus 33 kopierten Abschnitten das Venedig-Kapitel zu einem fortlaufenden Text zusammenpuzzeln • Danach werden auf einem Stadtplan Venedigs Goethes Stationen nachvollzogen 	3-6. Std.
II. Akt: Architektur betrachten ²⁶⁰		
Das Amphitheater in Verona	<ul style="list-style-type: none"> • Auf der Italienkarte werden die Etappen bis Verona markiert • Am Amphitheater, d.h. an einem Bauwerk, soll überprüft werden, inwieweit Goethes Methode und Wahrnehmungsweise auch auf die Architektur angewendet werden kann • Neun Dias des Amphitheaters werden angeschaut, beschrieben, kommentiert und an der Tafel in der präsentierten Reihenfolge festgehalten • Die Schüler sollen nun in Gruppen versuchen, Goethes Vorgehen mit Hilfe des ausgehängten Fotosätze nachzuvollziehen, d.h. die Fotos in eine Reihenfolge bringen, die der literari- 	7-8. Std.

²⁵⁹ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 78-81.

²⁶⁰ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 81-86.

	<p>schen Vorlage entspricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Teile des Amphitheaters hebt er besonders hervor? Wie kann man den Text sinnvoll gliedern, um Goethes Vorgehen besser zu durchschauen? Gibt es Ähnlichkeiten zwischen der Art und Weise, wie Goethe eine Stadt und ein Bauwerk wahrnimmt? • Erster Abschnitt wird gemeinsam gelesen und Sachfragen geklärt • Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden verglichen und diskutiert • Man schaut sich noch einmal gemeinsam Goethes Vorgehen an: Goethe betreibt einen imaginierenden Blick und keinen Touristenblick, dadurch kann er sich den Zweck und die Funktion des Bauwerks erschließen, Goethe erkennt die Notwendigkeit der Form, indem er sich eine Ur-Situation vorstellt, die auf einem Urphänomen beruht (Schaulust); mit Hilfe seines schauenden Denkens kombiniert Goethe das innere und äußere Bild, wodurch er erst zu dem Urphänomen gelangen konnte; Goethe verschafft sich erst wieder einen Überblick, schaut sich dann Details an und gewinnt dann wieder einen Gesamteindruck • Das Venedig-Kapitel wird untersucht, ob sich auch hier Goethes „schauendes Denken“ (Überblick – Details- Gesamteindruck) wiederfinden lässt; auch in Venedig findet Goethe eine Urphänomen mit dessen Hilfe er sich die Form und Funktion der Stadt erklären kann (jeder Entstehungsprozess hat deshalb eine gewisse Folgerichtigkeit) 	
<p>III. Akt: Literarische Formen entdecken²⁶¹</p>		
<p>„Nulla dies sine lineae“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Goethe will sich in Italien an den Gegenständen bilden und sich von den Dingen einen Begriff machen; nun soll Goethes „gegenständliches Denken“ und das Verhältnis von Wahrnehmung und Begriffsbildung an der <i>Italienischen Reise</i> nachvollzogen werden • Goethes Behauptung soll überprüft werden: „Man erblickt nur, was man schon weiß und versteht.“ vom 24.4.1819 wird an die Tafel geschrieben • Die Vielfältigkeit der literarischen Formen in der <i>Italienischen Reise</i> soll aufgedeckt und nachvollzogen werden, dazu verwendet man die von Heinrich Schirmer ausgewählten vier Textauszüge (Gedicht, Bericht, Anekdote, Brief) • Begriffsinstrumentarium der Schüler wird erweitert, dazu nutzt man das Handbuch literarischer Fachbegriffe von Otto F. Best; die Auswahl von Heinrich Schirmer wird noch einmal weiter zu 	<p>9.-10. Std.</p>

²⁶¹ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 87-88.

	<p>einem Minimalüberblick gekürzt (Analogie, Anekdote, Aphorismus, Bericht, Beschreibung, Brief, Charakterisierung, Daktylus, Motiv, Rezension, Tagebuch und Vergleich)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nach der Klärung wichtiger Begriffe untersuchen die Schüler das Venedig-Kapitel; gefunden werden: Brief, Bericht, Beschreibung, Rezension, Tagebuch, Vergleich, Charakterisierung und Aphorismus) • In welchem Verhältnis stehen Wahrnehmung und Begriff? Die Erfahrung zeigt ein gewisses „Wechselverhältnis“: Begriffe werden an Wahrnehmungen entwickelt und Wahrnehmungen durch Begriffe ermöglicht, Wahrnehmung und Begriff erhellen sich gegenseitig 	
IV. Akt: Malerei ²⁶²		
<p>Raffaels Gemälde <i>Die Schule von Athen</i>. Betrachten und Schweigen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Goethes Route wird auf der Italienkarte bis Rom weiterverfolgt und der Eintrag vom 1. November 1786 gelesen • Eintrag vom 7. November wird gelesen und geklärt, wie Goethe hier vorgeht, Parallelen zu vorher werden ausgemacht • An einem konkreten Beispiel soll untersucht werden, wie Goethe vorgeht: <i>Die Schule von Athen</i> (wird als Dia gezeigt und Hintergrundinformationen zu Maler, Werk und Ort an der Tafel festgehalten) • Das Bild wird 5 Min. lang still betrachtet, dann beschrieben und der Inhalt durch die Lehrerin immer wieder ergänzt und erläutert • Danach wird geschaut, was Goethe zu dem Fresko schreibt, man findet allerdings nur wenig • ein Auszug aus Goethes „Geschichte der Farbenlehre“ (1810) wird ausgeteilt (Quelle und Erscheinungsdatum werden nicht genannt) und gelesen; Wo könnte der Text herkommen? • Goethezitat wird an die Tafel geschrieben: „Ja, man täte wohl, wenn man, jahrelang hier verweilend, ein Pythagoreisches Stillschweigen beobachtete.“; es folgt ein informierender Hinweis auf den von Pythagoras gegründeten Schweigeorden im süditalienischen Kroton; nun äußern die Schüler Überlegungen zu Goethes Schweigewunsch (Reifung-, Bildungs-, Umbildungs- und Wachstumsprozess; Bsp. für eine echte Weltbegegnung) 	11.-12. Std.
V. Akt: Übungen in der Poesis ²⁶³		
<p><i>Iphigenie</i>, die griechische Reisebegleiterin</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eintragungen vom 10. Januar 1787 und 6. Januar 1787 werden gemeinsam gelesen und erste Fragen formuliert 	13.-14.

²⁶² Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 88-92.

²⁶³ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 92-95.

	<ul style="list-style-type: none"> • Die Handlung der <i>Iphigenie</i> wird wiederholt und der Eintrag vom 13. Januar 1787 gelesen, um Goethes Arbeitsschritte zu rekonstruieren • Erst wird die überarbeitete Fassung gelesen, dann lässt man den Gesamteindruck wirken, bevor man die Prosafassung zum Vergleich heranzieht, alles noch einmal liest und verbessert • Die ersten 12 Verse des 1. Auftritts des 1. Aufzugs werden gelesen und anschließend der Inhalt und das Versmaß aufgegriffen; Hebungen und Senkungen werden an der Tafel deutlich gemacht; schließlich vergleicht man Jambus und Blankverse in der Versfassung mit der Prosafassung und beschreibt die unterschiedlichen Wirkungen auf den Leser • Inhaltliche und formale Aspekte werden zusammengeführt: an der ruhigen, gleichmäßigen, harmonischen Form der Versfassung kann man erkennen, dass Iphigenie ihre Gefühle unter Kontrolle hat, daran lässt sich Goethes Entwicklung vom Stürmer zum Klassiker nachvollziehen • Nun versuchen sich die Schüler an einer eigenen Dichtversion; Kopie der Prosafassung des 5. Aufzugs des 3. Auftritts wird ausgeteilt, die Schüler sollen in Partnerarbeit eine Versfassung erstellen, dadurch können sie Schwierigkeiten bei der Überarbeitung besser nachvollziehen und bekommen ein besseres Gefühl für die Form und Wirkung der Versfassung • Die Ergebnisse werden verglichen und kommentiert, danach wird der Prozess der Reifung erneut im Gespräch vertieft 	
Finale: Briefsammlung und Fotoausstellung ²⁶⁴		
„Ein Versuch, Architektur nach goethescher Art zu sehen“	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler sollen einen Brief an Goethe schreiben und ihm erklären, wie sie seine Methode verstanden und angewendet haben, dazu sollen sie sich ein Gebäude vornehmen und es Goethes Vorgehen entsprechend beschreiben und fotografieren • Anschließend werden alle Fotos und Briefe als unterrichtsinterne Ausstellung ausgebreitet und präsentiert, man schaut sich alle Ergebnisse an und diskutiert sie nacheinander, kritisch werden sich auf den „Goetheblick“ hin untersucht 	15.-18. Std.

2.1.1.5 Die vierte Lehrstückvariante: Ulrike Harders Variation der Neuinszenierung „Goethes *Italienische Reise*“ (2006)

2006 wurde das Lehrstück neuinszeniert und das Amphitheater in Verona als exemplarisches Beispiel für Goethes Gestaltbildungsblick bzw. sein genetisch-

²⁶⁴ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 95-96.

morphologisches Sehen noch vor Venedig gesetzt. Das Venedig-Kapitel soll 2006 hingegen dazu verwendet werden, den Schüler die Universalität von Goethes Interessen und seine auf Universalität ausgerichtete Selbstbildung verdeutlichen.²⁶⁵ Weiterhin ist diese Neuinszenierung fächerübergreifend angelegt und integriert zusätzlich das Lehrstück zur Pflanzenmetamorphose aus dem Fach Biologie.

Tabelle 7: : Übersicht zur Lehrstückkomposition und -inszenierung: Goethes *Italienische Reise*. Fächerübergreifend neuinszeniert und variiert durch Ulrike Harder in Zusammenarbeit mit Andreas Trepte in einer zwölften Klasse im Grundkurs Deutsch im Jahr 2006 an der Elisabethschule in Marburg (Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 115-136.)

Exposition²⁶⁶		1.-2. Std.
Thema: Die <i>Italienische Reise</i> . Annäherung an das Thema		
Vorbemerkung	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrerin nennt das Ziel: Goethe soll den Schülern in seiner Ganzheit nähergebracht werden, d.h. sowohl der berühmte Dichter als auch der passionierte Naturforscher, weshalb auch Andreas Trepte, der Biologielehrer, mit anwesend ist 	
Zwei Goethe Gemälde: Das Thema wird umrissen	<ul style="list-style-type: none"> Präsentation des Tischbein-Gemäldes „Goethe in der Campagna“ (1786-88), gemeinsames Betrachten und Beschreiben Kommentarlose Präsentation des zweiten Tischbein-Gemäldes, erneute Beschreibung Lehrerin fragt nach der Beziehung zwischen den Bildern, Schüler äußern Überlegungen, Lehrerin ergänzt anschließend den Titel des zweiten Bildes: „Goethe am Fenster“ (1787) Zusammenfassung: Die beiden Gemälde stellen die „Extreme“ Goethes im Kontrast dar – auf dem einen sieht man ihn öffentlich dargestellt, gesättigt als Klassiker, auf dem anderen als privaten, wissenshungrigen, neugierigen Reisenden; man sieht seinen persönlichen Werdegang, seine Entwicklung vom Stürmer zum Klassiker; die <i>Italienische Reise</i> ist gleichzeitig Produkt wie auch Prozess dieser Entwicklung, man hat es hier mit einer Bildungsreise zu tun, die für Goethe ein Schlüsselerlebnis darstellte; insofern wird das Werk als Verbindungsglied zwischen den beiden Bildern positioniert und der „Weg“ eingezeichnet Lehrerin: Goethe zeigt uns, wie er sich gebildet hat und wir wollen von ihm lernen, wie und woran er sich bildet und auf welche Art er wahrgenommen und gesehen hat 	
„Probierschlückchen“ von Goethes Reise – Reiseroute nach-	<ul style="list-style-type: none"> Italienkarte wird als Zeichnung ausgeteilt (enthält Goethes einzelne Stationen im Überblick mit Pfeilen zur Reiseroute verbunden) und die Route nachverfolgt, teilweise kommentiert Abschnitt aus Bozen wird gelesen, danach auch noch das Er- 	

²⁶⁵ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 114.

²⁶⁶ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 116-119.

vollziehen	<p>lebnis in der Burgruine von Malcesine; der Weg wird weiter bis Florenz verfolgt und dann ein Abschnitt zu Rom gelesen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Im Gespräch wird herausgearbeitet, dass Goethe inkognito reiste, weil er zu dieser Zeit bereits berühmt war („Werther“, „Götz von Berlichingen“) • Reiseroute wird bis nach Sizilien weiterverfolgt und der Abschnitt zur Überfahrt gelesen; danach wird der Weg bis zurück nach Weimar betrachtet • Es wird zusammengefasst: 1786-1788, Goethe war zwei Jahre unterwegs, mit seiner Rückkehr beginnt die Weimarer Klassik; „Wie konnte sich Goethe auf einer Reise zum Klassiker bilden?“ 	
<p>I. Akt²⁶⁷</p> <p>Thema: Das Amphitheater in Verona. Goethes „Schauendes Denken“: Der Gestaltbildungsblick</p>		
Architektur betrachten	<ul style="list-style-type: none"> • Foto des Amphitheaters wird hochgehalten, das Goethe in Verona zuerst betrachtet; es soll untersucht werden, wie Goethe sich gebildet hat, deshalb wird man nachschauen, wie er wahrgenommen hat • 8 weitere Fotos werden hochgehalten, sie zeigen Details, die Goethe auch gesehen hat; die 9 Fotos werden an die Tafel gehängt • Goethes erste Eintragung (16. September) wird gelesen • In Gruppenarbeit sollen die Schüler die Fotos in die Reihenfolge bringen, die der goetheschen Wahrnehmung entspricht; Wer mehr als neun Wahrnehmungsschritte findet, soll Leerblätter verwenden • Alle Gruppen legen ihre Ergebnisse auf eine Tischreihe; die Reihenfolgen werden verglichen, besprochen und sich auf eine geeinigt • Was bedeutet es, wenn Goethe sagt, dass er es seltsam findet, ‚etwas Großes und doch eigentlich nichts zu sehen‘? 	3-5. Std.
Goethes genetisch-morphologischen Gestaltbildungsblick nachvollziehen	<ul style="list-style-type: none"> • Wie geht Goethe beim Amphitheater vor? Zusammenfassung: Gesamtüberblick Bild 1-3, Einzelheiten/Details Bild 6-9, Funktion imaginieren Leerblatt od. Aidaaufführung, Goethe stellt sich dann mit Hilfe seines Gestaltbildungsblicks vor, wie die Gestalt entsteht, er imaginiert die Urgestalt des Kraters, die dem Oval des Amphitheaters entspricht (für die Genese wurden unterschiedliche Bilder verwendet oder auch Leerblätter), danach wird wieder die Funktion betrachtet und ein Bezug zum Anfang hergestellt, erst zum Schluss macht sich Goethe wieder einen neuen umfassenden Gesamteindruck bzw. einen neuen Ge- 	

²⁶⁷ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 119-124.

	<p>samblick vom Amphitheater</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Variantenreichtum“ der Bildreihenfolge wird besprochen, es gibt viele Möglichkeiten Goethes Vorgehen wiederzugeben, am besten nutzt man aber für seinen Wahrnehmungsschritt Leerblätter, weil Fotos den denkend vollzogenen Entwicklungsprozess nicht richtig wiedergeben können, Goethes Wahrnehmung läuft hauptsächlich in seiner Vorstellung ab, hat aber engen Bezug zur Realität 	
<p>II. Akt ²⁶⁸ Thema: Goethes Venedig Aufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen</p>		
<p>Der Mikrokosmos Venedig: Literarische Formen (Begriff und Anschauung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung des genetisch-morphologischen Gestaltbildungsblicks anhand des Tafelbildes aus der vorhergehenden Stunde; hinzugefügt werden die Begriffe „Urgestalt“, „Gestalt“ und „Gestaltbildungsblick“ sowie „Morphologie“ • Aus Kluges „Etymologischen Wörterbuch“ wird die entsprechende Erklärung zu „Morphologie“ vorgelesen • Das „schauende Denken“ Goethes soll im Venedig-Kapitel untersucht werden; ein Reader mit der Kapitel wird ausgeteilt • Gespräch: Goethe hat von Venedig gehört, kannte es aber selbst nicht, Venedig ist damit ein Wort ohne passendes Bild, das Goethe jetzt mit eigenen Augen sehen will; Goethe fordert ein gegenseitiges Bedingen von Anschauung und Begriff, was seinem eigenen, gegenständlichen Denken entspricht • Otto F. Bests „Handbuch literarischer Fachbegriffe“ wird präsentiert; Schüler schlagen einen zufällig gewählten Begriff nach • Was haben diese literarischen Fachbegriffe mit der <i>Italienschen Reise</i> zu tun? Die Schüler sollen das Werk auf einige literarische Formen hin untersuchen, beispielhaft dient dazu das Venedig-Kapitel; Die Schüler erhalten einen Auszug mit 20 Begriffen und Erläuterungen • 3 Arbeitsaufträge werden arbeitsteilig bearbeitet: „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? (Versehen Sie der besseren Übersicht halber jede Eintragung mit einer Überschrift.) 3. Kann man Goethes Gestaltbildungsblick auch im Venedig-Kapitel finden?“ 	<p>6-9. Std.</p>
<p>Auswertung der Arbeitsaufträge</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Literarische Formen werden gesammelt und am Text belegt: Charakterisierung, Beschreibung, Aphorismus, Bericht, Rezension 	

²⁶⁸ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 124-130.

	<ul style="list-style-type: none"> • Mind-Map-Grafik wird auf Folie gezeichnet, sie zeigt folgende Lebensbereiche: Kultur (Kunst: Gemälde, Skulpturen), Alltag (Gerichtsverhandlung), Menschen (Pilger, Franzosen, Rednern, Sitten), Landschaft (Meer bei Ebbe und Flut, Schnecken und Krebse im Meer, Pflanzen in Standortnähe); Textbeispiele werden genannt, es wird festgestellt, dass die Gruppe Venedig als Stadt vergessen hat, daher fehlen auch Kirchen, Gebäude, das Arsenal und die Unreinlichkeit → es wird deutlich, dass Goethe eine umfassende Neugier hat, Venedig in seiner Ganzheit erfassen will, keine Schwerpunkte setzt, sondern sich stattdessen universal und vielseitig zu bilden beabsichtigt • Analogie I: Wie erfasst Goethe Venedig „ganz“? Antwort der Schüler: Goethe geht von außen heran und arbeitet sich bis zu den Details vor, er erfasst dann das Spezielle an Venedig, nämlich die Kanäle als Wasserstraßen, für Goethe ist Venedig ein „Biberrepublik“; außer dem Kanalsystem fallen noch die Insel-lage und die prächtige Architektur auf (Venedig erlangte als Seemacht und durch den Handel einen enormen Reichtum) → Goethe erklärt sich den Gestaltbildungsprozess aus einer immanenten Logik heraus, durch seine genetisch-morphologische Art der Betrachtung, es geht ihm nicht um historische Fakten • Analogie II: Wie geht er bei der Erkundung vor? Antwort der Schüler: erst versucht Goethe sich die charakteristische Gestalt und deren Bildungsprozess zu verdeutlichen, danach macht er sich einen Eindruck vom Ganzen; es geht ihm darum, sich ein eigenes Bild von Venedig zu machen und der Stadt unvoreingenommen zu begegnen; nach dem Überblick wendet sich Goethe den Details zu, zum Schluss werden alle Bilder miteinander verbunden und wieder der Blick aufs Ganze angestrebt, dazu besteigt Goethe sogar den Markusturm → Gestaltbildungsblick 	
<p>III. Akt²⁶⁹ Thema: Wissenschaftsgeschichtliche „Frucht“ der Italienreise: Goethes Entdeckung der Pflanzenmetamorphose</p>		
Ausschnitt aus der Geschichte der Biologie: Goethe als Naturwissenschaftler	<ul style="list-style-type: none"> • Bücher werden auf dem Pult aufgestellt: Goethes <i>Italienische Reise</i>, Goethes „Naturwissenschaftliche Schriften“, der Strasburger, das etymologische Wörterbuch „Kluge“ und Mägdefraus „Geschichte der Botanik“ • Der Strasburger wird präsentiert und einige Informationen gegeben, Hinweis auf die Zeittafel mit den wichtigsten Stationen der Biologie → Goethe ist als Entdecker der Pflanzenmetamorphose verzeichnet; die Grundlagen dazu sammelt er schon in Italien, später prägt er den Begriff der „Morphologie“ 	10.-15. Std.

²⁶⁹ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 130-135.

	<ul style="list-style-type: none"> • Biologische Definition des „Morphologie“-Begriffs wird aus „Herders Lexikon der Biologie“ vorgelesen • 250 der 1000 Seiten des „Strasburgers“ setzen sich mit der Morphologie auseinander • Womit beschäftigt sich die Morphologie? Es werden einige Beispiele gegeben • Welche Bedeutung hat der Begriff für die Biologie? • Foto von Linné als Entdecker der Pflanzensystematik wird an die Tafel gehängt und Lebensdaten sowie sein Arbeitsbereich ergänzt, Hinweis auf die Existenz verschiedener Pflanzenfamilien • In weitem Abstand dazu wird ein weiteres Bild aufgehängt: Darwin als Begründer der Evolutionstheorie, darunter wird der Name und die Lebensdaten geschrieben, die Schüler nennen seine beiden Leitgedanken der Selektion und Entwicklung, ein Stammbaum wird unter das Bild gezeichnet • Goethes Portrait wird zwischen die beiden Bilder gehängt, im Gegensatz zu den beiden DIN A3 Abbildungen, ist es nur DIN A4; Goethes Einführung der Morphologie war für die Biologie von Linné bis Darwin sehr wichtig, denn er hat gezeigt, wie man Gebilde genetisch-morphologisch wahrnehmen kann und ihren Entwicklungs- bzw. Bildungsprozess rekonstruiert • Wofür ist Goethes Blick für die Gestalt und Gestaltbildung wichtig? Goethes „Naturwissenschaftliche Schriften“ werden aufgeschlagen und der Eintrag im Botanischen Garten in Padua gelesen →Goethe wendet sich der Fächerpalme zu und nimmt sogar Herbariummaterial mit • Goethes Entdeckung wird nun an einer Knoblauchsrauke nachvollzogen; der Lehrer gibt kurz einige Informationen zur Pflanze, dann sollen die verschiedenen Blätter in Gruppenarbeit geordnet werden • Nun werden die Blattfolgen verglichen und Kriterien festgehalten, nach denen die Blätter geordnet wurden (Form: von spitz zu rund; Größe: erst klein, dann größer, dann wieder kleiner; Stängel ist erst lang und wird dann immer kürzer) 	
<p>Pflanzenmetamorphose am Beispiel der Pfingstrose</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Der Lehrer hat als Vorbereitung von den Blüten je ein Blatt nach dem anderen abgezapft, gepresst und eingescannt; die Ausdrucke werden an die Tafel gehängt; Welche Entdeckung hat Goethe gemacht? Schüler: Blätter sind erst klein, dann groß, dann wieder klein • Tipp: Metamorphose heißt Verwandlung und Umgestaltung; Artikel zur „Metamorphose“ wird vorgelesen; die Verwandlung wird an der Blattfolge an der Tafel nachvollzogen; 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Wie fasst Goethe seine Entdeckung zusammen? →Es sind alles nur Blätter, die sich verwandeln →alles ist ein metamorphosierendes Blatt; die Blätter an der Pflanze sind die stufenweise Veränderung eines Grundtypus • Der Lehrer erläutert, dass Darwin später den sich verändernden Grundtypus nutzt und daraus seine Evolutionstheorie entwickelt • Als Hausaufgabe soll die Elegie an Christiane Vulpius gelesen werden und die Beschreibungen der Blattformen nachvollzogen werden; Wo werden die Etappen der Blattentwicklung beschrieben? 	
Metamorphose von Freilandrosen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Blätter von Rosen werden der Reihenfolge nach abgezupft und aufgeklebt • Die Veränderungen der Blätter werden gemeinsam besprochen 	
Abschluss²⁷⁰		
	<ul style="list-style-type: none"> • Die aufgeklebten Rosenblätter werden erneut betrachtet und beschrieben, die Blätter werden benannt und eine Hagebutte gezeigt, um die Fruchtbildung anzudeuten • Wenn man dann die gesamte Metamorphose in den Blick nimmt, stellt man drei Variationen fest, deren Gemeinsamkeit in der „Blattbewegung“ liegt, also in der Ausdehnung und Zusammenziehung • Goethe wird noch einmal zwischen Linné und Darwin verortet: <ul style="list-style-type: none"> ○ Linné gilt als Systematiker und Ordner der Gestaltenfülle, er hatte einen Klassifikationsblick ○ Darwin erweitert diesen um den Entwicklungs-, d.h. den Evolutionsblick; er berücksichtigt auch die zeitliche Dimension und stellt fest, dass sich Lebewesen im Laufe der Zeit dadurch verändern, dass sie ihre Gestalt umwandeln, worauf er ohne Goethes Gestaltbildungsblick vermutlich nicht gekommen wäre; ○ Goethe entdeckte, dass sich die Gestalten umwandeln und erklärt die Genese und die Morphologie auch in seiner Elegie; die Morphologie und den Gestaltbildungsblick entwickelt er aus seiner Methode des denkenden Schauendes und des gegenständlichen Denkens heraus und mit Hilfe seines genetisch-morphologischen Blicks • Bezug zur <i>Italienischen Reise</i>: Goethe zeigt schon an Verona und Venedig, wie er immer vom konkreten Objekt ausgeht und dies in seiner Ganzheitlichkeit erfasst; die <i>Italienische Reise</i> zeigt sein Vorgehen und macht es für den Leser nachvollziehbar und anwendbar 	16. Std.

²⁷⁰ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkunstdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 135f.

2.1.2 Lehrstückinterpretation (Harder 2006)

Von den vier zuvor beschriebenen Lehrstückinszenierungen von Schirmer, Schmidlin, Harder 2000 und Harder 2006, soll im nächsten Abschnitt vor allem Harders Variante aus dem Jahr 2006 näher beleuchtet werden. Der Grund dafür ist nicht etwa, dass diese einen höheren Rang als die Vorgänger hat, sondern dass sie erstmalig auch die Pflanzenmetamorphose berücksichtigt. Für diese Examensarbeit war deshalb auch besonders diese Version von Bedeutung. Im Umkehrschluss kann man allerdings nicht davon ausgehen, dass man die anderen Varianten zu „Goethes *Italienischer Reise*“ in den Schilderungen nicht auch wiederfinden könnte. Der Grund dafür sind z.B. ähnlicher Aufbau, ähnliche Aktabfolge bzw. das gleiche methodische Vorgehen. Nach den Vorgaben der Lehrkustdidaktik wird nun also die bisher aktuellste Lehrstückinszenierung gemäß der lehrkustdidaktischen Methodentrias interpretiert.

2.1.3 Methodentrias

2.1.3.1 Exemplarisch

Die „Italienische“ Reise zeigt exemplarisch, wie man sich selbst reisend bilden kann, wie Goethes genetisch-morphologische Betrachtungsweise funktioniert und wie er damit die Morphologie und die Pflanzenmetamorphose entdeckte. Damit leuchtet eine Sternstunde der Menschheit im Unterricht auf, ein und weiter. Für die Biologie leistete Goethe einen entscheidenden Beitrag und entdeckte ein bedeutendes Menschheitsthema am Phänomen der Blattentwicklung.²⁷¹ Exemplarisch ist ebenfalls der Gestaltbildungsblick und Goethes schauendes Denken, das auch am Phänomen des Amphitheaters in Verona nachvollziehbar wird. Außerdem wird Goethes Entwicklung zum Klassiker erfahrbar. Besonders im Venedig-Phänomen wird klar, dass für eine umfassende Bildung die Universalität der Interessen essenziell ist.²⁷² Im Unterricht wird dann auch nur das exemplarisch behandelt, wofür sich auch schon Goethe in Italien interessierte. In einem Brief an Goethe wird der Unterricht dann auch für die Lebensrealität der Schüler geöffnet und ihre Wahrnehmung insofern geschult, dass sie nicht nur die goethesche Wahrnehmung selbst anwenden, sondern auch dazu motiviert werden, die Welt mit ihrem nun geschulten Blick weiter wahrzunehmen.

²⁷¹ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 138.

²⁷² Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 157.

2.1.3.2. Genetisch

Die Schüler vollziehen und empfinden Goethes Selbstbildungsprozess als Individualgenese nach. Sie erfassen selbst, wie und woran genau sich Goethe bildet. Seine Vorgehensweise wird im Unterricht Schritt für Schritt erschlossen und von den Schülern selbst angewendet. Damit wird Goethes Gestaltbildungsblick erlernbar und übertragbar. Goethe zeigt, wie man sich reisend bildet und wie man sich die Wirklichkeit in Etappen genetisch-morphologisch aneignet, damit ermöglicht er gleichzeitig auch Kulturgenese. Dass Bildung eng mit dem Werden und Reifen verbunden ist, wird bei Goethe durch die Betrachtung des Raffael Freskos deutlich. Er schweigt über das Gemälde, dennoch fruchtet die Erfahrung in ihm und entfaltet später ihre Bildungskraft. Sie trägt in Goethes *Farbenlehre* schließlich ihre Früchte. Ebenso ist Goethes Umbildungsprozess auch an *Iphigenie* nachvollziehbar, wobei die Schüler hier aktiv am Entstehungsprozess teilhaben können.²⁷³

2.1.3.3 Dramaturgisch

Der Beginn des Lehrstückes zeichnet sich durch die Sogfrage aus, woran und wie sich Goethe reisend bildet. Damit verbunden sind auch die Fragen, wie er mit Natur und Kunst umgeht bzw. wie er sich jene erschließt.²⁷⁴ Der Aufbau des Lehrstücks richtet sich nach den Eintragungen in der *Italienischen Reise* und der Reiseroute Goethes. In Venedig wird der in Verona erfolgreich entwickelte morphologisch-genetische Gestaltbildungsblick vertieft und variiert. Am Ende des Lehrstückes stehen parallel zum Ende der Italienreise ein klassischer Goethe und der Beginn der Weimarer Klassik. Goethe schreibt von Italien aus immer wieder Briefe an seine Freunde und schildert ihnen darin seinen Bildungsprozess. Diese Textdokumente eignen sich sehr gut, um Goethe im Unterricht immer wieder zu Wort kommen zu lassen, da seine Briefe kulturauthentisch fixiert sind. Ebenso attraktiv sind seine Erlebnisse und Eindrücke in Italien, die er in sein Tagebuch notiert und 30 Jahre später zur *Italienischen Reise* umarbeitet, da daran nachvollzogen werden kann, wie Goethe sich bildet und zum „Klassiker“ werden konnte. Aber auch Textzeugnisse wie z.B. *Iphigenie* vor und nach der Überarbeitung während der italienischen Reise verdeutlichen Goethes Selbstbildungsprozess. Immer wieder werden die Schüler in die ursprüngliche Situation Goethes innerhalb seines Bildungsprozesses hineinversetzt und erarbeiten eigenständig, was Goethe als Lernresultat bereits veröffentlicht hat.²⁷⁵

²⁷³ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 142f.

²⁷⁴ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 157.

²⁷⁵ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 144.

2.1.4 Kategoriale Bildung

Den Schülern ist sowohl Bildung als auch Selbstbildung nicht neu. In der Schule erfahren sie Bildung jeden Tag und haben sie bereits in der Vergangenheit genossen bzw. werden davon auch in Zukunft noch ihren Nutzen ziehen. Gleiches gilt auch für die Thematik des Reisens, denn schon in ihrer Vergangenheit haben viele – wenn auch bisher nur in Form von Klassenfahrten oder Ausflügen mit der Familie – das Reisen kennengelernt und werden auch in Zukunft noch Reisen unternehmen. Durch das Lehrstück können sie nachvollziehen, wie man sich reisend bilden und zu sich selbst finden kann. Damit wird der Aspekt der Bildung mit dem Thema Reisen verbunden.²⁷⁶ Selbsterfahrung und Selbstfindung sind gerade für Schüler in der Pubertät und auch noch im Übergang zum Erwachsenenalter von wesentlicher Bedeutung. Die Fertigkeiten und Kenntnisse, die im Lehrstück vermittelt werden, leisten hier eine elementare Hilfestellung für die Entwicklung der Schüler. Ferner werden die Wahrnehmungsfähigkeiten der Schüler erweitert und ihnen zusätzliche Möglichkeiten vermittelt, ihre Wirklichkeit gewinnbringend zu erfassen.²⁷⁷ Nebenher werden den Schülern auch die Geografie Italiens und die Biografie Goethes nähergebracht. Das Lehrstück umfasst insgesamt die Kategorien der Bildung, der Gestalt(-bildung) und der Morphologie samt Metamorphose.²⁷⁸ Goethe entwickelt durch seinen Gestaltbildungsblick die Pflanzenmetamorphose und leistet damit einen wichtigen Beitrag zu Wissenschaft und Forschung. Bildung bestimmt nicht nur die Italienreise Goethes, sondern auch sein gesamtes Leben. Gleiches gilt auch für die Schüler bezogen auf ihr Leben und ihren Schulalltag. Die *Italienische Reise* ist ein frühes Modell der Bildungsreise und verdeutlicht nicht nur den Prozess der Bildung, sondern ist selbst auch ein Produkt dieses Prozesses. Ebenso ist die *Iphigenie* in Blankversen ein verbessertes Produkt der Italienreise und zeigt auf, dass sich die goethesche Gestaltbildung auch in einer literarischen Umbildung äußern kann. Durch Goethes universale und vielseitige Interessen wird deutlich, wie er forscht und dass man sich Bildung nur dann umfassend aneignen kann, wenn man sich nahezu allen Lebensbereichen gleichermaßen öffnet und eigene Erfahrungen sammelt. Die Schüler erschließen sich gemeinsam mit Goethe die Wirklichkeit und werden dabei gleichermaßen selbst erschlossen.²⁷⁹ Sie lernen, wie man sich an und durch die Welt bildet.²⁸⁰

²⁷⁶ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 157.

²⁷⁷ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 157.

²⁷⁸ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 156.

²⁷⁹ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 140.

²⁸⁰ Vgl. Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. S. 145.

2.1.5 Zusammenfassung und Kritik (Harder 2006)

Goethe als den Stürmer und Dränger oder aber als den Klassiker könnten viele Gymnasialschüler bereits kennen, allerdings wird Goethe durch das Lehrstück noch in einem anderen Licht dargestellt und die Zwischenschritte zwischen beiden Extremen erfahrbar. Nicht nur die Entwicklung zum Klassiker und seine Biographie werden eingängig nachvollzogen, sondern auch seine eher unbekannte Seite als Naturwissenschaftler offengelegt.

Weiterhin erschließen sich die Schüler zusammen mit Goethe auch einen Teil ihrer eigenen Wirklichkeit. Italien, das Amphitheater, Venedig, Pflanzen sowie andere Phänomene existieren auch heute noch reell, damit gibt es einen klaren Lebensbezug für die Schüler. Literarische Formen aus dem Venedig-Kapitel wiederum machen auch den Lebensalltag der Schüler aus und erweisen sich daher nicht als unnützes Wissen. Goethes Gestaltbildungsblick kann ohne Weiteres auch im Alltag der Schüler Verwendung finden und sie werden dazu motiviert, es Goethe nachzumachen.

Weiterhin erleben die Schüler aktiv mit, was auch Goethe erlebte. Sie sind nicht nur die Zuschauer, sondern die Handelnden und in umfassender Weise in das Geschehen involviert. Dadurch nehmen sie nicht nur Goethe, sondern auch sich selbst wahr. Die im Lehrstück angewandten Methoden sind besonders kulturauthentisch und urhebernah, da auch Goethe selbst so vorgegangen ist und regelmäßig zu Wort kommt.

Eine weitere Stärke ist zugleich auch eine Schwäche. Die Integration der Pflanzenmetamorphose ist bezogen auf Goethes Biografie äußerst erhellend, da die Schüler diese naturwissenschaftliche Seite des Dichters vermutlich nicht kennen. Außerdem ermöglicht das fächerübergreifende Lernen eine bessere Vernetzung und Verortung des Wissens. Allerdings kostet dieser biologische Exkurs auch viel Zeit und die Schüler scheinen zu keinen vollständig eigenständigen Handlungen motiviert zu werden. Ebenso wenig gelangen sie zu selbstständigen Erkenntnissen. Zu kritisieren wäre hier der gesamte Einstieg, der zwar sehr informativ und anregend ist, bei dem die Lehrerrolle allerdings zu sehr die Führung übernimmt und teilweise vorgibt, was sich die Schüler selbst hätten erarbeiten sollen. Gemeint ist z.B., dass der Lehrer wieder referierend die Definition der Morphologie vorliest. Die Schüler hätten sich auch selbst an einer vorläufigen Definition ausprobieren können, die man dann mit dem Lexikoneintrag vergleichen und ergänzen könnte. Dadurch könnten die Schüler ihre bisherigen Eindrücke und Erkenntnisse aus dem Venedig- bzw. Verona-Kapitel nutzen und würden beim Vergleich trotzdem feststellen können, wie Goethe den Begriff für die Biologie geprägt hat. Weiterhin könnte man das Wissen

der Schüler aus der Biologie auch noch weiter herauskitzeln, als es um die Fotos von Linné und Darwin geht. Nachdem keiner der Schüler nach Erblicken des Fotos den Namen nennen kann, könnte man z.B. bei Linné auch verschiedene Pflanzen in ihren systematischen Gruppen unter das Foto hängen oder das auch aufgrund der Ähnlichkeit innerhalb der Familien die Schüler rekonstruieren lassen, dabei ist es egal, ob es sich um weitere Fotos oder aber um lebende bzw. gepresste Pflanzen handelt. Laminiert sind gepresste Pflanzen aber wohl praktischer als frische, da sie nicht mehr welken. Allerdings scheinen Fotos oder Zeichnungen das Wesentliche einer Familie besser wiedergeben zu können, da dort Farben und Details meist besser zu erkennen sind. Kann nach dieser kurz und nur ausschnittsweise dargebotenen Pflanzensystematik immer noch keiner der Schüler Linné benennen, haben sie zumindest ein Bild bzw. eine Anschauung im Kopf und Linnés Vorgehensweise nachvollzogen, die sie nun mit dem Begriff verbinden können. Es bietet sich bei Darwin parallel dazu an, erst den Stammbaum anzumalen und dann erst den Namen zu verraten, falls keiner der Schüler selbst darauf kommt. Das Problem ist vermutlich nicht, dass keiner der Schüler jemals etwas von der Evolutionstheorie gehört hat oder nicht weiß, dass sich Pflanzen in Familien gliedern lassen, vielmehr scheint diesem Wissen ein Oberbegriff zu fehlen. Man könnte daher erst einmal sammeln, was die Schüler zur Evolutionstheorie und zu den Stammbäumen wissen, bevor man die Urheber und Jahreszahlen preisgibt.

Eine weitere Idee wäre, bei der Hausaufgabe, die die Elegie nachvollzieht, den Zusammenhang zur Pflanze auch schon zu Hause herzustellen. Die Schüler könnten sich, nachdem sie die Blatttypen aus der Elegie erfasst haben, zu Hause schon eine Pflanze heraussuchen und die Blätter auf ein DIN-A4-Blatt kleben. In eine Klarsichtfolie gesteckt können sie die Blatttypen dann direkt mit einem Folienstift beschriften. Die Ergebnisse können dann am nächsten Tag ausstellungsartig besprochen werden und verdeutlichen dann vermutlich auch aufgrund der unterschiedlichen verwendeten Pflanzen, dass man die Blatttypen bei jeder Pflanze findet. Damit hätten die Schüler die Elegie noch aktiver in eine Handlung umgesetzt und könnten die Metamorphose an mehr als nur drei Pflanzen nachvollziehen.

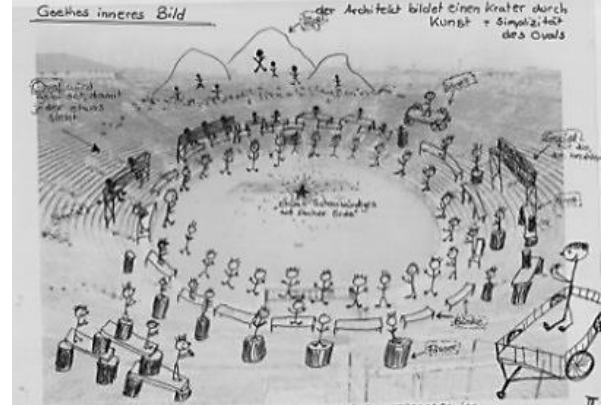
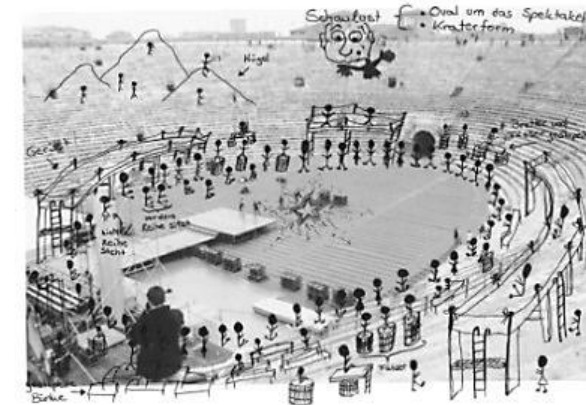
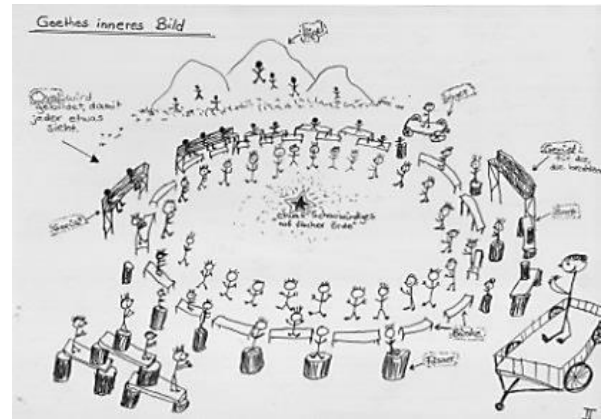
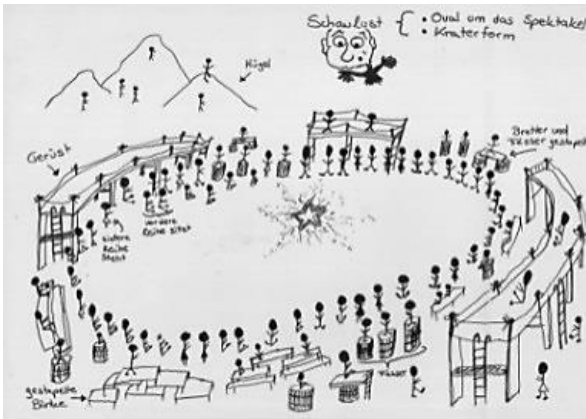
Die Reihenfolge der Blätter der Knoblauchsrauke und der Pfingstrose sollten auch präsent bleiben, d.h. sie sollten aufgehoben und eventuell sogar unter Goethes Foto gehängt werden, so dass er als Verbindung zwischen Linné und Darwin deutlicher wird.

Neben der Erfassung der Entwicklung der Pflanzenmetamorphose wäre es auch denkbar gewesen, den Schiffergesang oder die weiße Flagge in das ursprüngliche Lehrstück zu integrieren. Die weiße Flagge bietet sich dadurch an, dass die Schüler

das Phänomen zumindest kennen oder sogar selbst erlebt haben. Die genaue Sinnhaftigkeit bzw. die Urszene dürfte den meisten jedoch noch rätselhaft erscheinen.

In der damaliger Lehrkunstseminarsitzung ist bereits angeklungen, dass die Schüler bei der Bearbeitung des Verona-Kapitels Goethes inneres Sehen genauer nachvollziehen sollten. Das, was Goethe sich vorstellt, könnte graphisch festgehalten und auf die Fotos übertragen werden. Im Lehrkunstseminar wurde dies durch eine Powerpoint Animation zum Urphänomen der Schaulust und der Entstehung der Kraterform realisiert. Dies erscheint jedoch für den Schulunterricht nur wenig geeignet, da der Bezug zum äußeren Blick zu kurz kommt. Gerade die Vernetzung von äußerer Wirklichkeit und innerer Imagination führten Goethe zur Gestaltbildung des Bauwerkes und Funktion der Urform des Kraters. Man könnte den Schülern daher nicht nur weißes Papier austeilten, sondern auch eine Folie, die sie auf die Fotos legen und dort einzeichnen können, was sich Goethe im Inneren vorstellt. Drückt man dann vorsorglich die Fotos auch auf Folien, können die Gruppen ihre Änderungen bzw. Zeichnungen direkt am Overheadprojektor vorstellen und diskutieren. Wie eine solche Folienarbeit entstehen kann, zeigen die beiden folgenden Beispiele. Die erste Bildfolge nutzt direkt eines der Fotos aus dem bisherigen Repertoire, die zweite Bildfolge wiederum nutzt als Grundlage ein Foto aus dem Internet.

Was sich inzwischen auch als Lösung dieses Problems herausgestellt hat, ist, dass die Schüler die Leerblätter selbst durch Zeichnungen oder Skizzen füllen und diese Zeichnungen für alle kopiert werden. So entstehen die Bilder von Goethes innerem Auge durch die Schülerhand auch auf den Leerblättern. Das hat auch den Vorteil, dass sie exakt diese Stelle im Text sehr genau lesen müssen, teilweise auch mehrfach, sodass der Goetheblick noch intensiver nachvollzogen und besser erfahrbar wird.



Abbildungen 5 a-c: Folienarbeitsvorschlag Nr. 1. Die Bildfolge zeigt an, wie die Schüler Goethes schauendes Denken rekonstruieren könnten. Zuerst betrachten sie erneut ihre gelegte Bildreihenfolge, dann wählen sie ein Foto daraus. Die SuS erschließen sich Goethes inneres Bild anhand seiner Schilderungen aus dem Verona-Kapitel. Zum Schluss werden äußeres und inneres Bild zusammengeführt.

Abbildungen 6 a-c: Folienarbeitsvorschlag Nr. 2. Die Bildfolge zeigt an, wie die Schüler Goethes schauendes Denken rekonstruieren könnten. Zuerst erhalten sie ein neues Foto des Amphitheaters, dann erschließen sich die SuS Goethes inneres Bild anhand seiner Schilderungen aus dem Verona-Kapitel. Zum Schluss werden äußeres Bild und inneres Bild zusammengeführt. Die Quelle des neuen Fotos des Amphitheaters ist:

<<http://www.holidaycheck.de/data/urlaubsbilder/images/13/1157836366.jpg>> [Zugriff: 03.09.14].

2.1.6 „Goethes *Italienische Reise*“ (1996-2006): Die Synopse

Nachdem Blättner Schirmer zu seiner Unterrichtsidee inspiriert hat, gestaltet dieser das Lehrstück so, dass Goethes Bildungsprozess im Mittelpunkt stehen. Schirmer versucht Goethes Lehrkunst darzustellen, sodass man ihn als Didaktiker, der zeigt, wie er sich selbst bildet, kennenlernen kann. Die *Italienische Reise* wird bei Schirmer nicht wie ein literarisches Werk interpretiert und analysiert, sondern tatsächlich als Lehrbuch und als Anleitung zur Bildung genutzt. Dabei stellt Schirmer sich und den Schülern die Frage, wie bzw. woran Goethe sich bildet und wie er dabei genau vorgeht. Mit dem Blick ins Werk und angeregt durch Goethes Beschreibungen macht man es dann dem großen Dichter nach. So wird z.B. die Situation in Verona durch Fotos nachgestellt. Später wird man mit einer Klassenfahrt dorthin auch noch einmal das gemeinsame Erlebnis und das gemeinsame Handeln in den Vordergrund stellen. Das aktiviert die Schüler selbstverständlich in besonderer Weise und festigt durch emotionale Erlebnisse zusätzlich das gesamte Wissen.

Bei Schirmer ist allerdings noch nicht genau zu erkennen, wie der Goetheblick überhaupt im Alltag einsetzbar ist. Für ihr eigenes Leben bekommen die Schüler erst einmal „nur“ anhand der Reise den Lebensbezug verdeutlicht. Dieser Anwendungsmoment ist zwar quellennah, speziell und auch authentisch, weil er mit Goethes Reise in Verbindung tritt, allerdings werden der konkrete Nutzen und die Reichweite des Gestaltbildungsblicks nur ansatzweise nachvollzogen und stattdessen ein zweiter Zugang zum Werk und Gelegenheit zur Selbstbildung an und in Italien eröffnet. Schirmer hat den Goetheblick noch nicht explizit als Schlüssel zu den Dingen herausgearbeitet, dennoch muss man ihm zugutehalten, dass er die Ansätze bei Blättner überhaupt erst umsetzbar gemacht hat.

Außerdem erweitert er Blättners Repertoire durch die Erschließung weiterer Textstellen. Bei Schirmer wird aufgezeigt, wie man sich mit Goethes Unterstützung einen großen Gegenstand überhaupt aneignen kann. An Venedig wird Goethes Vorgehen erst gemeinsam eingeübt, danach in Verona vertieft und Goethes Wahrnehmungsakt nachvollzogen.

Der Aspekt der Imagination ist bei Schirmer zwar bereits angeklungen, jedoch noch nicht in vertiefter Form. Er geht bei Goethe bisher nur von einem methodischen Dreischritt aus: Gesamtheit – Einzelheiten – Gesamtheit. Für die Genese der Dinge, und damit auch das Besondere und Wesentliche am Goetheblick, hatte Schirmer noch nicht das nötige Fingerspitzengefühl gezeigt. Die Beziehung zwischen Form und Funktion bleibt bei ihm noch unscharf. Dennoch hat sich gerade seine Fotomethode bewährt, um das Amphitheater und den Goetheblick zu inszenieren. Da den Schülern bei Schirmer aber noch keine Leerblätter zur Verfügung stehen, wird ihr

Denken und ihre Phantasie noch sehr eingeschränkt, d.h. die Art und Weise der goetheschen Erfassung noch nicht optimal umgesetzt, weil das Wichtige nicht sichtbar gemacht wird.

Das gemeinsame Reisetagebuch der Klasse macht es allerdings für Außenstehende nachvollziehbar, wie sich der kollektive Lernerfolg mit Goethe gestaltet und entwickelt. Es kann andere inspirieren und ihr Interesse an der *Italienischen Reise* wecken. Nach einem erneuten Blick ins Reisetagebuch wird dann auch das Verstehen angeregt. Wichtig ist daher am Ende der Inszenierung auch, dass die Schüler ein Produkt in den Händen halten, was ihnen und anderen den Nachvollzug der Lernergebnisse und des Lernprozesses ermöglicht.

Nach Schirmer inszeniert Schmidlin das Lehrstück in leicht abgewandelter Form. Weil Schmidlin – angeregt durch Goethe – darauf kommt, dass es im Grunde gar nicht darum geht, etwas ganz Neues kennenzulernen, sondern etwas Entdecktes auf Goethes Art zu sehen, hält er es für legitim, die Klassenfahrt nach Italien zu kürzen und das Lehrstück quasi auf den ersten Teil komprimiert zu inszenieren. Schmidlin zeigt an seinem Unterrichtsbeispiel auch, dass kein großes Goethe-Vorwissen vonnöten ist, denn anders als die Schüler bei Schirmer, haben Schmidlins Schüler kaum Goethe-Kenntnisse.

Bei Schmidlin liegt der Schwerpunkt der Inszenierung auch klar auf den Bildegesetzen der Gegenstände, die Goethe entdeckt, sowie auf dem methodischen Vorgehen beim Erschließen von Gegenständen. Damit liegt der Fokus auch deutlich mehr auf Goethes Weltwahrnehmung, die, anstatt auf einer Klassenfahrt, konkret am Schulgebäude angewendet wird und so ihren Alltags- und Lebensbezug erhält.

Das Venedig-Kapitel dient bei Schmidlin nicht nur als Stütze des gesamten Lehrstücks, sondern bleibt den Schülern auch eine dauerhafte geistige Stütze, da es im Klassenraum aufgehängt wird und man sich immer wieder darauf zurückbesinnt.

Bei Schmidlin findet sich außerdem noch eine weitere Verarbeitungsmöglichkeit von Gegenständen anhand des zeichnerischen Arbeitsauftrages zu Paestum. Erstaunlich ist auch, dass Schmidlin das Reisetagebuch der Schirmer'schen Klasse für seinen Unterricht nutzt. Weil er keine Reise nach Italien machen wird, dient ihm der Paestum-Akt als Bilanzakt zum Goetheblick. Vermutlich liegt auch schon bei Schmidlin der Keim zum späteren Briefwechsel von Kaufhold und Harder verborgen, immerhin lässt er als Erster einen Brief mit klaren Leitfragen an Goethe schreiben, d.h. im Kern: Wie wurde seine Methode von den Schülern verstanden? Dadurch kann man später erkennen, ob die Schüler von Goethe wirklich etwas gelernt haben. Man kann anhand der Ausführungen in den Briefen direkt in die Köpfe blicken. Einen solchen Einblick erhält man als Lehrer bei Schirmer maximal in Form des

Reisetagebuchs. Die Briefe bei Schmidlin sind allerdings weniger zeitintensiv und bringen die Frage, wie Goethe sich bildet, direkt auf den Punkt. Und immerhin kommt als motivierender und aktivierender Aspekt hinzu, dass Goethe den Brief der Schüler sogar beantwortet. Zwar fingiert, aber dennoch ein durchaus interessanter Einfall, weil damit nicht nur eine Bilanz aus allen Schülerbriefen gezogen wird, sondern auch eine Ergebnissicherung erfolgt. Der Praxisbezug des Goetheblicks sorgt nebenbei auch für noch mehr Schülerorientierung als es bei Schirmer der Fall war. Darüber hinaus erkennt man bei Schmidlin auch den Tausch zweier Akte. Bei ihm folgt auf die literarische Erfassung des Venedig-Kapitels das Umschreiben der *Iphigenie*-Verse. Schmidlin erschien es sinnvoller, literarische Formen nacheinander zu bearbeiten. Er stellt jedoch auch fest, dass das Suchen von literarischen Formen im Venedig-Kapitel die Kreativität der Schüler nur wenig anspricht und fördert.

Da das Italienische als Schweizer Landessprache den Schülern bereits bekannt ist, verzichtet Schmidlin im ersten Durchlauf auch auf den „Sprachkurs“-Akt und wendet sich stattdessen dem Schulgebäude zu. Das zeigt zum einen die Anpassungsmöglichkeit des Lehrstücks auf die Voraussetzungen der Schüler als auch auf die Schule und das Klassenzimmer als Bühne. Später, als die „Bühne“, d.h. das Schulgebäude, nicht mehr so besonders erscheinen, greift Schmidlin wieder auf den „Sprachkurs“-Akt zurück, wandelt ihn allerdings auf das Romanische ab. Bei beiden Inszenierungen kürzt er den Herder-Akt zugunsten des Peastum-Aktes.

Schmidlin stellt im Nachgang seiner Inszenierungen allerdings noch fest, dass der Einstieg durch den Bücherturm viel zu lehrerzentriert gestaltet war und die Wahlmöglichkeiten auf den bunten Papieren keine echte Wahl darstellten, da man ohnehin mit Goethes Biografie beginnen muss. Bei der Fotofolge des Amphitheaters stellt Schmidlin außerdem fest, dass die Masse an Fotos noch nicht den gewünschten Effekt erzielt, d.h. der Goetheblick noch nicht ganz erfasst wird und stattdessen nur mehr Zeit zum Ordnen nötig ist. Der Zeitfaktor spielt bei Schmidlin überhaupt eine große Rolle, denn er bemerkt, dass die Schüler wesentlich mehr Zeit für die einzelnen Gegenstände brauchen bzw. bekommen sollten als es bei Schirmer der Fall ist. So zeigt sich z.B. dass die Schüler für das Hineinfühlen und Umschreiben der Jamben und auch für das Erfassen und Nachvollziehen des Amphitheaters mehr Zeit eingeräumt bekommen müssen.

Eine noch kürzere und handlichere Variante stellt Harders Inszenierung dar. Von Anfang an tritt Goethes Entwicklungs- und Bildungsprozess anhand der beiden Tischbein-Gemälde noch mehr in den Fokus. Die *Italienische Reise* wird als Anreiz verstanden, es Goethe nachzumachen. Bei Harder ist Goethes Wahrnehmungsakt noch weiter ausgestaltet und tritt direkt als „Gestaltbildungsblick“ zutage. Anhand

des Amphitheaters lässt sie die Schüler Goethes genetisch-morphologisches Sehen als Besonderheit nachvollziehen und die Schritte seines Vorgehens erarbeiten. Dadurch wird Goethes „schauendes Denken“ für die Schüler noch besser erfahrbar als bei Schirmer oder Schmidlin. Als Abschluss greift Harder die Idee von Schmidlin auf, wandelt den Auftrag jedoch so ab, dass die Schüler ein Gebäude ihrer Wahl aussuchen, fotografieren und anhand des Goetheblicks beschreiben sollen. Diese Ausführungen der Schüler zeigen ihr schließlich auch, dass bei einer neuen Inszenierung der Goetheblick noch mehr vertieft werden muss.

Harder entdeckt außerdem auch Goethes Beziehung zur Natur und dass er sich immer auf Kunst und Natur gleichermaßen bezieht, weshalb sie ihre Neuinszenierung schließlich fächerübergreifend anlegt. In dem geplanten Biologie-Exkurs soll Goethes Metamorphose der Pflanzen nachvollzogen und die Bildungen und Umbildungen alles Lebendigen erfahrbar werden. Die Vorlage dazu ist bei Rohdes Lehrstück schnell gefunden. Harder rückt dann in einem neuen Versuch Goethes Morphologie und die Metamorphosen-Lehre als Schlüssel zu den Dingen in den Vordergrund. Dadurch soll Goethes Art, die Welt zu sehen, besser zu erfassen sein.

Harder setzt schließlich Verona vor Venedig, sodass das eigentliche Phänomen des schauenden Denkens bzw. des Gestaltbildungsblicks am Amphitheater deutlich und an Venedig erprobt wird. Dazu wandelt sie auch Schirmers Foto-Methode insoweit ab, als dass es jetzt einige Leerblätter und weniger Fotos gibt. Die Leerblätter sollen schließlich das ausdrücken, was die Fotos bei Goethe nicht abbilden können. Während der Auswertung der Textstelle liegt das Augenmerk wesentlich mehr auf Goethes Methode und auf dem Imaginationsaspekt als Besonderheit Goethes. Harder erweitert so den methodischen Dreischritt von Schirmer auf ein methodisches Quartett: Gesamtheit/ Überblick – Einzelheiten/ Details – Imagination – neuer Gesamteindruck. Ein Tafelbild macht dann schließlich auch die Wahrnehmungsschritte noch anschaulicher und verständlicher. An Verona schließt der Venedig-Akt an. Während die Schüler bei Schirmer den Text zusammensetzen und ihn sich schrittweise erarbeiten, geht es bei Harder eher um Goethes Blick auf Venedig, weshalb sein „schauendes Denken“ vertieft wird und der Fokus auf der Urszene der Entstehung Venedigs liegt.

Erstmalig folgt danach die etymologische Klärung des Morphologie-Begriffs. Das Lehrstück greift nun Goethes Bedeutung für die Biologie auf. Die Schüler erfahren, welchen Stellenwert Goethes Morphologie und Metamorphosen-Lehre haben. Diesbezüglich wird Goethe auch zwischen Linné und Darwin verortet und sein Beitrag zur Wissenschaftsgeschichte deutlich gemacht. Die bisher kennengelernte Methode wird nun quasi von Kunst und Kultur auch endlich auf die Natur bezogen. Es war im

Grunde nur eine Frage der Zeit, bis eine solche Lehrstückfassung entstehen würde, denn wenn man Goethes Universalinteressen nachgeht, musste man unweigerlich irgendwann auch an den Pflanzen Maß nehmen.

Die Schüler vollziehen die Metamorphose an insgesamt drei Beispielen nach. Einmal anhand der Knoblauchsrauke, dann an Pfingstrosen und schließlich an Kulturrosen. Damit soll ihnen Goethes Interesse an der Gestaltentwicklung ersichtlich und gleichzeitig verdeutlicht werden, dass Goethe das Leben immer als Ganzes betrachtet und sich nicht erst später andere Lebensbereiche erschlossen hat. Neben der Genese der Gestalt der Blattformen soll auch der Grundtypus „Blatt“ entwickelt und handelnd für die Schüler erfahrbar werden. Während dieses Biologie-Exkurses wird allerdings der Bildungs- und Entwicklungsprozess Goethes etwas aus den Augen verloren und der Gesamtzusammenhang von *Italienischer Reise*, Metamorphose und Morphologie offenbart sich nicht ganz. Neben der Pionierarbeit, die Pflanzenmetamorphose von Rohde in das Lehrstück zu integrieren, findet Harder aber auch noch weitere Textstellen, an denen man den Goetheblick üben kann. Das bisherige Repertoire wird um weitere „Goetheblick-Perlen“ ergänzt.

Insgesamt kann man bei der bisherigen Lehrstückentwicklung eine Hinwendung des Schwerpunktes zugunsten des morphogenetischen Gestaltbildungsblicks Goethes erkennen. Es geht immer mehr darum, die Kunst darin zu begreifen, sich durch den Goetheblick zu bilden und ihn anzuwenden. Diese Idee war jedoch noch nicht von Anfang an vorhanden, sondern wurde erst über die verschiedenen Generationen und Inszenierungen hinweg entwickelt. Das zeigt nebenbei auch, dass die *Italienische Reise* seit ihrer Entdeckung bei Blättner nicht an kollektivem Interesse eingebüßt hat. Das liegt vermutlich z.T. auch daran, dass die Relevanz und der Alltagsbezug durch den Bildungsaspekt bei Goethe über die Generationen hinweg erhalten geblieben sind. So wie die einzelnen Lehrstückinszenierungen immer wieder neuen Interessen und Schwerpunktakzenten nachgehen, so ist auch gleichzeitig die Vielfalt der Interessen Goethes zu verstehen. Dass man das Lehrstück über die Jahre hinweg immer wieder neu erfinden und umwandeln konnte, das liegt vor allem auch daran, dass Goethe stets ein universales Hinwenden auf die Welt als Ganzes betrieben hat. Genau wie es für die *Italienische Reise* als Werk verschiedene Lesarten gibt, so kann man auch in den Lehrstücken immer wieder neue Motive erkennen. Das Potenzial der *Italienischen Reise* wird dadurch aber nur ansatzweise ausgeschöpft, wie die immer wieder fortgesetzte „Goethe-Perlenkette“ noch zeigen wird. So wie Goethe an den Dingen und von anderen lernt, so lernen die verschiedenen „Regisseure“ des Lehrstücks voneinander und besonders auch am Amphitheater-Akt. Dieser ist es schließlich auch, der bei allen als Kern erhalten bleibt.

Tabelle 8: Lehrstück-Synopse (1996 bis 2006) mit Akten zu „Goethes *Italienische Reise*“

1. Schirmer 1996 (Teil 1)		2. Schmidlin 1999		3. Harder 2000		4. Harder 2006	
Exposition	Die <i>Italienische Reise</i> . Maß nehmen am Buch und Annäherung an das Thema	Exposition	Die <i>Italienische Reise</i> . Maß nehmen am Buch und Annäherung an das Thema	Exposition	Die <i>Italienische Reise</i> . Annäherung an das Thema	Exposition	Die <i>Italienische Reise</i> . Annäherung an das Thema
Mikrokosmos Venedig	Ein literarischer Stadtbummel	Mikrokosmos Venedig	Ein literarischer Stadtbummel als Beispiel für Goethes Art der Wahrnehmung	Mikrokosmos Venedig	Ein literarischer Stadtbummel. Aufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen	Mikrokosmos Venedig	Amphitheater in Verona – Goethes „Schauendes Denken“. Der Gestaltungsblick
Architektur: Amphitheater	Amphitheater in Verona: Maß nehmen an einem bedeutenden Bauwerk und Übungen, Architektur zu sehen	Architektur: Amphitheater	Amphitheater in Verona: Maß nehmen an einem bedeutenden Bauwerk und Übungen, Architektur zu sehen	Architektur: Amphitheater	Amphitheater in Verona: Goethes „Schauendes Denken“. Der Gestaltungsblick	Architektur: Amphitheater	Amphitheater in Verona – Goethes „Schauendes Denken“. Der Gestaltungsblick
Nulla dies sine lineae	Literarische Formen entdecken und kennenlernen	Nulla dies sine lineae	Literarische Formen entdecken und kennenlernen	Nulla dies sine lineae	Literarische Formen entdecken und kennenlernen	Nulla dies sine lineae	Ein literarischer Stadtbummel. Aufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen
Malerei	Maß nehmen an Raffaels Gemälde <i>Die Schule von Athen</i> und an Goethes Art, bildende Kunst zu betrachten	Architektur II	FGB-Gebäude und Arena di Verona	Malerei	Raffaels Gemälde <i>Die Schule von Athen</i>	Malerei	Ein literarischer Stadtbummel. Aufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen
Poesis	Die griechische Reisebegleiterin: Maß nehmen an der klassischen Vers-Dichtung <i>Iphigenie auf Tauris</i> und Umdichten der prosaischen Vorstufen	Poesis	Die griechische Reisebegleiterin: Maß nehmen an der klassischen Vers-Dichtung <i>Iphigenie auf Tauris</i> und Umdichten der prosaischen Vorstufen	Poesis	<i>Iphigenie</i> , die griechische Reisebegleiterin. Umdichten der prosaischen Vorstufen	Poesis	Wissenschaftsgeschichtliche „Frucht“ der Italienreise: Goethes Entdeckung der Pflanzenmetamorphose nachvollziehen
Sprache lernen	Die Schöne aus Mailand: Englisch für Italienerinnen & Italienisch für Deutsche	Malerei	Maß nehmen an Raffaels Gemälde <i>Die Schule von Athen</i> und an Goethes Art, bildende Kunst zu betrachten	Malerei	Briefsammlung & Fotoausstellung: „Ein Versuch, Architektur nach goethescher Art zu sehen“	Malerei	Der Zusammenhang zwischen der <i>Italienischen Reise</i> und der Pflanzenmetamorphose bzw. die Position in der Botanik Goethes zwischen Linné und Darwin nachvollziehen
Philosophie & Religion	Herders „Ideen zu Philosophie der Geschichte der Menschheit“. Goethes Art, Herder zu lesen und zu verstehen, sich philosophisch-religiöse Gedanken anzueignen und an ihrer Weiterentwicklung Anteil zu nehmen	Paestum	Bilanz ziehen und Tempel zeichnen	Paestum		Finale	Abschlussgespräch: Der Zusammenhang zwischen der <i>Italienischen Reise</i> und der Pflanzenmetamorphose bzw. die Position in der Botanik Goethes zwischen Linné und Darwin nachvollziehen
Finale	„Unsere Italienische Reise 96“. Dokumentation der Klassenfahrt als Schüler-Reisebuch	Finale	Gemeinsamer Brief an Goethe, wie dessen „Methode“ verstanden wurde	Finale		Finale	
Σ 34 Stunden (14 + 20)		Σ ~ 17 Stunden		Σ 18 Stunden		Σ 16 Stunden	

Tabelle 9: Lehrstück-Synopse mit den einzelnen Schritten der Kompositionen von 1996 bis 2006

1. Schirmer 1996 (Teil 1)		2. Schmidlin 1999		3. Harder 2000		4. Harder 2006	
Exposition	Architektur: Amphitheater	Mikrokosmos Venedig	Mikrokosmos Amphitheater	Metamorphose	Finale		Σ 34 Stunden (14 + 20)
Die beiden Goethe Gemälde	Fotos zeigen Text lesen	Goethes gemischt-morphologischer Gestaltungs- blick Begriffsbestimmung: Morphologie	Bücheraufstellung Strasburger □ Goethe als Entdecker der Morphologie Begriffsdefinition „Morphologie“	Blattomen bei den Rosenbogen benennen Hagebutte als Frucht Blattbewegungen			
Dreiecksbeziehung	Fotos sortieren	Venedig-Reader wird auf „spraulendes Denken“ hin überprüft	Dreiecksbeziehung zwischen Linné, Goethe und Darwin Knoblauchstrauken-Laubblatt-Puzzle Blütenblätterarrangement	Verortung Goethes zwischen Linné und Darwin Rückbezug auf <i>Italienische Reise</i>			
Reiseroute	Goethes Art der Wahrnehmung rekonstruieren	Stichwort-Reader auf Venedig anwenden Mind-Map zu Goethes Interessen	Begriffsbestimmung „Metamorphose“ Metamorphose der Blätter & „Alles ist Blatt“ Kulturosen abzupfen				Σ 16 Stunden
Proberschlusschen aus dem Werk nehmen	Stuche nach Gestaltungsblick & Analogien zu Verona	Veränderung der Blätter überblicken und besprechen					
Exposition	Mikrokosmos Venedig	Architektur: Amphitheater	Malerei	Poesis	Finale		
Die beiden Goethe Gemälde	Venedig- Abschnitt lesen	Italienlandkarte	Italienkarte Goethes Vorgehen	Eintragungen zu <i>Iphigene</i> lesen			
Das Werk kennenlernen	Methodische Her- angehensweise herausarbeiten	Diashow	Gemälde kennenlernen Goethes „Schweigen“	Inhalt des Dramas wiederholen			
Dreiecksbeziehung	Methodische Her- angehensweise herausarbeiten Textpuzzle	Text lesen Goethes Art der Wahrnehmung re- konstruieren	Auszug aus der Farben- lehre	Goethes Verfahrenshinweise			
Italienkarte	Stadtplan: Stati- onssuche	Verona- Venedig- Transfer	Bildung als Prozess verstehen	Verfäassung vs. Prosafassung Dichterversuche	Ausstellung der Briefe und Fotos mit kritischem Ge- spräch		
Exposition	Mikrokosmos Venedig	Architektur: Amphitheater	Architektur II Italienkarte Wiederholung von Goethes Art, das Amphitheater zu betrachten Besichtigung und Beschreibung des Schulgebäudes Vergleich und Bezug auf Venedig-Kapitel	Prozess der Reifung besprechen			
Siehe Schirmer	Seehe Schirmer	Seehe Schirmer	Seehe Schirmer	Seehe Schirmer	Seehe Schirmer		
Exposition	Mikrokosmos Venedig	Architektur: Amphitheater	Malerei	Poesis	Malerei	Paestum Italienkarte	Finale
Goethes Beziehung zu Herder Philosophie & Religion	Goethes Beziehung zu Herder Herder sehen, wie Goethe Herder rezensiert Interdisziplinärer Deutschunterricht	Goethes Beziehung zu Herder Herder sehen, wie Goethe Herder rezensiert Interdisziplinärer Deutschunterricht					Goetheblick im Brief erläutern Antwortbrief von Goethe
Goethes Beziehung zu Herder Philosophie & Religion	Goethes Beziehung zu Herder Herder sehen, wie Goethe Herder rezensiert Interdisziplinärer Deutschunterricht	Goethes Beziehung zu Herder Herder sehen, wie Goethe Herder rezensiert Interdisziplinärer Deutschunterricht					Goetheblick im Brief erläutern Antwortbrief von Goethe
Goethes Beziehung zu Herder Philosophie & Religion	Goethes Beziehung zu Herder Herder sehen, wie Goethe Herder rezensiert Interdisziplinärer Deutschunterricht	Goethes Beziehung zu Herder Herder sehen, wie Goethe Herder rezensiert Interdisziplinärer Deutschunterricht					Goetheblick im Brief erläutern Antwortbrief von Goethe

Erläuterung: Die beiden Tabellen zeigen von unten nach oben eine kumulative Lehrstückoptimierung, das heißt eine Lehrstückentwicklung am Beispiel von Goethes *Italienischer Reise* im Traditionsstrom. Schirmers Komposition als älteste steht in der Tabelle ganz unten. Sie ist die Basis der Kompositionsreihe – quasi der Start beim Staffellauf. Die Generationsfolge setzt sich fort bis die jüngste Inszenierung von Harder 2006 die Tabelle oben abschließt – natürlich nur vorerst, denn es können jederzeit weitere Läufer den Stab wieder aufnehmen, wie sich noch zeigen wird. Man kann die Tabelle also auch so lesen, dass der Stafetten-Staff von unten nach oben weitergegeben wird und jeder Läufer während seiner „Lehrstück“-Runde etwas Eigenes daraus macht, aber den Weg des Vorgängers kennt und zum Teil auch mitläuft, wie man an den Farben gut erkennt. Anstatt eines Zielpunktes für alle, kann man viele Etappenziele am Ende der jeweiligen Inszenierungen erkennen, d.h. am jeweiligen Ende hat jeder Läufer ein Etappenziel erreicht und man sieht, wie lange er unterwegs war. Ob auch das erreicht wurde, was er sich vorgenommen hat, das hängt von dem Gelingen der Inszenierung ab. Wenn das Ziel nicht erreicht sein sollte, so darf jeder Läufer sich eingeladen fühlen, zu trainieren und erneut anzutreten.

2.1.7 Aktuellste Entwicklung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“

Anne-Kathrin Kaufhold hat mit ihrer Examensarbeit eine grundlegende Neuerung für das Lehrstück vorgeschlagen. Ihre Idee war es, den Amalien-Kreis in Weimar im Briefwechsel mit Goethe zu inszenieren. Kulturauthentisch steht diesem Vorschlag nichts entgegen, denn er entspricht tatsächlich auch der Realität. Dass Goethe im lebhaften schriftlichen Austausch mit seinen Freunden stand, das bezeugen die vielen Brief-Bände. Viele dieser Briefe thematisieren die Erlebnisse in Italien und auch in der *Italienischen Reise* selbst findet man häufiger Briefe, die direkt an eine bestimmte Person gerichtet sind, wie z.B. an Charlotte von Stein. Neben einigen neuen Lehrstück-Perlen, die es auch bisher noch nie so explizit aufgelistet gab wie bei ihr, liefert Kaufhold die Idee und auch das Unterrichtsmaterial, um den Briefverkehr mit den Weimarer Freuden im Unterricht nachzuvollziehen. Im Vergleich zu den bisherigen Varianten sollte bei Kaufhold das Augenmerk auch noch mehr auf Goethes Selbstbildungsprozess liegen und seine Entwicklung sowie die Umstände seiner Umbildung nachvollziehbar werden.

Kaufhold geht noch schülerorientierter vor, indem sie vorschlägt, dass sich die Schüler in die Rollen der Freunde in Weimar versetzen sollen. Durch den eigenen Nachvollzug soll den Schülern der Nutzen des Goetheblicks noch ersichtlicher werden. Allerdings lassen die Quellen keine Rekonstruktion der Briefgespräche zu, wie Kaufhold feststellen musste. Ein tatsächlicher Dialog zwischen Weimarer-Kreis und Goethe kann nicht dargestellt werden und auch der Wechsel von Briefen lässt sich nur schwer nachvollziehen, weil viele Exemplare von ihren Verfassern vernichtet wurden. Kaufhold hält jedoch an der grund-

genden Idee fest und kommt schließlich zu dem grandiosen Einfall, die Schüler in der Rolle der Freunde Briefe schreiben zu lassen, in denen sie den Goetheblick auf eine konkrete Situation bzw. ein konkretes Phänomen anwenden und ihm davon berichten, wie sie seine Methode verstanden haben. Als Briefeschreiber schlägt Kaufhold Charlotte von Stein, Knebel, das Ehepaar Herder, Anna Amalia und Herzog Carl August vor, von denen sich die Schüler eine Rolle aussuchen sollen.

Als Antwort auf die Briefe der Freunde schreiben die Schüler danach auch aus der Sicht von Goethe wieder einen Brief zurück, der anhand der bisherigen oder auch neuer „Goetheblick-Perlen“ den Freunden den Blick noch näherbringen soll. Gleichzeitig korrigieren die Schüler die Briefe an Goethe natürlich auch. Dadurch erweitert Kaufhold den Brennpunkt von Goethe in Italien um einen zweiten Brennpunkt der Freunde in Weimar. Der Kreis, der sich um Goethes bisher geschlossen hatte, wird zur Ellipse erweitert. Das setzt auch voraus, dass man auf die Unterscheidung von Tagebucheintrag und Brief in der *Italienischen Reise* verzichtet und davon ausgeht, dass Charlotte von Stein Goethes Schriften nicht unter Verschluss hält, sondern wie es zu dieser Zeit generell üblich war vor den Freunden vorliest. Ob sie dies tatsächlich auch getan hat, weiß man leider nicht.

Ulrike Harder greift die Idee im September 2014 in ihrem Unterricht des Deutsch-Leistungskurses (Q3) an der Elisabethschule in Marburg auf und inszeniert Goethes *Italienische Reise* in insgesamt fünf Doppelstunden neu. Das Protokoll für die nun folgende Tabelle mit der Lehrstückkomposition und mit der Lehrstückinszenierung wurde von Manuel Hermes erstellt, der an der Weiterentwicklung des Lehrstücks auch immer wieder aufs Neue maßgeblich beteiligt ist.

Tabelle 10: Übersicht zur Lehrstückkomposition und -inszenierung zu Goethes *Italienische Reise*. Nach der Idee von Anne-Kathrin Kaufhold, neu inszeniert und durchgeführt von Ulrike Harder in der Zeit vom 16.09. bis 30.09.2014 in einem Deutsch-Leistungskurs (Q3) in der Elisabethschule in Marburg.

Exposition		1. + 2. Std.
Thema: Die <i>Italienische Reise</i> . Annäherung an das Werk und an den Weimarer Kreis		
Die beiden Goethe Gemälde: Das Thema wird umrissen	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler sehen <i>Goethe in der Campagna</i> und sollen kurz benennen, wer und was dargestellt sind. Dann sollen sie in Zweiergruppen aufschreiben, was sie zu Goethe wissen. Die Ergebnisse werden anschließend an der Tafel gesammelt und noch einmal zusammenhängend vorgetragen. Die Schüler sollen das Gemälde nun zeitlich in Goethes Biographie verorten • Man hält fest, dass hier der zum Klassiker gebildete Goethe dargestellt sei • Als Kontrast wird nun das zweite Goethe-Portrait aufgehängt: Goethe am Fenster der römischen Wohnung am Corso. Harder macht die Nähe dieses Gemäldes zu Goethes Sturm-und- 	

	<p>Drang-Phase gegenüber der eindeutig klassizistischen Inszenierung im anderen Portrait deutlich und zeigt dadurch die Bedeutung der Italienreise für Goethes Bildungsprozess</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterstrichen wird dies durch die Präsentation der „Früchte“ des Prozesses in Buchform 	
Goethes Reiseroute und Einführung des Weimarer Kreises	<ul style="list-style-type: none"> • Nach der allgemeinen Hinführung zu Goethe und seiner Italienreise beschäftigen die Schüler sich mit der Route, die Goethe genommen hat. Dies geschieht anhand eines Arbeitsblatts, auf dem der Reiseverlauf eingezeichnet ist. Bestimmte Stationen müssen verortet und eingetragen werden. Ein Schüler markiert und beschreibt die Route am Overhead-Projektor • Anschließend fragt Harder die Schüler, ob sie eigentlich ihren Eltern Bescheid sagten, wenn sie wegführen. Die Schüler verstehen sofort und antworten auf Goethe bezogen, dass in Weimar sicher Ratlosigkeit geherrscht habe, da Goethe ja eben unangekündigt abgefahren sei • Daraufhin wird der Anna Amalie-Kreis kurz angesprochen und die Schüler bekommen die Hausaufgabe, jeweils eine Person aus dem Kreis in der nächsten Sitzung vorstellen zu können 	
I. Akt: Verona Thema: Das Amphitheater in Verona. Goethes „Schauendes Denken“: Der Gestaltbildungsblick		
Vorstellung der Weimarer Freunde	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Anwesenden sitzen im Kreis um einen gedeckten Tisch herum. Ein Bild des Weimarer „Musenhofs“ wird an die Wand projiziert. Die Schüler in den Rollen von Anna Amalie, Charlotte von Stein, Herder, Carl August und Wieland stellen sich gruppenweise den anderen vor 	
Goethes genetisch-morphologischen Gestaltbildungsblick	<ul style="list-style-type: none"> • Nun kommt Goethes Tagebucheintrag/Brief aus Verona vom 16. September 1786 herein. Er wird vorgelesen und Harder fragt: „Was schreibt er?“ Schnell konzentriert sich die Diskussion auf Goethes Aussage, gleichzeitig etwas Großes und doch nichts zu sehen, und Harder fragt die Schüler, ob es ihnen auch schon einmal so ergangen sei. Genannt werden insbesondere der Eiffelturm und ein leeres Fußballstadion • Anschließend fragt Harder: „Wie geht Goethe vor?“ Die Schüler sagen, dass Goethe den natürlichen Entstehungsprozess beschreibt. Ein Schüler aus dem Kunst-LK verweist auf das Bauhaus-Prinzip „form follows function“ • Zuletzt sollen die Schüler in Gruppenarbeit Goethes Wahrnehmungsschritte herausarbeiten und anhand von Photographien des Amphitheaters sowie mittels weißer Blätter ordnen. Die Vorschläge werden auf dem Boden des Raums ausgelegt und verglichen • Die Wahrnehmungsschritte werden folgendermaßen an der Tafel festgehalten: 1. Gesamteindruck, 2. natürliche Entwick- 	3. + 4. Std.

	lung, 3. Funktion, 4. aktueller Zustand	
II. Akt: Venedig und Korrespondenz I		
Thema: Goethes Venedig Aufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen und Verständnis des Goetheblicks als Brief an Goethe		
Anwendung des Goetheblicks auf die Entstehung Venedigs	<ul style="list-style-type: none"> • Am Anfang sitzen wieder alle im Kreis und es wird Goethes Venedig-Beschreibung vom 29. September 1786 gelesen. Auf Harders Frage, was Goethe mache, antworten die Schüler, er beschreibe die notwendige Entstehung von Venedig. Die Frage, wie Goethe die Entstehung erkläre, wird beantwortet mit der Ursache (Verteidigung in sumpfigem Gelände) und dem anschließenden Entwicklungsprozess (Fundament, Bau in die Höhe, Kanäle, ...) • Nun sollen die Schüler die Beschreibung des Amphitheaters und Venedigs vergleichen. Es wird deutlich, dass Goethe ähnlich vorgeht. Harder verweist auf das Bild der letzten Stunde, in dem Form und Entstehung gleichzeitig festgehalten werden. Der Wahrnehmungsschritt „natürliche Entwicklung“ wird von Harder nun als „Gestaltbildungsblick“ bezeichnet und an die Tafel gebracht 	5. + 6. Std.
„Sehen“ mit dem Goetheblick: Briefe an Goethe	<ul style="list-style-type: none"> • Anschließend werden die Schüler aufgefordert, den Goethe-/ Gestaltbildungsblick selbst auszuprobieren. Es kommen sehr verschiedene Vorschläge: das Skateboard als Weiterentwicklung des Surfbretts, der U-Bahnhof als Weiterentwicklung des Bergwerktransportsystems, Flugzeuge als „stählerne gel“ und Stühle als weiterentwickelte Holzklötze • Als in der Stunde noch zu beginnende Hausaufgabe sollen die Schüler aus ihrer Rolle heraus einen Brief an Goethe schreiben, in welchem sie dessen Blick/Methode beschreiben und anwenden. Weitere Beispiele werden noch kurz besprochen: Instrumente (Flöte als Weiterentwicklung eines hohlen Stocks) und der Löffel mit der schöpfenden Hand als Urform 	
III. Akt: Korrespondenz II – Thema: Antworten auf die Briefe des Weimarer Kreises		
Goethe antwortet	<ul style="list-style-type: none"> • Zu Beginn entwickelt Harder ein Tafelbild, in dessen Zentrum die beiden Goethe-Portraits stehen mit der Überschrift: „Wie bildet sich Goethe?“ Darunter steht: „Die <i>Italienische Reise</i> als Dokument seiner Selbstbildung.“ Links steht: „Weimarer Kreis. Wie nimmt Goethe wahr? Selbstversuch des licks.“ Rechts steht: „Goethe (aus Italien): kommentiert/korrigiert; schickt weitere Schriften; nimmt einen dieser Texte in seine Antwort auf“ • Damit ist die Aufgabe für die Sitzung schon deutlich geworden: Als Antwort auf die Briefe aus dem Weimarer Kreis (Aufgabe und Hausaufgabe der letzten Sitzung) sollen die Schüler nun Goethes Antwort formulieren und dabei auf einen Brief konkret antworten. Dazu kopiert Harder die Briefe, während die Schüler 	7. + 8. Std.

	Auszüge aus der <i>Italienischen Reise</i> oder das Gedicht „Natur und Kunst“ lesen sollen, auf die sie in ihrer Antwort als Goethe Bezug nehmen sollen	
Finale		
Goethe als Botaniker und Morphologen kennenlernen		
Wiederholung des Goetheblicks mit den Aspekten des Subjektiven und Objektiven	<ul style="list-style-type: none"> Zunächst arbeiten die Schüler an ihrem in der vorherigen Stunde begonnenen Brief weiter. Dann lesen die Schüler Goethes Tagebuch-Einträge vom 25. Januar 1787 aus Rom und vom 27. Oktober 1786 aus Terni. Harder fragt: „Wie versucht Goethe sich die Entstehung Roms klar zu machen?“ Eine Schülerin verweist auf die Textpassage: „Man kann das Gegenwärtige nicht ohne das Vergangene erkennen [...].“ Andere heben Goethes Blick auf die natürlichen Bedingungen hervor Nun fragt Harder, ob Goethes Erklärung subjektiv oder objektiv sei. An der Tafel wird ausgehend von den Schülerbeiträgen festgehalten: „Subjektiv: Goethes Wahrnehmung; sein eigener Blick; seine Sinne; Objektiv: realistische Betrachtung; der Blick auf ein Phänomen → innerer „Blick“ auf das Urphänomen/die Urgestalt (denkendes Schauen)“ 	9.+ 10. Std.
Woran bildet sich Goethe und warum?	<ul style="list-style-type: none"> Bezüglich des Briefes aus Terni wird gefragt, was die dort erwähnte „innere Existenz“ sei. Die Antwortversuche der Schüler werden von Harder wie folgt zusammengefasst: „Die Form hat sich aus der Notwendigkeit ergeben.“ Die Schüler erhalten ein Arbeitsblatt, das auf der einen Seite Goethes Wandlung zum Klassiker durch seine Bildung anhand antiker Gegenstände und auf der anderen Seite seine Bedeutung für die Biologie durch die Morphologie thematisiert. Harder fragt: „Warum wählte Goethe antike Bauwerke?“ – Die Schüler geben sehr unterschiedliche Antworten: Es handle sich schon allein zeitlich um Urphänomene. Es sei die Wiege des Abendlandes. Goethe habe sich selbst bilden wollen Mit Bezug auf einen der Briefe an Goethe, die die Schüler verfassten, will Harder nun wissen, was in dem dort angegebenen Beispiel der Brille das Urphänomen gewesen sei. Nach einigem Rätselraten (Lupe, Wasser, Fernrohr...) kommt die Antwort: die Linse. Daraufhin fragt Harder nach dem Bezug zu dem Brief aus Terni und lässt die Schüler weitere Beispiele für das, was Goethe als willkürlich, totgeboren und ohne innere Existenz beschreibt. Die Schüler nennen: funktionslose/rein ästhetische Leder-Jacken; Gürtel/Tücher, die nur zieren, aber nichts halten; den Eiffelturm; Pseudo-Torbögen 	
Begriffsbestimmung: Erziehung vs. Bildung	<ul style="list-style-type: none"> Nun fragt Harder: „Was ist der Unterschied zwischen Erziehung und Bildung?“ – die Schüler geben folgende Charakteristika an: Erziehung: Zwang; soziale Dinge; auferlegt; Bildung: freiwillig; Kulturgüter; Verstehen/Begreifen; Erfahrungen; eigene Mei- 	

	nung/„Bild dir deine Meinung“; selbst erarbeiten	
Bio-Exkurs und Ausblick	<ul style="list-style-type: none"> • Nachdem eine Schülerin vom Arbeitsblatt den Auszug aus Kluges etymologischem Wörterbuch zu „Morphologie“ vorgelesen hat, folgt ein etwa zehnminütiger Vortrag meinerseits über die Bedeutung der Entdeckung der Morphologie durch Goethe für die Biologie • Dann wird noch Goethes Brief an Herder vom 29. Dezember 1786 gelesen, worin die hohe Bedeutung, die Goethe der Morphologie beimisst, ausgedrückt wird • Abschließend verweist Harder noch auf die Beeinflussung Rudolph Steiners durch Goethe 	

2.1.8 Aktualisierung der Lehrstück-Synopse (1996-2014)

(Siehe eine Seite weiter)

Tabelle 11: Lehrstück-Synopse (1996 bis 2014) mit Akten zu „Goethes *Italienische Reise*“

1. Schirmer 1996 (Teil I)		2. Schmidlin 1999		3. Harder 2000		4. Harder 2006		5. Harder / Kaufhold 2014	
Die <i>Italienische Reise</i> . Maß nehmen am Buch und Annäherung an das Thema	Exposition	Die <i>Italienische Reise</i> . Maß nehmen am Buch und Annäherung an das Thema	Exposition	Die <i>Italienische Reise</i> . Annäherung an das Thema	Exposition	Die <i>Italienische Reise</i> . Annäherung an das Thema	Exposition	<i>Italienische Reise</i> & Weinanäherung an das Thema	Exposition
Ein literarischer Stadtbummel	Mikrokosmos Venedig	Ein literarischer Stadtbummel als Beispiel für Goethes Art der Wahrnehmung	Mikrokosmos Venedig	Ein literarischer Stadtbummel. Aufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen	Mikrokosmos Venedig	Amphitheater in Verona – Goethes „Schauendes Denken“. Der Gestaltbildungsblick	Amphitheater in Verona – Goethes „Schauendes Denken“. Der Gestaltbildungsblick	Vorstellung der Weimarer Freunde und Goethes „Schauendes Denken“. Der Gestaltbildungsblick	Architektur: Amphitheater
Amphitheater in Verona: Maß nehmen an einem bedeutenden Bauwerk und Übungen, Architektur zu sehen	Architektur: Amphitheater	Amphitheater in Verona: Maß nehmen an einem bedeutenden Bauwerk und Übungen, Architektur zu sehen	Architektur: Amphitheater	Amphitheater in Verona: Goethes „Schauendes Denken“. Der Gestaltbildungsblick	Architektur: Amphitheater	Amphitheater in Verona – Goethes „Schauendes Denken“. Der Gestaltbildungsblick	Amphitheater in Verona – Goethes „Schauendes Denken“. Der Gestaltbildungsblick	Amphitheater in Verona und Briefe der Freunde an Goethe	Venedig und Korrespondenz I
Literarische Formen entdecken und kennenlernen	Nulla dies sine lineae	Literarische Formen entdecken und kennenlernen	Nulla dies sine lineae	Literarische Formen entdecken und kennenlernen	Nulla dies sine lineae	Ein literarischer Stadtbummel. Aufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen	Ein literarischer Stadtbummel. Aufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen	Anwendung des Goetheblicks auf die Entstehung Venedigs und Briefe der Freunde an Goethe	Venedig und Korrespondenz I
Maß nehmen an Raffaels Gemälde <i>Die Schule von Athen</i> und an Goethes Art, bildende Kunst zu betrachten	Malerei	FGB-Gebäude und Arena di Verona	Architektur II	Raffaels Gemälde <i>Die Schule von Athen</i>	Malerei	Der Zusammenhang zwischen der <i>Italienischen Reise</i> und der Pflanzenmetamorphose bzw. die Position in der Botanik Goethes zwischen Linné und Darwin nachvollziehen	Der Zusammenhang zwischen der <i>Italienischen Reise</i> und der Pflanzenmetamorphose bzw. die Position in der Botanik Goethes zwischen Linné und Darwin nachvollziehen	Goethe antwortet den Freunden auf ihre Briefe anhand von Texten	Korrespondenz II
Die griechische Reisebegleiterin: Maß nehmen an der klassischen Versdichtung <i>Iphigenie auf Tauris</i> und Umdichten der prosaischen Vorstufen	Poesis	Die griechische Reisebegleiterin: Maß nehmen an der klassischen Versdichtung <i>Iphigenie auf Tauris</i> und Umdichten der prosaischen Vorstufen	Poesis	<i>Iphigenie</i> , die griechische Reisebegleiterin. Umdichten der prosaischen Vorstufen	Poesis	Wissenschaftsgeschichtliche „Frucht“ der Italienreise: Goethes Entdeckung der Pflanzenmetamorphose nachvollziehen	Wissenschaftsgeschichtliche „Frucht“ der Italienreise: Goethes Entdeckung der Pflanzenmetamorphose nachvollziehen	Zusammenfassung des morphogenetischen Gestaltbildungsblicks & Zusammenhang zwischen der <i>Italienischen Reise</i> und der Pflanzenmetamorphose. Goethes Bedeutung in der Botanik zwischen Linné und Darwin	Finale
Die Schöne Englisch für Italienentinnen & Italienisch für Deutsche	Sprache lernen	Maß nehmen an Raffaels Gemälde <i>Die Schule von Athen</i> und an Goethes Art, bildende Kunst zu betrachten	Malerei	Briefsammmlung & Fotoausstellung: „Ein Versuch, Architektur nach goethescher Art zu sehen“	Malerei	Abschlussgespräch: Der Zusammenhang zwischen der <i>Italienischen Reise</i> und der Pflanzenmetamorphose bzw. die Position in der Botanik Goethes zwischen Linné und Darwin nachvollziehen	Abschlussgespräch: Der Zusammenhang zwischen der <i>Italienischen Reise</i> und der Pflanzenmetamorphose bzw. die Position in der Botanik Goethes zwischen Linné und Darwin nachvollziehen	Finale	Finale
Herders „Ideen zu Philosophie der Geschichte der Menschheit“: Goethes Art, Herder zu lesen und zu verstehen, sich philosophisch-religiöse Gedanken anzueignen und an ihrer Weiterentwicklung Anteil zu nehmen	Philosophie & Religion	Bilanz ziehen und Tempel zeichnen	Paestum	Gemeinsamer Brief an Goethe, wie dessen „Methode“ verstanden wurde	Paestum	Finale	Finale	Finale	Finale
„Unsere Italienische Reise 96“: Dokumentation der Klassenfahrt als Schülerreisebuch	Finale		Finale		Finale				
Σ 34 Stunden (14 + 20)		Σ 17 Stunden		Σ 18 Stunden		Σ 16 Stunden			

2.2 Rohdes Lehrstück *Goethes Pflanzenmetamorphose*

2.2.1 Hinweise für die Umsetzung des Lehrstücks in der Schule

Möchte man die Metamorphose der Pflanzen in der Schule unterrichten, muss man bedenken, dass Pflanzen bei der Metamorphose nicht ihre komplette Gestalt umwandeln, sondern bisher Vorhandenes beibehalten und etwas Neues hinzufügen. Damit verlaufen die pflanzlichen Gestaltänderungen kontinuierlicher und fließender als es bei Tieren der Fall ist.²⁸¹

Goethes Hauptfrage war jedoch nicht, wo Unterschiede zwischen zoologischen und botanischen Metamorphosen liegen, sondern, was alle Pflanzen gemeinsam haben, obwohl sie oberirdisch unterschiedliche Blätter ausbilden. Nach langen ausgiebigen Beobachtungsphasen arbeitet Goethe folgende sechs Blatttypen heraus: Keimblatt, Staubblatt, Fruchtblatt, Blütenblatt, Kelchblatt, Laubblatt und stellt fest, dass die typische Pflanzenmetamorphose „in der artspezifischen Hervorbringung dieser sechs Blatttypen in gesetzmäßigem zeitlichen Nacheinander“²⁸² besteht. Damit charakterisiert er die Blattausbildung der Pflanzen als echte Metamorphose, denn die „Pflanzen bilden Blatt nach Blatt und insofern immer denselben Organtyp, aber die Blätter sind so verschieden, dass nur ein genauer Beobachter darauf kommt, im Staubblatt oder im Fruchtblatt ein Blatt zu erkennen, wie dies bei einem typischen Laubblatt zumeist leicht gelingt“²⁸³. Goethe erkannte also, dass es sich bei den Blatttypen um homologe, d.h. durch denselben Ursprung verwandte, Organe handeln muss, die durch Anpassung an bestimmte Funktionen, wie z.B. Insekten anlocken oder Photosynthese betreiben, unterschiedliche Gestalten annehmen können und trotzdem eng miteinander verwandt sind. Daraus leitet Goethe die Verwandtschaft aller höheren Pflanzen miteinander ab und gelangt denkend zu dem nur geistig existierenden und zu erfassenden Prinzip der Urpflanze.²⁸⁴

Die Gesetzmäßigkeit bei der Metamorphose der Blätter lässt sich mit dem bloßen Auge nicht beobachten, denn jedes Blatt ist immer schon eine spezifische Ausprägung des Urtyps, deshalb meint Goethe nur eine „in der Gegenwart existierende Typusidee“ und nicht eine „in irgendeiner fernen Vergangenheit tatsächlich physisch existent gewesene Pflanzenform“.²⁸⁵ Auf Grundlage seiner Erkenntnisse korrigiert Goethe Linnés Ausführungen, dass eben nicht die Bäume die ursprünglichen Pflanzen sind, und auch Wolff, der annahm, dass die Blüte die Folge einer verkümmerten Laubblattbildung ist. Außerdem entdeckte Goethe die dreimalige Ausdehnung und

²⁸¹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 193.

²⁸² Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 193.

²⁸³ Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 193.

²⁸⁴ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 193.

²⁸⁵ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 206.

Zusammenziehung bei der Aufeinanderfolge der Blätter, d.h. ein „rhythmisches Element innerhalb der Pflanzenmetamorphose“, das einen lebendigen Vorgang anzeigt.²⁸⁶ Bei höherentwickelten Pflanzen tritt als Merkmal der Vervollkommnung neben einer Differenzierung auch eine Zentralisation auf. Goethe nutzt letztlich sogar pflanzliche Missbildungen, um seine Auffassungen der Pflanzenmetamorphose zu belegen, anstatt sich von ihnen beirren zu lassen.²⁸⁷ Diese Auffassungen Goethes zur Metamorphose der Pflanzen dienen Dirk Rohde als Lehrstückvorlage.

2.2.2 Von der Vorlage zur fertigen Lehrstückinszenierung

Bevor Dirk Rohde von der Vorlage und seiner Idee zum fertigen Lehrstück gelangte und es schließlich in einer zwölften Klasse in der Botanik-Epoche in der Freien Waldorfschule in Marburg inszenieren konnte, musste er noch einige Hürden nehmen. Zuerst stellte er einige Nachforschungen über die Pflanzenmetamorphose im Unterricht an, musste dabei schnell feststellen, „dass für einen Pflanzenmetamorphose-Unterricht zwar mit Steiners Kommentaren in seiner Goethe-Ausgabe, mit den Ausführungen Grohmanns und Julius zur Dreigliederung der Pflanze und mit vielen anschließend veröffentlichten Einzeluntersuchungen ein reichhaltiges Ausgangsmaterial vorliegt, [er] mit dessen Umsetzung und Ausgestaltung in [seinem] Lehrstück aber Neuland betreten musste.“²⁸⁸ Während seiner Recherchen entdeckte Rohde auch zwei Unterrichtsvorschläge in der fachdidaktischen Zeitschrift „Unterricht Biologie“ in den Ausgaben von 1985 und 1993.

Bei dem ersten Unterrichtsmodell handelt es sich um Unterrichtsvorschläge zur Metamorphose der Pflanzen für eine zehnte Klasse von Rainer Wittmann, Albrecht Maas und Susanne Kiewisch. Durchgeführt wurde der Unterricht bereits von Rainer Wittmann am Gymnasium in Lohfeld.²⁸⁹ Wittmann nutzt als Aufhänger und Einstieg Abbildungen von Missbildungen von Blütenpflanzen, wie z.B. die durchwachsene Rose von Goethe. Dirk Rohde ist von diesem Einstieg aber nur wenig begeistert, weil dadurch das Krankhafte zu sehr in den Mittelpunkt rückt, wo eher das natürliche Interesse der Schüler genutzt werden und das Normale im Mittelpunkt stehen sollte. Diese Kritik ist vor allem deshalb gerechtfertigt, weil sie Goethes Ratschlag berücksichtigt:

Freilich wäre hiebei, um nicht, wie bisher, der guten Sache zu schaden, von der eigentlichen, gesunden, physiologisch-reinen Metamorphose auszugehen und alsdann erst das Pathologische, das unsichere Vor- und Rückschreiten der Natur, die eigentliche Mißbildung der Pflanzen darzustellen und hiedurch dem hemmenden Verfahren ein Ende zu ma-

²⁸⁶ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 194.

²⁸⁷ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 195.

²⁸⁸ Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 204.

²⁸⁹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 206.

chen, bei welchem von Metamorphosen bloß die Rede war, wenn von unregelmäßigen Gestalten und von Mißbildungen gesprochen wurde.²⁹⁰

Außerdem kritisiert Rohde, dass bei Wittmann häufiger unterschiedlichen Medien, anstatt dem Original, der Vorzug gewährt wird. Ferner stellt er fest, dass es bei Wittmann anscheinend hauptsächlich um die „zügige, effektive Informationsvermittlung“, aber „wenig um eine mit Muße erfolgende, gründlichere Auseinandersetzung mit Goethes Pflanzenmetamorphose“ geht, immerhin kommen die Laub- und Keimblätter fast gar nicht dran, denn man fixiert sich stark auf Frucht und Blüte.²⁹¹

Der Aufbau der Unterrichtseinheit Wittmanns beginnt mit einem Einstieg mittels der Abbildung einer durchwachsenen Rose. Darauf folgen die Wiederholung des Grundbauplans der Blütenpflanzen und die Erarbeitung der Blatthomologie. An realen, gefüllten Rosen werden von den Schülern anschließend Übergangsformen von verschiedenen Blatttypen innerhalb der Blüte untersucht. Der Lehrer erweitert diese dann durch Beispiele anderer Arten. Die Schüler interpretieren nun die Abhandlungen Goethes, welche sie als Kopien ausgeteilt bekommen, und der Lehrer ergänzt Biografisches zum Autor. Dann wird die „Urpflanze“ Goethes, so wie sie Wittmann versteht, diskutiert. Man beschäftigt sich dazu mit Dias von Magnolienblüten, um eine bessere Vorstellung von Goethes Urtypus zu gewinnen. Den Abschluss bildet die Analyse von Früchten der Rosengewächse. Es erfolgt eine starke Einbeziehung des Originaltextes von Goethe. Außerdem erhalten die Schüler Arbeitsblätter, die Übergangsformen im Bereich der Rosenblüte behandeln. Man beschäftigt sich mit Textauszügen und schematischen Abbildungen zum Blüten- und Fruchtbau einiger Rosengewächse.

Bei dem zweiten Unterrichtsmodell handelt es sich um Gerhard Winkels Unterrichts Anregung für die Sekundarstufen I und II, d.h. für die siebte bis zwölfte Klasse. Winkel behandelt in seinem Unterricht den Inhalt der Pflanzenmetamorphose Goethes, macht Bemerkungen zum Unterricht und veranschaulicht seine Ausführungen mit verschiedensten Illustrationen.²⁹² Seine Absicht ist es, dass die Schüler genau wie Goethe einst eine Art pflanzlichen Urtyp der Blatt- und Blütenbildung sowie Abweichungen vom Urtyp feststellen.

Er geht dabei folgendermaßen vor. Zuerst lässt er die Schüler die Blattverwandlung an Rosen im Original nachvollziehen, danach geht er zu einjährigen Blütenpflanzen über. Die abgezapften Blätter werden gepresst und in ästhetischer Form aufgeklebt.

²⁹⁰ Goethe, Johann Wolfgang: Betrachtung über Morphologie. In: GW. S. 120.

²⁹¹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 207.

²⁹² Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 208.

Anschließend lässt Winkel die Pflanzenmetamorphose noch einmal als Wort oder als Grafik darstellen.²⁹³

Bei der Ausarbeitung der Vorlage zu einem Lehrstück stelle Rohde fest, dass er zwar im Wesentlichen neu beginnen muss, aber dabei auch einige Ideen aus den Unterrichtsmodellen übernehmen bzw. variieren kann.²⁹⁴ So nimmt Rohde für sich aus den beiden Unterrichtsentwürfen mit, dass er in seinem Lehrstück ebenfalls den Originaltext Goethes verwenden will, einen selbstständigen, entdeckenden und gründlichen Umgang der Schüler mit konkreten Pflanzen realisieren möchte, eine möglichst hohe Schüleraktivität erreicht sowie ästhetische Komponenten berücksichtigt werden sollen und dass man am besten Herbarbögen anfertigt, damit die Pflanzen nicht weggeworfen werden müssen.²⁹⁵

Die grobe Form seiner Botanik-Epoche für die zwölfte Klasse hat Rohde dann schnell im Kopf. Veranschlagt werden insgesamt vier Wochen, d.h. im konkreten Fall vierundzwanzig Doppelstunden. In der ersten Woche geht es um Goethes Pflanzenmetamorphose. In der zweiten Woche folgen die Pflanzenfamilien der Rosengewächse, Doldenblütler, Schmetterlingsblütler und Kreuzblütler sowie die Wuchsformen der Kräuter, Sträucher, Laub- und Nadelbäume sowie der Kakteen. In der dritten und vierten Woche sollen die Vegetationszonen mit einem Hinweis auf die Variation der verschiedenen Metamorphosen durch unterschiedliche Standortfaktoren sowie die ökologischen Zusammenhänge und Stoffkreisläufe von Ökosystemen den Abschluss der Unterrichtseinheit bilden.²⁹⁶ Demnach stellt Rohde sein Lehrstück an den Anfang der Botanik-Epoche und bezieht sich am Ende der Unterrichtseinheit erneut darauf.

Für Rohde ist wichtig, dass die Schüler innerhalb des Lehrstücks begreifen, dass Pflanzen während ihres Wachstums Formen ausbilden, „die bestehen bleiben und an die zur Peripherie hin kontinuierlich neue Formen angegliedert werden“²⁹⁷. Bei Pflanzen gibt es keine direkte Gestaltneubildung oder -auflösungen, sondern eher das Ausbilden von weiteren pflanzlichen Gebilden, die zu dem Bisherigen neu hinzugefügt werden. Das Wachstum einer Pflanze lässt sich immer bis hin zum Beobachtungszeitpunkt ablesen, denn sie wächst auf eine „artspezifisch metamorphosierende Weise“. Dadurch ergibt sich aus dem Verstehen des Pflanzenwachstums auch unmittelbar die Erkenntnis der Metamorphose der Pflanzen.²⁹⁸ Daraus leitet Rohde seine Einstiegsfrage ab: Wie wächst ein Kristall bzw. ein Tier und wie wächst

²⁹³ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 209.

²⁹⁴ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 210.

²⁹⁵ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 209.

²⁹⁶ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 216f.

²⁹⁷ Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 218.

²⁹⁸ Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 218.

im Unterschied dazu eine (höhere) Pflanze? Dazu stellt Rohde auch einen Salzkristall, ein Ei, Vogelpräparate, Samen und blühende Rosen als Anschauungsmaterial bereit.

Das weitere Vorgehen gibt die Pflanze selbst vor. Der Reihenfolge an der Pflanze entsprechend werden erst die Keimblätter, dann die Laub-, Kelch-, Blüten- und die Staubblätter, dann die Fruchtblätter und schließlich die Samen besprochen.²⁹⁹ Ein solches Vorgehen ist im zweifachen Sinne genetisch. Erstens ist es historisch-genetisch, weil Goethes Erkenntnis-Reihenfolge beibehalten wird, zweitens ist es sachgenetisch, weil die Abfolge der Blattbildung beim Pflanzenwachstum berücksichtigt wird.³⁰⁰

Entgegen möglicher Abschlussalternativen, wie z.B. Linnés Anticipationstheorie, der Metamorphose der Schmetterlinge, dem menschlichen Verhalten bzw. der Liebe oder der autoökologischen Darstellung einer selbst gewählten Pflanzenart, entscheidet sich Rohde in der Praxis für die Zusammenfassung der Metamorphose-Kriterien, der Diskussion von Grenzfällen, wie z.B. Postkarten mit Blüten-Abbildungen, Jawlenskys Bildserien „Abstrakte Darstellung des menschlichen Gesichtes“, und der Begriffssicherung. Der Metamorphose-Begriff soll am Ende der Unterrichtseinheit klar umrissen und durch die Anwendung auf Nachbargebiete interessante Ausblicke gegeben werden. Ein gut verstandener Metamorphose-Begriff soll dann auch im weiteren Verlauf der Botanik-Epoche sowie im übrigen Biologieunterricht bis zum Abitur, z.B. im Rahmen der Evolution, wieder aufgegriffen und ausgebaut werden.³⁰¹

2.2.3 Lehrstückreferat von *Goethes Pflanzenmetamorphose*

Bevor Rohdes Lehrstückinszenierung genauer ausgeführt wird, soll vorab ein kurzer tabellarischer Überblick über den Aufbau des Stücks gegeben werden (siehe dazu die nachfolgende Tabelle). Für die vollständige Inszenierung im Rahmen der Botanik Epoche veranschlagt Rohde insgesamt elf Unterrichtsstunden. Welche Unterrichtsschritte in welchen Stunden erfolgen, gibt die letzte Spalte der Tabelle wieder. Die mittlere Spalte fasst stichpunktartig nicht nur die Handlungen der Schüler zusammen, sondern hält auch wichtige Leitfragen fest. Jeweils grau hinterlegt findet man abschnittsweise den Auftakt, die Akte I – V sowie den Schluss. In der ersten Spalte findet man die jeweilige Szene inklusive ihres Titels.

Tabelle 12: Übersicht zur Lehrstückkomposition und -inszenierung: Goethes Pflanzenmetamorphose. Durchgeführt in der Zeit vom 07.06. bis 12.06.1999 in einer zwölften Klasse der

²⁹⁹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 223.

³⁰⁰ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 219.

³⁰¹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 219f.

Auftakt: Der Einstieg: Die Frage nach dem Wachstum der Pflanzen		
1. Szene: Die höhere Pflanze im Vergleich mit Tier und Kristall	<ul style="list-style-type: none"> • An konkreten Beispielen wird das Kristallwachstum und die Embryonalentwicklung des Menschen wiederholt • Von dort aus wird die Leitfrage im Gespräch mit der Lerngruppe herausgearbeitet: Wie unterscheidet sich das Wachstum der Pflanzen (am Beispiel einer höheren Pflanze) von dem der Kristalle und Tiere (und Menschen)? 	
I. Akt: Blätterreigen		1.+2. Std.
1. Szene: Das Laubblatt-puzzle	<ul style="list-style-type: none"> • In Gruppenarbeit werden unsortierte Fotokopien von Laubblättern einer krautigen Blütenpflanze in die Reihenfolge gebracht, wie sie sich an der Sprossachse zwischen den Keimblättern und der Blüte befunden haben • Die Reihenfolgen werden an eine Pinnwand geheftet • Das Ergebnis wird diskutiert und die postulierte(n) Reihenfolge(n) hinterfragt • Wenn man sich einig geworden ist, werden die ersten Gesetzmäßigkeiten herausgearbeitet • Lehrerfrage: „Wie hat das Wachstum ganz am Anfang, beim Keimen des Samenkorns, begonnen?“ 	
2. Szene: Ein Keimversuch	<ul style="list-style-type: none"> • Schnell keimende Pflanzen (z.B. Radieschen) werden im Gruppenversuch ausgesät, die Frage nach den Keimbedingungen geklärt und an verschiedenen Orten unter verschiedenen Bedingungen aufgestellt • Der Versuch wird protokolliert und täglich beobachtet 	
3. Szene: Wie machen's die anderen?	<ul style="list-style-type: none"> • Das Ergebnis des Laubblattpuzzles wird kurz wiederholt und der Anfang zweier Laubblattreihen krautiger Pflanzen gezeigt (eine davon einfacher fortführbar als die andere) • Die ersten Blätter werden an die Tafel gehängt • Die Klasse soll die Form des darauffolgenden Blattes beschreiben, Ideen werden an die Tafel gezeichnet, diskutiert und sich geeinigt, danach folgt das nächste Blatt • Zum Schluss werden die richtigen Laubblätter gezeigt und mit den Schülervorschlägen verglichen • Dabei wird die Frage gestellt, warum das eine Beispiel schwerer zu ergänzen ist als das andere 	3.+4. Std.
4. Szene: Pflanzencharaktere	<ul style="list-style-type: none"> • Die Laubblattfolgen aus Szene 1 und 3 werden im Gespräch verglichen und diskutiert, welche „Typen“ Pflanzen welchen „Typ“ Laubblattreihe ausbilden 	

	<ul style="list-style-type: none"> • Dann wird die Frage diskutiert, was sich aus den verschiedenen Laubblattreihen-Typen ablesen lässt • Verschiedene Laubblattreihen derselben Pflanzenart von verschiedenen Standorten werden verglichen (erste Blütenmerkmale können bereits mit einbezogen werden) 	
II. Akt: Blütenkronen		
1. Szene: Die Rosenblüte, die Königin der Blumen	<ul style="list-style-type: none"> • Zu diskutierende Frage: „Warum beendet die Pflanze die Ausbildung der Laubblätter?“ und „Wie kann man die Blüte untersuchen?“ • Die SuS zupfen der Reihenfolge nach Blatt für Blatt von einer gefüllten Kulturrosenblüte ab und legen sie in dieser Reihenfolge auf den Tisch nebeneinander • Die gefundenen Reihenfolgen werden diskutiert und Kelch- und Blütenblätter in der festgelegten Reihenfolge gepresst • Übrig bleibt die Sprossachse mit den Staub- und Fruchtblättern, die in eine Vase mit Wasser gestellt wird 	
2. Szene: Alles ist Blatt, I	<ul style="list-style-type: none"> • Rekapitulation des Aufbaus der Rosenblüte • Diskussion: „Warum werden die zuvor abgezupften Gebilde ebenso selbstverständlich als Blätter bezeichnet wie zuvor die Laubblätter?“ und „Was ist eigentlich ein Blatt? Welche Merkmale hat es? Woran erkennen wir es?“ 	
III. Akt: Ungewöhnliche Blätter		
1. Szene: Staub- und Fruchtblätter, I	<ul style="list-style-type: none"> • Die übrig gebliebene Sprossachse wird untersucht, um zu klären, worum es sich bei den fädigen Gebilden am Ende handelt • Sie werden unter dem Binokular und Mikroskop genau untersucht und die Ergebnisse gemeinsam diskutiert 	5.+6. Std.
2. Szene: Staub- und Fruchtblätter, II	<ul style="list-style-type: none"> • Staub- und Fruchtblätter verschiedener Blüten werden mit denen der Rosenblüte verglichen • Die Resultate werden gesammelt 	
IV. Akt: Die Früchte werden geerntet		
1. Szene: Goethe kommt zu Wort – Alles ist Blatt, II	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der bisherigen Ergebnisse • Kopie mit ausgesuchten Abschnitten aus der wissenschaftlichen Darstellung Goethes zur Pflanzenmetamorphose wird ausgeteilt • Die Passagen, die sich auf die Entdeckung der gemeinsamen Blattnatur aller verschiedenen Blatttypen der höheren Pflanze beziehen, werden gemeinsam gelesen und besprochen • § 73 wird genutzt, um den Übergang zu den Begriffen „Ausdehnung“ und „Zusammenziehung“ und zur Ausbildung der Früchte zu suchen 	7.+8. Std.

2. Szene: Die Früchte sollt ihr erkennen	<ul style="list-style-type: none"> • Viele verschiedene Früchte werden ausgeteilt und in Gruppenarbeit auf Anzahl und Bau der Fruchtblätter und Einbettung der Samen hin untersucht • Die Ergebnisse werden verglichen und eine Zusammenschau erstellt • Das gefundene wird mit schwierigen, verwirrenden Fällen „falscher Früchte“ (z.B. Kartoffeln) verglichen 		
3. Szene: Goethe kommt nochmals zu Wort	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Ergebnisse werden berücksichtigt und Goethes Begriffe „Ausdehnung“ und „Zusammenziehung“ herausgearbeitet 		
4. Szene: Der Ring schließt sich	<ul style="list-style-type: none"> • Der Keimversuch aus dem I. Akt wird ausgewertet • Es wird diskutiert, wie sich die Ergebnisse im Hinblick auf den gesamten Lebenszyklus der Pflanze eingliedern lassen 	9.+10. Std.	
V. Akt: „Metamorphose“ – Was ist das?			
1. Szene: Goethes Begriff	<ul style="list-style-type: none"> • Auf Grundlage des Goethetextes wird herausgearbeitet, was Goethe mit dem Begriff „Metamorphose der Pflanzen“ meint bzw. bezeichnet 		
2. Szene: Wie weit trägt der Begriff Metamorphose?	<ul style="list-style-type: none"> • Es wird an die Ausgangsfrage (Wie wächst eine Pflanze?) angeknüpft und diskutiert, inwiefern man beim Wachstum von Tieren (z.B. Schmetterlingen) auch von einer Metamorphose sprechen kann 	11. Std.	
Schluss: Ausblicke			
1. Szene: Metamorphosen oder nicht – das ist hier die Frage	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler bekommen Beispiele (Postkarten), die man heute als „Metamorphosen“ bezeichnet, im ursprünglichen Sinne des Begriffs aber keine sind • Die Übertragbarkeit und Verwendungsmöglichkeit des Metamorphose-Begriffs wird diskutiert 		

2.2.3.1 Die Lehrstückinszenierung bei Rohde 1999

Die folgende Inszenierung fand in der Zeit vom 07.06. bis 12.06.1999 in einer 12. Klasse der Freien Waldorfschule in Marburg statt.

Auftakt: Zu Beginn erfolgt die Einstimmung der Schüler auf die gesamte Botanik-Epoche durch Objekte (Salzkristall, Vogeleier, Avocadosamen) und Präparate (Eule, Rotkehlchen) sowie durch eine blühende Rose, mit deren Hilfe auch das bisherige Wissen der Schüler aktiviert wird. Zudem wird das Ziel genannt, dass man sich in den nächsten Unterrichtsstunden mit verschiedenen Aspekten von Blütenpflanzen beschäftigen wird. Bezogen auf den Kristall wird festgehalten, dass er im Gegensatz zur Tierwelt unbegrenzt wachsen kann und dabei seine Form nicht verändert. Das

Wachstum der Menschen und Tiere ist hingegen durch eine feste Endgröße und durch Formveränderungen gekennzeichnet. Wenn man alle Gestalten, die ein Lebewesen im Laufe seiner Entwicklung durchmacht, erfassen will, muss man es sehr lange beobachten. Wenn man sich allerdings den Pflanzen zuwendet, so stellt man fest, dass dort das gesamte Wachstum nachvollziehbar ist, da Altes erhalten bleibt, während immer wieder Neues hinzukommt. Was das genau bedeutet, soll in den Folgestunden noch genauer erarbeitet werden.³⁰²

I. Akt: Nun wendet man sich den Laubblättern einer Knoblauchsrauke (*Alliaria petiolata*) zu. Die Schüler sollen die Laubblattkopien in eine Reihenfolge bringen. Schnell haben alle Schüler die gleiche Reihenfolge gefunden und erkennen, dass sich die Laubblattform von rund zu spitz verändern. Zuerst sind die Blätter sehr klein und unkompliziert geformt, dann werden sie größer, bis die Blattspreite eine Maximalgröße erreicht hat und immer komplizierter geformt ist, dann wird die Blattspreite zur Blüte hin wieder kleiner. Weil die ersten Blätter bei der Knoblauchsrauke aber nicht mehr gut zu erkennen sind, legen die Schüler einen Keimungsversuch mit Radieschensamen an. Danach soll erneut die Reihenfolge von Laubblättern erkannt werden. Als Erstes betrachtet man die Blattfolge beim Lungenkraut. Die Schüler sollen nach den ersten originalen Blättern die Reihenfolge durch Skizzen an der Tafel weiterführen, was ihnen sehr leicht fällt, da sich die Form der Blätter nur wenig ändert und das Blattspreitenmaximum schnell erreicht ist. Als zweites Beispiel wurde ein Scharfer Hahnenfuß verwendet. Hieran stellen die Schüler allerdings fest, dass sich die Blattfolge nur schwer rekonstruieren lässt, weil man nicht weiß, wann das Maximum erreicht ist und wie sich die Blattform weiterentwickelt. Anhand der unterschiedlichen Blattfolgen können Pflanzencharaktere entwickelt werden. Der Verlauf beim Lungenkraut ist eher ruhig und gleichmäßig, während er beim Scharfen Hahnenfuß eher stürmisch und abwechslungsreich gestaltet ist. Es wird festgehalten, dass es pflanzentypische Laubblattformen gibt, die Rückschlüsse auf die Heilkraft und den Erfahrungswert der jeweiligen Pflanze zulassen.³⁰³

II. Akt: Nun soll anhand von Rosenblüten die Blüte als Ende der Laubblattbildung untersucht werden. Dazu werden die Kron- und Kelchblätter näher untersucht und auch die Staub- und Fruchtblätter betrachtet. Die Schüler erkennen dabei, dass auch diese Blätter nach und nach von außen nach innen gebildet werden. In Gruppenarbeit werden die Rosenblüten auseinander gezupft und die Blätter der Blüte der Reihenfolge nach hingelegt. Den Schülern fällt dabei auch auf, dass sich die Anzahl

³⁰² Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 226-229.

³⁰³ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 229-236.

der Blätter unterscheidet und die Blütenblätter immer im Winkel von 144° zueinander stehen. Das Aussehen der Blätter der Blüte unterscheidet sich durch die Farbe von dem der Laubblätter. Aber auch hier lassen sich ein Größerwerden nach außen und ein Kleinerwerden nach innen hin feststellen. Beim Übergang vom Spross zur Blüte gibt es außerdem noch fünf grüne Blätter, wovon das letzte aber eher eine Übergangsform zu den Blütenblättern darstellt. Die Blattreihenfolge wird gepresst und im getrockneten Zustand aufbewahrt. Die Schüler halten abschließend im Gespräch fest, dass die Aufgabe bzw. die Funktion der Blätter ihre Farbe bestimmt. Als gemeinsame Merkmale lassen sich die Blattadern, der flächige Charakter, die dicke Ader in der Mitte, die Leitbündel sowie die Nodien, d.h. Verdickungen, auf denen die Blätter der Sprossachse ansitzen, festhalten. Auch die Internodienabstände werden zur Wurzel hin länger und zur Blüte hin kürzer. Bisher lassen sich alle Strukturen noch leicht als Blätter erkennen.³⁰⁴

III. Akt: Nach dem Abzupfen der Blütenblätter wendet man sich nun der übrig gebliebenen Sprossachse und den dort befindlichen Staubgefäßen und der Narbe zu. Sie werden mithilfe der Mikroskope und Binokulare näher betrachtet und die Griffel und Fruchtknoten identifiziert. Anschließend werden aus dem Schulgarten noch Lupinen und Kriechender Hahnenfuß geholt, um auch diese genauer zu betrachten. Die Schüler halten dazu fest, dass die Lupine nur wenige grüne Staubfäden besitzt und der Blütenstaub in den Theken erkennbar ist. Die Kelchblätter bilden bei der Lupine eine Vertiefung. Im Gegensatz dazu hat der Kriechende Hahnenfuß sehr viele gelbe Staubfäden mit zwei Verdickungen am Ende. Die Griffel sitzen auf nach oben gehobenen Wölbungen auf. Im Gespräch wird als Ergebnis daraufhin festgehalten, dass zwar die Farbe, die Lage und die Anzahl der Staubfäden und Griffel mit Narbe und Fruchtknoten von Pflanze zu Pflanze variabel sind, aber dennoch alle Pflanzen die Kelchblätter, die bunten Kronblätter, die Staubblätter und Fruchtblätter gemeinsam haben. Als Frage bleibt jedoch offen, warum es sich bei allem namentlich um „Blätter“ handelt.³⁰⁵

IV. Akt: Die Schüler erarbeiten sich zum Begriff der „Blätter“, dass diese alle auf einer Verdickung, d.h. einem Knoten (Nodium), an der Sprossachse ansitzen, alle zumindest eine Mittelrippe und eine Fläche aufweisen, man ihren Entwicklungsverlauf durch Übergangsformen bei der Blattgestalt nachvollziehen kann und dass das eigentliche „Blatt“ ständig variiert wird. Nach diesen Ergebnissen werden insgesamt 27 Paragraphen aus Goethes „Metamorphose der Pflanzen“ als Kopien ausgeteilt

³⁰⁴ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 236ff.

³⁰⁵ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 240f.

und die Entstehungszeit genannt. Die § 32, 38, 41, 48 und 50 werden daraufhin gelesen und auf die zuvor gesammelten Beobachtungen angewendet. Im Kontext des § 73 wird auch geklärt, was mit „Zusammenziehung“ und „Ausdehnung“ gemeint ist. Daraufhin werden abgeblühte Lupinen mit denen verglichen, die man bereits unter den Mikroskopen betrachtet hatte, um deren Fruchtblätter genauer zu untersuchen. Die Schüler entdecken dabei etwas „Schotenähnliches“, was dadurch zustande kommt, dass sich das Fruchtblatt nach der Bestäubung beim Reifen zur Hülse weiterentwickelt. Die Frucht wächst dabei langsam in ihrer Größe. Es wird festgehalten, dass Fruchtblätter offensichtlich die Eigenschaft besitzen, durch Verwachsungen Räume zu bilden. Dort, wo mehrere Fruchtblätter miteinander verwachsen, entstehen ganze Früchte, bei denen man häufig noch die einzelnen Fruchtblätter erkennen kann. Am Beispiel von Paprika (3 Fruchtblätter), Gurke (3 Fruchtblätter), Orange (12 Fruchtblätter), Banane (3 Fruchtblätter), Kiwi (35-40 Fruchtblätter) und Kartoffel (kein Fruchtblatt) sollen die Schüler die Fruchtblattverwachsungen nachvollziehen. Als Merkmale für Fruchtblätter kann danach festgehalten werden, dass sie ebenfalls der Sprossachse ansitzen, unten verdickt sind, oben einen dünnen Griffel mit einer Narbe haben, innen einen Raum mit Samen aufweisen und während des Reifens immer größer werden und verwachsen können. Die Kartoffel ist gar keine echte Frucht, sondern die unterirdische Verlängerung der Sprossachse, die Ausläufer und Wurzeln bilden kann. Die Kartoffelknolle ist eine Verdickung mit kleinen Knospen, aus denen neue Sprossachsen wachsen können. Insofern entspricht sie dem oberirdischen Spross, der ebenfalls Seitentriebe ausbilden kann. Nachdem man § 73 erneut zu Rate gezogen hat, wird aufgelöst, dass die gelesenen Paragraphen von Goethe stammen. Goethe beobachtete sechsmal eine Ausdehnung und Zusammenziehung, aber es handelt sich dabei immer um ein und dasselbe Blatt, das größer wird. Aus den Samen in den Früchten können schließlich alle Pflanzen wieder neu entstehen. Der Prozess ist daher unaufhaltsam und läuft immer in dieselbe Richtung und auf dieselbe Weise ab. Die ursprüngliche Pflanze kann dann weiterleben oder ganz bzw. auch nur in Teilen absterben. Die neue Pflanze ist aber aufgrund der Bestäubung genetisch nicht absolut identisch mit der Mutterpflanze, allerdings bildet auch sie wieder die sechs typischen Blatttypen immer in derselben Reihenfolge aus. An dieser Stelle wird der zuvor angelegte Radieschenversuch ausgewertet und festgehalten, dass die Keimblätter (Cotyledonen) als erste Blätter der Pflanze bereits im Samen angelegt wurden. Die Samen waren zu diesem Zeitpunkt sogar noch in den Fruchtblättern der Mutterpflanze. Häufig gibt es ein oder zwei Keimblätter. Erneut kommt Goethe zu Wort, indem man die Paragraphen 10-14 liest und sie auf die bisherigen Beobachtungen bezieht. Der Einfluss

des Lichts auf die Radieschenkeime wird über die Epoche hinweg weiterverfolgt und an dieser Stelle nicht ausführlicher untersucht.³⁰⁶

V. Akt: Nun werden die Paragraphen 115 und 119-120 gelesen. Dazu wird im Gespräch herausgearbeitet, dass ein metamorphosiertes Organ immer anders aussieht, weil sich das Blatt ständig verändert. Das Zusammenziehen und Ausdehnung bzw. die Blattveränderungen kann man vorwärts und rückwärts denken, weil sie alle auf einen allgemeinen Blatttyp zurückgehen. Aus diesem „allgemeinen Blatt“ entstehen alle der sechs beobachteten Blatttypen, während es selbst aber nie reell existiert, sondern nur in Gedanken gesehen werden kann. Diese in der Natur nicht tatsächlich vorkommende Idee nimmt immer wieder verschiedenen Gestalten an und verändert sich nach und nach. Es ist allerdings kein echtes Blatt, das sich immer wieder verändert. Alle Blatttypen sind immer schon Spezialisierungen dieser Grundidee. Daraus lassen sich die Merkmale einer Metamorphose wie folgt zusammenfassen: Es handelt sich um gesetzmäßige Formveränderungen in eine bestimmte Richtung zu einem bestimmten Ziel hin. Die Veränderungen haben eine gedanklich fassbare, bleibende Idee als Grundlage sowie einen klaren Anfang und ein Ende. Der ursprüngliche Ausgangspunkt und das Ziel sind nicht genau gleich. Auch bezogen auf die Insektenentwicklung kann man diese Merkmale nachvollziehen. Die Formen von Ei, Raupe, Puppe und fertigem Insekt verändern sich ebenfalls von Generation zu Generation auf dieselbe Art und Weise. Die einzelnen Entwicklungsstadien sehen dabei immer anders aus, obwohl es sich aber stets um die gleiche Insektenart handelt. Die Grundidee bleibt also gleich, während sich die Gestalt gesetzmäßig in eine Richtung ändert. Das Ziel der Metamorphose bei den Insekten ist ebenfalls die Fortpflanzung und auch hier sind das ursprüngliche Tier und das neue Ei nicht genau gleich. Anders als bei den Pflanzen ändert sich aber immer das ganze Tier, sodass man das Vorherige nicht mehr erkennen kann.³⁰⁷

Schluss: Nachdem man nun die Merkmale der Metamorphose erarbeitet und auf die Insektenentwicklung übertragen hat, soll das Prinzip auf weitere Beispiele angewendet werden. Es gilt zu prüfen, ob es sich bei einer Postkartenserie mit der Entfaltung einer Wildrosenblüte in verschiedenen Stadien als Motiv um eine Metamorphose handelt. Die Schüler stellen fest, dass man mit der Blüte nur einen Ausschnitt aus der gesamten Pflanzenmetamorphose vorliegen hat. Die Form der Blüte ändert sich nicht mehr in einer bestimmten Weise in eine Richtung. Außerdem ist die Knospe nicht der Anfang der Pflanzenmetamorphose und die Blüte nicht das

³⁰⁶ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 241-248.

³⁰⁷ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 248-251.

eigentliche Ziel. Sobald sich die Blüte öffnet, sind auch schon alle Blätter angelegt. Man sieht bei dem Postkartenbeispiel nicht die Veränderung der Blätter als Anpassung an ihre Funktion, sondern nur eine Entfaltungsbewegung als Begleiterscheinung der Metamorphose. Deshalb handelt es sich streng genommen gar nicht um eine Metamorphose. Um die gesamte Pflanzenmetamorphose noch einmal zu rekapitulieren und im Gedächtnis der Schüler zu verankern, werden aus den zuvor getrockneten Blütenblättern zu Hause noch einmal ästhetisch gestaltete Herbarbögen angefertigt, die die Pflanzenmetamorphose darstellen.³⁰⁸

2.2.3.2 Die Arbeit am Lehrstück: Fehler, Verbesserungen, Ergänzungen

Das Lehrstück zu Goethes Pflanzenmetamorphose wurde nicht nur 1999 in einer zwölften Klasse in einer Freien Waldorfschule in Marburg inszeniert, sondern auch schon 1990 an der Philipps-Universität in Marburg und in der Katholischen Stiftsschule St. Johann in Amöneburg. Wie sich bereits bei diesen Inszenierungen zeigte, lag das Problem der Pflanzenmetamorphose darin, dass man sich leicht in einzelnen Aspekten verlieren kann. Die herausgearbeiteten, schon vor 1999 gemachten Fehler im Rahmen der Lehrstückinszenierung zeigten, dass das Auseinanderziehen der Handlungen auf Einzelstunden sehr ungünstig ist, da es den Schülern sehr schwer fallen kann, den roten Faden wieder aufzunehmen, wenn sie ein oder zwei Stunden im Unterrichtsverlauf gefehlt haben. Erst durch die Kontinuität kann überhaupt ein Metamorphose-Blick gewonnen werden. Mehrstündige Treffen bieten sich daher eher an. Die Zusammensetzung der Lerngruppe sollte auch weitgehend stabil bleiben und der Anfang bereits direkt ins Thema hineinführen, sodass ein weiteres Vorankommen begünstigt wird.³⁰⁹ Eine Sammlung aus verschiedensten blühenden Pflanzenarten sowie eine Gegenüberstellung von Linné und Darwin erzielten nicht die gewünschte Wirkung, denn als Einleitungen waren sie zu kompliziert und zu weit vom zentralen Thema entfernt, auch wenn sie sich direkt aus Goethes Darstellungen ableiten ließen. Hingegen schien es weitaus wichtiger, direkt zur Pflanzenmetamorphose überzugehen und sich nicht zu ausführlich mit den ökologischen Faktoren, die das Pflanzenwachstum beeinflussen, oder den Details einzelner Pflanzenarten zu beschäftigen.³¹⁰

Die Inszenierungen zeigten aber auch mögliche Ergänzungsmöglichkeiten auf. So könnte man die Schüler ein Portrait einer Pflanzenart anfertigen lassen, um das Besprochene im konkreten Einzelfall noch einmal selbständig zu überprüfen, wiederzufinden und ggf. zu hinterfragen. Solche Portraits sollte man aber eher zum

³⁰⁸ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 251-254.

³⁰⁹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 255.

³¹⁰ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 256.

Ende der Epoche hin durchführen, damit die inhaltliche Gestaltung niveauvoller ausfällt. Eine Veranschaulichung des Pflanzenwachstums durch Bohnensamen, die drei Wochen vor dem Lehrstück im Abstand von je einem Tag in einem Becher mit Erde gepflanzt wurden, ermöglicht die dabei entstehende Wachstumsreihe. Allerdings zeigt diese meist einen gleichmäßigen Wachstumsverlauf an und führt daher etwas von der rhythmischen Metamorphose weg. Eine solche Wachstumsreihe bietet sich daher eher für das Ende des Lehrstücks an, um Anschlussfragen zu entwickeln.³¹¹

Die jüngsten Verbesserungen des Lehrstücks sehen die Integration von Lehrbuch-Abbildungen zur besseren Erarbeitung vor. Am Ende des Lehrstücks werden auf diese Weise noch extreme Blattmetamorphosen, wie z.B. Blattdornen, Blattranken, Fangblätter etc., thematisiert. Damit kann dann auch das Phänomen der homologen Organe angesprochen und eine Überleitung zur Evolution ermöglicht werden. Außerdem gibt es die Möglichkeit, Metamorphose-Variationen zu unterscheiden, z.B. durch Jawlensky mit der Darstellung des menschlichen Gesichts. Seine Variationsreihe mit abstrakten Portraits wird von den Schülern durch Ordnen, analog zum Ordnen der Knoblauchsraukenblätter, durchgeführt. Um die Unmöglichkeit, eine Metamorphose-Reihenfolge innerhalb der Bilder festzustellen, herauszuarbeiten und den Begriff am Beispiel zu überprüfen, sollte diese Variation erst eingesetzt werden, wenn man den Metamorphose-Begriff bereits ausführlich besprochen hat.³¹² Zukünftig wird als Abschlussaufgabe noch die Metamorphose schriftlich zusammengefasst und parallel dazu ein Herbarbogen mit Laubblatttypen angefertigt.³¹³

2.2.4 Lehrstückinterpretation

Bevor das Lehrstück methodisch interpretiert wird, sollen noch einige allgemeine Gesichtspunkte geschildert werden. Das Positive an diesem Pflanzenmetamorphose-Lehrstück ist, dass sich viele Schüler bereits von Beginn an am Unterricht beteiligen können, da schon sehr früh, aber auch immer wieder während des gesamten Stücks, an bereits erarbeitetes gemeinsames Wissen angeknüpft wird. Auch wenn man im Chemieunterricht nicht das Kristallwachstum behandelt hat, so wird doch der Bau der Pflanzen sowie die Funktionen einzelner Organe, wie z.B. die Photosynthese oder die Anlockung von Insekten zum Bestäuben, den Schülern bekannt sein. Außerdem werden beide Geschlechter unter den Schülern gleichermaßen ins Unterrichtsgespräch miteinbezogen, da Pflanzen nicht nur weibliche, sondern auch männliche Schüler ästhetisch ansprechen. Zudem wird auch nicht zu sehr ins bota-

³¹¹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 257.

³¹² Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 257f.

³¹³ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 258f.

nische Detail gegangen und eine zu ausgefeilte Begrifflichkeit vermieden.³¹⁴ Bei Rohde erscheint es wichtiger, das Zusammenziehen und Ausdehnen der Blätter zu erkennen, als z.B. gekerbte von gesägten Blatträndern zu unterscheiden, ebenso wie es nicht im Mittelpunkt steht, z.B. gefingerte und handförmig gelappte Blattspreiten zu unterscheiden. Solange die Schüler beschreiben können, wie sich die Blätter im Laufe des Pflanzenwachstums verändern und voneinander unterscheiden, reichen die Grundbegriffe aus. Die Schüler sollen nicht zu Botanikern ausgebildet werden. Aus diesem Grund ist Rohde auch der Meinung, dass die Stundenzahl von zehn bis zwölf Stunden völlig ausreichend sein sollte, solange der Unterricht in sich thematisch geschlossen und zusammenhängend gestaltet ist.³¹⁵ Rohde räumt in seinen Ausführungen aber auch zwei Ansatzpunkte ein, die Kritik zulassen könnten. Als ersten möglichen Kritikpunkt stellt er das erworbene Detailwissen heraus, das für eine zwölfte Klasse zu oberflächlich sein könnte. Allerdings geht es – wie zuvor erwähnt – nicht um eine vollständige Botanikausbildung, sondern um die Vermittlung eines Erkenntnisschlüssels, mit dem sich die Schüler wiederum auch andere Bereiche erschließen können sollen. Der Wissenstand sollte also erst am Ende der Schulzeit und nicht am Ende des Lehrstücks bewertet werden.³¹⁶ Als zweiten Kritikpunkt nennt Rohde die Ausführlichkeit des Unterrichts. Zwar könnte man den gesamten Inhalt theoretisch noch straffen, aber dann müssten zentrale Erkenntnisse vom Lehrer benannt werden und könnten nicht wie bisher von den Schülern erarbeitet werden. Die Pflanzenbetrachtungen würden die Erkenntnisse dann nur noch illustrieren. Rohde kommt daher zu folgendem Schluss:

Von einem solchen „Abkürzungsverfahren“ profitieren die Schülerinnen und Schüler aber wenig. Man muss sich in Metamorphosen erst gründlich hineindenken, ja, regelrecht einleben, um sie richtig begreifen und würdigen zu können. Nach meiner Erfahrung kommt man auf dem abgekürzten Weg nur zu einem recht oberflächlichen Wissen, ohne dass einem die Tragweite des Metamorphose-Gedankens richtig aufzugehen beginnt.³¹⁷

2.2.5 Methodentrias

2.2.5.1 Exemplarisch

Im Vergleich zu den Metamorphosen bei Ovid hat die Pflanzenmetamorphose von Goethe durchaus Vorteile: Ihre Gesetzmäßigkeiten sind objektiv, während das von Ovids Metamorphosen ausgehende Subjektive antipathische oder sympathische Gefühle erzeugt. Solche Gefühle sind dort überflüssig, wo man wahre und nüchtern

³¹⁴ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 260.

³¹⁵ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 268.

³¹⁶ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 261.

³¹⁷ Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 261.

feststellbare Tatsachen beobachtet. Das ist besonders bei den Metamorphosen in der Natur der Fall, denn diese unterliegen strengen Gesetzmäßigkeiten. Exemplarisch wird die Blattmetamorphose an höheren Pflanzen nachvollzogen, denn hier kann man verschiedene Stadien nebeneinander an derselben Pflanze finden. So wie auch Goethe auf seiner Reise und besonders im Botanischen Garten in Palermo am 17.04.1787 eine eigene „Sternstunde“ erlebt, so ist sein Erkenntnisdurchbruch gleichzeitig auch eine „Sternstunde der Menschheit“. Durch die „Metamorphose der Pflanzen“ werden Beziehungen zu Nachbargebieten aufgedeckt, an bisheriges Wissen, wie z.B. das Kristallwachstum, angeknüpft, Pflanzencharaktere entdeckt und die Möglichkeit zum Herbarisieren geboten und auch der historische Bezug zu Goethes Arbeit hergestellt. Das Alltagswissen über z.B. Kartoffeln, das Ansetzen und Auswerten ökologischer Experimente und das Hinweisen auf Metamorphosen bei Tieren sind im Lehrstück wichtige Elemente. Diese Themenbereiche findet man überblickshalber auch noch einmal in der nachfolgenden Abbildung veranschaulicht. Während der Ökologie, der Evolution und der Anatomie wird der Metamorphose-Gedanke im Biologieunterricht auch nach dem eigentlichen Lehrstück noch mehrfach aufgegriffen.³¹⁸ Weiterhin werden aber auch naturwissenschaftliche Methoden eingeführt und geübt. Im Lehrstück wird ein „stringentes, sich rhythmisch und zugleich zyklisch veränderndes Formendenken geübt“³¹⁹, dadurch können die Schüler ihr methodisch-denkerisches Repertoire erweitern.

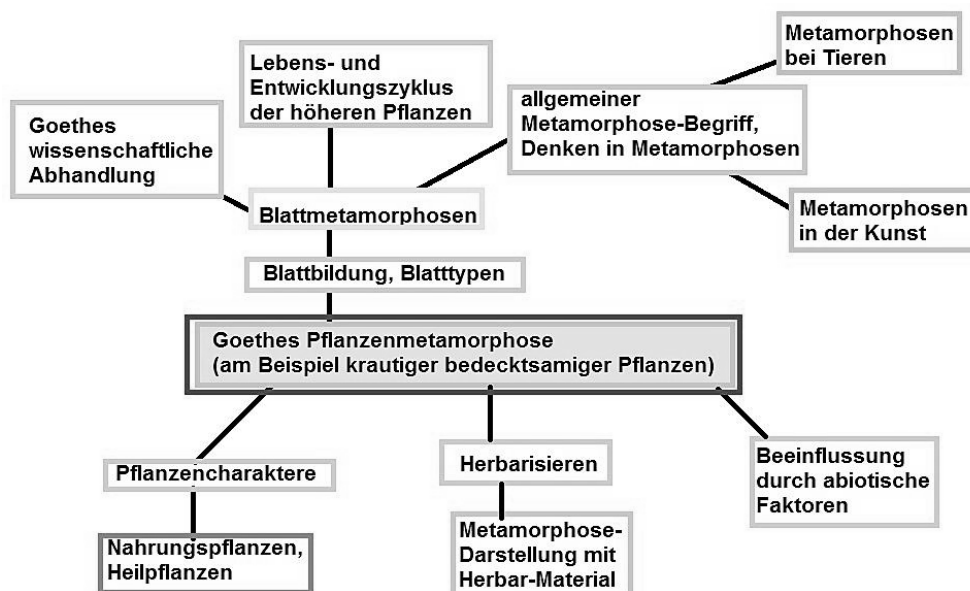


Abbildung 7: Thematische Landkarte zu Rohdes Pflanzenmetamorphose-Lehrstück (reduziert auf diejenigen Themen, die im Lehrstück selbst, zumindest teilweise, besprochen werden; in derselben Epoche an das Lehrstück anschließende Themen und Themen, die in der zwölften und dreizehnten Klasse noch an die Pflanzenmetamorphose angeknüpft werden, sind hingegen nicht dargestellt). Verändert nach: Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 264.

³¹⁸ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 263.

³¹⁹ Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 265.

2.2.5.2 Genetisch

Goethe selbst hat ausführlich vorgemacht, wie man die Metamorphose an Beispielen wirkungsvoll nachvollziehen kann. Dadurch, dass man dem Lehrstück und dem sachlogischen, in sich schlüssigen Handlungszusammenhang seine Vorgehensweise und seine Schriften zugrunde legt, bezieht man sich auf die historische, originale Quelle der Pflanzenmetamorphose. Durch Goethes Beschreibungen liegt außerdem auch eine erstklassige Vorlage für ein Lehrstück vor.³²⁰ In dem Lehrstück geht es aber weniger darum, dass die Schüler nachvollziehen, wie Goethe zu seinen Entdeckungen kommt, sondern eher darum, dass die Vorgehensweise und der Erkenntnisweg Goethes nachempfunden werden, d.h., dass die Schüler ihre Erkenntnisse auf Grundlage ihrer Beobachtungen vom Laubblattbereich zu den Blüten und Früchten herleiten.³²¹ Im Vordergrund steht „die sukzessive Erarbeitung der Pflanzenmetamorphose im Sinne eines Werdens des Wissens im Schüler“³²². Zu diesem Zweck wird einerseits die Metamorphose der Blätter Schritt für Schritt nachverfolgt und dabei die „immanente Aufbaugesetzlichkeit“ des pflanzlichen Wachstums in seiner Genese unmittelbar untersucht. Andererseits wird von den Lernvoraussetzungen und Erfahrungen der Schüler ausgegangen und ihnen ein Weg aufgezeigt, der ihnen hilft, diese Gesetzmäßigkeit schrittweise selbst zu entdecken.³²³ Rohde erläutert das genetische Lernen der Schüler wie folgt:

Der genetische Lernvorgang der Schülerinnen und Schüler folgt dabei direkt dem genetischen Wachstumsverlauf der Pflanze, es liegt eine hohe Kongruenz vor. Es wird dabei im Sinne Wagenscheins von einem einfachen, überschaubaren Phänomen – eine entfaltete Pflanze im Vergleich zu Tier und Kristall – ausgegangen, an dem die umfassende Ausgangsfrage entwickelt wird: Wie wächst eine (bedecktsamige) Pflanze?³²⁴

Insgesamt soll ein so tiefgreifendes Interesse erzeugt werden, dass die Lerngruppe mit möglichst großer Eigenaktivität dieser Ausgangsfrage so intensiv und so lange nachgeht, bis mit der Entdeckung der Pflanzenmetamorphose die weittragende, entscheidende Antwort wie eine Art Gipfelpunkt erreicht wird. Der Weg dahin ist im Sinne Wagenscheins ein „produktives Suchen, Finden und kreatives Prüfen“.³²⁵

2.2.5.3 Dramaturgisch

Der Unterrichtsverlauf Rohdes folgt dem allgemeinen lehrkunstdidaktischen Aufbau. Zuerst führt der Auftakt in die Fragestellung ein, von dort aus werden in recht

³²⁰ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 262.

³²¹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 265f.

³²² Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 266.

³²³ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 266.

³²⁴ Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 266.

³²⁵ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 266.

gleichwertiger Weise vielfältige Informationen zu den verschiedenen Blatttypen gesammelt³²⁶ und durch das Knoblauchsraukenpuzzle erste genauere, selbstständige Untersuchungen ermöglicht³²⁷. Ab der ersten Szene des vierten Aktes wird ein neuer Erkenntniskreis, genau genommen sogar eine nächst höhere Erkenntnisebene, eröffnet. Daran schließt eine „dreifache Steigerung der Erkenntnisebene“ an: „Von beobachtbaren, vorliegenden Pflanzenbeispielen über eine synoptische Erfassung von Gesetzmäßigkeiten bis zu einer umfassenden begrifflichen Ebene, die über die rein botanischen Fragestellungen weit hinausgeht.“³²⁸ Immer wieder soll das mehrfache Beginnen eines neuen Unterrichtsthemas vor dem Abschluss des vorherigen dabei zum Verflechten mehrerer thematischer Bögen in vielfältiger Weise ineinander führen.³²⁹ Der Schluss ist der Höhepunkt des Lehrstücks und der Ausgangspunkt für viele weitere Themen, damit wird durch den Schluss über das eigentliche Lehrstück hinausgedeutet.³³⁰ Es kommt dadurch auch nicht zu einem Spannungsabfall, denn nach dem erreichten Ausblick folgt sofort der Übergang zum nächsten Thema und die Frage, was es noch alles zu entdecken gibt. Haupthandlung und zugleich der „rote Faden“ ist während des gesamten Lehrstücks das Nachvollziehen des pflanzlichen Wachstums und die Entdeckung der dabei auftretenden Metamorphose. Nebenhandlung ist z.B. der Exkurs zur Kartoffel. Rein theoretisch lässt das Lehrstück den Schülern die Freiheit, eigene Versuchs- oder Beobachtungsvorschläge anzubringen. In der Praxis haben die Schüler diese Freiheitsgrade aber kaum wahrgenommen, was laut Rohde vermutlich daran liegt, dass es hauptsächlich ums Beobachten geht und Pflanzen etwas sehr Ruhiges ausstrahlen.

Sokratisch

Auf der einen Seite regt Rohde die Schüler immer wieder zu Zwischenresümees an oder stellt Fragen, die verunsichern und klären sollen, wie weit der jeweils erreichte Erkenntnisstand trägt und wo seine Grenzen sind. Auf diese Weise soll die Lerngruppe zu echten, eigenen, gesicherten Erkenntnissen gelangen. Auf der anderen Seite gehen im Unterricht die entscheidenden Impulse für den Lern- und Erkenntnisfortschritt allerdings selten von den Schülern aus, stattdessen schlägt Rohde sehr häufig neue Wege und Denkrichtungen vor. Wie Rohde deshalb bereits selbst festgestellt hat, sollte die Sokratisik noch verbessert.³³¹

³²⁶ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 267.

³²⁷ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 266.

³²⁸ Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 268.

³²⁹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 267.

³³⁰ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 268.

³³¹ Vgl. Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 268.

2.2.6 Kategoriale Bildung

Das Kategoriale in *Goethes Pflanzenmetamorphose* ist die Metamorphose selbst und Metamorphosen überall entdecken zu können, wenn man sie erst einmal nachvollzogen und verstanden hat. Man muss die Metamorphose als ein zentrales Prinzip alles Lebendigen begreifen. Aber nicht nur in der Natur gibt es sie, sondern auch in der Literatur, der Malerei, der Religion, der Werbung und in vielen anderen Bereichen. Gleichzeitig führt das Denken also auch in Bereiche, die außerhalb des naturwissenschaftlichen Themenfeldes liegen. So lernt man nämlich, sich auch andere Dimensionen zu erschließen und eröffnet Perspektiven in den verschiedensten Gebieten der Kultur. Man muss also gar nicht bei Ovid ansetzen, um sich mit seinem Metamorphose-Begriff auseinanderzusetzen. Man kann problemlos von Goethe zu Ovid kommen und „seine künstlerisch-religiös-philosophische Ausprägung der Metamorphose sogar in besonderer Weise verstehen und würdigen“³³².

Die Schüler verstehen nach und nach, was sich hinter der Metamorphose verbirgt, indem sie den Gestaltwandel des Blattes nachverfolgen und dadurch alle Blattformen im geistigen Prinzip des Urblattes zusammenfügen. Indem die Schüler erkennen, dass „alles Blatt ist“, können sie Veränderungen in ihren Teilen schrittweise erfassen und zu einem Muster zusammenführen, das hilft ihnen Gestalten in ihrem Werden zu begreifen. Die Metamorphose ist damit der Schlüssel zu allen Bildegesetzen der Natur. Wenn die Schüler also gelernt haben, die Blattgestalt zu erschließen, können sie sich alle Bildungen und Umbildungen bis hin zu ihrer eigenen gleichermaßen erschließen. Es ist daher wichtig, zu betonen, dass es auch darum geht, die Reichweite des Metamorphosen-Begriffes auszuloten. Denn als solcher ist er weit mehr als nur eine Kategorie. Zur Metamorphose der Pflanzen gehört natürlich auch das Erkennen der Urgestalt der Pflanzen und das Begreifen des Blatt-Typus, der sich hinter der Formel „Alles ist Blatt“ verbirgt. Diese beiden Aspekte, d.h. den der Urgestalt und den des Typus, kann man im Grunde im Lehrstück gar nicht ganz ausschöpfen.

Methodisch erweitern die Schüler nebenbei ihr Repertoire und ihre bisherigen Denkmuster. Erneut sind Goethes Vorgehensweise sowie die Begriffsbildung des morphogenetischen Goetheblicks wesentliche Kategorien des Lehrstücks. Goethes morphogenetischer Gestaltbildungsblick wird genutzt, um die Gestalt(-bildung) und die Morphologie samt Metamorphose nachzuvollziehen, somit wird er auch noch einmal selbst zur Kategorie. Goethe entwickelt durch seinen Gestaltbildungsblick die Pflanzenmetamorphose und leistet mit seinem *Versuch die Metamorphose der*

³³² Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? S. 265.

Pflanzen zu erklären einen wichtigen Beitrag für die Wissenschaft und Forschung. Diesen Beitrag lernen die Schüler nicht nur kennen, sondern direkt wenden ihn direkt an. Insgesamt wird verständlich, inwiefern die Gestalten einem Wandlungs- und Entstehungsprozess unterliegen und von ihren Funktionen und von einem imaginierten Urphänomen abhängen.

2.2.7 Zusammenfassung des Lehrstücks

Das Lehrstück startet mit einem vergleichenden Einblick in die Wachstumsvorgänge und Entwicklungszyklen des Kristalls, des Menschen und der Pflanze. Nachdem festgehalten wird, dass ein begrenztes Wachstum eine Eigenschaft aller Lebewesen ist, wird die Blattentwicklung an einer Knoblauchsrauke anhand eines Laubblattpuzzles nachvollzogen und die Erkenntnisse daraus auf zwei weitere Blattfolgen (Hahnenfuß und Lungenkraut) übertragen. Danach werden auch die Blütenblätter bei Rosen nachvollzogen und dabei schließlich die Kelch-, Kron-, Staub- und Fruchtblätter erklärt. Nach dem Gang zurück zur Quelle, d.h. zu Goethes Paragraphen, setzt man sich intensiver mit den Früchten der Pflanzen auseinander, um auch diese als Blätter begreifbar zu machen. Anschließend folgen die Definition des Metamorphose-Begriffs und die Rekonstruktion dessen, was man als Urblatt verstehen kann. Den Metamorphose-Begriff wendet man dann direkt auf die Metamorphose bei Schmetterlingen an. Den Abschluss des Lehrstücks bildet die Probe aufs Exempel. Inwieweit kann man anhand der Abbildungen auf Postkarten überhaupt von „Metamorphose“ sprechen? Der Begriff wird eingegrenzt und muss in der Anwendungssituation bestehen. Danach wird seine Anwendbarkeit und Übertragbarkeit auf andere Bereiche außerhalb der Natur diskutiert.

Was diesem Lehrstück insgesamt fehlt bzw. was völlig zu kurz kommt, ist gleichzeitig auch die Schwäche bei Goethe. Während es für die Schüler vermutlich sehr einfach sein wird, die Verwandtschaft der Laub- und Kelchblätter zu erkennen, kann es zu Schwierigkeiten bei den Kron-, Staub- und Fruchtblättern kommen. Warum diese nämlich eine völlig andere Farbe haben, wird bei Rohde nicht ersichtlich und auch nicht angesprochen. Auch bei Goethes *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* fehlen solche Erklärungsansätze völlig. Man mag vielleicht die Variationen der Blattgestalt von den Keimblättern bis hin zu den Kelchblättern ohne Weiteres auf Rohdes und auch auf Goethes Art erfassen können, doch wie nun alle Blätter der Blüte tatsächlich zu ihrer Farbe kommen, das bleibt rätselhaft. Hinter diesem Aspekt verbirgt sich erstmals auch das Verständnis der Metamorphose als eine wirkliche Verwandlung. Es geht gedanklich hier gar nicht so sehr darum, eine Umwandlung zu erkennen, sondern vielmehr darum, den großen Sprung zwischen den

Gestalten wahrzunehmen und ihn in den Gesamtzusammenhang einzuordnen. Goethe weist diesbezüglich erhebliche Lücken auf. Diese gilt es nicht zu verschweigen, sondern vielmehr als Ansatzpunkte für weitere Theorien zu erkennen. Blickt man auf Ovid, so ist er eventuell in der Lage, diese enormen Verwandlungen zu erklären, wo Goethe dazu schweigt.

Wie man diesen Ansatz für zukünftige Lehrstückinszenierungen umsetzen könnte, soll im vierten Abschnitt dieser Arbeit im Ausblick noch einmal kurz dargestellt werden. Dahinter verbirgt sich ein neuer Stafetten-Stab, der an meine Nachfolger weitergegeben werden könnte. Doch vorher soll natürlich noch mein eigener Versuch, das bisherige Lehrstück zu erweitern, in Abschnitt III geschildert werden, bevor dieser Ansatz näher begründet und im Anhang noch durch Material ergänzt wird.

2.2.8 Synopse zwischen Goethe (1790), Rohde (1999) und Trepte (2006)

Tabelle 13: Gegenüberstellung der Vorgehensweise von Goethe, Rohde und Trepte

<u>Goethe 1790</u>	<u>Rohde 1999</u>	<u>Trepte 2006</u>
Einleitung	Wachstum bei Kristallen, Pflanzen und Tieren wiederholen	naturwissenschaftlicher Bücherturm
Samenblätter		
Ausbildung der Stängelblätter von Knoten zu Knoten	Laubblattpuzzle	Blick in den Straßburger: Goethe ist als Entdecker der Pflanzenmetamorphose
Übergang zum Blütenstand	Keimversuch	Definition des „Morphologie“-Begriffs
Bildung des Kelchs	2 Laubblattreihen ergänzen	Goethe zwischen Linné und Darwin
Bildung der Krone	Pflanzencharaktere	Laubblattpuzzle
Bildung der Staubwerkzeuge	Rosenblüten abzupfen	Pfingstrosenblütenblätter vergleichen
Necktarien	Staub-/Fruchtblätter der Rosen und anderer Pflanzen betrachten und vergleichen	Entdeckung bei Goethe nachlesen; Bedeutung der Grundlagen Goethes für Darwin erläutern
Staubwerkzeuge		
Bildung des Griffels		
Von den Früchten	Paragrafen bei Goethe lesen	Elegie lesen, Blattformen darin nachvollziehen
Von den unmittelbaren Hüllen des Samens	Früchte untersuchen , Fruchtblätter zählen	Rosenblätter abzupfen und Reihenfolge besprechen, „Blattbewegungen“ festhalten
Rückblick und Übergang	Paragrafen bei Goethe lesen	
Von den Augen und ihrer Entwicklung	Auswertung des Keimversuchs & Lebenszyklus der Pflanze besprechen	Früchte besprechen : Bsp. Hagebutte
Bildung der zusammengesetzten Blüten und Fruchtstände	Begriffsbestimmung „Metamorphose“	Goethe noch einmal zwischen Linné und Darwin verorten
durchwachsene Rose	Übertragung des Begriffs auf Tiere	
durchwachsene Nelke	Reichweite, Übertragbarkeit und Verwendungsmöglichkeit des Begriffs ausloten	Bezug zur <i>Italienischen Reise</i> herstellen
Linnés Antizipationstheorie		
Wiederholung		

Wenn man Goethes Paragrafen, Rohdes Lehrstückinszenierung und Treptes fächerübergreifenden Akt zur Pflanzenmetamorphose in Harders Lehrstückinszenierung aus dem Jahr 2006 miteinander vergleicht, wird ersichtlich, dass alle drei entsprechend dem realen Pflanzenwachstum vorgehen. Daraus resultiert bei den beiden Lehrstücken auch, dass sich als gemeinsame Elemente das Laubblattpuzzle, das Abzupfen der Blätter von Kulturrosen, der Gang zu den Paragrafen bei Goethe und das Betrachten der Früchte erhalten geblieben sind und auch der Reihen-

folge bei Goethe entsprechen. Diese gemeinsamen Elemente sollten auch bei einem neuen Versuch erhalten bleiben, weil sie sich als schüleraktivierend und als ästhetisch anregend erwiesen haben sowie der Wirklichkeit entsprechen. Für mich heißt es deshalb, sie bestmöglich aufzugreifen sowie die verschiedenen Orientierungen bei Rohde und Trepte miteinander zu kombinieren. Bei Trepte kann man natürlich eine andere Ausrichtung erkennen, weil sein Metamorphose-Akt in den Zusammenhang des Goetheblicks und der *Italienischen Reise* passen musste. Bei Rohde wiederum stand für die Übertragung des Metamorphose-Begriffs auf andere Bereiche wesentlich mehr Zeit zur Verfügung, sodass der Begriff auf seine Reichweite hin überprüft werden konnte. Für meinen Versuch wollte ich daraus mitnehmen, dass ich den Metamorphose-Begriff ebenfalls auf einen anderen Bereich als auf die Pflanzen selbst übertragen wollte. Als Beispiel fiel mir sofort Goethes eigener Bildungsprozess ein, aber eventuell würden den Schülern auch selbst noch Übertragungsmöglichkeiten einfallen, wenn sie Briefe schreiben mussten. Wenn nicht, so hatte Goethe in seiner Elegie bereits Beispiele gegeben, auf die er seinen Metamorphose-Begriff angewendet hatte. Deshalb könnte man diese am Ende als Antwortbrief Goethes in Szene setzen. Weiterhin wollte ich Goethe für die Schüler – ähnlich wie bei Trepte – als naturwissenschaftliche Größe erfahrbar werden lassen. Ein Blick in den Strasburger konnte deshalb sicherlich nicht schaden, auch wenn ich die Verortung Goethes zwischen Linné und Darwin nicht so ausführlich gestalten wollte, um stattdessen den Goetheblick mehr ins Zentrum zu nehmen. Anstatt Treptes naturwissenschaftlichen Bücherturm, wollte ich eher direkt mit der *Italienischen Reise* oder den Briefen Goethes arbeiten, sodass der Kontext zwischen der Metamorphose und der Italienreise Goethes von Anfang an klar war. Der Gang zur Quelle sollte ebenfalls nicht zu kurz kommen und Goethes *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* im Unterricht zumindest ausschnittsweise gelesen werden. Als besonderen Punkt hatte ich mir überlegt, dass Goethe das naturwissenschaftliche Arbeiten der Schüler ja nicht nur mit seinem Werk sondern auch als historische Persönlichkeit einleiten und begleiten könnte. Um ihn auch optisch als Naturwissenschaftler erfahrbar zu machen, sollte Goethe einen Kittel tragen und Pflanzen mitbringen. Damit sollte auch der zeitliche Sprung zwischen Goethes *Italienischer Reise* und der Pflanzenmetamorphose betont werden. Die Schüler sollten wieder aus der Rolle der Weimarer Freunde gelöst und eine eigene Beziehung zu Goethe und seinen Werken aufgebaut werden. Deshalb sollten die Schüler den Brief in der konkreten Anwendungssituation auch aus ihrer eigenen Sicht heraus schreiben. Bei Goethe kann man achtzehn aufeinanderfolgende Verfahrensschritte erkennen, bei Rohde vierzehn und bei Trepte sind es zwölf. Wie man daran erkennen kann, ist es

wichtig, sich der Pflanze ausführlich zuzuwenden, wenn man den Schülern die Imagination „Alles ist Blatt“ verständlich machen wollte. Für den fächerübergreifenden Akt sollten daher mindesten drei bis vier Stunden zur Verfügung stehen, denn als bloßer Lehrervortrag würde die Metamorphose der Pflanzen nicht fruchten, wie sich bei meinem Einschub bei Harder und Kaufhold 2014 gezeigt hatte.

III EIGENER LEHRSTÜCKVERSUCH – Komposition, Umsetzung und Reflexion meiner Überlegungen

1 Die Weiterentwicklung des Lehrstücks zur *Italienischen Reise* – Die Anwendung des Goetheblicks im fächerübergreifenden Kontext

1.1 Vorüberlegungen und Bestandsaufnahme

1.1.1 Belege in der *Italienischen Reise*

Leider gibt die *Italienische Reise* keinen ebenso ergiebigen Moment für die Pflanzenmetamorphose wie beispielsweise in den Fällen des Amphitheatere, der Entstehung Roms oder Venedig als „Biberrepublik“ vor. Natürlich lassen sich immer wieder Stellen finden, in denen Goethes Erkenntnis zu reifen scheint und ein nächst höheres Niveau erreicht, aber da der Lebenszyklus der Pflanzen ein wesentliches Element der Metamorphose ist, ist verständlich, dass Goethe nicht von einem auf den anderen Augenblick zur Urgestalt und zum Urtypus der Pflanzen gelangte. Das bedeutet natürlich auch, dass die eigentliche Arbeitsquelle für die Schüler eine ganz andere sein muss, ihnen aber auch klar werden sollte, inwiefern die *Italienische Reise* in den Zusammenhang einzuordnen ist. In diesem Sinne muss ein Übergang zwischen der bisherigen Lektüre und Goethes *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* geschaffen werden. Schon bei früheren Inszenierungen der *Italienischen Reise* konnte man erkennen, dass Goethe manchmal Erfahrungen erst verarbeiten muss, bevor sie Früchte der Erkenntnis tragen können. Diese werden dann erst durch eine lange Lagerung bzw. langwierigen Reifungsprozess schmackhaft, wie es z.B. beim 7. November 1786 in Rom bei dem Gemälde der *Schule von Athen* von Raphael der Fall ist, welches bei Goethe in Italien auch erst einmal nur Schweigen auslöst und erst Jahre später in seiner Farbenlehre wieder erwähnt wird.

Wenn man sich nun also anschaut, was die *Italienische Reise* an Momenten vorgibt, dann gelangt man zu insgesamt zehn:

- 1) Padua, den 27. September: Sein Interesse für Pflanzen wird in Italien dadurch wiedererweckt, dass Goethe neue Pflanzen betrachtet. Anders als zu Hause im kühlen Norden können die Pflanzen in Italien auch im Winter draußen gedeihen. Diese ungewohnte Pflanzenvielfalt weckt aber auch die Vermutung bei Goethe, dass man sich alle Pflanzen unter einer typischen Gestalt vorstellen könnte,

denn immerhin erkennt er die Gebilde in Italien auch als Pflanzen, obwohl er sie bisher noch nie gesehen hat. Außerdem betont Goethe, dass der Schlüssel zur Erkenntnis wieder einmal darin liegt, sich alles denkend anzuschauen.

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. Hiedurch würde es allein möglich werden, Geschlechter und Arten wahrhaft zu bestimmen, welches, wie mich dünkt, bisher sehr willkürlich geschieht. Auf diesem Punkte bin ich in meiner botanischen Philosophie steckengeblieben, und ich sehe noch nicht, wie ich mich entwirren will. Die Tiefe und Breite dieses Geschäfts scheint mir völlig gleich.³³³

An diesem Abschnitt wird auch deutlich, dass Goethe, obwohl er noch Probleme hat, diese eine grundlegende Pflanzengestalt zu identifizieren, bereits vermutet, dass darin der Schlüssel zu den verschiedenen Gestalten der Pflanzen liegt. Nebenbei kritisiert Goethe auch die üblich Benennung der Pflanzen, weil ihm diese willkürlich und wenig empirisch erscheint.

- 2) Den 8. Oktober 1786: Goethe erkennt am Meer anhand der Vegetation, dass die Pflanzengestalt von den äußeren Faktoren abhängt. Obwohl einige Pflanzen anscheinend nicht enger miteinander verwandt sind, sehen sie gleich aus, d.h. sie haben z.B. alle dicke feste Blätter, in denen sie Wasser speichern können. Er vermutet deshalb, dass der Salzgehalt von Luft und Boden ursächlich dafür ist. Die interessantesten Exemplare packt er ein und will sie mit nach Hause bringen, wie er schreibt:

Am Meere habe ich auch verschiedene Pflanzen gefunden, deren ähnlicher Charakter mir ihre Eigenschaften näher kennen ließ; sie sind alle zugleich mastig und streng, saftig und zäh, und es ist offenbar, daß das alte Salz des Sandbodens, mehr aber die salzige Luft ihnen diese Eigenschaften gibt; sie strotzen von Säften wie Wasserpflanzen, sie sind fest und zäh wie Bergpflanzen; wenn ihre Blätterenden eine Neigung zu Stacheln haben, wie Disteln tun, sind sie gewaltig spitz und stark. Ich fand einen solchen Busch Blätter, es schien mir unser unschuldiger Huf-lattich, hier aber mit scharfen Waffen bewaffnet, und das Blatt wie Leder, so auch die Samenkapseln, die Stiele, alles mastig und fett. Ich bringe Samen mit und eingelegte Blätter (*Eryngium maritimum*).³³⁴

An diesem Punkt wird bereits deutlich, dass Goethe imstande ist, Homologien und Analogien zu unterscheiden. Vermutlich noch unbewusst, aber später noch gewinnbringend, stellt er fest, dass Pflanzen ähnlich aussehen können, also ähnliche Merkmale und Gestalten ausbilden können, ohne eng miteinander

³³³ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. In: Werkausgabe in zehn Bänden. Bd. 7. Hrsg. v. Bettina Hesse. Köln 1998. S. 63.

³³⁴ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 95.

verwandt sein zu müssen (Analogien). Auf der anderen Seite meint er den Huf-
lattich wieder zu erkennen, der hier am Meer jedoch andere Merkmale ausge-
bildet hat, die z.B. wie die Stacheln die Funktion der Abwehr einnehmen. Dahin-
ter verbirgt sich bereits andeutungsweise der Ansatz, dass ein und dasselbe
Organ aufgrund unterschiedlicher Funktionen und Standortfaktoren unter-
schiedliche Gestaltausprägungen aufweisen kann (Homologien). Siehe dazu
auch den folgenden Textauszug:

3) Auf dem Brenner, den 8. September, abends:

Die Pflanzen betreffend, fühl' ich noch sehr meine Schülerschaft. Bis
München glaubt' ich wirklich nur die gewöhnlichen zu sehen. Freilich war
meine eilige Tag- und Nachtfahrt solchen feinem Beobachtungen nicht
günstig. Nun habe ich zwar meinen Linné bei mir und seine Terminolo-
gie wohl eingepägt, wo soll aber Zeit und Ruhe zum Analysieren her-
kommen, das ohnehin, wenn ich mich recht kenne, meine Stärke nie-
mals werden kann? Daher schärf' ich mein Auge aufs Allgemeine, und
als ich am Walchensee die erste Gentiana sah, fiel mir auf, daß ich auch
bisher zuerst am Wasser die neuen Pflanzen fand.

Was mich noch aufmerksamer machte, war der Einfluß, den die Ge-
birgshöhe auf die Pflanzen zu haben schien. Nicht nur neue Pflanzen
fand ich da, sondern Wachstum der alten verändert; wenn in der tiefern
Gegend Zweige und Stengel stärker und mastiger waren, die Augen nä-
her aneinander standen und die Blätter breit waren, so wurden höher ins
Gebirg hinauf Zweige und Stengel zarter, die Augen rückten auseinan-
der, so daß von Knoten zu Knoten ein größerer Zwischenraum stattfand
und die Blätter sich lanzenförmiger bildeten. Ich bemerkte dies bei einer
Weide und einer Gentiana und überzeugte mich, daß es nicht etwa ver-
schiedene Arten wären. Auch am Walchensee bemerkte ich längere und
schlankere Binsen als im Unterlande.³³⁵

4) Den 28. Januar 1787: Goethe vermutet hinter der Natur ein Gesetz, das man
theoretisch auch auf alles andere übertragen kann. Mehr als diese Vermutung
ist die Metamorphosen-Hypothese allerdings noch nicht:

Ich habe eine Vermutung, daß sie nach eben den Gesetzen verfahren,
nach welchen die Natur verfährt und denen ich auf der Spur bin. Nur ist
noch etwas anders dabei, das ich nicht auszusprechen wüßte.³³⁶

Goethe scheint allerdings so sicher zu sein, dass er sogar den Begriff
"Gesetz" verwendet, d.h. schon von einer Allgemeingültigkeit bzw. Verbindlichkeit
ausgeht.

5) Den 19. Februar 1787: Der Frühling in Italien bringt neue Blüten und Farben in
die Flora. Auch Goethes botanische Grillen erwachen von neuem. Er vermutet
inzwischen ein Prinzip hinter der gesamten Pflanzenvielfalt. In der Natur muss
es offensichtlich eine Art Schema geben, mit dem man aus den einfachen Pflan-

³³⁵ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 18f.

³³⁶ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 180.

zen auch höher entwickelte, vielgestaltige Pflanzen denkend entwickeln kann. Goethe ist auf gutem Wege, die Metamorphose der Blätter zu entdecken:

Nun kommen mir Blumen aus der Erde, die ich noch nicht kenne, und neue Blüten von den Bäumen; die Mandeln blühen und machen eine neue luftige Erscheinung zwischen den dunkelgrünen Eichen; der Himmel ist wie ein hellblauer Taft, von der Sonne beschienen. Wie wird es erst in Neapel sein! Wir finden das meiste schon grün. Meine botanischen Grillen bekräftigen sich an allem diesen, und ich bin auf dem Wege, neue schöne Verhältnisse zu entdecken, wie die Natur, solch ein Ungeheures, das wie nichts aussieht, aus dem Einfachen das Mannigfaltigste entwickelt.³³⁷

- 6) Neapel, den 13. März 1787: Ob Goethe bereits ahnt, von welchem Nutzen seine Erkenntnisse noch sein werden und welchen Platz er zwischen Linné und Darwin später eingeräumt bekommt, weiß man nicht. Allerdings scheint er schon zu ahnen, dass er etwas Bedeutendem und Großem auf der Spur ist und sich gerade durch seine Beobachtungen am meisten bilden und entwickeln kann. Ebenso wie sich Goethe in Italien entwickelt, so entfalten sich auch seine botanischen Erkenntnisse. Die Idee, die später zur Urpflanze führt, gedeiht und reift.

Wieder spricht Goethe von einem grundlegenden und einheitlichen Prinzip:

Eigentlich sollt' ich den Rest meines Lebens auf Beobachtung wenden, ich würde manches auffinden, was die menschlichen Kenntnisse vermehren dürfte. Herdern bitte zu melden, daß meine botanischen Aufklärungen weiter und weiter gehen; es ist immer dasselbe Prinzip, aber es gehörte ein Leben dazu, um es durchzuführen. Vielleicht bin ich noch imstande, die Hauptlinien zu ziehen.³³⁸

- 7) Neapel, zum 25. März: Mittlerweile spricht Goethe nicht mehr nur von einem einheitlichen Prinzip, sondern sogar schon von der Idee einer Urpflanze. Er ahnt aber schon, dass seine Idee wohl noch nicht für jeden ohne Weiteres nachvollziehbar sein wird:

Nach diesem angenehmen Abenteuer spazierte ich am Meere hin und war still und vergnüglich. Da kam mir eine gute Erleuchtung über botanische Gegenstände. Herdern bitte ich zu sagen, daß ich mit der Urpflanze bald zustande bin, nur fürchte ich, daß niemand die übrige Pflanzenwelt darin wird erkennen wollen. Meine famose Lehre von den Kotyledonen ist so sublimiert, daß man schwerlich wird weiter gehen können.³³⁹

An diesem Auszug sieht man außerdem, dass Goethe besonders mit Herder im engen Austausch über seine Ideen stand. Immer wieder hat er die Kommunikation mit seinen Freunden oder befreundeten Wissenschaftler gesucht und diese seine Idee prüfen und diskutieren lassen. Genau genommen eröffnet sich hier neben dem Amalien-Kreis ein weiterer Kreis, wie ihn auch Fritz Blättner erwähnt.

³³⁷ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 188.

³³⁸ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 221.

³³⁹ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 239.

- 8) Palermo, Dienstag, den 17. April 1787: Im botanischen Garten in Palermo sieht Goethe schließlich die ganze Pflanzenvielfalt Italiens. Das gesamte Jahr über wachsen die Pflanzen dort völlig uneingeschränkt und können sich problemlos fortpflanzen. Obwohl diese Pflanzen so ungewohnt aussehen, erkennt Goethe sie alle problemlos als Pflanzen. Deshalb ist er endgültig davon überzeugt, dass es eine Urpflanze geben muss, d.h. ein Muster, nach dem die Natur alle Pflanzen entwirft.

Heute früh ging ich mit dem festen, ruhigen Vorsatz, meine dichterischen Träume fortzusetzen, nach dem öffentlichen Garten, allein eh' ich mich's versah, erhaschte mich ein anderes Gespenst, das mir schon diese Tage nachgeschlichen. Die vielen Pflanzen, die ich sonst nur in Kübeln und Töpfen, ja die größte Zeit des Jahres nur hinter Glasfenstern zu sehen gewohnt war, stehen hier froh und frisch unter freiem Himmel, und indem sie ihre Bestimmung vollkommen erfüllen, werden sie uns deutlicher. Im Angesicht so vielerlei neuen und erneuten Gebildes fiel mir die alte Grille wieder ein, ob ich nicht unter dieser Schar die Urpflanze entdecken könnte. 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?³⁴⁰

Um diesem Muster auf den Grund zu gehen, untersucht Goethe alle Pflanzen auf ihre Unterschiede. Dabei entdeckt er jedoch mehr Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten als Differenzen, was seine Vermutung erneut bestätigt. Der Versuch, sein bisheriges botanisches Wissen und die Terminologie zu verwenden, die er sich bisher angeeignet hatte, scheitert jedoch. Mit dem, was er gelesen und gelernt hat, scheint er offenbar noch nicht in der Lage zu sein, dieses Muster oder das Prinzip näher zu benennen.

Ich bemühte mich zu untersuchen, worin denn die vielen abweichenden Gestalten voneinander unterschieden seien. Und ich fand sie immer mehr ähnlich als verschieden, und wollte ich meine botanische Terminologie anbringen, so ging das wohl, aber es fruchtete nicht, es machte mich unruhig, ohne daß es mir weiterhalf. Gestört war mein guter poetischer Vorsatz, der Garten des Alcinous war verschwunden, ein Weltgarten hatte sich aufgetan.³⁴¹

- 9) Segesta, den 20. April 1787: Endlich weiß Goethe, woher die Ähnlichkeiten der Pflanzen kommen. Das Prinzip, das, was alle Pflanzen gemeinsam haben, sind Wurze, Spross und Blatt. Und gerade obwohl alle Blätter unterschiedlich aussehen, erkennt er sie alle als aus einem Ursprung kommend. Sowohl bei den Gebilden am Spross als auch innerhalb der Blüte handelt es sich immer um dasselbe Organ, nämlich um das des Blattes. Trotz aller Unterschiede handelt es sich hierbei um miteinander verwandte homologe Organe. Bei der Entwicklung

³⁴⁰ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 288.

³⁴¹ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 288.

der Pflanze differenziert und spezialisiert sich das Blatt dann von seiner einfachsten zur mannigfaltigsten Gestalt.

An frischem Fenchel bemerkte ich den Unterschied der unteren und oberen Blätter, und es ist doch nur immer dasselbe Organ, das sich aus der Einfachheit zur Mannigfaltigkeit entwickelt.³⁴²

10) Neapel, den 17. Mai 1787: Goethe hat bereits alle Blätter als dasselbe Organ erkannt und nun gedeiht das Modell der Urpflanze vor seinem inneren Auge immer weiter. Er vermutet, dass er sich damit nicht nur alle vorhandenen Pflanzen erklären, sondern auch alle theoretisch möglichen im Geiste entwickeln kann. Der Grund dafür ist, dass es sich bei seinem Modell um eine Gesetzmäßigkeit handelt, die auf alle inneren und äußeren Notwendigkeiten gleichermaßen eingeht, d.h. das das Prinzip einer inneren Wahrheit folgt. In diesem Sinne ist die Urpflanze auch als wahrer Generalschlüssel zu verstehen, mit dem sich Goethe die Natur und auch viele andere Bereiche aufschlüsseln und erschließen kann.

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 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.³⁴³

1.1.2 Goethes Briefe zu diesem Thema als Belege

Da die aktuellsten Variations- und Erweiterungsansätze zum Lehrstück zur *Italienischen Reise* den Briefverkehr zwischen Goethe und seinen Weimarer Freunden berücksichtigen, schien es sinnvoll, auch seine Briefe während und nach der Italienreise in Augenschein zu nehmen. Hier erwiesen sich insgesamt sieben Stellen als geeignet, die Entwicklung der Pflanzenmetamorphose zu verfolgen. Teilweise erkennt man in den Briefen aber auch die Stellen aus der *Italienischen Reise* wörtlich oder zumindest sinngemäß wieder. Dies ist z.B. gleich beim ersten Auszug aus einem Brief der Fall:

1) Rom, den 8. Juni, an Charlotte von Stein: (Vgl. dazu die Ausführungen im vorhergehenden Abschnitt zum 17. Mai 1787 unter Punkt 9))

³⁴² Goethe, Johann Wolfgang von: *Italienische Reise*. S. 292.

³⁴³ Goethe, Johann Wolfgang von: *Italienische Reise*. S. 350.

Sage Herdern daß ich dem Geheimnis der Pflanzenerzeugung und Organisation ganz nah bin und daß es das Einfachste ist was nur gedacht werden kann. Unter diesem Himmel kann man die schönsten Beobachtungen machen. Sage ihm daß ich den Hauptpunkt wo der Keim stickt ganz klar und zweifellos entdeckt habe, daß ich alles übrige auch schon im ganzen übersehe und nur noch einige Punkte bestimmter werden müssen. Die Urpflanze wird das wunderlichste Geschöpf von der Welt über 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.³⁴⁴

- 2) Rom, den 18. August 1787, an Knebel: Erst dadurch, dass Goethe in Italien auf eine in ihrer Vielfalt gedeihende und verschiedenartig ausgestaltete Natur trifft, gelangt er schließlich zu seinen Erkenntnissen. Wie er im folgenden Zitat erwähnt, war ihm das naturwissenschaftliche Studium hierzulande noch beschwerlicher erschienen, denn mit dem Mikroskop hatte er hier betrachten müssen, was in Italien ohne Probleme sofort erkennbar war. Außerdem erwähnt er Linnés Schriften als Grundlagenliteratur. Er charakterisiert sich damit als naturwissenschaftlich interessiert, informiert und versiert. Außerdem kommt man Goethes Stellung zwischen Linné und Darwin etwas näher, denn er scheint Linnés Ausführungen so zu ergänzen, dass sie einen empirisch erfassbaren und daher auch nachvollziehbaren Sinn ergeben.

Nach dem was ich bei Neapel, in Sizilien, von Pflanzen und Fischen gesehen habe, würde ich, wenn ich zehn Jahr jünger wäre, sehr versucht sein eine Reise nach Indien zu machen, nicht um etwas Neues zu entdecken sondern um das Entdeckte nach meiner Art anzusehen. Wie ich es oft voraussagte habe ich es gefunden, daß hier alles aufgeschloßner und entwickelter ist. Manches was ich bei uns nur vermutete und mit dem Mikroskop suchte, seh ich hier mit bloßen Augen als eine zweifellose Gewißheit. Ich hoffe du wirst auch dereinst an meiner Harmonia Plantarum, wodurch das Linnéische System aufs schönste erleuchtet wird, alle Streitigkeiten über die Formen der Pflanzen aufgelöst, ja sogar alle Monstra erklärt werden Freude haben.

Hier ist es bei der Nelkenflor[a] etwas Gewöhnliches, daß aus einer gewissen Sorte gefüllter Nelken eine andre gefüllte, völlige Blume herauswächst. Ich habe eine solche gefunden da aus der Hauptblume, vier andre herausgewachsen waren. NB. vollkommen, mit Stielen und allem daß man jede besonders abbrechen hätte können, ich habe sie sorgfältig gezeichnet, auch die Anatomie davon in die kleinsten Teile.³⁴⁵

³⁴⁴ Goethes Briefe. Hamburger Ausgabe in 4 Bänden. Bd. II. Briefe der Jahre 1786-1805. Textkritisch durchgesehen und mit Anmerkungen versehen von Karl Robert Mandelkow. 1. Aufl. Hamburg 1964. S. 60. (Im Folgenden abgekürzt als „HA“)

³⁴⁵ HA. S. 64f.

Außerdem findet Goethe eine durchwachsene Nelke, auf die er in seinem *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* noch gesondert in § 71f. eingehen und sie auch zeichnen wird.

- 3) Frascati, den 3. Oktober 1787, an Knebel: Inzwischen hat Goethe nicht nur eine allgemeine Formel für die Metamorphose der Pflanzen entwickelt, sondern auch die These entwickelt, nach der man die Metamorphosenidee auch auf andere Bereiche übertragen können muss. Seine Idee sieht er inzwischen an immer mehr Pflanzen belegt, sogar an den aufwändigeren Formen. Durch die Erkenntnis der Pflanzenmetamorphose ist er sogar in der Lage, diese sehr ausdifferenzierten Pflanzengestalten miteinander zu vergleichen, obwohl sie sehr unterschiedlich aussehen. Wiederholt erwähnt Goethe auch den Fund einer durchwachsenen Nelke, die er schließlich auch als Bestätigung seiner Hypothese sieht. Man findet in dem nachfolgenden Zitat auch erwähnt, dass die Blüte die Vervollkommnung des Pflanzenwachstums ist und sich der ganze Lebenszyklus auf das Wachstum und auf das Hervorbringen einer Blüte beschränkt. Diese beiden Aspekte finden sich auch in den Paragraphen sowie in der Elegie *Die Metamorphose der Pflanzen* wieder.

Die Botanik übe ich auf Wegen und Stegen. Es möchte wie eine Rodomontade klingen, wenn ich sagte, wie weit ich darin gekommen zu sein glaube. Genug ich werde immer sicherer daß die allgemeine Formel die ich gefunden habe, auf alle Pflanzen anwendbar ist. Ich kann schon die eigensinnigsten Formen z. E. Passiflora, Arum, dadurch erklären und miteinander in Parallel setzen. Zur völligen Ausbildung dieser Idee brauchts doch noch Zeit. [...]

Ich habe diesen Sommer eine Nelke gefunden aus welcher 4 andre, vollkommne Nelken herausgewachsen waren, und aus diesen wieder andre gewachsen wären, hätte die Vegetation Trieb genug gehabt. Es ist ein höchst merkwürdiges Phänomen und meine Hypothese wird dadurch zur Gewißheit. Das Phänomen ist ganz anders als es Hill beschreibt, der von solchen Pflanzen ein Traktätchen herausgegeben hat.³⁴⁶

- 4) Weimar, den 3. März 1790, an Jacobi: Inzwischen ist Goethe mit seiner naturwissenschaftlichen Forschung und seinen Entwürfen so weit fortgeschritten, dass er sie zu publizieren gedenkt. Seine Unsicherheit über die Reaktionen seiner Leser ist berechtigt, wenn man bedenkt, dass Göschen die Veröffentlichung seiner Arbeit abgelehnt hatte und Goethe sich einen anderen Verleger hatte suchen müssen. Außerdem versucht Goethe, was er zuvor bereits erwähnt hatte, nämlich die Metamorphose auch auf andere Bereiche der Natur zu übertragen. In diesem Fall widmet er sich der Gestalt der Tiere. Später wird er ein wieder ein Gedicht veröffentlichen. Diesmal mit dem Titel „Die Metamorphose der Tiere“.

³⁴⁶ HA. S. 66f.

Ostern betret ich auch die Bahn der Naturgeschichte als Schriftsteller; ich bin neugierig was das gelehrte und ungelehrte Publikum mit einem Schriftchen machen wird, das über die Metamorphose der Pflanzen einen Versuch enthält. Im Studio bin ich viel weiter vorwärts und hoffe übers Jahr eine Schrift über die Gestalt der Tiere herauszugeben. Ich brauche aber wahrscheinlich Zeit und Mühe eh ich mit meiner Vorstellungs-Art werde durchdingen können.³⁴⁷

Außerdem versucht Goethe, was er zuvor bereits erwähnt hatte, nämlich die Metamorphose auch auf andere Bereiche der Natur zu übertragen. In diesem Fall widmet er sich der Gestalt der Tiere. Später wird er wieder ein Gedicht veröffentlichen. Diesmal mit dem Titel „Die Metamorphose der Tiere“. Außerdem auch zahlreiche morphologische Schriften zu diesem Thema.

- 5) Weimar, 9. Juli 1790, an Knebel: Die Metamorphose der Pflanzen als naturwissenschaftliche Veröffentlichung ist Goethe bereits geglückt. Die Bewunderung fällt anscheinend jedoch zurückhaltender aus, als es Goethe erwartet hatte. Seine Leser scheinen sich mit ihm als Naturwissenschaftler noch schwer zu tun und weiterhin poetische Werke zu erwarten. Nichtsdestotrotz will er seine zweite Leidenschaft weiterverfolgen und plant sogar eine zweite Metamorphose der Pflanzen. Dafür hatte Goethe extra Zeichnungen und Skizzen anfertigen lassen, damit seine Paragraphen auch für Laien besser nachvollziehbar sind. Leider gehen jedoch viele dieser Kupferstiche noch vor einer Neuauflage der Metamorphose verloren. Von dem „Versuch über die Gestalt der Tiere“ ist Goethe auch immer noch überzeugt. Nach der Metamorphose der Pflanzen kann er sich nun auch alle anderen Bereiche der Natur erschließen.

Meinen Faust und das botanische Werkchen wirst du erhalten haben, mit jenem habe ich die fast so mühsame als genialische Arbeit der Ausgabe meiner Schriften geendigt, mit diesem fange ich eine neue Laufbahn an, in welcher ich nicht ohne manche Beschwerlichkeit wandeln werde. Mein Gemüt treibt mich mehr als jemals zur Naturwissenschaft, und mich wundert nur daß in dem prosaischen Deutschland noch ein Wölkchen Poesie über meinem Scheitel schweben bleibt. [...] Sollte ich irgendwo lange Stunden haben, so schreibe ich das zweite Stück über die Metamorphose der Pflanzen, und den Versuch über die Gestalt der Tiere: beides möchte ich künftige Ostern herausgeben.³⁴⁸

- 6) Weimar, den 6. August 1796, an Schiller über die Metamorphose der Insekten: Nachdem Goethe der „Versuch“ über die Metamorphose der Pflanzen geglückt war, scheint auch der „Versuch“ über die Gestalt der Tiere kein Rätsel mehr zu sein. Die Schwierigkeit scheint nur noch darin zu liegen, alles, was er an einer Schmetterlingsart nachvollzogen hat, auf andere Insektenarten und andere Tierklassen zu übertragen. Hier werden erneut Goethes vergleichende Naturstudien

³⁴⁷ HA. S. 121.

³⁴⁸ HA. S. 128.

und sein empirisches Vorgehen deutlich. Alles, was er sich vorstellen kann, versucht er auch als reelle Erfahrung in der Natur auszumachen, bevor er es veröffentlicht. Außerdem gilt sein Interesse gegenüber seinen Freunden nicht bloß der Erwähnung, dass er eine Entdeckung gemacht hat, sondern er will, dass diese seine Erkenntnisse nachvollziehen und begreifen können bzw. „ihnen unter die Augen“ kommen. Goethe forschte nicht für sich allein, sondern sah in allem, was er beobachtete und mit dessen Hilfe er sich bildete, die Möglichkeit gegenüber allen anderen einen Bildungsauftrag zu erfüllen.

Ich habe in diesen Tagen das schönste Phänomen, das ich in der organischen Natur kenne (welches viel gesagt ist), entdeckt und schicke Ihnen geschwind die Beschreibung davon. Ich weiß nicht ob es bekannt ist; ist es aber, so verdienen die Naturforscher Tadel, daß sie so ein wichtig Phänomen nicht auf allen Straßen predigen, anstatt die Wißbegierigen mit so vielen matten Details zu quälen. Sagen Sie niemand nichts davon. Ich habe zwar die Beobachtung nur an Einer Art machen können, wahrscheinlich aber ist es bei allen so, welches sich noch diesen Herbst entscheiden muß. Da die Veränderung so schnell vorgeht, und man nur wegen der Kleiner des Raums die Bewegung nicht sehen kann, so ist es wie ein Märchen, wenn man den Geschöpfen zusieht, denn es will heißen in 12 Minuten um $\frac{1}{2}$ Zoll in der Länge und proportionierlich in der Breite zu wachsen und also gleichsam im Quadrate zuzunehmen! und die 4 Flügel auf einmal! Ich will sehen ob es nicht möglich ist Ihnen dieses Phänomen unter die Augen zu bringen. [...]

Es versteht sich von selbst, daß man sich dieses Wachstum nicht vorzustellen hat, als wenn die festen Teile der Flügel in so kurzer Zeit um so vieles zunähmen, sondern ich denke mir die Flügel aus der feinsten tela cellulosa schon völlig fertig, die nun durch das Einstreben irgend einer elastischen Flüssigkeit, sie sei nun Luft-, Dunst- oder Feucht-artig, in so großer Schnelle ausgedehnt wird. Ich bin überzeugt, daß man bei Entwicklung der Blumen ebenso etwas wird bemerken können.³⁴⁹

- 7) Weimar, den 10. August 1796, an Schiller: Schon wie bei der Pflanzenmetamorphose kommt Goethe erneut zu dem Ergebnis, dass das Phänomen, welches er beobachtet hatte, verallgemeinert werden kann. Da seine Beobachtungen bei allen Organismen eine gewisse Stetigkeit aufweisen, d.h. nicht nur überall anwendbar sind, sondern auch nach einer regelmäßigen Gesetzmäßigkeit verlaufen, kann er seine These schließlich plausibel ausformulieren und an Beispielen belegen. Goethes Arbeitsweise ist damit tatsächlich naturwissenschaftlich und nicht etwa unprofessionell oder laienhaft. Als Naturwissenschaftler ist er ebenso ernst zu nehmen wie schon als Dichter.

Schicken Sie mir doch mein Blatt über die Schmetterlinge zurück. Das Phänomen scheint allgemein zu sein, ich habe es indessen bei andern Schmetterlingen und auch bei Schlupfwespen bemerkt. Ich bin mehr als jemals überzeugt, daß man durch den Begriff der Stetigkeit den organischen Naturen trefflich beikommen kann; ich bin jetzt daran mir einen Plan zur Beobachtung aufzusetzen, wodurch ich imstande sein werde

³⁴⁹ HA. S. 235.

jede einzelne Bemerkung an ihre Stelle zu setzen, es mag dazwischen fehlen was will; habe ich das einmal gezwungen, so ist alles, was jetzt verwirrt, erfreulich und willkommen.³⁵⁰

1.1.3 Goethes „Geschichte meiner botanischen Studien“ als Beleg

Eine Stelle aus Goethes morphologischen Schriften, die viele der zuvor angeführten Zitate zusammenfasst und gleichzeitig sowohl auf die Italienreise als auch auf die Zeit danach eingeht, soll als Möglichkeit ebenfalls noch ins Repertoire aufgenommen werden:

Wie sie [die Pflanzen] sich nun unter einem Begriff sammeln lassen, so wurde mir nach und nach klar und klärer, daß die Anschauung noch auf eine höhere Weise belebt werden könnte: eine Forderung, die mir damals unter der sinnlichen Form einer übersinnlichen Urpflanze vorschwebte. Ich ging allen Gestalten, wie sie mir vorkamen, in ihren Veränderungen nach, 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. Hieraus entstand eine Neigung, eine Leidenschaft, die durch alle notwendigen und willkürlichen Geschäfte und Beschäftigungen auf meiner Rückreise durchzog. Wer an sich erfuhr, was ein reichhaltiger Gedanke, sei er nun aus uns selbst entsprungen, sei er von anderen mitgeteilt oder eingepflegt, zu sagen hat, muß gestehen, welche eine leidenschaftliche Bewegung in unserm Geiste hervorgebracht werde, wie wir uns begeistert fühlen, indem wir alles dasjenige in Gesamtheit vorausahnen, was in der Folge sich mehr und mehr entwickeln, wozu das Entwickelte weiter führen solle. Und so wird man mir zugeben, daß ich, von einem solchen Gewährwerden wie von einer Leidenschaft eingenommen und getrieben, mich, wo nicht ausschließlich, doch durch alles übrige Leben hindurch, damit beschäftigen mußte. [...] Männern vom Fach wird es vielleicht gar zu naiv vorkommen, wenn ich erzähle, wie ich tagtäglich in einem jeden Garten, auf Spaziergängen, kleinen Lustfahrten mich der neben mir bemerkten Pflanzen bemächtigte. Besonders bei der eintretenden Samenreife war es mir wichtig, die Art zu beobachten, wie manche derselben, der Erde anvertraut, an das Tageslicht wieder hervortraten.³⁵¹

Am auffallendsten war mir jedoch ein strauchartig in die Höhe gewachsener Nelkenstock. Zu Aufbewahrung dieser Wundergestalt kein Mittel vor mir sehend, übernahm ich es, sie genau zu zeichnen, wobei ich immer zu mehrerer Einsicht in den Grundbegriff der Metamorphose gelangte. Allein die Zerstreung durch so vielerlei Obliegenheiten ward nur desto hinderlicher, und mein Aufenthalt in Rom, dessen Ende ich voraussah, immer peinlicher und belasteter. Auf der Rückreise verfolgte ich unablässig diese Gedanken, ich ordnete mir im stillen Sinne einen annehmlichen Vortrag dieser meiner Ansichten, schrieb ihn bald nach meiner Rückkehr nieder und ließ ihn drucken. Er kam 1790 heraus, und ich hatte die Absicht, bald eine weitere Erläuterung mit den nötigen Abbildungen nachfolgen zu lassen. Das fortrauschende Leben jedoch unterbrach und hinderte meine guten Absichten, daher ich denn gegenwärtig

³⁵⁰ HA. S. 236.

³⁵¹ Goethe, Johann Wolfgang von: Der Verfasser teilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit. In: GW. S. 164.

tiger Veranlassung des Wiederabdrucks jenes Versuchs mich um so mehr zu erfreuen habe, als sie mich auffordert, mancher Teilnahme an diesen schönen Studien seit vierzig Jahren zu gedenken.³⁵²

1.2 Ausgangslage für meine Weiterentwicklung

Die fächerübergreifende Lehrstückkomposition nimmt Harders und Kaufholds Lehrstückinszenierung von 2014 zum Vorbild und knüpft im Anschluss an den vierten Akt an. Damit haben die Schüler also nicht nur die *Italienische Reise* kennengelernt, sondern auch den Weimarer Kreis und Goethes morphogenetischen Gestaltbildungsblick anhand des Amphitheaters und Venedigs. Außerdem haben die Freunde Goethe einen Brief geschrieben, den er auch korrigiert und beantwortet hat. Damit dürften ca. zehn Unterrichtsstunden, d.h. fünf Doppelstunden vorüber sein. Wichtig für die Anknüpfung des Biologie-Exkurses ist, dass die Schüler Goethes Gestaltbildungsblick nicht nur kennen und verstehen, sondern ihn auch anwenden können. Dies kann man anhand ihrer Antwortbriefe überprüfen. Der Gestaltbildungsblick ist insofern wichtig, als dass man daran nicht nur Goethes Vorgehen erkennt, sondern auch, inwiefern er Realität und Phantasie miteinander verknüpft. Damit kann man im Folgenden die Urpflanze und den Grundtypus des Blattes nicht als reelle Gegenstände verstehen, sondern sie als geistiges Konstrukt bzw. als Idee nachvollziehen. Außerdem sollte klargeworden sein, dass Goethe die Gestalt anhand der Funktion determiniert sieht. Er ist also in der Lage, eine bestimmte äußere Erscheinung als auf ihre Funktion bezogen zu verstehen. Eventuell bietet sich ein wiederholendes Tafelbild an, um die Besonderheiten des Goetheblicks und sein Vorgehen wieder ins Gedächtnis zu rufen.

Die Schüler befinden sich gedanklich mit Goethe und seiner *Italienischen Reise* im gewohnten Klassenzimmer. Alle sitzen versammelt im Stuhlkreis. Die kleine gedeckte Kaffeetafel steht dieses Mal nicht mehr in der Mitte. Diese Szene an sich hatte es in den Stunden zuvor schon oft in ähnlicher Weise gegeben, sofern man Goethes Briefe aus Italien und die Antworten seiner in Weimar zurückgebliebenen Freunde gemeinsam las. Diesmal sollen die Schüler aber sie selbst bleiben, weshalb die Kaffeetafel der Weimarer Freunde nicht in der Mitte des Stuhlkreises stehen soll. Goethe als Literaten haben die Schüler inzwischen kennengelernt, vielen ist Goethe als Stürmer und Dränger durch den „Werther“ und auch als Klassiker durch den „Faust“ bekannt. Doch wie würden die Schüler reagieren, wenn man ihnen Goethes „Metamorphose der Pflanzen“ ohne Nennung des Autors vorstellte? Würden sie auch Goethe hinter dem Werk vermuten? Vermutlich können sich nur wenige Schüler

³⁵² Goethe, Johann Wolfgang von: Der Verfasser teilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit. In: GW. S. 166.

vorstellen, dass Goethe bereits vor seiner Reise nach Italien und auch im Anschluss daran naturwissenschaftlich sehr engagiert ist, naturwissenschaftliche Literatur durcharbeitet und auf seiner Reise schließlich auch den Generalschlüssel zum Verständnis der Natur auffindet. Wie er das geschafft hat, das wissen die Schüler bereits, weil sie das Amphitheater mit Goethes morphogenetischen Gestaltbildungsblick nachvollzogen haben.

Jetzt gilt es Goethe auch als Biologen kennenzulernen. Es sollte der Schritt aus dem Literaturraum in den Biologieraum erfolgen. Goethe legt nun Wanderrucksack, Mantel und Hut ab und lädt dazu ein, ihm einige Jahre später mit Kittel, Lupe und Pflanze erneut zu folgen, um einen kleinen „Schluck“ aus seiner Morphologie zu kosten. Wenn wir alle seine naturwissenschaftlichen Arbeiten als Weinfässchen betrachten, dann kann der *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* mit den 123 Paragraphen nur eine abgefüllte und erlesene Flasche aus dieser Sammlung sein. Die Schüler können aber nicht gleich die ganze Flasche leeren, denn dazu gibt es bereits ein ganzes Lehrstück von Rohde. Vielmehr soll es das Ziel dieses naturwissenschaftlichen Exkurses sein, eine Kostprobe des edlen Tropfens zu nehmen. Er soll Lust auf mehr machen und die Schüler dazu einladen, im Fach Biologie die ganze Metamorphose-Lehre kennenzulernen.

1.3 Der Gang vom Klassenzimmer in den Biologieraum und Einstimmung auf die Pflanzenmetamorphose

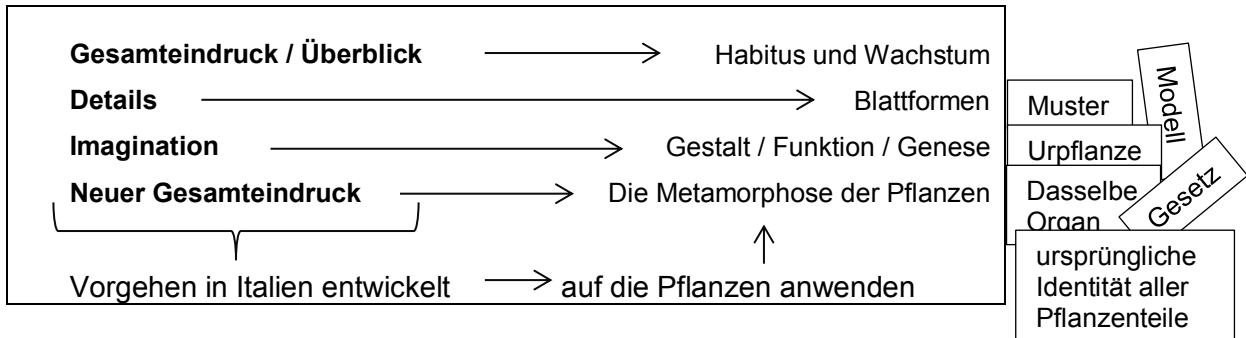
Der Lehrer hat den Schülern bereits verraten, dass man Goethe in den kommenden Stunden als Naturwissenschaftler kennenlernen wird. Sogar in der *Italienischen Reise* und in Goethes Briefen kann man bereits Andeutungen zu seinen botanischen Studien finden. Gemeinsam werden einige Ausschnitte aus der *Italienischen Reise* (siehe Arbeitsblatt Nr. 1 im Anhang) gelesen und im gemeinsamen Gespräch nachvollzogen, was Goethe konkret in Italien vorfindet und wie sich seine Vorstellungen entwickeln. Wichtige Begriffe aus den Briefen werden auf Karten geschrieben und auf den Boden in die Mitte des Kreises gelegt. Auch wenn dies sicherlich nicht die Art der Weimarer Freunde gewesen sein dürfte, so dienen die Begriffe später noch als Denkstütze und können in Folgestunden zur Rekapitulation genutzt werden. Nachdem klargeworden ist, dass Goethe in Italien zwar auf der Spur der Urpflanze gewesen ist, dem Typus Blatt immer näher kommt und eine Idee zur Pflanzenmetamorphose entwickelt, bleibt jedoch noch offen, wozu ihn dies genau führt und wie die Früchte der Reise auf naturwissenschaftlichem Terrain aussehen. Anders als beim Amphitheater trägt der Baum seiner Erkenntnis in Italien bereits Knospen und Blüten, zur Furcht und zur Ernte kommt es allerdings erst lange nach

seinem Aufenthalt in Palermo. Inwieweit diese wissenschaftliche Frucht für die Biologie von Bedeutung ist, das kann man anhand der Zeittafel im Straßburger erkennen. Der Lehrer holt also nun das üppige Buch hervor und liest den Eintrag zu Goethe vor. Damit die Schüler einen Eindruck davon bekommen, welche Größen dort noch verzeichnet sind, erwähnt der Lehrer Linné und Darwin. Zumindest diese beiden Namen kann man als bekannt voraussetzen. Auch wenn nicht jeder Schüler deren Theorien wiedergeben kann, so sollten diese beiden Naturwissenschaftler als bedeutende Größen der Biologie vom Hörensagen bekannt sein. Was leistet aber nun Goethe so Bedeutendes, dass er einen Platz zwischen diesen beiden Größen einnimmt? Was hat es genau mit Goethes Metamorphose der Pflanzen auf sich?

Plötzlich klopft es an der Tür. Nun tritt doch tatsächlich Goethe in den Klassenraum. Den richtigen Zeitpunkt abgewartet steht er in der Tür und betrachtet die Schüler. Er trägt einen weißen Kittel und hat eine Vase mit Rosen und seinen *Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären* dabei. Von dem jungen Reisenden mit Mantel und Rucksack ist nichts mehr zu sehen. Goethe stellt die Rosen in die Mitte des Stuhlkreises und erklärt, dass ja nun seit Italien eine lange Zeit vergangen sei. Geforscht und gelesen habe er viel. Seine Freunde haben ihm bei seinen botanischen Studien sehr unterstützt und geduldig viele seiner Entwürfe gelesen und in großer Runde in Jena und Weimar diskutiert. Schließlich, so verrät Goethe, ist ihm die Metamorphose der Pflanzen schlüssig geworden. Das scheint offensichtlich, hält Goethe doch sein Werk mit allen 123 Paragraphen in die Höhe. Diese prächtigen Rosen dort, Goethe deutet auf die Vase, wird er mit den Schülern bald nach seiner Manier, die Natur zu betrachten, erfassen und auf die Suche nach etwas Typischen gehen, was alle Pflanzen gemeinsam haben und charakteristisch für ihre Gestalt ist. Aus diesem Grund sind alle Schüler eingeladen, ihm zu folgen, denn Goethe möchte sie ohne Umschweife in den Biologieraum mitnehmen. Die Schüler stehen also auf und folgen ihm gespannt in den Biologieraum.

1.4 Die Pflanzenmetamorphose als fächerübergreifende Perle

Nachdem alle Schüler einen Platz gefunden haben, übernimmt Goethe erneut das Wort. Er erklärt den Schülern, dass man sich die Pflanzen und vor allem auch die Rosen, die er mitgebracht hat, in den nächsten Stunden anhand seines üblichen Vorgehens anschauen wird. Dazu hat Goethe auch noch einmal folgendes Tafelbild für die Schüler erstellt. Das Vorgehen sollte ihnen aber bereits bekannt sein. Goethe will nur noch einmal kurz die Begriffe, die sie auf dem Boden gesammelt haben, an die entsprechenden Stellen hängen. Diese würden sich im Laufe der nächsten Stunden klären und ggf. noch eine Hilfe sein.



Als Erstes wird man sich nun einen Gesamteindruck von den Pflanzen verschaffen müssen, d.h. sich ihren Habitus anschauen und ihre Entwicklung wiederholen. Danach wird man sich einzelnen Blattformen zuwenden. Davon sollen die Schüler einige selbst näher kennenlernen und andere wird Goethe ihnen noch einmal näherbringen. Danach wird man gemeinsam versuchen, das „Muster“ bzw. das „Gesetz“ der Blattbildung zu rekonstruieren. Auf diese Weise sollen die Schüler schließlich in der Lage sein, die Blattformen nachzuvollziehen und dadurch die Metamorphose der Pflanzen zu verstehen. Goethe will den Schülern jederzeit mit Rat und Tat und Paragraphen aus seiner Schrift zur Verfügung stehen.

Schritt 1: Zuerst wird man jetzt kurz auf die Pflanze als Ganzes eingehen. Welche Abschnitte lassen sich denn an den Pflanzen allgemein erkennen? Während ein Schüler gebeten wird, eine vollständige Pflanze schematisch an die Tafel zu zeichnen, beschreiben die anderen Schüler die Wurzel, den Spross und die Blüte als gemeinsame Abschnitte. Die Zeichnung an der Tafel wird daraufhin überprüft und festgehalten, dass am Spross überall die Laubblätter sitzen und oben auch die Kelchblätter. Noch weiter oben gibt es dann die Blütenblätter, die manchmal auch aus bunten Kelchblättern und den Kronblättern bestehen. In jedem Fall gibt es aber farbige Kronblätter und auch Staub- und Fruchtblätter. Außerdem wird festgehalten, dass das Wachstum der Pflanzen mit dem Samen beginnt und die

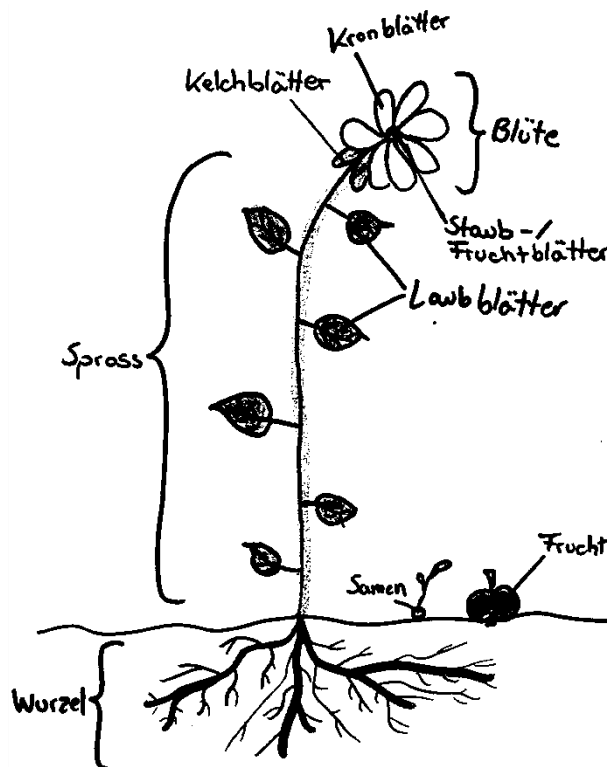


Abbildung 8: Rekonstruktion der Schülerzeichnung

Pflanze nach der Befruchtung auch wieder einen ebensolchen hervorbringt. Oft gibt es auch Früchte, wie bei Äpfeln und Birnen, in denen die Samen verborgen sind. Die Früchte wachsen aus der Blüte, wenn diese befruchtet wurde. Diese Details werden der Schülerzeichnung noch hinzugefügt. Goethe erklärt den Schülern nun, dass es auch noch die sogenannten Kotyledonen, d.h. Keimblätter, gibt. Das sind die ersten und einfachsten Blätter der Pflanze, die direkt aus dem Samen wachsen. Ganz oft sind es zwei, aber es gibt auch Pflanzen, die nur ein Keimblatt ausbilden. Diese Keimblätter sieht man noch ganz selten bei ausgewachsenen Pflanzen, aber meist sind sie einfach schon verrottet, bevor die Pflanze die Blüte vollständig ausgebildet hat. In der Zeichnung an der Tafel ergänzt Goethe nun die Keimblätter, indem er einen keimenden Samen einzeichnet. Damit ist zumindest schon den ersten Schritt geschafft.

Schritt 2: Nun soll das praktische Detail-Studium der Schüler beginnen und man wird gemeinsam klären, wie man sich die verschiedenen Blattformen erklären kann. Beginnen wird man jetzt erst einmal bei den Laubblättern einer Knoblauchsrauke. Die Schüler werden dazu in Gruppen aufgeteilt und holen sich die für sie vorbereiteten Umschläge ab. In diesen befinden sich Kopien von den Laubblättern einer Knoblauchsrauke. Kleber und Papier liegen zusätzlich bereit. Die Schüler sollen nun herausfinden, in welcher Reihenfolge die Blätter vom unteren Ende des Sprosses bis hin zum oberen Ende gebildet wurden. Sobald sich die Gruppe einig ist, kann man die Blätter auf das Papier kleben. Wie bei Rohde geschieht dies sehr schnell und bei der Reihenfolge der Blätter ist man sich erstaunlich schnell einig. Die Blatt-Reihenfolgen werden an die Wand gehängt und verglichen. Danach folgt ein gemeinsames Gespräch. Geklärt werden dabei folgende Fragen:

- Nach welchen Kriterien wurden die Blätter angeordnet?
- Wie verändert sich die Form der Blätter?
- Was fällt bei der Aufeinanderfolge der Blätter insgesamt auf?
- Worin besteht die Gemeinsamkeit aller Laubblätter?
- Welche Funktion haben die Laubblätter und inwiefern erkennt man dies anhand ihrer Gestalt wieder?
- Wie geht es bei der Pflanze anschließend weiter?
- Wie sehen die ersten Blätter aus, die aus dem Samen kommen?

Nach diesem Gespräch will Goethe den Schülern noch einmal zeigen, wie er das Ganze zusammenfasst. Dazu werden gemeinsam die Paragraphen auf Arbeitsblatt Nr. 2 (siehe Anhang) gelesen und im Plenum besprochen.

Schritt 3: Nach dem Laubblatt-Puzzle wendet man sich den Rosen zu, die Goethe mitgebracht hat. Sie stehen in einer Vase auf dem Lehrerpult. Inzwischen sind die Blüten ein wenig weiter geöffnet und die Blütenblätter liegen lockerer übereinander. Die Aufgabe der Schüler besteht jetzt darin, immer ein Blatt direkt von der Sprossachse abzuzupfen, beginnend beim untersten Laubblatt. Goethe weist die Schüler aber zur Sicherheit noch einmal daraufhin, dass die Gesamtheit der Fiederblättchen bei den Rosen als ganzes Blatt betrachtet wird und sie deshalb das Blatt direkt an seinem Ansatzpunkt am Spross abbrechen sollen und nicht etwa jedes Fiederblättchen einzeln. Nach den Laubblättern sollen die Schüler auch die Kelchblätter und die Blütenblätter der Reihe nach abzupfen und die übrigen Sprossachsen wieder vorne in die Vase zurückstellen. Außerdem sollen die Schüler ihre Papiere mit ihren Namen versehen. Goethe gibt vor der Arbeitsphase nun noch einige wertvolle Tipps. Wichtig ist nämlich nicht, dass alle Blätter von oben bis unten mit Kleber bestrichen werden, denn das dauert ewig. Vielmehr sollen die Blätter nur mit einem kleinen Punkt auf dem Papier befestigt werden, sodass die Reihenfolge später nicht verrutschen oder durcheinander geraten kann. Da es viele Blätter gibt, sollen die Schüler versuchen, alle Blätter sinnvoll anzuordnen, sodass sie auf ein Zeichenblockpapier passen. Beim Abzupfen geht es auch darum, sich die Blattgestalt genau anzuschauen. Wenn man einmal nicht mehr weiß, welches Blatt das nächste sein könnte, muss man sich am besten durch Ähnlichkeiten zum Vorgänger und Nachfolger behelfen. Es bietet sich an, zügig zu arbeiten, bevor die Blätter welken und sich einrollen, denn dann kann man sie nicht mehr so gut betrachten und festkleben.

Die Schüler holen sich jetzt je eine Rose aus der Vase und eine Pinzette. Von zu Hause haben viele bereits Kleber und ein DIN-A3-Blatt mitgebracht. Die Schüler zupfen Blatt für Blatt ab und kleben ihre Blattreihenfolge auf weiße Blätter, die sie mit ihren Namen versehen. Anschließend werden die Papiere auf die Tische gelegt und die Schüler gehen herum und betrachten kurz, stillschweigend die Blattreihenfolgen ihrer Mitschüler. Dadurch soll es den Schülern möglich sein, die eventuell durcheinander gekommen sind oder ein weniger gutes Rosenexemplar bekommen haben, andere „bessere“ Rosenblätterreihenfolgen zu betrachten.

Anschließend werden im Gespräch erneut folgende Fragen geklärt:

- Was fällt an dieser Blattreihenfolge auf?
- Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen den Laub- und den Kelchblättern?
- Gibt es auch Gemeinsamkeiten zwischen den Kelchblättern und den Kronblättern?
- Inwiefern verändern sich die Kronblätter nach innen?

- Welche Funktion haben die Kronblätter und inwiefern lässt sich daran ihre Gestalt erklären?
- Warum beendet die Pflanze eigentlich die Ausbildung von Laubblättern und später von Kronblättern?

Die Ergebnisse der Diskussion werden noch einmal zusammengefasst. Nun kommt Goethe erneut zur Wort. Man liest die Paragraphen auf Arbeitsblatt Nr. 3 und stellt den Bezug zu den zuvor besprochenen, eigenen Beobachtungen her.

Anschließend werden die Papierbögen zwischen Zeitungen gelegt und bis zu ihrem nächsten Einsatz getrocknet.

Schritt 4: Als Nächstes muss man sich noch die übriggebliebenen Staub- und Fruchtblätter an den Sprossachsen anschauen. Aufgrund des Zeitmangels soll sich jeder Schüler wieder einen Spross bei Goethe abholen und die Paragraphen auf Arbeitsblatt Nr. 4 (siehe Anhang) lesen und versuchen, sie auf die übrig gebliebenen Strukturen am Blütenstand zu beziehen. Im Anschluss daran werden folgende Fragen gemeinsam geklärt:

- Wie und woraus entstehen laut Goethe die Staub- und Fruchtblätter?
- Welche Funktion haben diese Organe und inwiefern kann man dies anhand ihrer Gestalt erkennen?
- Was sind die Gemeinsamkeiten aller Blätter, die man bisher besprochen hat? Warum tragen auch die Staub- und Fruchtblätter die Bezeichnung „Blätter“ zu Recht?

Anschließend erklärt Goethe noch kurz, dass es sich bei den Früchten auch um Blätter handelt. Manchmal können – wie schon beim Kelch – einige Blätter miteinander verwachsen. Beim Apfel oder der Birne ist dies z.B. der Fall. Damit die Samen weiter fortgetragen werden, können zwar holzige aber vor allem auch süße, fleischige Früchte gebildet werden, indem die verwachsenen Fruchtblätter „anschwellen“. Auch bei den Hülsenfrüchten verwachsen Blätter miteinander. Dadurch bilden sie einen luftgefüllten Raum. In den Früchten liegen die Samen verborgen, manchmal einzeln, manchmal eben zu vielen. Tatsache ist, dass sowohl die Frucht als auch die Samen aus Blättern bestehen (Vgl. § 74-113). Daran anschließend werden gemeinsam die Paragraphen 115, 119 und 120 gelesen und besprochen.

Es wird nun Paragraph 4 gelesen und im Gespräch geklärt, was mit der Metamorphose gemeint ist und welches das gemeinsame Grundmuster aller Blätter sein könnte, das sich an der Pflanze ständig wiederholt.

Insgesamt muss Klarheit darüber bestehen, dass Goethe sich ein Blatt vorgestellt hat, das sich auf alle erdenkliche Art und Weise umgestalten kann, um eine konkre-

te Funktion am Pflanzenkörper zu erfüllen, und dass jedes der zuvor betrachteten Blätter eigentlich immer schon die Spezialisierung und Modifizierung des Grundtypus darstellt. Außerdem sollte hervorgehoben werden, welchen Nutzen die Metamorphose der Blätter hat, nämlich die Vervollkommnung und Fortführung des Individuums im Samen und im darin verborgenen Keim. Erst dann können die Schüler zum nächsten Schritt übergehen.

1.5 Abschluss der Pflanzenmetamorphose und Übertragung auf Goethe

Da sie nun nicht mehr an der Kaffeetafel oder im Biologieraum sitzen, gilt es als vorbereitende Hausaufgabe, einen Brief aus ihrer eigenen Sicht an Goethe zu schreiben, der inzwischen wieder abreisen musste. Die Schüler sollen Goethe als Feedback noch einmal schildern, wie sie seine Metamorphose der Pflanzen verstanden haben, was Goethe ihrer Meinung nach noch nicht genügend erläutert hat, wo sie noch überall anders Metamorphosen vermuten und warum und welche Rolle

der Goetheblick für die „Metamorphose der Pflanzen“ gespielt haben dürfte. Dazu wird den Schülern noch einmal ihr Rosenblätterbogen ausgeteilt und ggf. auch eine Skizze von Goethes Urpflanze.

Anschließend werden die Briefe gruppenweise (in den Gruppen von Laubblatt-puzzle) ausgetauscht und gelesen. Die Schüler sollen sich dabei gegenseitig korrigieren und den besten Brief pro Gruppe auswählen. Diese „best of“-Auswahl wird dann für alle kopiert und im Plenum vorgelesen und besprochen. Zusammen mit den Briefen aus den vorhergehenden Akten haben die Schüler nun eine kleine Briefmappe, die sie an die einzelnen Stationen des Lehrstücks erinnern soll. Anhand eines Abschlussgesprächs wird nun noch herausgearbeitet, in welcher Beziehung die Pflanzenmetamorphose zu Goethe steht. Es soll deutlich werden, dass Goethe – genau



Abbildung 9: Goethes Urpflanze, mit der man die Metamorphose nachvollziehen kann.

wie die Pflanzen – einen Reifeprozess durchläuft und sich seine Organe bzw. Sinne immer weiter ausbilden und verfeinern. Sowohl die Pflanze als auch Goethe machen eine Entwicklung durch. So wie sich die Blätter in der Blüte vollenden, so vollendet sich auch Goethe in Italien. Während die Pflanze ein neues Individuum hervorbringt, erfährt Goethe eine „Wiedergeburt“ in Italien. Goethe war es in Weimar zum Drang geworden nach Italien zu fahren, sich zu verändern, sich zu wandeln und umzubilden. Ebenso folgt die Pflanze einem inneren Trieb bzw. einem inneren Drang zur Ausbildung der Blüte und zur Fortpflanzung.

Optional könnte man nun noch Goethes Elegie *Die Metamorphose der Pflanzen* als Antwortbrief an die Schüler nutzen (siehe Anhang). Dieser „Brief“, den Goethe den Schülern als Schlusswort mitgeben kann, wird gelesen und besprochen. Man vollzieht noch einmal gemeinsam das Wachstum und die Entwicklung der Pflanze nach sowie das Ausbilden und Umbilden der Blätter. Zum Schluss wird besprochen, wo Goethe selbst noch überall Metamorphosen entdeckt hat und inwiefern die Schüler Goethes Ausblick nachvollziehen können.

1.6 Kompositionsablauf – Freudenstein 2014

Exposition: Thema: Die <i>Italienische Reise</i> . Annäherung an das Werk und an den Weimarer Kreis		
Die beiden Goethe Gemälde: Das Thema wird umrissen	<ul style="list-style-type: none"> • Gemälde 1: <i>Goethe in der Campagna</i> • Bildbeschreibung, Erstellen eines Tafelbildes und zeitliche Einordnung des Gemäldes in Goethes Biographie → Goethe als Klassiker erkennen • Gemälde 2: Goethe am Fenster der römischen Wohnung am Corso → Nähe dieses Gemäldes zu Goethes Sturm-und-Drang-Phase gegenüber der eindeutig klassizistischen Inszenierung im anderen Portrait erkennen • Bedeutung der Italienreise für Goethes Bildungsprozess • Präsentation der <i>Italienischen Reise</i> als Frucht des Bildungsprozesses in Buchform 	1. + 2. Std.
Goethes Reiseroute und Einführung des Weimarer Kreises	<ul style="list-style-type: none"> • Reiseroute / Reiseverlauf: Stationen nachverfolgen • Umstände der Italienreise rekonstruieren • Hinweis auf Anna Amalie-Kreis • Hausaufgabe, jeweils eine Person aus dem Kreis in der nächsten Sitzung vorstellen 	
I. Akt: Verona: Thema: Das Amphitheater in Verona. Goethes „Schauendes Denken“: Der Gestaltbildungsblick		3. + 4.
Vorstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Bild des Weimarer „Musenhofs“ präsentieren und Kennenlernen 	

der Weimarer Freunde	der Weimarer Freunde (Anna Amalie, Charlotte von Stein, Herder, Carl August und Wieland)	
Goethes genetisch-morphologischen Gestaltbildungsblick	<ul style="list-style-type: none"> • Tagebucheintrag/Brief aus Verona vom 16. September 1786 lesen und Inhalt besprechen; Goethes Aussage, gleichzeitig etwas Großes und doch nichts zu sehen, diskutieren • Das Vorgehen Goethes herausarbeiten • Goethes Wahrnehmungsschritte herausarbeiten und anhand von Photographien des Amphitheaters sowie mittels weißer Blätter ordnen, anschließend vergleichen und Leerblätter thematisieren • Wahrnehmungsschritte an der Tafel festhalten: 1. Gesamteindruck, 2. natürliche Entwicklung, 3. Funktion, 4. aktueller Zustand. 	
II. Akt: Venedig und Korrespondenz I: Thema: Goethes Venedig Aufenthalt als Beispiel für bildendes Reisen und Verständnis des Goetheblicks als Brief an Goethe		
Anwendung des Goetheblicks auf die Entstehung Venedigs	<ul style="list-style-type: none"> • Venedig-Beschreibung vom 29. September 1786 lesen und besprechen, was Goethe beschreibt, die Entstehung Venedigs nachvollziehen • Beschreibung des Amphitheaters und Venedigs vergleichen und ein ähnliches Vorgehen erkennen, den Gestaltbildungsblick begreifen 	5. + 6. Std.
„Sehen“ mit dem Goetheblick: Briefe an Goethe	<ul style="list-style-type: none"> • Goethe-/ Gestaltbildungsblick selbst ausprobieren und Vorschläge sammeln und besprechen; die Genese der Dinge des Alltags erkennen • Hausaufgabe: aus der Rolle heraus einen Brief an Goethe schreiben, in welchem sein Blick/Methode beschrieben und angewendet werden soll 	
III. Akt: Korrespondenz II: Thema: Antworten auf die Briefe des Weimarer Kreises		
Goethe antwortet	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung des Goetheblicks und der Beziehung zwischen Funktion und Gestaltbildung der Gegenstände • Besprechen, wie Goethe mit den Briefen der Freunde verfährt • Goethes Antwortbrief an die Weimarer-Freunde formulieren und dabei auf einen Brief konkret antworten und diesen dabei berichtigen, loben oder ergänzen 	7. + 8. Std.
IV. Akt: Metamorphose: Goethe als Botaniker und Morphologen kennenlernen		
Übergang und Einstimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Stuhlkreis OHNE Kaffeetafel bilden • Einführung des Lehrers, dass man Goethe als Naturwissenschaftler kennenlernen wird • Textstellen auf Arbeitsblatt lesen und besprechen sowie wichtige Begriffe herausarbeiten • Straßburger: Goethe als wichtige Person der Biologie anhand 	9.- 12. Std.

	<p>der Zeittafel erkennen und von seiner Metamorphose der Pflanzen 1790 erfahren; ihn zwischen biologischen Größen wiederfinden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Lehrer stellt die Frage, was Goethe so besonderes gefunden haben könnte und was die Metamorphose der Pflanzen ist, da erscheint ein verkleideter Goethe im Klassenzimmer (entweder zweiter Lehrer, Praktikant etc. oder Lehrer selbst) • Goethe stellt eine Vase Rosen in die Mitte des Kreises und erklärt, dass einige Zeit seit der Italienreise vergangen sei, aber Italien sei wichtig gewesen, denn nur dort habe er den Durchbruch gehabt, um aus seinen Erkenntnissen 123 Paragraphen zu erstellen; er hält das Werk <i>Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären</i> hoch • Was er in Italien erkannt hat, das sollen die Schüler nun auch erleben und deshalb sollen sie ihm in den Biologieraum folgen
Schritt 1: das Ganze	<ul style="list-style-type: none"> • Goethe führt in das Vorgehen ein; er hält den Goetheblick an der Tafel fest und überträgt ihn auf die Arbeitsweise mit den Pflanzen • Wichtige Begriffe, die die Schüler vorher in seinen Briefen entdeckt haben, werden ebenfalls in diesem Zusammenhang erwähnt und erläutert, wann man diesen Begriffen auf den Grund gehen wird • Zuerst sollen die Schüler eine ganze Pflanze betrachten; Welche Abschnitte gibt es? Zum Überblick wird eine Habitus-skizze angefertigt und besprochen; die Entwicklung der Pflanzen wird wiederholt
Schritt 2: Detail → Laubblätter	<ul style="list-style-type: none"> • In Gruppen: Knoblauchsraukenblätter ihrer Reihenfolge an der Pflanze nach ordnen und aufkleben • Reihenfolgen im Plenum vergleichen und besprechen • Gang zur Quelle: Arbeitsblatt Nr. 2 mit den Paragraphen lesen und im Plenum besprechen
Schritt 3: Details → Laubblätter, Kelchblätter und Kronblätter	<ul style="list-style-type: none"> • Kulturrosenblätter abzupfen und aufkleben • Rosenbögen auslegen und vergleichen • Besprechen der Ergebnisse im Plenum • Gang zur Quelle: Arbeitsblatt Nr. 3 mit den Paragraphen lesen und besprechen • Rosenbögen herbarisieren und Sprossachsen zurückgeben
Schritt 4: letzte Details → Staub- und Fruchtblätter	<ul style="list-style-type: none"> • Sprossachsen betrachten und mithilfe Goethes Paragraphen auf Arbeitsblatt Nr. 4 ihre Entstehung rekonstruieren • Gemeinsames Gespräch im Plenum • Lehrer erläutert, was an den Samen und Früchten „Blatt“ ist

Imagination: Alles ist Blatt	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfassende Paragraphen werden gelesen • Begriffsbestimmung „Metamorphose“ und „Blatt“ • Die Rolle des Goetheblicks 	
neuer Gesamteindruck	<ul style="list-style-type: none"> • Die Schüler schreiben Goethe einen Brief, wie sie die Metamorphose der Pflanzen verstanden haben, wo sie Goethe nicht folgen würden, welche Aspekte er ihrer Meinung nach vergessen hat und welchen Verdienst der Goetheblick für Goethes Erkenntnisse gehabt haben muss; sie schildern ihm außerdem, wo sie noch andere Metamorphosen vermuten • Dazu erhalten sie ihren Rosenbogen zurück, auf den sie im Brief eingehen können 	
Finale		
Abschluss und Übertragung	<ul style="list-style-type: none"> • Die Briefe der Schüler werden in den Gruppen des Laubblattpuzzles getauscht und gelesen, man einigt sich in der Gruppe auf einen, den man besonders gut findet, dieser wird für alle kopiert • Das „best of“ der Briefe wird im Plenum vorgelesen und besprochen • Es wird herausgearbeitet, inwiefern man die Metamorphose auf Goethe übertragen kann und wo man noch Metamorphosen findet; Parallelen zwischen der Metamorphose des Blattes und der Bildung des Menschen werden besprochen • Optional: Goethe hat den Schülern in Form seiner Elegie <i>Die Metamorphose der Pflanzen</i> einen Abschlussbrief zurückgeschrieben, er wird gemeinsam gelesen und die Entwicklung der Pflanze sowie die Blattformen nachvollzogen 	13.-14. (15.) Stunde

1.7 Eigene Erprobung mit Freunden und Bekannten

Als ich meine Lehrstückinszenierung endlich fertig geplant und die Materialien vorbereitet hatte, fand sich leider erst einmal niemand, mit dem ich das Lehrstück hätte testen können. Alle, von denen ich erwartet hatte, dass sie gern mitmachen würden, waren schon zu beschäftigt und selbst mit ihrer Examensarbeit ausgelastet. Also brauchte ich spontan neue Probanden. Diese fanden sich zum Glück und ich konnte eine neue bunte Gruppe zusammenstellen. Insgesamt habe ich meine Lehrstückkomposition sogar zweimal innerhalb von zweieinhalb Stunden durchgeführt. Das erste Mal mit Nachbarn, Bekannten und Kommilitonen in Marburg, das zweite Mal mit Freunden und Familienangehörigen in Hebel. Weil die zweite Variante nur minimal von meiner ersten Erprobung abweicht, möchte ich nur diesen ersten Testversuch beschreiben.

Der Einstieg: Da ich den Beginn des Lehrstücks mit der *Italienischen Reise* bereits kurz zuvor an der Elisabethschule in der Klasse von Frau Harder gesehen und meine Testgruppe mir nur ein begrenztes Zeitfenster zur Verfügung gestellt hatte, entschied ich mich, einfach direkt mit Goethe und seinen Textstellen in der *Italienischen Reise* zu beginnen. Ich gab eine kurze Einleitung, sodass jeder wusste, um was es gehen sollte. Dabei erklärte ich, dass Goethe 1786 nachts abrupt und unter einem Pseudonym nach Italien aufgebrochen war, weil er sich aus den einengenden und verfahrenen Verhältnissen in seinem Leben lösen wollte. „In Italien lernte Goethe, sich an antiken und großen Gegenständen reisend zu bilden und erfuhr eine ‚Wiedergeburt‘, die ihn später noch zu zahlreichen Neufassungen und vielen neuen Werken angeregt hat. Goethe fuhr als Stürmer und Dränger nach Italien, kam aber als wahrer Klassiker zurück. Er durchlief während seiner Reise einen echten Bildungsprozess und nutzte diesen, um sich selbst und seine Sinne weiter auszubilden. Auf diese Weise gelang es ihm, seinen morphogenetischen Gestaltbildungsblick auszubilden.“ Ich ließ diese Worte erst einmal sacken und fuhr dann fort: „Die Erlebnisse in Italien hielt Goethe tagebuchartig fest und schrieb auch immer wieder Briefe an seiner Freunde in Weimar. Beides veröffentlichte er wesentlich später in überarbeiteter Form in der *Italienischen Reise*.“ Ich hielt das Werk hoch, sodass es jeder sehen konnte. Nun wollte ich noch kurz erklären, was es mit dem Goetheblick auf sich hat. Dazu hatte ich die Folienarbeit aus dem Amphitheater-Akt ausgedruckt und klebte das Foto des Ovals an die Wand. Ich erklärte nun, dass Goethe seinen morphogenetischen Blick besonders anschaulich am Amphitheater demonstriert hat. Diese Stelle ließ ich von einer Biologiestudentin für alle laut vorlesen. Danach erklärte ich, dass Goethe sich erst einen Überblick vom Ganzen verschafft und sich dann erst Einzelheiten und Details zugewendet hatte. Ich fragte nun: „Was hat Goethe gemeint, wenn er sagt, dass er etwas Großes und doch eigentlich nichts sieht?“ Der Philosophiestudent meinte dazu: „Goethe spricht ja vom Volk, welches sich zum Zeitpunkt seines Besuches gar nicht mehr dort befindet. Heute ist das Amphitheater eher noch ein Touristenmagnet, wird aber nicht mehr für die Zwecke eingesetzt, für die es der Kaiser hatte bauen lassen.“ Ich hakte nach: „Was war das für ein Zweck gewesen?“ Die Biologiestudentin meinte daraufhin, dass es etwas mit dem Schauspiel zu tun hat, das alle Leute sehen wollten. „Richtig“, ermutigte ich sie. Sie sollte das aber noch einmal genauer im Text nachschauen. Also las sie die entsprechende Stelle noch einmal laut vor und fasste danach zusammen: „Das Amphitheater musste vom Architekten einfach so gebaut werden, damit alle Leute dem Schauspiel folgen konnten. Das ging wohl nur, wenn er die Grundform, die die Leute mit ihren Bänken, Brettern, Fässern, Gerüsten usw. gebildet hatten, nachempfand.“

Also musste das Amphitheater quasi als diese nach innen hin trichterförmig zulaufende Rundung erbaut werden.“ „Ja genau. Goethe nennt das einen ‚Krater‘ und ein ‚Oval‘“, half ich nach. Ich kürzte nun den Rest zum Goetheblick etwas ab, sodass wir schneller vorankamen. Ich hing die Skizze des Goetheblicks neben das Foto des Amphitheaters und erklärte, dass Goethe im Krater und im Oval eine Urform bzw. eine Urgestalt entdeckt hat. „Die Schaulust der Menschen, die der Architekt mit seinem Bau befriedigte, war das Urphänomen, was für die Gestalt des Amphitheaters verantwortlich war. Dadurch, dass Goethe zwar die fertige und inzwischen leere Realität sah, aber dann doch noch die Entstehung der Urgestalt im Geiste vor seinem inneren Auge nachbildete, vollzog er eine Art Imaginationsschritt. Nach dem ersten Überblick und dem Untersuchen der Details folgte also die Imagination und diese wiederum verwendete Goethe dann wieder für einen neuen Gesamteindruck“, erläuterte ich. Ich hing nun Goethes methodischen Viererschritt, den ich ebenfalls vorbereitet hatte, neben die Zeichnung zum Goetheblick. „Diesen Blick wandte Goethe noch auf viele andere Dinge in Italien an, z.B. auf die Entstehung Roms und Venedigs. Schließlich war Goethe aber auch gerade aufgrund dieses morphogenetischen Gestaltbildungsblicks in der Lage gewesen, sich auch die Natur, d.h. konkret die Pflanzenwelt zu erschließen“, erzählte ich. Ich ließ nun auch die Textstellen auf Arbeitsblatt Nr. 1 lesen. Im Anschluss fragte ich nach: „Was beschreibt Goethe dort?“. Mein Bekannter antwortete: „Goethe spricht von einer Urpflanze und in Italien war er irgendetwas auf der Spur, was mit Pflanzen zu tun hat, ihm aber erst mit der Zeit klarer wurde. In seinem Brief erwähnte Goethe seinen Vortrag, den er veröffentlichen wollte. Anscheinend hat sich Goethe in Italien einige Pflanzen angeschaut, einen Geistesblitz gehabt, ist dann nach Hause zurückgekehrt und hat das Ganze niedergeschrieben.“ Der Philosophiestudent ergänzte: „Goethe meint, ein Gesetz gefunden zu haben oder so etwas, wie ein Modell, mit der er beweisen wollte, dass es bei der Pflanze ein Organ gibt, das immer irgendwie dasselbe ist, und dass Goethe die Identität aller Pflanzenteile an einer Urpflanze deutlich machen wollte.“ Ich beließ diesen ersten Eindruck dabei und holte den Straßburger hervor, den ich zuvor in der Universitätsbibliothek ausgeliehen hatte. Ich ließ meinen Bekannten nachschlagen, was er unter dem Zeitpunkt 1790 finden konnte. Er las vor, dass Goethe in der Zeittafel mit seiner Metamorphose der Pflanzen erschien. Ich nahm ihm nun das schwere Buch ab und erklärte, dass vor Goethe in der Zeittafel Linné auftaucht und weit nach ihm auch Darwin. „Also war das, was Goethe da unter der Metamorphose der Pflanzen entwickelt hat, von so großer Bedeutung gewesen, dass man ihn zwischen diese beiden Größen der Biologie stellen konnte“, bemerkte die Biologiestudentin. Ich nickte und holte Goethes *Versuch die Metamor-*

phose der Pflanzen zu erklären hervor. Dazu erläutere ich: „Dieses Werk mit den 123 Paragraphen spiegeln Goethes Durchbruch wieder. Was er in Italien entdeckt hatte und was dort herangereift ist, veröffentlichte Goethe nach seiner Rückkehr in ausgereifter Form und wollte damit erstmals auch naturwissenschaftliches Terrain betreten.“ Ich wollte meiner Gruppe nun zeigen, wie man anhand des Goetheblicks, die Pflanzen betrachten und dabei nachvollziehen kann, was Goethe in diesen 123 Paragraphen Außergewöhnliches formuliert hat. Ich deutete noch einmal auf die Vorgehensweise Goethes. Als Erstes mussten wir uns also einen Gesamteindruck von einer Pflanze verschaffen und sie überblicken. Danach wollte ich mit ihnen Details an der Pflanze näher betrachten und diese mithilfe ihrer Phantasie und Vorstellungskraft weiterdenken. Zum Schluss sollte dadurch ein ganz neuer Gesamteindruck entstehen.

Schritt 1: Ich verteilte weiße Blätter und Stifte und bat die Gruppe immer zu zweit auf einem Papier den Habitus einer Pflanze aufzuzeichnen und diesen zu beschriften. Anschließend wurden die Zeichnungen besprochen und die Beschriftungen ergänzt. Nachdem wir eine gemeinsame Habitus-skizze erstellt hatten, sprach ich noch den Entwicklungszyklus der Pflanze. Es kam mir dabei sehr zugute, dass eine Biologiestudentin anwesend war. Wir hielten fest: „Alles beginnt mit einem Samen. Dieser quillt, bricht auf und es bilden sich eine Wurzel und ein Spross. Am Spross wachsen nach kurzer Zeit ein oder auch zwei Keimblätter, danach kommen die grünen Laubblätter und irgendwann bildet die Pflanze eine Blüte aus. Die Blüte beinhaltet die Staub- und Fruchtblätter. Nach der Bestäubung durch Insekten reift eine Frucht heran, in der sich die Samen befinden. Diese Samen können dann wieder eine neue Pflanze wachsen lassen.“

Bei diesem Testlauf mit Freunden zeigte sich auch, dass das Benennen der einzelnen Abschnitte von Wurzel, Spross und Blüte jedem gelang. Etwas anspruchsvoller war hingegen das Hinzufügen der Begriffe „Laub-“, „Kelch-“, „Kron-“, „Frucht-“ und „Staubblatt“. Auf das Einzeichnen der Samen und der Keimblätter waren alle erst durch meine Hinweise gekommen. Das dürfte im Prinzip kein Problem sein, da ja auch Goethe versprochen hatte, die Schüler ggf. zu unterstützen. Um es aber gerade den nicht botanisch versierten Personen beim Beschriften leichter zu machen, hatte ich beim zweiten Durchlauf einem Freund ein Biologiebuch zur Verfügung gestellt, in dem er den Aufbau einer Pflanze nachschlagen durfte, und einem anderen hatte ich die Begriffe auf Zettel geschrieben, sodass diese nur noch zugeordnet werden mussten. Danach war das Ergänzen der Skizze natürlich sehr leicht. Ein Beispiel für eine solche Zeichnung, auf die wir uns anschließend im gemeinsamen

Gespräch geeinigt hatten, liegt dieser Arbeit im Anhang bei. Sie wurde von einem Philosophiestudenten angefertigt und gemeinschaftlich beschriftet. In der Schule sollte man das Anfertigen einer Skizze eventuell als Hausaufgabe geben, sodass die Schüler zu Hause in einem Biologiebuch nachschlagen können. Das kommt natürlich wieder darauf an, wie weit man in den vorhergehenden Stunden kommt. Wenn also beispielsweise nur Teile der Einstimmung stattgefunden haben, dann könnte Goethe den Schülern auch zum besseren Einstieg die Aufgabe mit nach Hause geben. Ein Punkt, den ich leider nicht mehr reell überprüfen konnte, ist, ob die Schüler gegebenenfalls dazu in der Lage sind, die Zeichnung zu beschriften, wenn das Fach Biologie noch nicht allzu lange her ist. Wie sich herausgestellt hat, war spätestens mit Hilfe des Buches und mit Hilfe der Begriffe jeder in der Lage, die Blattformen zuzuordnen. Mir war das sehr wichtig, damit jeder über ein einheitliches Vokabular verfügte und man sich später besser an der Pflanze orientieren konnte. (Spätestens für ihre Briefe an Goethe fanden meine Freunde die Skizze sehr hilfreich und fragten mich im Nachgang, ob ich ihnen die Skizze noch einmal für ihren Brief zuschicken könnte.)

Schritt 2: Weil derzeit einfach keine Knoblauchsrauke mehr zu finden war, musste das „Knoblauchsrauken-Blätter-Puzzle“ in meiner Erprobung leider ersetzt werden. Ich hatte die Blätter einer Amerikanischen Goldrute, einer Nachtkerze und einer Brennnessel von unten nach oben hin abzupfen und aufkleben lassen. Weil die Nachtkerze und die Goldrute sehr viele Laubblätter besaßen und sich untereinander sehr ähnlich sahen, hätte auch nur eines der Exemplare ausgereicht (siehe Anhang). Vor allem fiel mir an diesem Beispiel auf, dass man hier gar keinen Blattstiel beobachten konnte und auch der Blattrand wenig interessant gestaltet war. Wir besprachen diese Beispiele deshalb nur kurz im Vergleich und hielten dazu fest: „Die Blätter sind erst kleiner und dünner, werden dann breiter und größer und dann wieder kleiner und dünner.“ Der Freund, dem ich die Brennnessel gegeben hatte, musste diese natürlich mit Gummihandschuhen abzupfen, da er doch nicht so hartgesotten war, wie erwartet. Ich habe aus diesem Versuch gelernt, dass es ratsam ist, sich schon frühzeitig eine Knoblauchsrauke vorzunehmen und ihre Blätter zu entfernen, damit man für das Laubblattpuzzle die geeigneten Kopien vorrätig hat. Leider konnte ich kein Treffen mehr mit Dirk Rohde arrangieren, um die Kopie seines Blattpuzzles in meinen Anhang aufzunehmen. Ideal für den Unterricht wäre vermutlich auch eine Pflanze, bei der man noch die Keimblätter sieht.

Beim gemeinsamen Betrachten der Brennnesselblätter hielten meine Freunde fest, dass man selbst bei den etwas derberen Blättern der Brennnessel sehr feine kleine

Versionen finden kann. Erstaunlich war auch, dass sie von sich aus darauf kamen, dass die kleinen ersten Laubblätter immer noch derber aussehen als die filigranen späteren Laubblätter am oberen Ende des Sprosses. „Unten sind die kleinen Blätter eher breiter und oben eher länglicher“, sagte die Biologiestudentin. Derjenige, der die Blätter aufgeklebt hatte, ergänzte ihre Ausführungen noch insofern, als dass er sie auf den Stiel hinwies. „Auch dieser ist anfangs immer noch klein und dünn, wird dann dicker und länger und später wieder kürzer und dünner. Das hängt vermutlich auch mit dem ganzen Blattgewicht zusammen. Am Anfang braucht man noch keinen dicken Stiel, da ja auch das Blatt noch nicht so schwer ist. Später, wenn die Blätter erheblich größer werden, braucht man wegen des Gewichts auch einen dicken stabilen Stiel. Außerdem werden die Blätter auch nur immer größer, weil der Bedarf an Nährstoffen bei der Pflanze durch das Wachstum auch immer größer wird“, meinte er.



Abbildung 10: Brennnesselblätter wie sie an der Pflanze gewachsen sind. Oben links ist das untere Ende des Sprosses, d.h. das Ende, an dem die Wurzel sitzt.

„Dass die Blätter die Pflanzen mit Nährstoffen versorgen, ist so aber nicht ganz richtig“, unterbricht ihn ein anderer, „Nährstoffe, also Wasser, Mineralien und solche Dinge, nimmt ja die Wurzel auf.“ Folglich muss er sich verbessern. Man hielt nun fest, dass die grünen Laubblätter Photosynthese betreiben und Glucose herstellen. Das hatte derjenige, der die Blätter abgezupft hatte, mit „Nährstoffen“ eigentlich gemeint. Er räumte ein, dass er eher von „Energie“ hätte sprechen sollen. „Jedenfalls ist das aber auch etwas Auffälliges, dass die Laubblätter aufgrund des Chlorophylls

immer grün sind. Also: Wer viel Zucker essen will, der muss auch viele Päckchen einkaufen und dazu braucht man auch sehr große Einkaufstüten. Ähnlich ist es bei den Laubblättern“, hielt er für alle fest. Soweit schienen sich auch alle einig. Ich fragte nach: „Warum sind denn aber am Anfang die Blätter nicht auch schon riesig, immerhin muss die Pflanze ja schnell wachsen und Energie bereitstellen?“ Man antwortete mir: „Das kann ja gar nicht gehen. Wenn man bedenkt, wie klein die Keimblätter gewesen sind, dann müssen die ersten Laubblätter auch zu diesen Blättern in einem sinnvollen Verhältnis stehen. Riesige Blätter kann der dünne Spross zu diesem Zeitpunkt auch vermutlich noch gar nicht tragen. Wenn die Pflanze schon gleich zu Beginn riesige Blätter ausbilden würde, dann zerbricht der Spross vermutlich sehr schnell oder die Pflanze muss am Boden entlangkriechen, anstatt in die Höhe zu wachsen, weil das Gewicht der Blätter sie zerdrückt oder ihr Wachstum behindert.“ Wir kamen noch einmal auf den Stiel zu sprechen. Es wurde vermutet, dass dieser bei den größeren Blättern gleichzeitig mit dem Dicker-Werden auch länger wurde, damit sich die Blätter etwas mehr vom Spross entfernen und sich nicht gegenseitig beschatten. Eine Freundin erwähnte: „Mit unterschiedlich großen Blättern in dieser Anordnung, mal nah am Spross, dann weiter weg, dann wieder nach, damit kann man ja auch viel mehr Fläche abdecken und Licht aufnehmen.“ Man stellte fest, dass diese Erscheinung sehr gut etwas mit dem größtmöglichen und effektiven Auffangen des Sonnenlichts zu tun haben könnte. „Aber warum werden denn die Blätter nicht unendlich lang größer?“ „Irgendwann wird der Blattstiel vermutlich abbrechen oder die ganze Pflanze abknicken“, vermutet man. Ich hakte nach: „Warum werden die Blätter dann aber immer kleiner und behalten nicht einfach eine Maximalgröße bei?“ Es entstand daraufhin erst einmal Schweigen. Alle schauten sich an. Der Philosophiestudent meinte dann: „Ich weiß zwar nicht, was bei der Brennnessel genau die Blüte ist und was am oberen Sprossende so passiert, aber die Brennnessel kann ja schlecht ihren Sinn darin haben, immer weiter zu wachsen. Immerhin ist sie kein Baum und was auch immer sie zur Fortpflanzung braucht, das muss bis zum Winter auch mal erledigt sein, sonst stirbt sie ja aus ohne sich vermehrt zu haben, oder nicht? Also eventuell dient das Zusammenziehen und Verfeinern der Blätter ja einem solchen Ziel und hat etwas mit der Gesamtentwicklung der Pflanze zu tun.“ Ich schaltete mich ein und erklärte: „Diese Stelle der Laubblattentwicklung sollten wir uns am besten noch einmal an einer Kulturrose anschauen. Daran kann man das Ganze vielleicht noch besser erkennen. Aber vorher müssen wir uns noch kurz fragen, was denn alle Laubblätter bisher gemeinsam hatten.“ Es wurde festgehalten, dass alle Blätter einen Stiel haben, bei der Goldrute war dieser eventuell auch einfach nur zurückgezogen und zurückgebildet. Jedenfalls

haben alle Blätter eine gewisse Fläche, die sich ausdehnen oder zusammenziehen kann. Der Blattrand scheint immer variabel zu sein, sodass er sich unterschiedlich ausgestalten kann. In jedem Fall hat das Blatt aber eine Mittelrippe, die mit dem Spross verbunden ist. Von dieser Mittelrippe gehen unterschiedlich viele Blattadern ab. Ich fasste nun noch einmal die Aussagen meiner Freunde zusammen, bevor es weiterging: „Als Erstes wurde festgestellt, dass die Blätter klein sind, wenn die Pflanze auch noch klein ist. Die Blätter erscheinen aufgrund des Chlorophylls grün, weil sie das Sonnenlicht absorbieren und damit Photosynthese betreiben. Dann dehnt sich die Pflanze aus und wächst in die Höhe, gleichzeitig werden auch die Laubblätter immer größer. An einem gewissen Punkt nimmt die Blattgröße dann wieder ab. Insgesamt sieht man also sowohl bei den Blattstielen als auch bei den Blattspreiten (Blattoberflächen) erst ein Ausdehnen, dann ein Zusammenziehen. Eine mehr oder weniger große Blattspreite und eine Mittelrippe weist wirklich jedes dieser Blätter auf. Außerdem scheint sich das Blatt in seiner Form verändern zu können.“ Gemeinsam lasen wir noch die Paragraphen auf Arbeitsblatt Nr. 2 und besprachen, inwiefern sie mit unseren Ergebnissen übereinstimmten bzw. sie noch ergänzten. Außerdem wurde geklärt, was Goethe mit „Knoten“ meint.

Schritt 3: Ich erklärte meiner Gruppe nun, dass wir uns noch einmal anschauen müssten, wie es nach den Laubblättern weitergehe. Dazu holte ich aus der Küche die Vase mit Kulturrosen, die ich gleichzeitig mit dem Straßburger besorgt hatte. Jeder bekam zusätzlich noch zwei weiße Blätter. Auf dem Tisch hatte ich Kleber, Pinzetten und ein Skalpell bereitgelegt. Ich bat nun alle, sich eine Rose zu nehmen und Blatt für Blatt immer der Reihe nach abzuzupfen und diese am besten als Spirale aufzukleben. Alle sollten sich die Blätter, die sie abzupfen, genau anschauen. Alle begannen mit dem Arbeiten, auch wenn einige nicht gerade glücklich darüber waren, die Rosen zu zerstören. In Ruhe wurde nun mit mehr oder weniger Geduld gezupft und geklebt, gestaunt und gemurmelt.

Es hat sich gezeigt, dass die Exemplare der Rosen sehr unterschiedlich sein können (siehe eine Seite weiter). Abbildung 10 a und b zeigen dies sehr deutlich. Obwohl sie beide aus derselben Packung stammen, hat Beispiel a deutlich anders gestaltete Laubblätter und besonders bei Beispiel b fällt das noch sehr große und sehr dunkelgrüne erste Kelchblatt auf. Obwohl die Laubblätter beider Beispiele sehr unterschiedlich aussehen, kann man doch bei beiden die gleichen Bewegungen ausmachen, nämlich ein Zusammenziehen der Fiederblättchen und ein Verkürzen des Blattstiels. Man muss allerdings sagen, dass es sich bei dem ersten Kelchblatt von Beispiel 10 b um eine sehr deutliche Übergangsform handelt, weil es schon die Form

der Kelchblätter hat, aber noch zu groß und zu dunkelgrün wirkt. Bei Beispiel 10 a schien dies nicht so gut erkennbar zu sein. Eine ebenso gute Übergangsform stellt das erste Kronblatt bei Beispiel 10 b dar. Hier ist der Rand des Kronblattes tatsächlich noch leicht hellgrün und ähnelt den Kelchblättern. Bei Beispiel 10 a war dies nicht so offensichtlich.

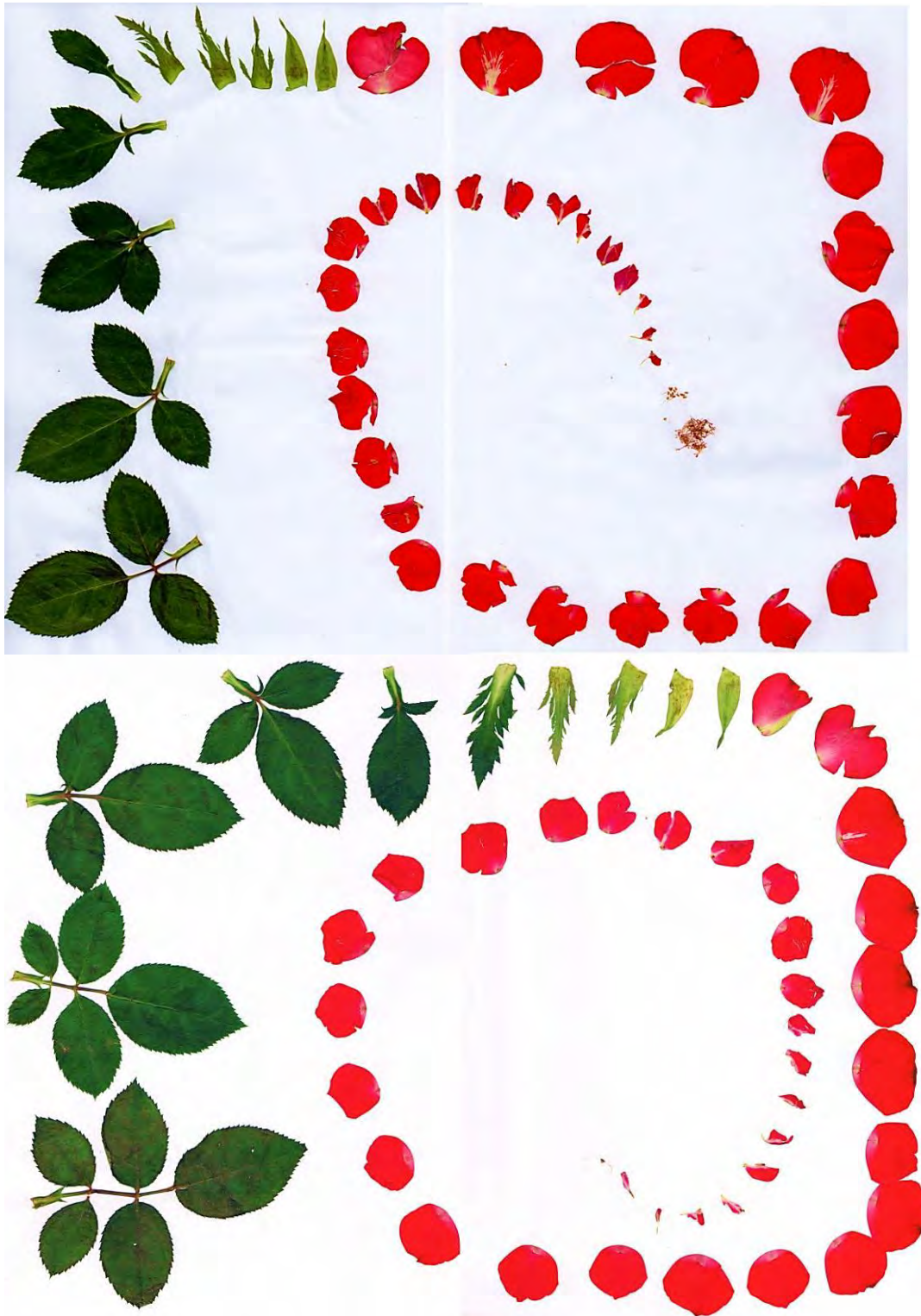


Abbildung 11 a (oben) und b (unten): Eingescannte getrocknete Papierbögen mit der Blattrihenfolge der Rosen. Das erste Beispiel ist von einer Biologiestudentin, das zweite von einem Philosophiestudenten. Unten sieht man den Übergang von Kelch- zu Kronblättern besonders gut. Interessant ist auch die Veränderung der Laubblätter im direkten Vergleich zwischen a und b.

Ich habe anhand der Reaktionen und Äußerungen beim Auseinanderzupfen der Rosen gemerkt, dass es im Anschluss noch einmal wichtig ist, sich andere als die selbst abgezupften Blätter anzuschauen. Dadurch kann man zumindest bei anderen Versionen auf Übergangsformen stoßen, wenn man selbst keine guten hatte. Gerade die deutlicheren Übergangsformen haben sich als essenziell erwiesen, um bei meinen Freunden die Erkenntnis, dass alles dasselbe Blatt sein könnte, voranzubringen. Auf die Übergangsformen sollte deshalb sehr großer Wert gelegt werden. Ich bin zu diesem Ergebnis anhand der Äußerungen des Philosophiestudenten (Abbildung 10 b) gelangt. Als dieser nämlich das erste Kelchblatt abzupfen wollte, fragte er, ob das tatsächlich eine echte Pflanze sei, denn ein so großes Blatt habe er noch nie gesehen. Außerdem sei das überhaupt sehr seltsam, dass die Kelchblätter sich anscheinend immer versetzt ausgebildet hätten. Solche, die nebeneinander stünden, sähen sich gar nicht so ähnlich, wie z.B. das darauffolgende Blatt. Er habe vorher immer gedacht, dass z.B. alle Kelchblätter gleich gestaltet seien. Und als er schließlich zum ersten farbigen Kronblatt vorgedrungen war und eine grüne Seite entdeckte, rief er tatsächlich aus: „Das gibt es doch gar nicht! Schaut mal, hier, das dort, das sieht wie eine gute Mischung aus Davor und Danach aus. Das ist doch hier alles irgendwie ein Blatt, wetten!“. Ich habe mich darüber natürlich sehr gefreut und konnte mir ein Lächeln nicht verkneifen, weil ihm Goethes Idee nicht nur direkt eingeleuchtet war, sondern ihn so mitgerissen hatte. Ich bat ihn, diesen Gedanken im Kopf zu behalten und die Rose weiter auseinander zu zupfen. Spätestens als er am Ende der Kronblätter Übergangsformen zu den Staubblättern entdeckte, war bei ihm der Groschen sichtlich gefallen. Er ließ die anderen nun noch in Ruhe ihre Blätter aufkleben, betrachtete aber seine Blattfolge lächelnd und zufrieden.

Doch nun zu dem gemeinsamen Gespräch im Anschluss an das Kleben und Betrachten der Blattreihenfolgen. Wir hielten fest, dass auch diese Laubblätter immer kleiner werden. „Es können anfangs unterschiedlich viele Fiederblättchen vorhanden sein, doch zum Schluss werden diese immer weiter reduziert. Das geschieht erst so, dass die Blattflächen kleiner werden und sich dann erst der Blattstiel zurückzieht, dabei geht schrittweise auch die Anzahl an Fiederblättchen zurück bis nur noch ein ‚Dreier-gespann‘ übrig bleibt“, meint die Biologiestudentin. „Dieses verwächst dann immer mehr in sich und zieht sich weiter zusammen. Schließlich zieht sich der Stiel so weit zurück, dass das Blatt direkt der Sprossachse ansitzt und das erste Kelchblatt entsteht“, fügt mein Bekannter hinzu. Es wurde von dem Philosophiestudenten ganz klar als Übergangsform identifiziert. Er meinte, dass man direkt sehen könne, wie das erste Kelchblatt aus dem letzten Laubblatt entstehe – natürlich nicht wirklich, aber eben in Gedanken mit etwas Phantasie. Die Biologiestuden-

tin, die diesen Gedanken vorher anhand ihres Exemplars nicht ganz nachvollziehen konnte, nahm sich spontan sein Papier vor. Sie meinte, dass sie vorher das Ganze etwas an den Haaren herbeigezogen gefunden hatte, aber dass man das nun bei ihm tatsächlich wirklich ganz gut sehen könne. Vor allem habe er das Glück gehabt, auch noch mehrere dieser Übergangsformen an seiner Rose gefunden zu haben. Ich brachte meine Gruppe wieder zu den Kelchblättern zurück, indem ich sie fragte: „Wie geht es nach dem ersten Kelchblatt weiter?“ Wir stellten fest, dass die Kelchblätter immer glattere Ränder bekommen und immer heller werden. Schließlich wird das erste Kronblatt gebildet. Es ist jetzt wieder größer als die Kelchblätter und erscheint strahlend rot. „Warum ist das mit der Farbe eigentlich so?“, will mein Bekannter wissen. „Das ist so, damit die Insekten von der Farbe angelockt werden“, meinte die Biologiestudentin. „Aber warum ist das wichtig?“, will er wissen. „Die Blüte dient insgesamt als Attraktionseinheit und zur geschlechtlichen Fortpflanzung. Die Farbe der Kronblätter macht die Blüte überhaupt erst so auffällig und attraktiv. Damit begünstigt sie quasi, dass die Insekten die Blüte anfliegen und beim Nektarsammeln anderen Pollen mitbringen und eigenen Pollen forttragen. Also hat die Farbe auch einen ganz besonderen Zweck, nämlich aufzufallen“, antwortet man ihm. Der Philosophiestudent meinte, dass das auch schon bei den grünen Laubblättern so gewesen sei, dass die Farbe ein Hinweis auf die Funktion ist. Die Blütenblätter müssten keine Photosynthese betreiben, folglich seien sie nicht mehr grün. Weil sie auffallen sollten, seien sie stattdessen rot, aber das könnte natürlich auch jede andere Farbe sein. Weil alles Große mehr auffalle als alles Kleine, müssten die Kronblätter wieder größer angelegt werden als die Kelchblätter. Dadurch bleibe aber weniger Platz übrig, sodass einfach alle Kronblätter an einer Stelle gebündelt am Spross wachsen müssten und dadurch den Insekten auch gleichzeitig den Weg in die Mitte wiesen. „Deshalb werden auch die Kronblätter immer kleiner. Außerdem entstehen die inneren Strukturen, die vermutlich der Fortpflanzung dienen, auch aus den Kronblättern und das kann nur passieren, wenn sich diese weiter zusammenziehen, sonst würden die inneren Gebilde, d.h. die Frucht- und Staubblätter ja aus der Blüte heraushängen und der Witterung ausgesetzt sein“, bemerkt mein Bekannter anerkennend. Ich war wirklich froh, so wenig eingreifen zu müssen, da der Philosophiestudent nun immer noch seine Idee, dass alles ein Blatt sei, verteidigte. Ich fragte, wie man die Reihenfolge insgesamt beschreiben könne? Es wurde festgehalten, dass es sich um eine fortlaufende Entwicklung handele. Der Philosophiestudent betonte noch einmal, dass es anscheinend immer um ein Blatt gehe, denn alle hießen „-blatt“. Er zählte noch einmal auf: „Laub-“, „Kelch-“, „Kron-“, „Staub-“ und „Fruchtblätter“. „Anscheinend muss man aber, um das zu begreifen wirklich gute Bindeglieder und Über-

gangsformen vorliegen haben. Außerdem sind auch der Zeitpunkt, an dem die Blätter ausgebildet werden, und der Ort, an dem sie an der Pflanze wachsen, ausschlaggebend für ihre Funktion und damit auch für ihre Gestalt und das ganze Aussehen. Anhand der Reihenfolge auf dem Papier sieht man ja, wie ein Blatt aus dem anderen entsteht“, erklärt er. Die Biologiestudentin erwiderte, dass dann ja quasi jedes Blatt einem Grundcode folge, der ihm sage, dass es ein Blatt werden soll. Danach komme als determinierender Faktor auch die Funktion hinzu, die dem Blatt vorgebe, wie es aussehen soll. Ich fand die Ergebnisse bis hier hin schon überragend und fragte noch einmal nach: „Wie muss man sich das denn vorstellen, dass ein Blatt aus dem anderen entsteht?“ Der Philosophiestudent antwortete, dass das natürlich nicht so sei, dass man oben in der Blüte Laubblätter habe, die sich reell umgestalteten. Also da laufe keine Verwandlung in der Wirklichkeit ab, sondern eher im Kopf von demjenigen, der es anschau. Ich fragte nach, wie das bei Goethe gewesen sein müsse. Die Biologiestudentin verweist auf Goethes Vorgehensweise, denn das sei vermutlich der Schritt der Imagination. Die Frage war also, was Goethe da genau mache. Der Philosophiestudent antwortete, dass das wahrscheinlich so ähnlich wie bei Platons Ideenlehre sei und fügt an: „Das Blatt ist bestimmt so etwas wie eine Uridee, die sich unterschiedlich und vielfach ausprägt.“ Ich war erstaunt, dass er es so gut auf den Punkt gebracht hat und bat ihn, das an einem Beispiel zu erläutern, denn die Ideenlehre kannte ich nicht. Er erklärte daraufhin, dass man eine Idee von einem Pferd im Kopf haben könne, mit der man alles, was dieser Idee ähnelt, als Pferd erkennen könne. „Tatsächlich gibt es auf der Welt aber ganz unterschiedliche Pferde. Egal, ob nun eines braun, weiß oder schwarz ist, so kann man es aufgrund der Ähnlichkeiten zur Uridee des Pferdes als ein ebensolches erkennen“, führte er aus. Ich fand das ganz schlüssig und glaubte, dass er das Prinzip erfasst hatte. Deshalb fragte ich nun alle, was denn dann die Ähnlichkeiten all dieser Blätter seien. Wir trugen zusammen: „Also alle sitzen zumindest schon mal irgendwie am Spross. Dann haben alle die Fähigkeit, zu wachsen und eine Funktion zu erfüllen.“ „Alle haben auch so etwas wie eine Mittelrippe“, meint die Biologiestudentin, „auch wenn man das bei den Staubblättern später als Staubfaden und bei den Fruchtblättern als Griffel bezeichnet. Wenn man den Staubbeutel, die Narbe und den Fruchtknoten als Fläche betrachten will, dann kann man auch behaupten, dass jedes Blatt eine gewisse Fläche aufzuweisen hat.“ Ich war mit diesen Ergebnissen so zufrieden, dass ich den letzten Teil zu den Staub- und Fruchtblättern wegließ und meinen Freunden jetzt nur noch inhaltlich wiedergab, worin das Blattartige bei diesen Formen besteht. Anschließend fragte ich sie, was jetzt nun eigentlich die Metamorphose der Pflanzen zusammengefasst sei. Wir hielten fest, dass die Metamor-

phose eine Uridee als geistige Grundlage nutze. Dann meinte die Biologiestudentin, dass diese Uridee ja auch ein bisschen wie eine pluripotente Zelle sei. Eben nur sehr groß und unreal, aber es könne alles aus ihr wachsen. Dieses Grundmuster verändere sich hier eben nur im Geiste in einer bestimmten Reihenfolge zu einem bestimmten Ziel hin. Die Metamorphose könne man in der Realität dann an den schon verschieden ausgeprägten und real gewordenen Schritten in Form der verschiedenen Blätter nachvollziehen. „Alles, was wir jetzt an der Pflanze sehen, das ist nicht die Uridee, sondern eine bestimmte Ausprägung der Uridee. Aber im Grunde kann aus dem Grundmuster in der Phantasie alles entstehen“, meint der Philosophiestudent. Dabei wollte ich es belassen. Ich löste unsere Gesprächsrunde auf, gab jedem seinen Rosen-Blätter-Bogen mit nach Hause und bat meine Freunde, einen Brief an Goethe zu schreiben, wie sie die Pflanzenmetamorphose verstanden haben und ob sie auch woanders noch Metamorphosen erkennen können. Der Brief sollte mir per E-Mail zugesandt werden und eventuell würde Goethe ihnen auch noch antworten. Ich hatte nämlich vor, ihnen Goethes Elegie als Dankeschön-Brief und Empfangsbestätigung zuzuschicken (siehe Anhang).

Bisher haben mich nur die Briefe der Biologiestudentin und des Philosophiestudenten erreicht. Ich möchte sie an dieser Stelle vollständig anbringen. Zur besseren Deutlichkeit werde ich beide in Times New Roman setzen.

„Marburg, 28.10.2014

Lieber Herr Goethe,

bis dato war mir nicht einmal bekannt, dass Sie naturwissenschaftlich tätig waren und botanische Studien betrieben haben. Nun habe ich jedoch einige Paragraphen Ihres „Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären“ kennengelernt und aufmerksam gelesen. Anschließend versuchte ich, Ihre Thesen anhand einer Rosenblüte samt Sprossachse und Blattfiedern zu überprüfen.

Um sicher zu gehen, dass ich Ihre Ausführungen richtig verstanden habe, möchte ich Ihnen kurz darstellen, wie ich die Paragraphen verstanden habe: Sie gehen von der Prämisse aus, dass alle äußeren Pflanzenteile miteinander verwandt seien. Vielmehr nehmen Sie an, dass nicht nur die langläufig als Blätter bezeichneten Organe sondern auch die Kron- und Kelchblätter sowie die Staubfäden im Grunde Blätter seien. Die veränderte Gestalt dieser Blätter (Kronblätter, Kelchblätter und Staubfäden) erklären Sie sich durch eine sogenannte Metamorphose. Sie wollen diese Metamorphose anhand von Beobachtungen an wachsenden und blühenden Pflanzen belegt haben. Sie behaupten, die Blätter im Übergang zum Blütenstand veränderten sich dahingehend, dass sie sich von der Peripherie des Blattes her zusammenzö-

gen, nach und nach ihre äußeren Einteilungen verlören. Anschließend rückten mehrere Nodien an die Sprossspitze und brächten dort gleichzeitig jeweils ein Blatt (Kelchblatt) hervor, welche gemeinsam den Blütenkelch bildeten. Darunter seien ebenfalls mehrere Nodien auf gleicher Höhe um die Sprossachse angeordnet und bildeten ebenfalls Blätter (Kronblätter). Die Kelch- und Kronenblätter sind Ihrer Ansicht nach keine eigenen Organe, sondern lediglich modifizierte Blätter. Diesen Zusammenhang könne man auch deshalb an der Pflanze selbst beobachten, da einige Kelchblätter noch die Farbe der Stängelblätter besäßen.

In der Blüte könne man wieder eine weitere Verfeinerung der Blattorgane beobachten. So würden sich auch hier, ähnlich zu den Stängelblättern, die Blätter nach und nach zusammenziehen und verfeinern. Die Übergänge seien besonders bei gefüllten Blüten, wie bei Rosen, gut erkennbar. Diese Modifikation der Kelchblätter gehe bis hin zu Entwicklung der Staubfäden, mit deren Hilfe sich die Pflanze fortpflanze. Diese Verwandtschaft lasse sich an den Kelchblättern selbst erkennen, da sie ihre Gestalt änderten und mit zunehmender „Verfeinerung“ auch Staubbeutel an den Kelchblättern zu sehen seien.

Anhand dieser Feststellungen kommen Sie zu dem Schluss, dass alle Organe der Pflanze, wie die Stängelblätter, die Blütenblätter, die Staubfäden oder die Früchte eigentlich aus dem gleichen Organ erwachsen, nämlich dem Blatt. Sie gehen sogar so weit, zu behaupten, man könne ein Stängelblatt als ausgedehnten Staubfaden oder ein Kelchblatt als zusammengezogenes Stängelblatt bezeichnen. Demzufolge entspräche Ihre Idee eines Urtyps der aktuellen Vorstellung einer pluripotenten Zelle, aus der noch jedes Organ werden kann, da sie noch nicht spezialisiert ist.

Nachdem ich dann eine Rosenblüte näher betrachtet und auf Ihre Thesen hin untersucht habe, kann ich Ihnen nur in Teilen zustimmen. Ich stimme Ihnen zu, dass die Stängelblätter nach oben hin sich in dem Sinne zusammenziehen, dass die Blattfiedern die Anzahl ihrer Fiedern verringern bis es nur noch einzelne Blätter sind und dass diese einzelnen Blätter wiederum zur Blüte hin immer weniger ausgearbeitet sind. Diese Veränderung kann ich bis zu den Kronblättern nachvollziehen, welche im Vergleich zu den Stängelblättern einen eher einfachen Aufbau aufweisen. Auch kann ich erkennen, dass einige Kelchblätter noch eine grünliche Farbe zeigen, allerdings finde ich die Gestalt der Kronblätter so unterschiedlich zu den Kronblättern, dass ich an dieser Stelle nicht mit Ihren Thesen einverstanden bin, sondern hier eine Zweiteilung in Stängel- oder Sprossblätter und Blütenblätter vornehmen würde. Die Kelchblätter selbst werden von außen nach innen tatsächlich feiner und zeigen nahe der Blütenmitte Einkerbungen und schließlich feine Staubbeutel bis die Staubfäden selbst beginnen. An dieser Stelle kann ich den Übergang gut nachvollziehen. Bitte erklären Sie mir doch, wie Sie glauben, dass die bunte Farbe als Abweichung von dem übrigen Grün der Pflanze genau entstehen kann. Glauben Sie etwa, das Grün zieht sich zurück und eigentlich sind alle Blätter rot?

In Ihren Paragraphen erwähnen Sie überdies wiederholt die Säfte, welche durch die einzelnen Organe filtriert werden bis hin zu einem reinen Saft, der die Blüte erreicht. Diese Vorstellung finde ich weit hergeholt und lässt eine wissenschaftliche Begründung vermissen. Soweit ich weiß, gibt es Siebröhren im Stängel der Pflanzen, aber damit wird nicht tatsächlich etwas filtriert und verfeinert, sondern nur Stoffe weitergeleitet. Und Wasser wird ohnehin in den Leitbündeln transportiert, wo es keine Siebzelle gibt. Diesen Gedanken teile ich also nicht ganz mit Ihnen. Vielleicht wollen Sie Ihn mir am Beispiel noch einmal erläutern?

Des Weiteren würde mich interessieren, was die moderne (molekulare) Botanik zu Ihren Thesen anzumerken hat. Ich könnte mir vorstellen, dass eine Art pluripotente Stammzelle die verschiedenen Organe durch Zelldifferenzierung bildet und tatsächliche eine Verwandtschaft zwischen den verschiedenen Blättern besteht. Wenn ich etwas herausgefunden habe, werde ich Ihnen nochmals schreiben.

Bis dahin verbleibe ich mit freundlichen Grüßen,

NFZ“

„Lieber Goethe,

ich habe mir vor kurzem deine Ausführungen bezüglich der Metamorphose der Pflanzen angeschaut und habe mir gedacht, dass ich das in einem eigenen Versuch mal nachempfinden möchte. Dabei wollte ich so vorgehen wie du es bei dem Amphitheater getan hast. Ich habe mir dafür eine Rose ausgesucht und ich schaute mir sie als Ganzes an und betrachtete danach ihre Bestandteile gesondert. So wollte ich auf die einzelnen Funktionen der Bestandteile schließen können und so die Rose als Ganzes zu verstehen versuchen. Ich habe die einzelnen Blätter von den Keimblättern bis hin zu den Fruchtblättern von der Pflanze entfernt und in ihrer Reihenfolge vor mich hingelegt. Dabei ist mir aufgefallen, dass bei den Laubblättern die Größe abnimmt umso höher sie am Spross gewachsen sind. Dabei werden auch die einzelnen Fiedelblätter kleiner und nehmen in ihrer Anzahl, nach oben hin ab. So folgt ein fließender Übergang zwischen den Laubblättern und den Kelchblättern, wobei auch hier tendenziell die Blätter filigraner und kleiner werden. Sie nehmen am Detailreichtum ab und verändern ihre Farbe von einem dunklen Grün zu einem helleren Grün. Auch findet sich ein fließender Übergang von Kelchblättern zu den Kronblättern. In meinem Fall sieht man noch, dass bei einem Kronblatt eine Seite des Blattes grün ist. Auch hier verändern sich die Form und die Farbe der Blätter, je weiter man der Reihe folgt. Die roten Kronblätter werden in der Folge kleiner und nehmen leicht in der Farbintensität ab und werden allgemein feiner und detailloser. Diese Entwicklung setzt sich weiter bis die Kronblätter schließlich zu Staubblättern und letztendlich zu Fruchtblättern werden.

Wenn ich mir die gesamte Reihe als Ganzes anschau, sehe ich eine stetige Entwicklung der Blätter, welche sich in ihrer Form, Größe und Farbe offenbart. Die Blätter scheinen sich anhand ihrer Funktion zu verändern, je nachdem an welcher Stelle des Sprosses sie gewachsen sind. So scheint erstens, der Ort an dem sie wachsen über ihre Funktion für die gesamte Pflanze zu entscheiden und zweitens, dass diese Reihe von verschiedenen Blätterarten durch Bindeglieder verknüpft ist. Für mich scheint es an dieser Stelle sicher zu sein, dass die Rose nicht gezielt verschiedene Blättertypen ausbildet, sondern sie Blätter bildet, die durch die Verortung an der Pflanze erst ihre charakteristische Form, Farbe und Funktion erhalten. Die Entwicklung der Blättertypen ist dabei miteinander verknüpft in der Hinsicht, dass eine Differenzierung erst nach der Bildung des Blattes geschieht. Die Blätter folgen damit einer stetigen Entwicklung, welche die Pflanze als Ganzes auch durchfährt. So gesehen durchläuft das Blatt mit der Entwicklung der Pflanze eine Metamorphose, also eine stetige Weiterentwicklung. Wenn ich an dieser Stelle genauer darüber nachdenke, erkenne ich eine Reihe von solchen Entwicklungen innerhalb der gesamten Natur. So basiert die Entwicklung des Menschen vom Fötus bis zum Erwachsenen auch auf einer Metamorphose, welche sich auf der menschlichen Zelle begründet. Auch hier verändert sich die Zelle je nach Ort ihrer Entwicklung und passt sich der Funktion, die sie erfüllen müssen, an. Vielleicht ist es auch so möglich evolutionäre Vorgänge zu begreifen. Demnach vollzieht sich jede Entwicklung anhand einer Idee, welcher ihr zugrunde liegt und dem Anpassen an ihre Umgebung, sowie dem Ändern der jeweiligen Funktion. So gesehen können viele Entwicklungsvorgänge innerhalb der Natur als Metamorphosen erklärt werden.

Mit besten Wünschen,
dein Bruder im Herzen
Alex“

Ich überlege nach den Ergebnissen aus meiner Erprobung, ob es generell notwendig ist, den noch folgenden vierten Schritt auszuführen. Vermutlich hängt das aber ganz von den Schülern und ihren Rosenexemplaren ab. Ich würde im Unterricht nicht automatisch davon ausgehen, dass der Gedanke hinter der Metamorphose so schnell bei den Schülern greift. Hier gestaltet sich die Lehrstückkomposition sehr improvisationsoffen. Ich scheine in meinem Beispiel einfach sehr gute Pflanzen und auch sehr gute Probanden gehabt zu haben. Wenn es in der Schule ebenso schnell vorangeht, kann man den Schritt zu den Staub- und Fruchtblättern natürlich auch abkürzen oder ihn nur inhaltlich auf die Kernaussagen reduzieren. Dann müsste man keinen erneuten Gang zu den Quellen machen. Sollte die Idee aber immer noch nicht greifen, dann kann der Lehrer in der Rolle Goethes gerade hier noch einmal nachhelfen. Ich biete diesen vierten Schritt deshalb eher optional an. Er

muss je nach Fortschreiten der Zeit und der Genese der Erkenntnis bei den Schülern angepasst werden.

Zudem sei noch erwähnt, dass bis zur Aufgabenstellung mit den Briefen insgesamt 150 Minuten vergangen sind. Ich würde daher den Brief oder auch schon das Auseinanderzupfen der Rosen als Hausaufgabe vorschlagen, sodass in der Schule mehr Zeit für die Gespräche zur Verfügung steht. In meiner Erprobung mit meinen Freunden hatten bis zur Zusammenfassung der Metamorphose jedenfalls insgesamt drei Schulstunden ausgereicht. Mir ist auch aufgefallen, dass wir Goethes Schwäche, die Farbe der Blütenblätter zu erklären, noch hätten ausführen können. Denn bei ihm findet man dafür gar keine Erklärung, wie wir im Gespräch festgestellt haben. Die Biologiestudentin war zu Recht skeptisch gewesen und geblieben, wie ihr Brief zeigt:

„Auch kann ich erkennen, dass einige Kelchblätter noch eine grünliche Farbe zeigen, allerdings finde ich die Gestalt der Kronblätter so unterschiedlich zu den Kronblättern, dass ich an dieser Stelle nicht mit Ihren Thesen einverstanden bin, sondern hier eine Zweiteilung in Stängel- oder Sprossblätter und Blütenblätter vornehmen würde. [...]Bitte erklären Sie mir doch, wie Sie glauben, dass die bunte Farbe als Abweichung von dem übrigen Grün der Pflanze genau entstehen kann. Glauben Sie etwa, das Grün zieht sich zurück und eigentlich sind alle Blätter rot?“

Vermutlich liegt hier auch schon der Ansatzpunkt verborgen, d.h. konkret bei der Blattreihenfolge der Rose, Blattvariationen und echte Verwandlungen anzusprechen und dies eventuell anhand eines kleinen morphologischen Pflanzenspiels (siehe Ausblick und Anhang) genauer darzustellen.

Die vorhergehenden Schilderungen sowie die Ausführungen aus Kapitel 1.5 und 1.6 finden sich noch einmal in zusammengefasster Form in der nachfolgenden Tabelle wieder. Zur besseren Vergleichbarkeit habe ich wieder eine Synopsen-Tabelle erstellt, die die fächerübergreifenden Inszenierungen aus 2006, 2014 und meine eigene Version darstellt. Gleiche Elemente tragen wieder die gleiche Farbe und man findet der Reihe nach auch die einzelnen Verfahrensschritte der verschiedenen Kompositionen.

1.8 Fächerübergreifende Synopse (2006 -2014)

Tabelle 14: Lehrstücksynopse. Harders und Treptes fächerübergreifende Komposition aus dem Jahr 2006 im Vergleich zu den beiden neueren fächerübergreifenden Kompositionen 2014.

4. Harder / Trepte 2006		5. Harder/ Kaufhold 2014		6. Freudenstein 2014		
Die beiden Goethe Gemälde	Exposition	Die beiden Goethe Gemälde	Exposition	Die beiden Goethe Gemälde	Exposition	
Dreiecksbeziehung		Dreiecksbeziehung		Dreiecksbeziehung		
Reiseroute		Reiseroute		Reiseroute		
Probierschlückchen aus dem Werk nehmen		Umstände der Reise		Umstände der Reise		
Fotos zeigen	Architektur: Amphitheater	Kaffeetafel & Weimarer Freunde kennenlernen	Architektur: Amphitheater	Kaffeetafel & Weimarer Freunde kennenlernen	Architektur: Amphitheater	
Text lesen		Verona-Eintrag lesen		Verona-Eintrag lesen		
Fotos sortieren		Goethes Art der Wahrnehmung rekonstruieren		Goethes Art der Wahrnehmung rekonstruieren		
Goethes Art der Wahrnehmung rekonstruieren		Fotos sortieren & Wahrnehmungsschritte an der Tafel festhalten		Fotos sortieren & Wahrnehmungsschritte an der Tafel festhalten		
Goethes genetisch-morphologischer Gestaltbildungsblick	Mikrokosmos Venedig	Venedig-Eintrag lesen	Venedig & Korrespondenz I	Venedig-Eintrag lesen	Venedig & Korrespondenz I	
Begriffsbestimmung: Morphologie		Genese der Stadt wird besprochen		Genese der Stadt wird besprochen		
Venedig-Reader wird auf „schauendes Denken“ hin überprüft		Vergleich der Beschreibung des Amphitheaters mit der Beschreibung Venedigs		Vergleich der Beschreibung des Amphitheaters mit der Beschreibung Venedigs		
Stichwort-Reader auf Venedig anwenden		Goethes genetisch-morphologischer Gestaltbildungsblick		Goethes genetisch-morphologischer Gestaltbildungsblick		
Mind-Map zu Goethes Interessen		Beispiele für Goetheblick sammeln		Beispiele für Goetheblick sammeln		
Suche nach Gestaltbildungsblick & Analogien zu Verona		Brief an Goethe schreiben: Goetheblick erklären und anwenden		Brief an Goethe schreiben: Goetheblick erklären und anwenden		
		Goetheblick wiederholen		Goetheblick wiederholen		
		Wie geht Goethe mit Briefen um?		Wie geht Goethe mit Briefen um?		
Bücheraufstellung	Metamorphose	Briefe beenden	Korrespondenz II	Goethe als Naturwissenschaftler kennenlernen	Metamorphose	
Strasburger → Goethe als Entdecker der Morphologie		Entstehung Roms nachvollziehen		Textstellen zur Metamorphose lesen und die Rolle der Italienreise verstehen		
Begriffsdefinition		Das Subjektive und Objektive an Goethes Art der Wahrnehmung		Von Goethes Pflanzenmetamorphose erfahren und ihn zwischen den Größen der Biologie wiederfinden		
Dreiecksbeziehung zwischen Linné, Goethe und Darwin		Die Rolle antiker Bauwerke für Goethe		Goethe in den Biologieraum folgen		
Knoblauchsrauken-Laubblatt-Puzzle		Urphänomene benennen		Goetheblick als Vorgehensweise nutzen		
Blütenblätterarrangement		Begriffsbestimmung: Bildung vs. Erziehung		Pflanze als ganzes kennenlernen		
Begriffsbestimmung „Metamorphose“		Begriffsbestimmung „Morphologie“		Knoblauchsrauken-Laubblatt-Puzzle & Paragraphen 1		
Metamorphose der Blätter & „Alles ist Blatt“		Bedeutung Goethes für die Biologie		Kulturrosen abzupfen, Veränderung der Blätter überblicken und besprechen & Paragraphen 2		
Kulturrosen abzupfen		Goethe zwischen Linné und Darwin		Staub- und Fruchtblätter mit Goethes Paragraphen erklären		
Veränderung der Blätter überblicken und besprechen		Lehrervortrag über die Metamorphose der Blätter der Pflanzen und über den Zusammenhang von Funktion und Gestalt		Begriffsbestimmung Metamorphose		
Blattformen bei den Rosenbögen benennen		Begriffsbestimmung: Homologie vs. Analogie (Nutzen für Darwin)		Brief an Goethe		
Hagebutte als Frucht		Rolle der Morphologie anhand Goethes Brief an Herder		Bezug der Pflanzenmetamorphose auf Goethe und auf die Italienreise		
Blattbewegungen		Finale		Einfluss Goethes auf Rudolph Steiner		Metamorphoseidee übertragen
Verortung Goethes zwischen Linné und Darwin						Goethes Elegie als Antwortbrief
Rückbezug auf die <i>Italienische Reise</i>					Finale	
Σ 16 Stunden		Σ 10 Stunden		Σ 14-15 Stunden		

2 Zusammenstellung und Erweiterung der „Perlenkette“

2.1 Übersicht zum Bestand an „Goetheblick-Perlen“

Die folgenden „Perlen“ aus der *Italienischen Reise* stellen einen gemeinschaftlichen, über die Jahre hinweg entdeckten Fundus dar. Man kann sie als inhaltliche Bausteine eines Lehrstücks zur *Italienischen Reise* betrachten. Auf diese Weise lässt sich das Lehrstück immer wieder erweitern, kürzen oder variieren, eben fast wie eine Perlenkette. Neue Schwerpunkte können anhand der entsprechenden „Perlen“ schnell gesetzt werden. Natürlich liegen in der *Italienischen Reise* noch viele „Perlen“ versteckt, die für einzelne Akte aufbereitet werden können. Einige der bisher gefunden Textstellen wurden bereits als solche im Lehrstück umgesetzt oder als für die Zukunft lohnenswert erachtet. Die hier anschließende Liste zeigt die momentane Auswahl der „Perlen“, aus denen man sich eine individuelle Lehrstück-„Perlenkette“ basteln kann. Die Auswahl, die genau genommen schon mit Blättner begonnen hat und durch Schirmer, Schmidlin, Harder und Kaufhold weitergeführt wurde, soll nun ergänzend noch einmal vollständig aufgeführt werden.

- Einfluss der Standortfaktoren auf die Pflanzen, 8. September (Freudenstein)
- Das Amphitheater, 16. September 1786 (Blättner, Schirmer, Harder)
- Die Besonderheiten der italienischen Uhr, 17. September 1786 (Schirmer)
- Die „Biberrepublik“, 28. September - 30. September 1786 (Harder)
- Die „Carità“ von Venedig, 2. Oktober 1786 (Kaufhold)
- Der Bucentaur, 5. Oktober 1786 (Kaufhold)
- Der Schiffergesang, 6. Oktober 1786, (Harder)
- Die Standortfaktoren der Pflanzen 8. Oktober (Freudenstein)
- Die Lagunenstadt bei Ebbe und Flut, 9. Oktober 1786 (Kaufhold)
- Der Beutezug der Taschenkrebse, 9. Oktober (Kaufhold)
- Der Minervatempel in Assisi, 26. Oktober 1786 (Harder)
- Die Urgestalt der Vetturine und der Häuser, 26. Oktober (Freudenstein)
- Das Aquädukt von Spoleto, 27. Oktober 1786 (Harder)
- *Die Schule von Athen*, 7. November 1786 (Schirmer, Harder)
- *Iphigenie*, 10. Januar, 13. Januar, 16. Februar 1787 (Schirmer, Harder)
- Die Entstehung Roms, 25. Januar 1787 (Harder)
- Das Naturell der Neapolitaner, 12. März 1787 (Kaufhold)
- Die ausbrechende Lava, 20. März 1787 (Kaufhold)

- Die Ruinen von Paestum, 23. März 1787 (Blättner)
- Landschaft und Stadtbild von Palermo, 4. April 1787 (Kaufhold)
- Der Andachtsort der „schönen Schläferin“, 6. April 1787 (Kaufhold)
- Alles ist Blatt, 20. April 1787 (Freudenstein)
- Die weiße Flagge, 13. Mai 1787 (Harder)
- Das Bildeprinzip aller Pflanzen (Die Urpflanze), 17. Mai 1787 (Schirmer)
- Die Müßiggänger, 28. Mai 1787 (Freudenstein)
- Die schöne Mailänderin, Oktober 1787 (Schirmer)
- Die Straßenparty, 1788 geschrieben (Kaufhold)

Klar sollte bei dieser großen Auswahl, die immer noch viel größer werden kann, aber auch sein, dass

die ‚Italienische Reise‘ niemals von Anfang bis Ende Gegenstand des Unterrichts sein kann. Das Buch gibt aber die Möglichkeit, verschiedene Stollen von außen nach innen zu graben. Wir greifen uns ein Kapitel, ein Ereignis oder eine wörtliche Anregung Goethes heraus und dringen, ausgehend von ihnen, in das Zentrum des gesamten Werkes ein.³⁵³

2.2 Meine weiteren Funde in der *Italienischen Reise*

Neben den zuvor genannten Elementen waren noch zwei weitere Textstellen im Rahmen der *Italienischen Reise* sehr interessant.

- Foligno, den 26. Oktober Abends:

Das Fuhrwerk der Vetturine, welches noch Sedia, ein Sessel, heißt, ist gewiß aus den alten Tragsesseln entstanden, in welchen sich Frauen, ältere und vornehmere Personen von Maultieren tragen ließen. Statt des hintern Maultiers, das man hervor neben die Gabel spannte, setzte man zwei Räder unter, und an keine weitere Verbesserung ward gedacht. Man wird wie vor Jahrhunderten noch immer fortgeschaukelt, und so sind sie in ihren Wohnungen und allem. Wenn man die erste poetische Idee, daß die Menschen meist unter freiem Himmel lebten und sich gelegentlich manchmal aus Not in Höhlen zurückzogen, noch realisiert sehen will, so muß man die Gebäude hier herum, besonders auf dem Lande, betreten, ganz im Sinn und Geschmack der Höhlen. Eine so unglaubliche Sorglosigkeit haben sie, um über dem Nachdenken nicht zu veralten. Mit unerhörtem Leichtsinne versäumen sie, sich auf den Winter, auf längere Nächte vorzubereiten, und leiden deshalb einen guten Teil des Jahres wie die Hunde. Hier in Foligno, in einer völlig homerischen Haushaltung, wo alles um ein auf der Erde brennendes Feuer in einer großen Halle versammelt ist, schreit und lärmt, am langen Tische speist, wie die Hochzeit von Kana gemalt wird, ergreife ich die Gelegenheit, dieses zu schreiben, da einer ein Tintenfaß holen läßt, woran ich unter solchen Umständen nicht gedacht hätte.³⁵⁴

³⁵³ Schirmer, Heinrich: Unsere Italienische Reise. S. 212.

³⁵⁴ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 128.

An der zuvor angeführten Textstelle kann man zweierlei erkennen. Zum einen beschreibt Goethe die Genese und die Urform der Vetturine recht bildhaft. Weiter gedacht könnte man die Genese unserer heutigen Autos von den Schülern anhand dieses Zitates rekonstruieren lassen. Besonders bei der Übergangsform, bei dem das Fahrzeug noch eher wie eine „motorisierte Kutsche“ aussieht, könnte man auch einen Verweis zu den Übergangsformen der Blätter bei der Pflanzenmetamorphose anbringen, denn auch hier waren gerade die Übergangsformen wichtig, um die Zusammenhänge und Gemeinsamkeiten der verschiedenen Elemente zu verstehen. Außerdem erklärt Goethe auch den Grundgestus des Hauses. Anstatt von Zelten oder gar Hütten oder Bretterverschlägen waren es die Höhlen, die den ersten Menschen ein Heim boten. Hier sieht man erneut ein Beispiel für den Goetheblick, der in der Einfachheit der Häuser direkt die Urszene imaginiert.

○ Neapel, den 28. Mai:

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.

Ich fing an, mich in dem ungeheuren Gewirre mit den verschiedenen Figuren bekannt zu machen, sie nach ihrer Gestalt, Kleidung, Betragen, Beschäftigung zu beurteilen und zu klassifizieren. Ich fand diese Operation hier leichter als irgendwo, weil der Mensch sich hier mehr selbst gelassen ist und sich seinem Stande auch äußerlich gemäß bezieht.

Ich fing meine Beobachtung bei früher Tageszeit an, und alle die Menschen, die ich hie und da stillstehen oder ruhen fand, waren Leute, deren Beruf es in dem Augenblick mit sich brachte.

Die *Lastträger*, die an verschiedenen Plätzen ihre privilegierten Stände haben und nur erwarten, bis sich jemand ihrer bedienen will; die *Kalesaren*, ihre Knechte und Jungen, die bei den einspännigen Kaleschen auf den großen Plätzen stehen, ihre Pferde besorgen und einem jeden, der sie verlangt, zu Diensten sind; *Schiffer*, die auf dem Molo ihre Pfeife rauchen; *Fischer*, die an der Sonne liegen, weil vielleicht ein ungünstiger Wind weht, der ihnen auf das Meer auszufahren verbietet. Ich sah auch wohl noch manche hin und wider gehen, doch trug meist ein jeder ein Zeichen seiner Tätigkeit mit sich. Von *Bettlern* war keiner zu bemerken als ganz alte, völlig unfähige und krüppelhafte Menschen. Je mehr ich mich umsah, je genauer ich beobachtete, desto weniger konnt' ich, weder von der geringen noch von der mittlern Klasse, weder am Morgen noch den größten Teil des Tages, ja, von keinem Alter und Geschlecht, eigentliche Müßiggänger finden.

Ich gehe in ein näheres Detail, um das, was ich behauptete, glaubwürdiger und anschaulicher zu machen. *Die kleinsten Kinder* sind auf mancherlei Weise beschäftigt. Ein großer Teil derselben trägt Fische zum Verkauf von Santa Lucia in die Stadt; andere sieht man sehr oft in der Gegend des Arsenal's, oder wo sonst etwas gezimmert wird, wobei es Späne gibt, auch am Meere, welches Reiser und kleines Holz auswirft,

beschäftigt, sogar die kleinsten Stückchen in Körbchen aufzulesen. Kinder von einigen Jahren, die nur auf der Erde so hinkriechen in Gesellschaft älterer Knaben von fünf bis sechs Jahren, befassen sich mit diesem kleinen Gewerbe. Sie gehen nachher mit den Körbchen tiefer in die Stadt und setzen sich mit ihren kleinen Holzportionen gleichsam zu Märkten. Der Handwerker, der kleine Bürger kauft es ihnen ab, brennt es auf seinem Dreifuß zu Kohlen, um sich daran zu erwärmen, oder verbraucht es in seiner sparsamen Küche.

Andere Kinder tragen das Wasser der Schwefelquellen, welches besonders im Frühjahr sehr stark getrunken wird, zum Verkauf herum. Andere suchen einen kleinen Gewinn, indem sie Obst, gesponnenen Honig, Kuchen und Zuckerware einkaufen und wieder als kindische Handelsleute den übrigen Kindern anbieten und verkaufen; allenfalls, nur um ihren Teil daran umsonst zu haben. Es ist wirklich artig anzusehen, wie ein solcher Junge, dessen ganzer Kram und Gerätschaft in einem Brett und Messer besteht, eine Wassermelone oder einen halben gebratenen Kürbis herumträgt, wie sich um ihn eine Schar Kinder versammelt, wie er sein Brett niedersetzt und die Frucht in kleine Stücke zu zerteilen anfängt. Die Käufer spannen sehr ernsthaft, ob sie auch für ihr klein Stückchen Kupfergeld genug erhalten sollen, und der kleine Handelsmann traktiert gegen die Begierigen die Sache ebenso bedächtig, damit er ja nicht um ein Stückchen betrogen werde. Ich bin überzeugt, daß man bei längerem Aufenthalt noch manche Beispiele solches kindischen Erwerbes sammeln könnte.

Eine sehr große Anzahl von Menschen, teils mittlern Alters, teils Knaben, welche meistens sehr schlecht gekleidet sind, beschäftigen sich, das Kehrlicht auf Eseln aus der Stadt zu bringen. Das nächste Feld um Neapel ist nur ein Küchengarten, und es ist eine Freude, zu sehen, welche unsägliche Menge von Küchengewächsen alle Markttage hereingeschafft wird und wie die Industrie der Menschen sogleich die überflüssigen, von den Köchen verworfenen Teile wieder in die Felder bringt, um den Zirkel der Vegetation zu beschleunigen. Bei der unglaublichen Konsumtion von Gemüse machen wirklich die Strünke und Blätter von Blumenkohl, Broccoli, Artischocken, Kohl, Salat, Knoblauch einen großen Teil des neapolitanischen Kehrlichts aus; diesen wird denn auch besonders nachgestrebt. Zwei große biegsame Körbe hängen auf dem Rücken eines Esels und werden nicht allein ganz voll gefüllt, sondern noch auf jeden mit besonderer Kunst ein Haufen aufgetürmt. Kein Garten kann ohne einen solchen Esel bestehen. Ein Knecht, ein Knabe, manchmal der Patron selbst eilen des Tags so oft als möglich nach der Stadt, die ihnen zu allen Stunden eine reiche Schatzgrube ist. Wie aufmerksam diese Sammler auf den Mist der Pferde und Maultiere sind, läßt sich denken. Ungern verlassen sie die Straße, wenn es Nacht wird, und die Reichen, die nach Mitternacht aus der Oper fahren, denken wohl nicht, daß schon vor Anbruch des Tages ein emsiger Mensch sorgfältig die Spuren ihrer Pferde aufsuchen wird. Man hat mir versichert, daß ein paar solche Leute, die sich zusammentun, sich einen Esel kaufen und einem größern Besitzer ein Stückchen Krautland abpachten, durch anhaltenden Fleiß in dem glücklichen Klima, in welchem die Vegetation niemals unterbrochen wird, es bald so weit bringen, daß sie ihr Gewerbe ansehnlich erweitern.

Ich würde zu weit aus meinem Wege gehen, wenn ich hier von der mannigfaltigen Krämerei sprechen wollte, welche man mit Vergnügen in Neapel wie in jedem andern großen Orte bemerkt; allein ich muß doch hier von den Herumträgern sprechen, weil sie der letztern Klasse des Volks besonders angehören. Einige gehen herum mit Fäßchen Eiswas-

ser, Gläsern und Zitronen, um überall gleich Limonade machen zu können, einen Trank, den auch der Geringste nicht zu entbehren vermag; andere mit Kredenztellern, auf welchen Flaschen mit verschiedenen Likören und Spitzgläsern in hölzernen Ringen vor dem Fallen gesichert stehen; andere tragen Körbe allerlei Backwerks, Näscherei, Zitronen und anderes Obst umher, und es scheint, als wolle jeder das große Fest des Genusses, das in Neapel alle Tage gefeiert wird, mitgenießen und vermehren.

Wie diese Art Herumträger geschäftig sind, so gibt es noch eine Menge kleine Krämer, welche gleichfalls herumgehen und ohne viele Umstände auf einem Brett, in einem Schachteldeckel ihre Kleinigkeiten, oder auf Plätzen geradezu auf flacher Erde ihren Kram ausbieten. Da ist nicht von einzelnen Waren die Rede, die man auch in größern Läden fände, es ist der eigentliche Trödelkram. Kein Stückchen Eisen, Leder, Tuch, Leinwand, Filz u. s. w., das nicht wieder als Trödelware zu Markte käme und das nicht wieder von einem oder dem andern gekauft würde. Noch sind viele Menschen der niedern Klasse bei Handelsleuten und Handwerkern als Beiläufer und Handlanger beschäftigt.

Es ist wahr, man tut nur wenig Schritte, ohne einem sehr übelgekleideten, ja sogar einem zerlumpten Menschen zu begegnen, aber dies ist deswegen noch kein Faulenzer, kein Tagedieb! Ja, ich möchte fast das Paradoxon aufstellen, daß zu Neapel verhältnismäßig vielleicht noch die meiste Industrie in der ganz niedern Klasse zu finden sei. Freilich dürfen wir sie nicht mit einer nordischen Industrie vergleichen, die nicht allein für Tag und Stunde, sondern am guten und heitern Tage für den bösen und trüben, im Sommer für den Winter zu sorgen hat. Dadurch, daß der Nordländer zur Vorsorge, zur Einrichtung von der Natur gezwungen wird, daß die Hausfrau einsalzen und räuchern muß, um die Küche das ganze Jahr zu versorgen, daß der Mann den Holz- und Fruchtvorrat, das Futter für das Vieh nicht aus der Acht lassen darf u. s. w., dadurch werden die schönsten Tage und Stunden dem Genuß entzogen und der Arbeit gewidmet. Mehrere Monate lang entfernt man sich gern aus der freien Luft und verwarht sich in Häusern vor Sturm, Regen, Schnee und Kälte; unaufhaltsam folgen die Jahreszeiten aufeinander, und jeder, der nicht zugrunde gehen will, muß ein Haushälter werden. Denn es ist hier gar nicht die Frage, ob er entbehren wolle; er darf nicht entbehren wollen, er kann nicht entbehren wollen, denn er kann nicht entbehren; die Natur zwingt ihn, zu schaffen, vorzuarbeiten. Gewiß haben diese Naturwirkungen, welche sich Jahrtausende gleich bleiben, den Charakter der in so manchem Betracht ehrwürdigen nordischen Nationen bestimmt. Dagegen beurteilen wir die südlichen Völker, mit welchen der Himmel so gelinde umgegangen ist, aus unserm Gesichtspunkte zu streng. Was Herr von Pauw in seinen »Recherches sur les Grecs« bei Gelegenheit, da er von den zynischen Philosophen spricht, zu äußern wagt, paßt völlig hierher. Man mache sich, glaubt er, von dem elenden Zustande solcher Menschen nicht den richtigsten Begriff; ihr Grundsatz, alles zu entbehren, sei durch ein Klima sehr begünstigt, das alles gewährt. Ein armer, uns elend scheinender Mensch könne in den dortigen Gegenden die nötigsten und nächsten Bedürfnisse nicht allein befriedigen, sondern die Welt aufs schönste genießen; und ebenso möchte ein sogenannter neapolitanischer Bettler die Stelle eines Vizekönigs in Norwegen leicht verschmähen und die Ehre ausschlagen, wenn ihm die Kaiserin von Rußland das Gouvernement von Sibirien übertragen wollte.

Gewiß würde in unsern Gegenden ein zynischer Philosoph schlecht ausdauern, dahingegen in südlichen Ländern die Natur gleichsam dazu

einladet. Der zerlumpte Mensch ist dort noch nicht nackt; derjenige, der weder ein eigenes Haus hat, noch zur Miete wohnt, sondern im Sommer unter den Überdächern, auf den Schwellen der Paläste und Kirchen, in öffentlichen Hallen die Nacht zubringt und sich bei schlechtem Wetter irgendwo gegen ein geringes Schlafgeld untersteckt, ist deswegen noch nicht verstoßen und elend; ein Mensch noch nicht arm, weil er nicht für den andern Tag gesorgt hat. Wenn man nur bedenkt, was das fischreiche Meer, von dessen Produkten sich jene Menschen gesetzmäßig einige Tage der Woche nähren müssen, für eine Masse von Nahrungsmitteln anbietet; wie allerlei Obst und Gartenfrüchte zu jeder Jahreszeit in Überfluß zu haben sind; wie die Gegend, worin Neapel liegt, den Namen Terra di Lavoro (nicht das Land der Arbeit, sondern das Land des Ackerbaues) sich verdient hat und die ganze Provinz den Ehrentitel der glücklichen Gegend (Campagna felice) schon Jahrhunderte trägt, so läßt sich wohl begreifen, wie leicht dort zu leben sein möge.

Überhaupt würde jenes Paradoxon, welches ich oben gewagt habe, zu manchen Betrachtungen Anlaß geben, wenn jemand ein ausführliches Gemälde von Neapel zu schreiben unternehmen sollte; wozu denn freilich kein geringes Talent und manches Jahr Beobachtung erforderlich sein möchte. Man würde alsdann im ganzen vielleicht bemerken, daß der sogenannte Lazarone nicht um ein Haar untätiger ist als alle übrigen Klassen, zugleich aber auch wahrnehmen, daß alle in ihrer Art nicht arbeiten, um bloß zu leben, sondern um zu genießen, und daß sie sogar bei der Arbeit des Lebens froh werden wollen. Es erklärt sich hiedurch gar manches: daß die Handwerker beinahe durchaus gegen die nördlichen Länder sehr zurück sind; daß Fabriken nicht zustande kommen; daß außer Sachwaltern und Ärzten in Verhältnis zu der großen Masse von Menschen wenig Gelehrsamkeit angetroffen wird, so verdiente Männer sich auch im einzelnen bemühen mögen; daß kein Maler der neapolitanischen Schule jemals gründlich gewesen und groß geworden ist; daß sich die Geistlichen im Müßiggange am wohlsten sein lassen und auch die Großen ihre Güter meist nur in sinnlichen Freuden, Pracht und Zerstreung genießen mögen.

Ich weiß wohl, daß dies viel zu allgemein gesagt ist und daß die Charakterzüge jeder Klasse nur erst nach einer genauern Bekanntschaft und Beobachtung rein gezogen werden können, allein im ganzen würde man doch, glaube ich, auf diese Resultate treffen.

Ich kehre wieder zu dem geringen Volke in Neapel zurück. Man bemerkt bei ihnen, wie bei frohen Kindern, denen man etwas aufträgt, daß sie zwar ihr Geschäft verrichten, aber auch zugleich einen Scherz aus dem Geschäft machen. Durchgängig ist diese Klasse von Menschen eines sehr lebhaften Geistes und zeigt einen freien, richtigen Blick. Ihre Sprache soll figürlich, ihr Witz sehr lebhaft und beißend sein. Das alte Atella lag in der Gegend von Neapel, und wie ihr geliebter Pulcinell noch jene Spiele fortsetzt, so nimmt die ganz gemeine Klasse von Menschen noch jetzt Anteil an dieser Laune.³⁵⁵

Diese Textstelle ist zugegebenermaßen etwas länger als üblich. Doch für einen Leistungskurs-Deutsch sollte es kein Problem darstellen, auch einen längeren Text zu überblicken. Genau genommen ist auch schon das Venedig-Kapitel trotz seiner

³⁵⁵ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 360-366.

Länge nicht ungenutzt geblieben. Eventuell kann man mit diesem Textabschnitt ebenso verfahren oder das geschilderte als Rollenspiel im Unterricht nachstellen? Tatsache ist, dass gerade Goethes Erkenntnis, dass der erste Eindruck oft trügen kann, ein lohnenswertes Ergebnis für den Lernprozess der Schüler. Sie werden dazu angeregt, sich genauer mit ihren Eindrücken auseinanderzusetzen, da auch sie im Alltag falsch liegen können. Es erscheint in jedem Fall besser zu sein, sich ein eigenes Bild zu verschaffen, als sich auf andere zu verlassen. Doch schauen wir einmal, was diese Textstelle konkret für den Goetheblick liefert.

Goethe wird bei Volkmann darauf aufmerksam, dass es sich bei den Neapolitanern um Müßiggänger handeln soll. Er bezweifelt dies aber, weil er glaubt, dass ihr Naturell auf das südliche Klima zurückzuführen ist. Anstatt sich nun auf Volkmann zu verlassen, macht er sich ein eigenes Bild. Hier wird erneut ersichtlich, dass es Goethe am Herzen liegt, die Dinge selbst empirisch zu erfahren. Und dabei geht er auch in seiner gewohnten Manier vor. Zuerst macht er sich einen ersten Eindruck, den hatte er ja bereits vorab betont. Dann verschafft er sich einen Überblick und geht auf die „Jagd“ nach Beobachtungen. Er versucht sich zu diesem Zweck auch erst einmal in dem „ungeheuren Gewirre mit den verschiedenen Figuren bekannt zu machen“ und sie zu ordnen. So entsteht ein erster vager Eindruck des Ganzen. Daraufhin wendet er sich den Details zu und betrachtet die Kinder, die Händler und Käufer, einen zerlumpten Menschen, die Esel und die Felder um Neapel sowie die „Industrie der Menschen“. Goethe stellt sich dann die Details in ihrem Zusammenhang vor. Er erkennt die Zusammenhänge der Einzelheiten als Ganzes. Dadurch erhält er einen neuen und klareren Blick auf die Menschen. Im Geiste gelangt er also zu dem „Paradoxon“, dass die Neapolitaner keine Müßiggänger sind, sondern fleißig ihrer „Industrie“ nachgehen. Dabei stellt Goethe auch fest, dass es dem Nordländer aber so vorkommen muss, weil er durch das raue Klima und durch die Natur gezwungen wird, anders zu leben und frühzeitig vorzusorgen. Goethe rekonstruiert den Zusammenhang von Lebensraum und Ausprägung von Genuss und Arbeitsdrang. Je nach Lebensraumbedingungen neigen die Menschen entweder zum Naturell der Neapolitaner oder zum Naturell der Nordländer. Die Natur sorgt bei jedem für die jeweilige Sinnesausprägung. Goethe zeigt anhand seiner Schilderungen, dass er zu einem differenzierten Betrachten fähig ist und dass er die anderen Lebensumstände berücksichtigen kann. Er erschließt sich dadurch die Konsequenzen für die jeweiligen Lebensarten und verallgemeinert schließlich seine Eindrücke insoweit, als dass ein neues Ganzes, d.h. ein neuer Blick auf die Gesamtheit der Menschen entsteht.

IV FAZIT

Bei der Betrachtung der Quellen zu den verschiedenen Lehrstückkompositionen zu „Goethes *Italienische Reise*“ kann man insgesamt die Veränderung des Schwerpunktes vom bildenden Reisen hin zum Begreifen und Anwenden von Goethes morphogenetischem Gestaltbildungsblick erkennen. Elemente wie z.B. das Amphitheater in Verona, die Entstehung Venedigs oder Roms sowie die Umstände der Italienreise und ihr Verlauf zählen inzwischen zu den bewährten Elementen. Bisher sind sie in jeder Lehrstückkomposition verwendet worden und immer wieder durch neu gestaltete Elemente ergänzt worden.

Schirmer hat als erster Blättners Ideen als Lehrstück umgesetzt. Schmidlin kürzte das Lehrstück so weit, dass es auch ohne Italienreise in der Schule durchführbar war und entwickelte erstmals die Idee, einen Brief an Goethe zu schreiben. Harder entdeckte bei ihrer erneuten Lehrstückinszenierung, dass es beim Goetheblick nicht um einen Dreischritt, sondern um einen Vierschritt geht. Diesen setzte sie dann erstmals in deutlich betonter Art im Lehrstück um. Sie erkannte dabei auch, dass es die beiden Kernelemente zu tauschen gilt, sodass das Amphitheater zum entscheidenden Akt für den Goetheblick wurde. Bei Harder wurde Goethe erstmals als Universalinteressierter erfahrbar. Harder versucht Goethes naturwissenschaftliches Schaffen mit der *Italienischen Reise* zu verbinden, allerdings noch nicht kulturauthentisch. Kaufhold entwickelte schließlich die Idee des Briefwechsels weiter und konzentrierte sich noch mehr auf den Goetheblick. Im Gegensatz zu Harders letzter Inszenierung hatte Kaufhold wie auch ihre Vorgänger allerdings Goethe als universal Interessierten nicht mehr im Blickfeld.

Gerade Goethes universales Interesse hat aber gezeigt, dass es wichtig ist, auch auf seine Naturbetrachtungen einzugehen. Besonders, weil ihm die Metamorphose zum Generalschlüssel wurde, alles Lebendige zu begreifen, sollte man sie in das Lehrstück integrieren. Bereits in Goethes Gestaltbildungsblick ist schon der morphologische Gedanke verborgen, weshalb es naheliegt, auch die Metamorphose samt Morphologie zu behandeln. Wenn man Goethes Interessen entsprechen will, dann kann man das Leben der Schüler und die *Italienische Reise* nicht nur unter dem Kunst- oder Kulturaspekt betrachten, sondern muss sich auch der Natur zuwenden. In der Anwendung des morphogenetischen Gestaltbildungsblicks auf die Pflanzen wird außerdem ein weiterer Praxis- und Alltagsbezug möglich und durch den sinnlichen Eindruck nicht nur der Grundtypus entdeckt, sondern auch die konkrete Erscheinung produktiv mit einer Idee verknüpft.

Versteht man, wie sich die Blattformen umgestalten, kann man auch viel besser nachvollziehen, wie Goethe sich weiterentwickeln und bilden konnte. Einerseits ist es natürlich lohnenswert, die Schlösser zu betrachten, die Goethe mit seinem gefundenen Schlüssel öffnet. Beispiele findet man nicht nur in den Kernelementen des Amphitheaters oder Venedigs sondern auch in den inzwischen zahlreichen „Goetheblick-Perlen“. Andererseits muss man sich auch erschließen, wie Goethe diesen Schlüssel schmiedet und wie er darauf kommt, dass er so viele Türen damit öffnen kann. Deshalb sollte man die *Italienische Reise* auch unter dem naturwissenschaftlichen Aspekt behandeln. Die Naturbeobachtungen haben Goethe schließlich auch dabei geholfen, sich und seinen Blick zu entfalten. Warum sollte dies also nicht auch bei den Schülern so sein?

Da in der Natur auch alles einen Zweck bzw. eine Funktion hat, kann man sich auch in der Natur die Gestalten und die Formen anhand der Aufgabe erschließen, die sich im Gesamtgefüge einnehmen, dazu muss man nur die natürlichen Gesetze aufdecken. Goethes Blick, den die Schüler am Amphitheater kennenlernen, lässt sich tatsächlich auch auf etwas Lebendiges anwenden. Goethe hatte ja bereits bewiesen, dass dies lohnenswert ist, denn ihm wird mit der Metamorphose ein Platz in der Reihe bedeutender Persönlichkeiten der Biologie eingeräumt. Daraufhin sollte es auch im Unterricht machbar sein, einen Naturgegenstand in seiner Form und Bildung für die Schüler erfahrbar zu machen. Wie sich herausgestellt hat, hat auch in der Natur alles einen tieferen Sinn und eine innere Wahrheit, genau wie die Kraterform bzw. das Oval des Amphitheaters. Immerhin war auch schon Goethe davon überzeugt, dass die Welterkenntnis und Selbsterkenntnis nicht ohne Naturerkenntnis erfolgreich sein kann, solange sich das Göttliche in den Naturgegenständen offenbart.

Wenn man sich also universell bilden will, wie es Goethe getan hat, dann darf man die Natur nicht außer Acht lassen. Damit ist Harders fächerübergreifende Lehrstückinszenierung ein erster Schritt in die richtige Richtung gewesen. Denn vorher hatten die beiden Lehrstücke zur *Italienischen Reise* und zur Pflanzenmetamorphose getrennt und unabhängig voneinander existiert. Schirmer und Rohde hatten Goethe beide nur einseitig betrachtet und ihn noch nicht in seiner Ganzheit verstanden und gezeigt. Harder glückte in ihrem Lehrstück durch die Unterstützung des Biologielehrers die Addition der beiden Lehrstücke und der beiden „Hälften“ Goethes. Wie sich jedoch gezeigt hat, war ihre fächerübergreifende Lehrstückfassung aber noch keine optimale Endfassung, denn Goethe wurde immer noch nicht als Einheit erfasst.

In meiner Lehrstückfassung ist mir jedoch die Integration beider „Goethe-Hälften“ zu einem universalen Goethe geglückt, denn die Pflanzenmetamorphose wird gleich zu

Beginn in Beziehung zur *Italienischen Reise* gesetzt und die Metamorphose der Pflanzen mit und durch Goethes Gestaltbildungsblick entdeckt. Am Ende meiner Lehrstückinszenierung wird dann auch die Möglichkeit geboten, nicht nur den Goetheblick auf neue Gegenstände anzuwenden sondern auch Metamorphosen in anderen Bereichen außerhalb der Biologie zu entdecken. Schließlich wird auch die Idee des Briefwechsels, neben dem Schwerpunkt auf Goethes morphogenetischen Gestaltbildungsblicks beibehalten und weiter geführt. Dadurch ist mir insgesamt eine kulturauthentische Lehrstückkomposition gelungen, denn erstmals wird auch Goethe kulturauthentisch behandelt.

Im Grunde habe ich weder im Teil zur *Italienischen Reise* noch im Teil zur Pflanzenmetamorphose etwas Neues entwickelt, sondern beide Sternstunden Goethes erstmals integral behandelt. Goethe als reisender Dichter und Goethe als Naturwissenschaftler werden beide miteinander verflochten, ohne dass es augenscheinliche Webfehler oder Ansatzpunkte im Gewebe gibt. Ich habe nicht versucht, zwei Hälften neu miteinander zu kombinieren, sondern etwas Ganzes in zwei Hälften zu behandeln. Dadurch erscheint Goethe auch in beiden Teilen des Lehrstücks als historische Person. Im ersten Teil tritt er durch die *Italienische Reise* in Kontakt mit den Schülern und wird als Briefeschreiber im Klassenzimmer erfahrbar. Im zweiten Teil nimmt Goethe die Schüler direkt mit in den Biologieraum und begleitet sie auf ihrem Erkenntnisweg mithilfe seiner Paragraphen bis ans Ziel, an dem er ihnen erneut einen Brief mit seiner Elegie zusendet. Goethe wird am Ende der Lehrstückkomposition also als „unhalbiertes Ganzes“ erfahrbar und nicht in doppelter Weise nacheinander betrachtet. Goethe ist am Ende wieder ein kulturauthentisches universales Ganzes, dessen Sternstunden im Unterricht aufgeleuchtet und eingeleuchtet haben sowie in Zukunft weiterleuchten werden.

Ausblick

Goethe versteht die Metamorphose in der Natur so, dass sie ein Umgestaltungsprinzip aller organischen Bildungen und Umbildungen ist. Für Goethe sind die Verwandlungen deshalb optisch oder geistig tatsächlich erfassbare Gesetzmäßigkeiten, die er durch den Vergleich typischer Formen und Ausprägungen, d.h. durch Typisieren, herausarbeitet. Durch den Vergleich bzw. mithilfe des Goetheblicks erkennt Goethe immer wieder ein Urphänomen bzw. einen Typus in den Gegenständen der Natur und Kunst. In seiner Lehrer der Gestaltbildung bzw. seiner Verwandlungslehre, der Morphologie, versucht Goethe, diese Vorgehensweise begreifbar zu machen und an ausgewählten Beispielen zu verdeutlichen. In den Naturphänomenen wird das Göttliche für Goethe konkret erfahrbar, weshalb er es auch als die Aufgabe des

Menschen begreift, sich als Übergangsglied zwischen den Tieren und dem Göttlichen mit der Natur auseinanderzusetzen und sie zu erfahren und zu begreifen. Goethe schließt in dem Schlüssel der Metamorphose auch die Tendenz zur Vervollkommnung und Steigerung mit ein. Bei ihm ist die Metamorphose zweck- oder zielgerichtet und dient einem höheren Sinn bzw. einem Emporstreben, weil sich Gott dahinter verbirgt. Die Metamorphose ist für Goethe das entscheidende Prinzip, alle statischen Gestalten in ihrem Werden und in ihrer Entstehung dynamisch zu erfassen und miteinander in Beziehung zu setzen. Das Goethe gerade diesen Begriff ausgewählt hat, resultiert aus seiner Ovid-Lektüre in seinen Jugendjahren. Aber auch später hat Goethe im hohen Alter noch oft auf seine Ovid-Werke zurückgegriffen. An im Neunten und im Zehnten Buch im zweiten Teil von „Dichtung und Wahrheit“ berichtet Goethe davon:

Das Herz wird ferner öfters zum Vorteil verschiedener, besonders geselliger und feiner Tugenden gerührt und die zarteren Empfindungen werden in ihm erregt und entwickelt werden. Besonders werden sich viele Züge eindrücken, welche dem jungen Leser eine Einsicht in den verborgenen Winkel des menschlichen Herzens und seiner Leidenschaften geben, eine Kenntnis, die mehr als alles Latein und Griechisch wert ist, und von welcher Ovid ein gar vortrefflicher Meister war. Aber dies ist es noch nicht, warum man eigentlich der Jugend die alten Dichter, und also auch den Ovid, in die Hände gibt. Wir haben von dem gütigen Schöpfer eine Menge Seelenkräfte, welchen man ihre gehörige Kultur, und zwar in den ersten Jahren gleich, zu geben nicht verabsäumen muß, und die man doch weder mit Logik noch Metaphysik, Latein oder Griechisch kultivieren kann: wir haben eine Einbildungskraft, der wir, sofern sie sich nicht der ersten besten Vorstellungen selbst bemächtigen soll, die schicklichsten und schönsten Bilder vorlegen und dadurch das Gemüt gewöhnen und üben müssen, das Schöne überall und in der Natur selbst, unter seinen bestimmten, wahren und auch in den feineren Zügen zu erkennen und zu lieben. Wir haben eine Menge Begriffe und allgemeine Kenntnisse nötig, sowohl für die Wissenschaften als für das tägliche Leben, die sich in keinem Kompendio erlernen lassen. Unsere Empfindungen, Neigungen, Leidenschaften sollen mit Vorteil entwickelt und gereinigt werden.³⁵⁶

Ehe ich nun von jenem für mich so bedeutenden und folgereichen Verhältnisse zu Herdern den Blick hinwegwende, finde ich noch einiges nachzubringen. Es war nichts natürlicher, als daß ich nach und nach in Mitteilung dessen, was bisher zu meiner Bildung beigetragen, besonders aber solcher Dinge, die mich noch in dem Augenblicke ernstlich beschäftigten, gegen Herdern immer karger und karger ward. Er hatte mir den Spaß an so manchem, was ich früher geliebt, verdorben und mich besonders wegen der Freude, die ich an Ovids »Metamorphosen« gehabt, aufs strengste getadelt. Ich mochte meinen Liebling in Schutz

³⁵⁶ Goethe, Johann Wolfgang von: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Zweiter Teil. Neuntes Buch. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 9. Textkritisch durchgesehen und mit Anmerkungen versehen von Erich Trunz. Hamburg 1948 ff. Online verfügbar auf der Homepage der Volltextbibliothek Zeno.org unter: <<http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Autobiographisches/Aus+meinem+Leben.+Dichtung+und+Wahrheit/Zweiter+Teil/Neuntes+Buch>> [Zugriff: 06.11.2014].

nehmen wie ich wollte, ich mochte sagen, daß für eine jugendliche Phantasie nichts erfreulicher sein könne, als in jenen heitern und herrlichen Gegenden mit Göttern und Halbgöttern zu verweilen und ein Zeuge ihres Tuns und ihrer Leidenschaften zu sein; ich mochte jenes oben erwähnte Gutachten eines ernsthaften Mannes umständlich beibringen und solches durch meine eigne Erfahrung bekräftigen: das alles sollte nicht gelten, es sollte sich keine eigentliche unmittelbare Wahrheit in diesen Gedichten finden; hier sei weder Griechenland noch Italien, weder eine Urwelt noch eine gebildete, alles vielmehr sei Nachahmung des schon Dagewesenen und eine manierierte Darstellung, wie sie sich nur von einem Überkultivierten erwarten lasse. Und wenn ich denn zuletzt behaupten wollte: was ein vorzügliches Individuum hervorbringe, sei doch auch Natur, und unter allen Völkern, frühern und spätern, sei doch immer nur der Dichter Dichter gewesen; so wurde mir dies nun gar nicht gut gehalten, und ich mußte manches deswegen ausstehen, ja mein Ovid war mir beinah dadurch verleidet: denn es ist keine Neigung, keine Gewohnheit so stark, daß sie gegen die Mißreden vorzüglicher Menschen, in die man Vertrauen setzt, auf die Länge sich erhalten könnte. Immer bleibt etwas hängen, und wenn man nicht unbedingt lieben darf, sieht es mit der Liebe schon mißlich aus.³⁵⁷

Bei Ovid geht es um echte Verwandlungen nach griechischem mythischem Vorbild und nicht nur um Umgestaltungen. So werden bei Ovid beispielsweise Gegenstände, Menschen oder Götter durch jemanden oder durch etwas in Gestein, Gold, Pflanzen, Tiere oder Sternbilder oder sogar in eine Insel oder eine Quelle verwandelt. Goethe kennt und schätzt diese poetischen Metamorphosen bei Ovid und bezieht den Begriff der „Metamorphose“ seit Italien auch auf reelle Phänomene innerhalb eines Naturgegenstandes, d.h. auf regelmäßige Erscheinungen, außergewöhnliche Anomalien und zufällige Veränderungen der Pflanzen. Danach erweitert er den Begriff auch auf die Tierwelt. Goethe glaubt, nach seinen poetischen Vorlagen den Metamorphose-Begriff innerhalb seiner Morphologie-Lehre nun endlich so weit entwickelt zu haben, dass er in der Lage ist, damit Pflanzen ins Unermessliche zu erfinden, die eventuell gar nicht existieren, es aber könnten, weil er die innere Gesetzmäßigkeit und Notwendigkeit der Natur durchschaut hat. Er geht davon aus, dass die Metamorphose ein universelles Prinzip ist, mit dem er sich alles erschließen und die Ursprünge aller Gestalten erfassen kann.³⁵⁸ Diese Gedanken dürfte Goethe ebenfalls bei Ovid gefunden haben, denn Ovid lässt Pythagoras, der die Lehre von

³⁵⁷ Goethe, Johann Wolfgang von: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Zweiter Teil. Zehntes Buch. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 9. Textkritisch durchgesehen und mit Anmerkungen versehen von Erich Trunz. Hamburg 1948 ff. Online verfügbar auf der Homepage der Volltextbibliothek Zeno.org unter: <<http://www.zeno.org/Literatur/M/Goethe,+Johann+Wolfgang/Autobiographisches/Aus+meinem+Leben.+Dichtung+und+Wahrheit/Zweiter+Teil/Zehntes+Buch>> [Zugriff: 06.11.2014].

³⁵⁸ Vgl. Kloft, Hans: Metamorphose und Morphologie. Ovids Verwandlungen und Goethes Naturanschauung. In: Abhandlungen der Braunschweigischen Wissenschaftlichen Gesellschaft. Bd. 64 (2011). S.77-97. Online unter: <http://digisrv-1.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/receive/DocPortal_document_00049026> [Zugriff: 06.11.2014].

der Verwandlung als ein universelles kosmisches Prinzip vorträgt, nach langem, eigenem Studium seinen Schülern folgende Weisheit zukommen:

“cumque animo et vigili perspexerat omnia cura in medium discenda dabat coetusque silentum dictaque mirantum magni primordia mundi et rerum causas et, quid natura, docebat quid deus, unde nives, quae fulminis esset origo”³⁵⁹

Nach diesem pythagoreischen Vorbild konnte Goethe quasi davon ausgehen, dass die Ganze Natur, das Göttliche und die ganze Welt, alle Ursprünge und alle Gesetzmäßigkeiten der Wandlung unterworfen sind. Würde er diese Wandlungen erklären können, so könnte er alles erklären. Allerdings muss man bemerken, dass Goethe nicht so weit gekommen ist, wie er glaubte. Er war zwar davon überzeugt, alle Wandlungen erklären zu können, weil er die Metamorphose als Schlüssel erkannt hatte, allerdings waren seine morphologischen Studien noch nicht ganz ausgreift. Eine Schwäche, die ich im Laufe meiner Lehrstückinszenierung bei Goethe entdeckt habe, ist, dass Goethe nicht erklärt oder ansatzweise nachvollziehbar darstellt, warum aus den grünen Laubblättern plötzlich bunte Blütenblätter werden oder warum die Staub- und Fruchtblätter auch wieder andere Farben haben. Bei seinen Ausführungen zu deren Genese und Gestaltausprägungen lässt er die Farbgebung völlig außer Acht. Goethe erläutert auch nicht, warum es unterschiedliche Blütenformen gibt und warum die Früchte unterschiedlich gestaltet sind. Er war eben doch noch nicht so weit, wie er glaubte. Auch die Biologiestudentin, die an meiner Erprobung teilgenommen hatte, entdeckte diese Schwäche. Für sie war eben nur die Form, aber nicht die Farbe der Blätter nachvollziehbar und das teilt sie Goethe auch in ihrem Brief mit. Ihre Skepsis war angebracht, denn auch als wir erneut in den Paragraphen nachgeschauten, fanden wir bei Goethe keinerlei erläuternde Worte dazu. Aus dieser Schwäche bei Goethe ist nun ein morphologisches Spiel (siehe Anhang) entwickelt worden. Es handelt sich dabei um eine Tabelle mit den einzelnen Blattformen der Pflanzen. Die Frage ist, ob man allein durch morphologische Kriterien noch in der Lage sein würde, die völlig vermischte Reihenfolge der Blattformen einer Pflanze richtig zu zuordnen. Betrachtet man nämlich die Blattformen gesondert und will daraus dann wieder eine reell existierende Pflanze bilden, dann müsste dies laut Goethe ja machbar sein, denn er dachte ja, in der Lage gewesen zu sein, Pflanzen zu erfinden, die es reell geben könnte. Hier ist seine Idee vereinfacht dargestellt, denn die einzelnen Elemente gibt es tatsächlich, man muss daraus nur wieder die echte Pflanze rekonstruieren. Doch sollte das wirklich so einfach sein? Ich könnte mir sehr gut vorstellen, dass es in Zukunft noch einen weiteren

³⁵⁹ Zitiert nach; Kloft, Hans: Metamorphose und Morphologie. Ovids Verwandlungen und Goethes Naturanschauung. S. 92.

biologischen Akt nach der Pflanzenmetamorphose gibt, der Goethes Schwäche und dieses morphologischen Spiel aufgreift und weiter bis zu Ovids Metamorphosen führt. Ich möchte daher das Material und meine Funde dazu im Anhang bereitstellen und meine Nachfolger animieren, das Lehrstück noch einmal weiter zu dichten.

Außerdem könnte man die Briefkorrespondenz auch auf Goethes naturwissenschaftliche Kontakte ausweiten, denn an der Kaffeetafel sind bestimmt noch einige Plätze frei. Da Goethe es als Dichter verstand, mit Sprache umzugehen, könnte man auch den Morphologie-Aspekt in der Linguistik noch anbringen und prüfen, inwiefern sein Verständnis von „Morphologie“ auch dort greift. Schließlich wäre auch noch zu überlegen, ob man nach dem Metamorphose-Exkurs in die Biologie nicht auch einen Antwortbrief von Goethe fingiert, wie es bereits bei Schmidlin der Fall war. Man könnte Goethe hier in Form des Gedichts „Dauer im Wechsel“ antworten lassen und eine Abschlussdiskussion, die sowohl auf das Gedicht als auch auf die Pflanzenmetamorphose und die *Italienische Reise* eingeht anschließen. Interessant wäre es sicherlich auch nach dem Kennenlernen der Pflanzenmetamorphose auf Goethes Naturphilosophie einzugehen oder auf seinen Pantheismus. Eventuell liegen hier ja auch noch Ansätze für fächerübergreifende Inszenierungen in Richtung Religions- und Ethik- bzw. Philosophieunterricht.

Resümee

VON MARBURG BIS PASSAU

Marburg, den 5. September 2014

Ziemlich früh, nach einer sehr kurzen Nacht, sitze ich nun etwas matt am Küchentisch unserer Mädchen-WG in Marburg und reibe mir noch verschlafene Augen. Ungläubig starre ich auf die kontinuierlich laut tickende Uhr an der Wand. Zwar schien mir, war ich gestern zu angemessener Zeit zu Bette gegangen, doch war die Nacht offensichtlich nicht sonderlich erholsam gewesen. Kaum verwunderlich, lag ich doch noch sehr lange wach. In nervöser Vorfreude, was mich in den kommenden Tagen noch Neues erwarten würde, fand ich einfach nicht den rechten Zeitpunkt, endlich einzuschlafen, und ich machte mir noch lange Gedanken, was ich eigentlich schon alles über unser geplantes Reiseziel wusste – und doch eigentlich nicht wusste, denn immerhin hatte ich es mir nur erzählen lassen. Und hast du mir, lieber Goethe, nicht bereits beigebracht, dass es ratsamer sei, sich ein eigenes sinnliches Bild von den Dingen und Begriffen zu machen und dann denkend nachzuvollziehen, was mein eignes Auge vorfindet? So wollte ich es schließlich auch tun. Und mit diesem Gedanken war ich dann wohl doch irgendwann eingeschlafen.

Annika, meine Mitbewohnerin, Ersatzfamilie in Marburg und Gleichgesinnte, scheint heute Morgen zwar nicht sehr gesprächig, doch ein reges Treiben in der Küche verrät mir, dass sie trotzdem hellwach und startklar für den Tag ist. Eifrig stapelt sie Tupperdose über Tupperdose und lässt dann ihr Mittagessen in der Tasche verschwinden. Ja, mittags würde ich auch schon näher an unserem Ziel sein und schon einen winzigen Teil der Anreise geschafft haben, das war klar. Nun wende ich mich erst einmal meinem Frühstück zu und betrachte dabei die Vase mit den Rosen in der Küche. Das erinnert mich an meine Lektüre, hatte ich doch deine „Metamorphose der Pflanzen“ und deine *Italienische Reise* in meinen Rucksack gepackt, immer griffbereit, um darin zu lesen, so wie auch du es einst auf deiner Reise mit anderer Lektüre getan hattest. Wenn ich mir die Rosenblüten so anschau, dann muss ich dir Recht geben, mein Lieber! Das war schon eine enorme und beeindruckende Leistung, an den Blättern und den Übergangsformen der gefüllten Blüten die Metamorphose der Blattorgane als Idee durch die Anschauung zu entwickeln. Und auch ich kann schon um diese Uhrzeit leicht nachvollziehen, was du bereits 1790 und auch noch einmal 1798 in deiner glanzvollen Elegie veröffentlicht hast. Bisher hatte ich mir diese hübschen Blüten gar nicht recht angeschaut. War denn die eine Blütenknospe nicht gestern noch komplett geschlossen und von grünen Blättern umhüllt?

Nun sind die Kelchblätter weit zurückgeschlagen und die bunt leuchtenden Kronblätter kommen zum Vorschein. Gut, dass diese Blätter so bunt sind, so können die Bestäuber sofort an den richtigen Stellen landen. Stellen wir uns nur einmal vor, sie wären ebenfalls grün, wie sollten die armen Bienen und Hummeln bloß wissen, wo sie den Nektar finden können? Sie müssen sehr lange nach der richtige Stelle suchen und vermutlich würden sie dadurch so wenig Honig sammeln können, dass sie bis zum Winter verhungern würden. So wie sich die grüne Farbe im Herbst langsam aus den Blätter zurückzieht und sie rot und rötlicher werden, so dürfte auch hier die grüne Farbe in den Kronblättern fehlen. Auch bei der Blüte daneben erkenne ich einige Veränderungen: Seit Tagen sieht man nun zum ersten Mal die Staub- und Fruchtblätter. Die Blüte hat sich vollständig geöffnet und strahlt einen angenehmen süßen Duft aus. Wenn ich mir die Blütenblätter so anschau, dann kann ich



Abbildung 12: Vase mit Rosen

wirklich die Übergangsformen entdecken. Ein Kelchblatt sieht eher noch aus, wie das letzte Laubblatt am Stängel, das andere wiederum hat schon mehr Ähnlichkeit mit den Kronblättern. Die Kronblätter werden nach innen immer heller, kleiner und gekräuselter und schließlich folgen die noch etwas ungeschickt übereinanderliegenden Staubblätter und selbst hier wiederholt sich die gelbe Blütenfarbe in der übriggebliebenen Mittelrippe.



Abbildung 14: Blütenachse mit den restlichen Kronblättern außen und den nach unten geklappten Kelchblättern sowie dem Gynoe- und Androeceum in der Mitte.

Als ich die Vase berühre, um sie zu drehen, weil ich mir denke, dass ich wie du auch einmal die Perspektive wechseln sollte, fallen die Kronblätter der ältesten



Abbildung 13: Blattreihe der übrig gebliebenen Kronblätter

Blüte vollständig herunter. Schon seit Tagen hatte sie wohl ihre besten Zeiten hinter sich und immer wieder eines der äußeren Blätter verloren. Etwas melancholisch schaue ich mir die herabgefallenen Kronblätter an. Auch sie duften noch immer himmlisch. Obwohl die Blattrihe schon länger nicht mehr vollständig ist, kann ich die Kronblätter ohne Mühe in eine Reihenfolge legen, wie sie an der Blüte ausgebildet wurden. Ganz klar erkennt auch hier der Laie, was du schon vor so langer Zeit bemerkt hast. Die Blätter ziehen sich zusammen! Und das letzte Laubblatt, war es nicht das Maximum der Ausdehnung, bevor sich alles in der Blüte sammelt und vollendet?

Ach, mein lieber Goethe, du öffnest einem so gekonnt die Augen für das Offensichtliche, für das man sonst so blind ist. Kann man nicht alles, durch deine Art zu sehen, endlich erfahren und begreifen? Mir scheint es zumindest so, als könnte ich die Rosen in der Vase mit deinen Augen und deinem Blick erst jetzt wirklich richtig sehen. Jeder Biologiestudent, der den Botanik-Teil seines Studiums schon hinter sich hat, wird wie ich mit Leichtigkeit erkennen, dass die Rosen zu den Rosaceae gehören, immerhin hat man sie unter Garantie bereits mit dem „Schmeiß“ bestimmt, gepflückt und herbarisiert. Aber erst durch dich, teurer Goethe, erlebe ich, wie sich das Blatt immer wieder verändert und umgestaltet, weil ich zuvor nie die Übergangsformen entdeckt habe. Die Metamorphose hatte mir zuvor nie jemand deutlich gemacht und auch das universitäre Wissen hielt mich bisher anscheinend davon ab, die Blattentwicklung selbst zu hinterfragen und die Verwandtschaft aller Blätter zu vermuten. Nachdem ich mich die letzten Wochen und im Lehrkunstseminar bereits mit deinem Gestaltbildungsblick auseinandergesetzt habe, fällt es mir inzwischen – entschuldige das Wortspiel – wie Blätter von den Augen: im Grunde könnte man aus jedem Blatt gedanklich ein anderes an der Pflanze formen, denn was jeder Blattgestalt eigen ist, ist das, was sie verbindet: Alles ist Blatt.

– Und so sehe ich im Großen und im Kleinen, sich die Blätterformen vereinen!

So kann man sich ja auch die Blüten der Winden und Glockenblumen erklären, die aus verwachsenen Blättern bestehen. Aber in deinen 123 Paragraphen habe ich noch keinen gefunden, der die Funktion von solchen Blütenformen zur Genüge erklären würde. Ich will dir einmal beschreiben, was ich entdeckt zu haben glaube. Alle Pflanzen versuchen ihre Bestäuber, sofern sie auf diese zum Zwecke der Vermehrung angewiesen sind und sich nicht etwa durch Wind oder Regen verbreiten bzw. durch ungeschlechtliche Fortpflanzung, anzulocken. Damit z.B. aber Bienen und besonders die Hummeln auch möglichst viel Pollen forttragen, sind die Blüten an sich besonders geformt. Die Glockenblumen tragen den Nektar sehr tief in ihrem Kelch, sodass die etwas dickeren und haarigeren Hummeln tief in die kleinen Glo-

cken hineinkrabbeln müssen und dabei von oben bis unten mit Blütenstaub bedeckt werden. Diesen geben sie bei der nächsten Blüte auf die gleiche Weise wieder ab. Auch beim Besenginster konnte ich eine solche Anpassung der Blütenform erkennen. Diese ohnehin seltsam anmutenden, gelben Blütengestalten öffnen sich nur, wenn sich ein schwereres Insekt auf sie setzt. Dann schnellt von unten die Mehrheit der Staubfäden hervor und trägt dem Tier den Pollen auf den Körper auf bzw. übernimmt den, der dort schon klebt. Auch bei den Rosskastanien kannst du etwas Ähnliches beobachten. Die Blüten haben anfangs einen gelben Fleck und duften sehr süß, dann kommen die Bestäuber und nähren sich am Nektar und tragen den Pollen zu anderen Blüten. Danach wird der Punkt auf den weißen Blüten rot und es kommen keine Bestäuber mehr zu dieser Blüte, denn der Duft und die Nektarproduktion erlöschen und ziehen keine Insekten mehr an. Damit erreicht der Baum, dass nur neue unbestäubte Blüten angefliegen werden. Wenn du aufmerksam genug bist, wirst du noch weitere Blütenformen und -ausprägungen erkennen können, deren Gestalt eng mit der Funktion zusammenhängt.

Noch ein wenig schwelge ich in Gedanken, welche Wirklichkeitsbereiche sich mir durch den Gestaltbildungsblick, deine Art des schauenden Denkens noch eröffnen könnten, doch dann ertönt plötzlich Annikas Stimme aus dem Bad: „Sag mal“, sagt sie mit Zahnbürste im Mund, „musst du jetzt nicht langsam los?“. Da hatte sie in der Tat Recht, ich war nun schon recht spät dran, obwohl ich zuvor noch so gut in der Zeit gelegen hatte. Schnell verabschiedete ich mich von ihr, in der Hoffnung auf ein baldiges Wiedersehen mit vielen neuen Geschichten. Auch von dir, mein Bester, der mich um mein Frühstück gebracht hat, will ich mich vorerst verabschieden. Mein Brot werde ich auf dem Weg zum Bahnhof essen müssen.

Passau, den 5. September 2014, das Ortsschild passierend.

Frankfurt, Nürnberg, Regensburg und Deggendorf liegen bereits hinter uns. Endlich sind wir in Passau! Nach nun über sieben Stunden Fahrt muss ich dir sagen, ist mir das auch eine willkommene Abwechslung. Ich traue mich fast nicht, mich zu beklagen, wenn ich daran denke, wie du gereist bist. Mal abgesehen davon, dass du ja mit einer Kutsche unterwegs warst und die Straßen auch nicht einmal halb so gut ausgebaut waren wie heute, hast du ja auch noch eine gefühlte Ewigkeit gebraucht. Was sind da dann sieben Stunden, wenn man zudem nicht einmal fürchten muss, überfallen zu werden. Auch über eine Panne oder unbefahrbar gewordenen Streckenabschnitte musste ich mir keine Gedanken machen. Was hat es der Reisende heutzutage gut! Mir ist überdies aufgefallen, dass man heute leicht zur Entfremdung neigen könnte. Mit Smartphone, WLAN, einer großen Filmauswahl für die Fahrt,

komfortablen Sitzen mit allerlei Funktionen und einer Steckdose im Bus scheint unsere Art zu reisen mit deiner fast nichts mehr gemeinsam zu haben. Fast ein wenig altertümlich oder technisch rückschrittlich komme ich mir vor, als ich deine Ausführungen zur Pflanzenmetamorphose ausgedruckt auf Papier im Bus vor mir habe. Hättest du gekonnt, hättest du dann einen Blog eröffnet oder uns E-Mails geschrieben oder – auch schon fast nicht mehr aktuell – eine SMS? Ich kann mir das bei dir, lieber Goethe, gar nicht vorstellen. Denn selbst, wenn du das damals schon gekonnt hättest, so hätte es doch den Reiz der Nachricht unweigerlich gemindert, wenn man nicht darauf warten muss und sich auf liebe, wohlbedachte Worte freuen kann. Für dich war Kommunikation und Austausch noch etwas Aufwändiges, aber Exklusives. Konnte man sich nicht auch geehrt fühlen, wenn man von dir aus so weiter Ferne hörte? Ich bin dir jetzt jedenfalls sehr dankbar, dass du deine Gedanken aufgeschrieben hast und sie erhalten geblieben sind. In unserer Zeit sind Worte doch vergänglich geworden, weil sie fast jederzeit wieder gelöscht werden können und nur zu gern abgekürzt und verstümmelt werden.

Später Nachmittag.

Jetzt verlassen wir den Bus. Mir fällt auf, dass es hier merkwürdig warm ist. In Marburg heute Morgen war es noch kalt, feucht und grau gewesen. Nebel hatte in der Luft gelegen und der Tau die Spinnennetze am Bahnhofsgeländer mit kleinen Perlen weiß gefärbt. Hier hingegen ist es nun sonnig, irgendwie gelb, aber auf jeden Fall heiß und auch schwülwarm. Hier scheint mehr Feuchtigkeit in der Luft zu liegen und man kommt sich im Vergleich zu Marburg schon fast tropisch vor. Das Smartphone verrät mir, dass ich mich nicht irre. Allein zu heute Morgen sind fast 20°C Unterschied festzustellen. Aber vermutlich spielt auch die Feuchtigkeit eine sehr große Rolle bei diesem Wärmegefühl. Natürlich dauert es jetzt nicht lange, bis auch wir bepackt mit Rucksack und Koffer bei der Wärme völlig durchgeschwitzt sind. Gut, dass es dir so ähnlich ging, als du den Brenner und den ungemütlichen Norden hinter dir gelassen hattest. Ich verstehe jetzt sehr gut, was du damals beschrieben hast. Vermutlich ist es ein glücklicher Zustand, dass uns Passau so südländisch begrüßt. Die Vegetation scheint hier zumindest keine andere zu sein. Durch mehr oder weniger große Gassen schlagen wir uns zum Hotel durch. Auf dem Kopfsteinpflaster ist das mit einem betagten Rollkoffer allerdings nicht gerade einfach zu bewerkstelligen. Ha, schon wieder! Du hattest vermutlich nicht einmal den Begriff von einem Rollkoffer und die Straßen in Rom und Venedig dürften auch nicht so gut gewesen sein, wie dieses Kopfsteinpflaster hier. Hast du dann anstatt eines Rollkoffers eine Schubkarre oder sogar einen Bollerwagen benutzt, wenn der Rucksack dir

zu schwer wurde? Wenn man wirklich viel zu tragen hatte, musste man ja ohnehin mit der Kutsche fahren, so wie wir heute mit dem Auto, aber ich könnte mir wirklich gut vorstellen, dass man nach Bollerwagen und Schubkarre irgendwann die Räder direkt an die Holzkoffer geschraubt hat, damit man mit den anderen beiden wieder Dinge bewegen konnte. Der erste Rollkoffer könnte ja so entstanden sein. Man hat ihn erst noch vor sich hergeschoben, aber weil man dann nicht sehen konnte, wo man hintritt und sich ständig bücken musste, hat man ein Seil, später eine Stange am Holzkoffer befestigt. Fertig war der Vorfahre unserer Rollkoffer.

Als ich den Blick nach oben richte und über meinen eigenen Koffer schmunzeln muss, tut sich mir ein atemberaubender Blick auf. Während meine Weggefährten über die Marienbrücke am Inn weiterwandern, muss ich einfach abrupt stehen bleiben und mich umschauen.



Abbildung 15 a und b: Passau und Inn

Recht zeitnah bemerken meine Begleiter mein Fehlen. Erst warten sie noch, dann kommen sie zurück und wollen wissen, was los sei. Ich kann mich nur schwer von den Häuserfassaden, den Mauern und den Wassermassen losreißen, um ihnen zu erklären, dass ich mir, nachdem ich mir einen ersten Überblick verschafft habe, vorkomme wie in einer Art bayerischem Venedig. Ich war noch nie in Venedig, sie sollten mich nicht falsch verstehen. Auch wusste ich gar nicht, was für einen Teil von Passau ich mir da anschaue, aber irgendwie ließ mich der erste Eindruck zu einem solchen Gefühl kommen, weil alles so nah am Wasser gebaut war. Um endlich aus der verschwitzten Kleidung zu kommen und die Koffer loszuwerden, versprach man mir, später noch einmal hierhin zurückzukehren und sich das Ganze noch einmal genauer anzuschauen. Das war mir nur recht, denn es war ja schon deine Art gewesen, eine Stadt wahrzunehmen. Nach dem ersten Überblick sollten die Details

kommen, bevor man sich wieder einen Gesamtüberblick verschafft. Wir trotteten also weiter Richtung Hotel und ich schaute mich noch mehrmals um.

Abends.

Wie versprochen zog man mit mir erst stillschweigend, dann scherzend entlang meines „kleinen Venedigs in Passau“. Ich schaute mir die einzelnen Häuser mit ihren bunten Fassaden an. Sie waren entweder frisch renoviert oder stark in Mitleidenschaft gezogen. Die Häuser standen alle nicht direkt am Wasser und wurden größtenteils durch eine Mauer geschützt. Die Fenster befanden sich alle sehr weit oben. Aufgrund des hohen Pegelstandes ging ich davon aus, dass gerade erst ein Hochwasser gewesen sein musste und dass es früher auch schon häufig Hochwasser gegeben hatte, als die Stadt gegründet worden war. Die Mauer diente vermutlich als Schutz gegen das Wasser und die Fenster waren nur so weit oben, damit nicht gleich das ganze Wasser hereinfließen konnte. Vermutlich war der Inn aufgrund des Hochwassers auch so trüb und so enorm kräftig. Aber da war noch mehr. Ich überlegte. Zuerst fiel mir auf, dass der Inn eine seltsame Farbe hatte. Meine Begleiter hatten mir vorher verraten, dass wir so nah an Österreich sein würden, dass ich mein Handynetz kontrollieren sollte, bevor ich SMS und MMS verschicken wollte, damit ich nicht ungewollt im Österreichischen Netz landete und enorme Kosten entstünden. Also, wenn vor und neben mir Österreich ist, könnte dann der Inn hinter mir in den Schweizer Alpen entspringen und kleine Steine, Geröll und Sand mit sich führen, wodurch er so trüb wurde? Natürlich konnte er das, die Alpen waren nun ja auch nicht mehr so weit weg, zumindest würden sich nicht alle mitgetragenen Partikel abgesetzt haben, vor allem nicht bei der augenblicklichen Stärke des Flusses. Vermutlich fließen auch noch viele andere Flüsse in den Inn und bringen ihrerseits Steinmaterial und Sand mit. Auf diese Weise könnte der große, im Moment sehr trübe Inn aus einer Quelle und vielen anderen Zuflüssen entstehen. Gegen den Himmel fiel mir auch die grüne Farbe des Wassers auf. Auch hier dachte ich mir, dass das etwas mit seinem Ursprung zu tun haben müsste. Auf Fotos hatte ich gesehen, dass große Eismassen und Gletscher manchmal grün schimmerten, also malte ich mir aus, wie das Gletschereis schmolz und in den Inn floss. So könnte man sich zumindest auch das zeitweise auftretende Hochwasser erklären. Man ließ mich philosophieren und nachdenken und ging einige Schritte vor mir. Schließlich machten wir vor einer Schautafel halt. Diese erklärte mit einer etwas zu farbenfrohen Abbildung, dass der Inn tatsächlich grün war und das Gletscherwasser dafür verantwortlich sei. Somit hatte ich richtig gelegen und mir schauend, denkend den Inn erklärt. Lieber Goethe, dein morphogenetischer Blick funktioniert wirklich prima!

Die blaue Donau und die moorwassergefärbte dunkle Ilz konnte man von hier aus auch erkennen. Vermutlich war das Ackerland damals um diese drei Flüsse besonders fruchtbar gewesen, da die Überschwemmungen nicht nur genug Feuchtigkeit bereitstellten, sondern auch nährstoffreichen Boden aus der Gegend mitbrachten. Die Gesteine aus den Alpen, die noch im Wasser erhalten geblieben waren, konnten dann im Erdreich nährstoffreich verwittern. Auf diese Weise hatte man hier gut die Äcker bestellen können. Zusätzlich muss es für Passau sehr rentabel gewesen sein, nachdem es herangewachsen war, an einer so günstigen Flusskombination gelegen zu sein. Immerhin konnten die Bevölkerung so sehr gut mit Nahrung und Rohstoffen versorgt werden, die die Händler auf dem Fluss transportierten. Um Passau zu durchfahren, werden die Schiffe außerdem Gebühren, also Wegzoll gezahlt haben müssen. Kein Wunder also, dass man die Überschwemmungen gern in Kauf nahm. Von hier aus gingen wir den Weg wieder zurück und ich schaute mir die Mauer an, das mussten keine Stadtmauern im eigentlichen Sinn gewesen sein. Eher Dämme, die vor Hochwasser schützen sollten. Ab und zu hatten die Mauern im Hochwassergebiet Lücken für kleine Gassen. Hier waren merkwürdige Torbögen zu erkennen. Vermutlich hatte man hier Tore angebracht, wenn Hochwasser drohte. So ähnlich musste es auch den Bewohnern der „Biberrepublik“ gegangen sein, die sich vor den Wassermassen schützen wollten. Allerdings konnte ich mir bei der Stärke des Inns nur schwer vorstellen, dass man ihn unbeschadet mit Gondeln befahren konnte oder die ganze Stadt auf Holzpfählen stand.

Auf dem Weg in ein kleines Restaurant in der Innenstadt kamen wir an einigen Postkartenläden vorbei. Ich fand doch tatsächlich eine Karte, die den Titel „Passau, zweites Venedig“ trug. Anschließend begaben wir uns ins Hotel. Meine Begleiter rangen mir noch das Versprechen ab, dass man morgen gemeinsam auf die Veste Oberhaus gehen werde. Nicht ahnend, was da auf mich zukam, sagte ich ihnen zu.

Passau, den 6. September 2014

Gegen Mittag und etwas landestypischer gekleidet, d.h. in Dirndl oder in karierten Hemden, bestiegen wir die Veste Oberhaus. Wir fielen jetzt optisch gar nicht mehr so sehr als Touristen auf, außer vielleicht, wenn wir enorm beeindruckt hunderte Fotos machten. Wenn wir nicht miteinander sprachen, konnten wir uns auch besser unter die Leute mischen. Da im Augenblick noch Semesterferien waren, gab es nämlich nur wenige nicht „Einheimische“ in Passau. Während meines Germanistikstudiums hatte ich die Sprachentwicklung des Deutschen nachvollzogen. Hier war es jedoch etwas ganz anderes, die Eigenheiten ungetrübt wahrzunehmen. Wenn man nur Hochdeutsch oder maximal nur Hessisch gewohnt ist, dann fällt das Bayri-

sche der Passauer sehr auf. Man kann als Tourist diese Sprache auch nicht nachahmen, ohne dass man jemanden kränken würde. Die Passauer erschienen mir heute mehr denn je als ein eigenes Völkchen. Aber zumindest durch die Kleidung konnten wir uns etwas anpassen. Heute waren es über 27°C, während es in Marburg vermutlich bei 12°C regnen würde. Ich musste spontan an das Bild Tischbeins denken, dass er von dir gemalt hat, als ihr in eurer gemeinsamen Wohnung wart. Du hattest dir offensichtlich unter der Sonne Italiens auch erst einmal etwas Luftigeres und Typischeres angezogen. Ich verstehe dich jetzt erneut sehr gut, lieber Goethe. Auf der Veste Oberhaus konnte ich mir endlich auch wieder einen Überblick verschaffen. Gut, dass mich meine Begleiter überredet hatten, denn das entsprach ja auch deinen Vorgehen, alle Einzelheiten zum Schluss wieder zu einem Gesamtbild zusammenzuführen. Ich konnte von hier oben jetzt alle Stationen sehen, die wir bisher besucht hatten. Sogar die Mauern, die Brücken und den Inn, die Donau und die Ilz. So wurde aus meinem „kleinen Venedig Abschnitt“ nahe der Marienbrücke mit seinen vielen Einzelheiten und Details plötzlich zusammengeführt wieder die Drei-Flüsse-Stadt Passau.



Abbildung 16: Passau von der Veste Oberhaus auf den Dom blickend; dahinter der Inn, davor die Donau.

Lieber Goethe, du wirst es mir hoffentlich nachsehen, dass ich nicht mehr allzu viel von Passau sehen konnte. Es war nun doch schon recht spät und bereits morgen um 13:00 Uhr sollten wir uns wieder auf den Heimweg machen. Hätte ich noch ein oder zwei Tage mehr Zeit gehabt, lieber Freund, dann hätte ich dir auch vom Dom, vom Theater und noch von vielen weiteren Dingen berichten können. Aber auch du warst ja zweimal in Rom, eventuell kann ich meine Versäumnisse an diesem Tag an einem anderen nachholen. Bis dahin werde ich mich in deinem morphologischen Gestaltbildungsblick weiter bewusst und unbewusst üben und mich auf diese Weise auch mit und an ihm bilden.

Auf ein herzliches Wiedersehen und hab' Dank für alles Bisherige!

LITERATURVERZEICHNIS

Quellen

Goethes Briefe. Hamburger Ausgabe in 4 Bänden. Bd. II. Briefe der Jahre 1786-1805. Textkritisch durchgesehen und mit Anmerkungen versehen von Karl Robert Mandelkow. 1. Aufl. Hamburg 1964. (Abgekürzt als „HA“).

Goethe, Johann Wolfgang von: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit. Zweiter Teil. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Bd. 9. Textkritisch durchgesehen und mit Anmerkungen versehen von Erich Trunz. Hamburg 1948 ff. Online verfügbar auf der Homepage der Volltextbibliothek Zeno.org unter: <<http://www.zeno.org/nid/20004859421>> [Zugriff: 06.11.2014].

Goethe, Johann Wolfgang von: Die Metamorphose der Pflanzen. Mit Erläuterungen und einem Nachwort von Dorothea Kuhn. Weinheim 1984.

Goethe, Johann Wolfgang von: Die Metamorphose der Pflanzen. Auf der Homepage des Projekt Gutenberg-DEs. Online Ressource: <<http://gutenberg.spiegel.de/buch/johann-wolfgang-goethe-gedichte-3670/203>> [Zugriff: 03.09.2014].

Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. In: Werkausgabe in zehn Bänden. Bd. 7. Hrsg. v. Bettina Hesse. Köln 1998.

Goethe, Johann Wolfgang von: Versuch die Metamorphose der Pflanzen zu erklären. Gotha 1790. Auf der Homepage des Deutschen Textarchivs. Online Ressource: <http://www.deutschestextarchiv.de/goethe_metamorphose_1790/16> [Zugriff:03.09.2014].

Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hrsgg. v. Erich Trunz. Bd. XIII. Naturwissenschaftliche Schriften. Teil I. Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Dorothea Kuhn und Rike Wankmüller. 9. Aufl. München 1982. (Abgekürzt als „GW“).

Forschungsliteratur

- Aurnhammer, Achim: Goethes *Italienische Reise* im Kontext der deutschen Italienreisen. In: Goethe Jahrbuch 120. Vorträge während der 78. Hauptversammlung. S. 72-86.
- Berg, Hans Christoph: Lehrkunst im Traditionsstrom – dank Wagenschein. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkundedidaktik. Lehrkundedidaktik 1. 1. Aufl. Bern 2009. S. 22-27.
- Berg, Hans Christoph: Eine Uhr richtig stellen. Geburtstagsgeschenk für Dierweg. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkundedidaktik. Lehrkundedidaktik 1. 1. Aufl. Bern 2009. S. 34-36.
- Berg, Hans Christoph: Mit Wagenschein zur Lehrkunst. Der Neuanatz der Lehrkundedidaktik in Bildern, Szenen und Konzepten. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkundedidaktik. Lehrkundedidaktik 1. 1. Aufl. Bern 2009. S. 48-67.
- Berg, Hans Christoph: Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt. Bd. 1. Neuwied, Kriftel, Berlin 1993.
- Berg, Hans Christoph, Brügger, Hans u.a.: Was ist Lehrstückunterricht? In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkundedidaktik. Lehrkundedidaktik 1. 1. Aufl. Bern 2009. S. 97-98.
- Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkundedidaktik. Lehrkundedidaktik 1. 1. Aufl. Bern 2009.
- Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Ein anderer Blick. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkundedidaktik. Lehrkundedidaktik 1. 1. Aufl. Bern 2009. S. 36-41.
- Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Plädoyer für eine konkrete Inhaltsdidaktik. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkundedidaktik. Lehrkundedidaktik 1. 1. Aufl. Bern 2009. S. 69-84.

- Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. In: Wörterbuch Schulpädagogik. 2. Aufl. Hrsgg. v. Rudolf W. Keck u.a. Regensburg 2004. S. 268-270.
- Berg, Hans Christoph u. Schulze, Theodor: Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied 1995.
- Blättner, Fritz: Goethes *Italienische Reise* als Dokument seiner Bildung. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte. Jg. 23 (1949), S. 449-471.
- Breymayer, Ursula u.a.: Mythos und Wirklichkeit in Goethes italienischen Metamorphosen. In: Ders.: Ein Gefühl von freierem Leben. Deutsche Dichter in Italien. Stuttgart 1990. S. 57-93.
- Heursen, Gerd: Die Lehrkunst entwickeln. Lehrerorientierte Didaktiken. In: Ungewöhnliche Didaktiken. Hrsgg. v. Gerd Heursen. Hamburg 1997. S. 33-43.
- Klafki, Wolfgang: Exempel hoch qualifizierter Unterrichtskultur. Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkustdidaktik. Lehrkustdidaktik 1. 1. Aufl. Bern 2009. S. 103-120.
- Kuhn, Dorothea: Erläuterungen. Anmerkungen zum Text. In: Goethe, Johann Wolfgang von: Die Metamorphose der Pflanzen. Mit Erläuterungen und einem Nachwort von Dorothea Kuhn. Weinheim 1984. S. 89-121.
- Kuhn, Dorothea: Nachwort. In: Goethe, Johann Wolfgang von: Die Metamorphose der Pflanzen. Mit Erläuterungen und einem Nachwort von Dorothea Kuhn. Weinheim 1984. S. 122-144.
- Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. Goethe-Studien. Hrsgg. v. Renate Grumach. Marbach 1998.
- Petersen, Leiva: Grundzüge der Goetheschen Morphologie. In: Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. Goethe-Studien. Hrsgg. v. Renate Grumach. Marbach 1988.
- Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule. In: Lehrkunstwerkstatt Bd. V.. Hrsgg. v. Hans Christoph Berg u.a. Marburg 2003.

- Schirmer, Heinrich: Unsere Italienische Reise. Unterrichtsinzenierung von Goethes klassischem Lehrstück. In: Lehrkunstwerkstatt III. Unterrichtsbericht. Hrsgg. v. Christoph Berg u.a. 1999.
- Schmidlin, Stefan: Die Inszenierung des Lehrstücks „Goethes *Italienische Reise*“ an der Klasse Sekunda 3 des Freien Gymnasiums Bern im November. Unterrichtsbericht. (erhältlich bei Michael Jänichen: lehrkunst (at) lehrkunst.ch). S. 1- 47.
- Schulze, Theodor: Dramaturgisch lehren. In: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkunstdidaktik. Lehrkunstdidaktik 1. Hrsgg. v. Hans Christoph Berg u.a. 1. Aufl. Bern 2009. S. 169-178.
- Schulze, Theodor: Lehrkunstdidaktik ist Lehrstückdidaktik. In: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkunstdidaktik. Lehrkunstdidaktik 1. 1. Aufl. Bern 2009. S. 99-103.
- Weizsäcker, Carl Friedrich von: Einige Begriffe aus Goethes Naturwissenschaft. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hrsgg. v. Erich Trunz. Bd. XIII. Naturwissenschaftliche Schriften. Teil I. Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Dorothea Kuhn und Rike Wankmüller. 9. Aufl. München 1982. S. 539-555.
- Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. Man müsste in die Flamme hineinschauen können. Lehrkunstdidaktik 2. 1. Aufl. Bern 2008.

Internetquellen

- Bonati, Peter: Lehrkunstdidaktik und Lehrstücke. Ihr Beitrag zu Didaktik und Unterrichtsentwicklung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. H. 1/2003. S. 93-107. Online Ressource: <http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2003_1_93-107.pdf> [Zugriff: 10.10.2014].
- Grimm, Gunter E. und Kronic, Danica: Italiensehnsucht in der Goethezeit. Goethes *Italienische Reise*. Einleitendes zur Italienwahrnehmung. Auf der Homepage des Goethezeitportals. Online Ressource: <<http://www.goethezeitportal.de/wissen/projektetool/goethe-italien/italien-einleitung.html>>. [Zugriff: 28.10.2014].

Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik 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. Marburg 2011. Online Ressource: <<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2013/0104/pdf/duh.pdf>> [Zugriff: 18.10.2014]. S. 68-159.

Hornik, Karoline: Stimmen zur *Italienischen Reise*. Zur Textgestalt. Stand: März 2007. Auf der Homepage der Goethezeitprotals. Online Ressource: <<http://www.goethezeitportal.de/wissen/projektepool/goethe-italien/italienreise-stimmen/zur-textgestalt-der-italienischen-reise.html>> [Zugriff: 28.10.2014].

Kloft, Hans: Metamorphose und Morphologie. Ovids Verwandlungen und Goethes Naturanschauung. In: Abhandlungen der Braunschweigischen Wissenschaftlichen Gesellschaft. Bd. 64 (2011). S.77-97. Online Ressource: <http://digisrv-1.biblio.etc.tu-bs.de:8080/docportal/receive/DocPortal_document_00049026> [Zugriff: 06.11.2014].

Lehrkunst-Homepage: Lehrkunst.ch. Durch Verstehen zur Bildung. Online Ressource <<http://www.lehrkunst.ch/>> [Zugriff: 04.09.2014].

Schirmer, Heinrich: Die Lehrkunst in Goethes *Italienische Reise*. Eine Unterrichtseinheit an der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart als Probe aufs Exempel. Marburg 1998. Online Ressource: <<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z1999/0069/html/>> [04.09.2014].

Wildhirt, Susanne: Lehrstückunterricht gestalten. Linnés Wiesenblumen, Aesops Fabeln, Faradays Kerze. Exemplarische Studien zur lehrkustdidaktischen Kompositionslehre. Marburg 2008. Online Ressource: <<http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2008/0159/pdf/dsw.pdf>> [22.10.2014].

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Baum–Nuss–Baum: Das Logo und Leitbild der Lehrkustdidaktik.

Vorlage aus: Berg, Hans Christoph u.a.: Die Werkdimension im

Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkustdidaktik. Lehrkustdidaktik 1.

1. Aufl. Bern 2009. S. 11. Original von Ruedi Pfirter. Hier nachgezeichnet und koloriert durch Eve Freudenstein.....	21
Abbildung 2: Mindmap mit den Lebensbereichen, denen Goethes Interesse in Venedig galt. Erstellt durch Eve Freudenstein nach den Angaben bei Harder, Ulrike: Lehrkustdidaktik und Klafkis frühe Bildungsdidaktik. Unterrichtserprobung in drei Lehrstücken. Goethes <i>Italienische Reise</i> , Athen in der Ära des Perikles, Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland durch neun Generationen. Marburg 2011.....	46
Abbildung 3: Die Naturvorstellung des 18. Jh. besteht aus einer Stufenfolge der Geschöpfe. Zeichnerische Umsetzung von Eve Freudenstein nach den Vorgaben bei Kuhn, Dorothea: Typus und Metamorphose. Goethe-Studien. Hrsgg. v. Renate Grumach. Marbach 1998. S. 166.	67
Abbildung 4: Darstellung der Urpflanze. Holzschnitt von Pierre Jean François Turpin nach Vorstellungen von Johann Wolfgang von Goethe. Online Ressource < http://borderlandresearch.com/wp-content/uploads/2011/09/urpflanze.jpg > [Zugriff: 21.10.14].....	74
Abbildungen 5 a-c: Folienarbeitsvorschlag Nr. 1. Nach dem Anregungen von Manuel Hermers von Eve Freudenstein neu erstellt.....	128
Abbildungen 6 a-c: Folienarbeitsvorschlag Nr. 2. Nach den Anregungen von Manuel Hermes mit einem neuen Foto von Eve Freudenstein erstellt. Die Quelle des neuen Fotos des Amphitheaters ist: < http://www.holidaycheck.de/data/urlaubsbilder/images/13/1157836366.jpg >. [Zugriff: 03.09.14].....	128
Abbildung 7: Thematische Landkarte zu Rohdes Pflanzenmetamorphose-Lehrstück. Verändert, gekürzt und neu erstellt durch Eve Freudenstein. Original aus: Rohde, Dirk: Was heißt ‚lebendiger‘ Unterricht? Faradays Kerze und Goethes Pflanzenmetamorphose in einer Freien Waldorfschule. In: Lehrkunstwerkstatt Bd. V.. Hrsgg. v. Hans Christoph Berg u.a. Marburg 2003. S. 264.	158
Abbildung 8: Rekonstruktion der Schülerzeichnung. Erstellt von Eve Freudenstein auf Grundlage der Gespräche mit den Probanden.....	180

Abbildung 9: Brennnesselblätter wie sie an der Pflanze gewachsen sind. Eigenes Foto des Herbarbogens von Eve Freudenstein..	193
Abbildung 10 a und b: Eingescannter getrockneter Papierbogen mit der Blattreihenfolge einer Rose. Eigenes Foto von Eve Freudenstein.	196
Abbildung 11: Goethes Urpflanze. Internetquelle: < www.frontiersin.org/files/Articles/57972/fpls-04-00381-HTML/image_m/fpls-04-00381-g001.jpg > [Zugriff: 21.10.14].	184
Abbildung 12: Vase mit Rosen. Eigenes Foto von Eve Freudenstein.....	221
Abbildung 13: Blattreihe der übrig gebliebenen Kronblätter. Eigenes Foto von Eve Freudenstein.	221
Abbildung 14: Blütenachse. Eigenes Foto von Eve Freudenstein.	221
Abbildung 15 a und b: Passau und Inn. Eigenes Foto von Eve Freudenstein.	225
Abbildung 16: Passau von der Veste Oberhaus. Eigenes Foto von Eve Freudenstein.	228

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Die lehrkustdidaktische Methodentrias "Exemplarisch - Genetisch - Dramaturgisch" nach Martin Wagenschein und Gottfried Hausmann.	28
Tabelle 2: Sinngemäße und wörtliche Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten zwischen den beiden Werken zur Metamorphose der Pflanzen.....	56
Tabelle 3: Inhaltliche Gegenüberstellung der beiden Werke zur Metamorphose der Pflanzen	61
Tabelle 4: Übersicht zur Lehrstückkomposition und -inszenierung: Goethes <i>Italienische Reise</i> . Erstaufgeführt von Heinrich Schirmer im März 1996 und ergänzt durch den II. Akt 1997/98 in einer zwölften Klasse der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart	83
Tabelle 5: Übersicht zur ersten Lehrstückkomposition von Schmidlins „Goethes <i>Italienische Reise</i> “. Neuinszeniert durch Stephan Schmidlin an einem Freien Gymnasium in einer Obersekunda in Bern im November 1999 auf Grundlage Schirmers.	101

Tabelle 6: Übersicht zur Lehrstückkomposition und -inszenierung: Goethes <i>Italienische Reise</i> . – „Sehen, wahrnehmen mit Goethe“ neuinszeniert durch Ulrike Harder an einem staatlichen Gymnasium in einer zwölften Klasse im Leistungskurs Deutsch im Jahr 2000.	110
Tabelle 7: : Übersicht zur Lehrstückkomposition und -inszenierung: Goethes <i>Italienische Reise</i> . Fächerübergreifend neuinszeniert und variiert durch Ulrike Harder in Zusammenarbeit mit Andreas Trepte in einer zwölften Klasse im Grundkurs Deutsch im Jahr 2006 an der Elisabethschule in Marburg	116
Tabelle 8: Lehrstück-Synopse (1996 bis 2006) mit Akten zu „Goethes <i>Italienische Reise</i> “	134
Tabelle 9: Lehrstück-Synopse mit den einzelnen Schritten der Kompositionen von 1996 bis 2006.....	135
Tabelle 10: Übersicht zur Lehrstückkomposition und -inszenierung zu Goethes <i>Italienische Reise</i> . Nach der Idee von Anne-Kathrin Kaufhold, neu inszeniert und durchgeführt von Ulrike Harder in der Zeit vom 16.09. bis 30.09.2014 in einem Deutsch-Leistungskurs (Q3) in der Elisabethschule in Marburg.	137
Tabelle 12: Lehrstück-Synopse (1996 bis 2014) mit Akten zu „Goethes <i>Italienische Reise</i> “	142
Tabelle 13: Übersicht zur Lehrstückkomposition und -inszenierung: Goethes Pflanzenmetamorphose. Durchgeführt in der Zeit vom 07.06. bis 12.06.1999 in einer zwölften Klasse der Freien Waldorfschule in Marburg	147
Tabelle 14: Gegenüberstellung der Vorgehensweise von Goethe, Rohde und Trepte	163
Tabelle 15: Lehrstücksynopse. Harders und Treptes fächerübergreifende Komposition aus dem Jahr 2006 im Vergleich zu den beiden neueren fächerübergreifenden Kompositionen 2014.	205

ANHANG

I Arbeitsblatt Nr. 1 (Textstellen)

Palermo, Dienstag, den 17. April 1787:

„Heute früh ging ich mit dem festen, ruhigen Vorsatz, meine dichterischen Träume fortzusetzen, nach dem öffentlichen Garten, allein eh' ich mich's versah, erhaschte mich ein anderes Gespenst, das mir schon diese Tage nachgeschlichen. Die vielen Pflanzen, die ich sonst nur in Kübeln und Töpfen, ja die größte Zeit des Jahres nur hinter Glasfenstern zu sehen gewohnt war, stehen hier froh und frisch unter freiem Himmel, und indem sie ihre Bestimmung vollkommen erfüllen, werden sie uns deutlicher. Im Angesicht so vielerlei neuen und erneuten Gebildes fiel mir die alte Grille wieder ein, ob ich nicht unter dieser Schar die *Urpflanze* entdecken könnte. 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?

Ich bemühte mich zu untersuchen, worin denn die vielen abweichenden Gestalten voneinander unterschieden seien. Und ich fand sie immer mehr ähnlich als verschieden, und wollte ich meine botanische Terminologie anbringen, so ging das wohl, aber es fruchtete nicht, es machte mich unruhig, ohne daß es mir weitherhalf.“³⁶⁰

Segesta, den 20. April 1787:

„An frischem Fenchel bemerkte ich den Unterschied der unteren und oberen Blätter, und es ist doch nur *immer dasselbe Organ*, das sich aus der Einfachheit zur Mannigfaltigkeit entwickelt.“³⁶¹

Neapel, den 17. Mai 1787:

„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 *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.“³⁶²

³⁶⁰ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. In: Werkausgabe in zehn Bänden. Bd. 7. Hrsg. v. Bettina Hesse. Köln 1998. S. 288.

³⁶¹ Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 292.

³⁶² Goethe, Johann Wolfgang von: Italienische Reise. S. 350.

Optional: In seinen morphologischen Schriften, viele Jahre danach:

Wie sie [die Pflanzen] sich nun unter einem Begriff sammeln lassen, so wurde mir nach und nach klar und klärer, daß die Anschauung noch auf eine höhere Weise belebt werden könnte: eine Forderung, die mir damals unter der sinnlichen Form einer *übersinnlichen Urpflanze* vorschwebte. Ich ging allen Gestalten, wie sie mir vorkamen, in ihren Veränderungen nach, 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. Hieraus entstand eine Neigung, eine Leidenschaft, die durch alle notwendigen und willkürlichen Geschäfte und Beschäftigungen auf meiner Rückreise durchzog. Wer an sich erfuhr, was ein reichhaltiger Gedanke, sei er nun aus uns selbst entsprungen, sei er von anderen mitgeteilt oder eingeeimpft, zu sagen hat, muß gestehen, welche eine leidenschaftliche Bewegung in unserm Geiste hervorgebracht werde, wie wir uns begeistert fühlen, indem wir alles dasjenige in Gesamtheit vorausahnen, was in der Folge sich mehr und mehr entwickeln, wozu das Entwickelte weiter führen solle. Und so wird man mir zugeben, daß ich, von einem solchen Gewährwerden wie von einer Leidenschaft eingenommen und getrieben, mich, wo nicht ausschließlich, doch durch alles übrige Leben hindurch, damit beschäftigen mußte. [...] Männern vom Fach wird es vielleicht gar zu naiv vorkommen, wenn ich erzähle, wie ich tagtäglich in einem jeden Garten, auf Spaziergängen, kleinen Lustfahrten mich der neben mir bemerkten Pflanzen bemächtigte. Besonders bei der eintretenden Samenreife war es mir wichtig, die Art zu beobachten, wie manche derselben, der Erde anvertraut, an das Tageslicht wieder hervortraten.³⁶³

Am auffallendsten war mir jedoch ein strauchartig in die Höhe gewachsener Nelkenstock. Zu Aufbewahrung dieser Wundergestalt kein Mittel vor mir sehend, übernahm ich es, sie genau zu zeichnen, wobei ich immer zu mehrerer Einsicht in den Grundbegriff der *Metamorphose* gelangte. Allein die Zerstreung durch so vielerlei Obliegenheiten ward nur desto hinderlicher, und mein Aufenthalt in Rom, dessen Ende ich voraussah, immer peinlicher und belasteter. Auf der Rückreise verfolgte ich unablässig diese Gedanken, ich ordnete mir im stillen Sinne einen annehmlichen *Vortrag* dieser meiner Ansichten, schrieb ihn bald nach meiner Rückkehr nieder und ließ ihn drucken. Er kam 1790 heraus, und ich hatte die Absicht, bald eine weitere Erläuterung mit den nötigen Abbildungen nachfolgen zu lassen.³⁶⁴

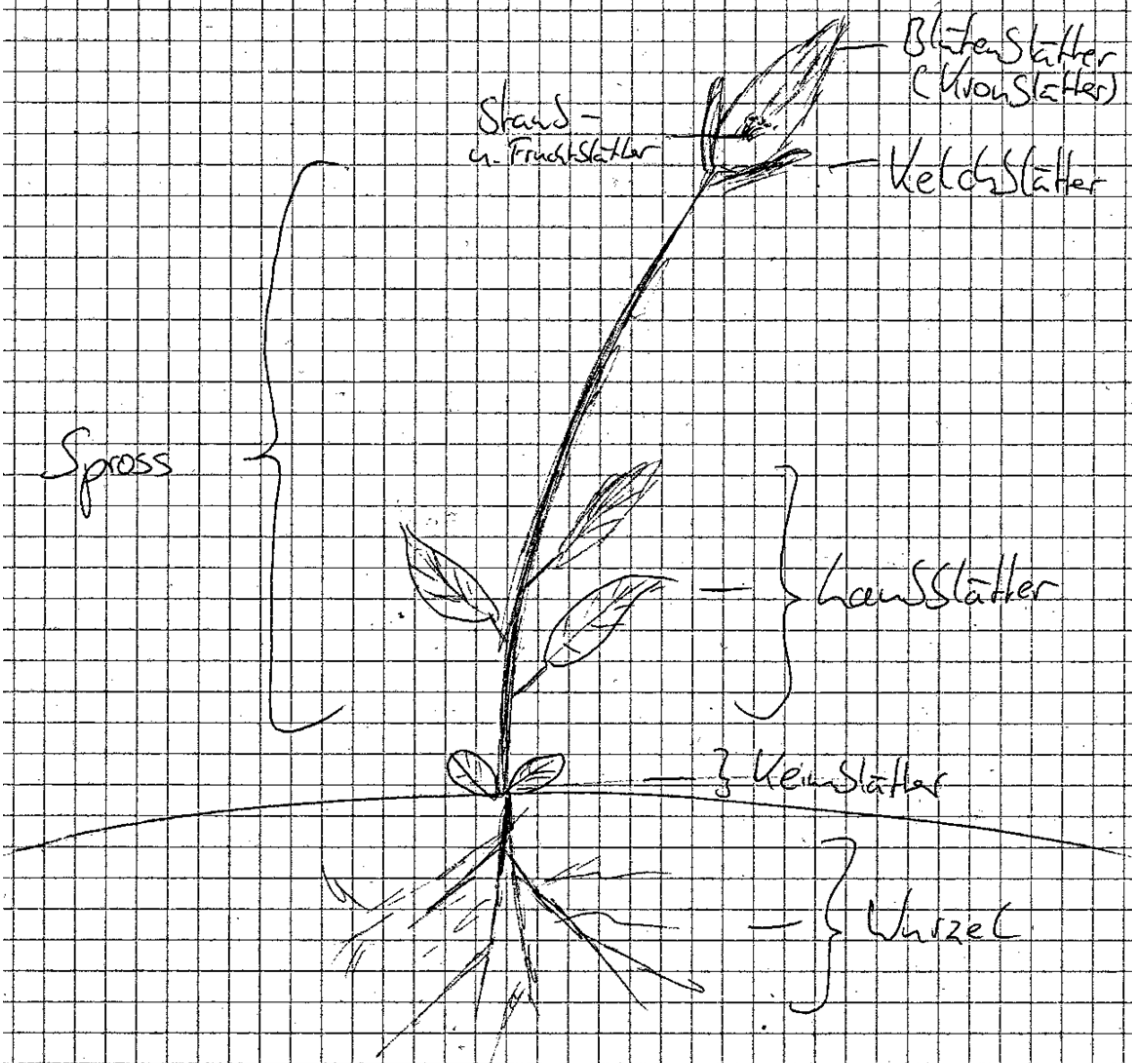
³⁶³ Goethe, Johann Wolfgang von: Der Verfasser teilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit. In: Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. Hrsgg. v. Erich Trunz. Bd. XIII. Naturwissenschaftliche Schriften. Teil I. Textkritisch durchgesehen und kommentiert von Dorothea Kuhn und Rike Wankmüller. 9. Aufl. München 1982. S. 164.

³⁶⁴ Goethe, Johann Wolfgang von: Der Verfasser teilt die Geschichte seiner botanischen Studien mit. S. 166.

II Habitus-skizze einer Pflanze aus der Erprobung

Überblicksskizze zur Pflanzengestalt

Welche Abschnitte findet man am Habitus der Pflanze allgemein? Zeichne eine Pflanze (z. B. eine Rose) als Ganzes. Vergiss in deiner Skizze nicht, die Teile einzuzichnen, die man sonst nur unterirdisch findet. (Beschrifte die Skizze so weit, wie du kannst.)



III Arbeitsblatt Nr. 2 (Paragrafen: Samen bis Laubblätter)

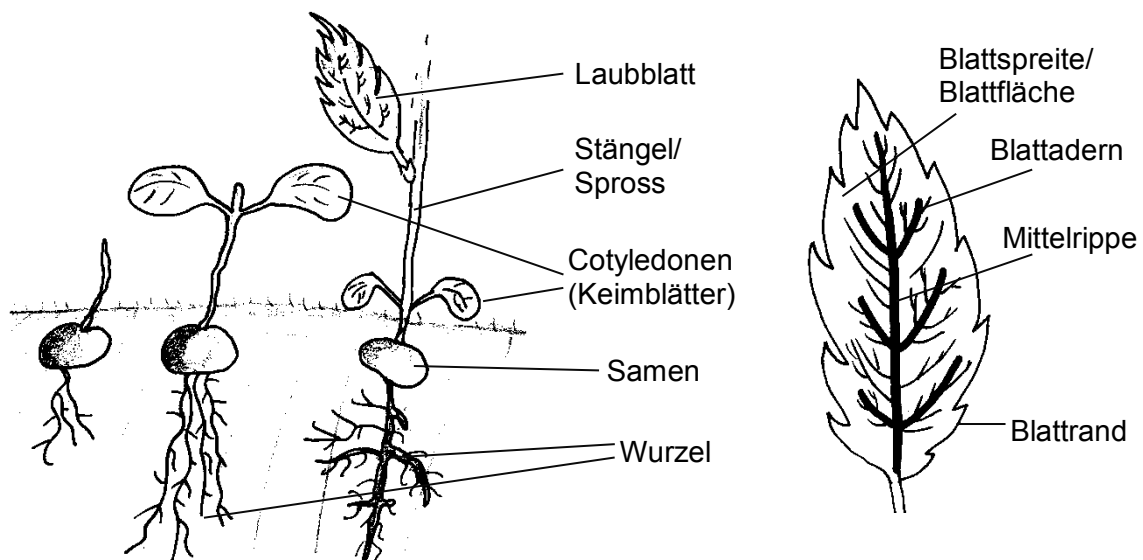
§ 10: Da wir die Stufenfolge des Pflanzen-Wachstums zu beobachten uns vorgenommen haben, so richten wir unsere Aufmerksamkeit sogleich in dem Augenblicke auf die Pflanze, da sie sich aus dem Samenkorn entwickelt. In dieser Epoche können wir die Teile, welche unmittelbar zu ihr gehören, leicht und genau erkennen. Sie läßt ihre Hüllen mehr oder weniger in der Erde zurück, welche wir auch gegenwärtig nicht untersuchen, und bringt in vielen Fällen wenn die Wurzel sich in den Boden befestigt hat, die ersten Organe ihres oberen Wachstums, welche schon unter der Samendecke verborgen gegenwärtig gewesen, an das Licht hervor.

§ 11: Es sind diese ersten Organe unter dem Namen Cotyledonen bekannt; man hat sie auch Samenklappen, Kernstücke, Samenlappen, Samenblätter genannt und so die verschiedenen Gestalten, in denen wir sie gewahr werden zu bezeichnen gesucht.

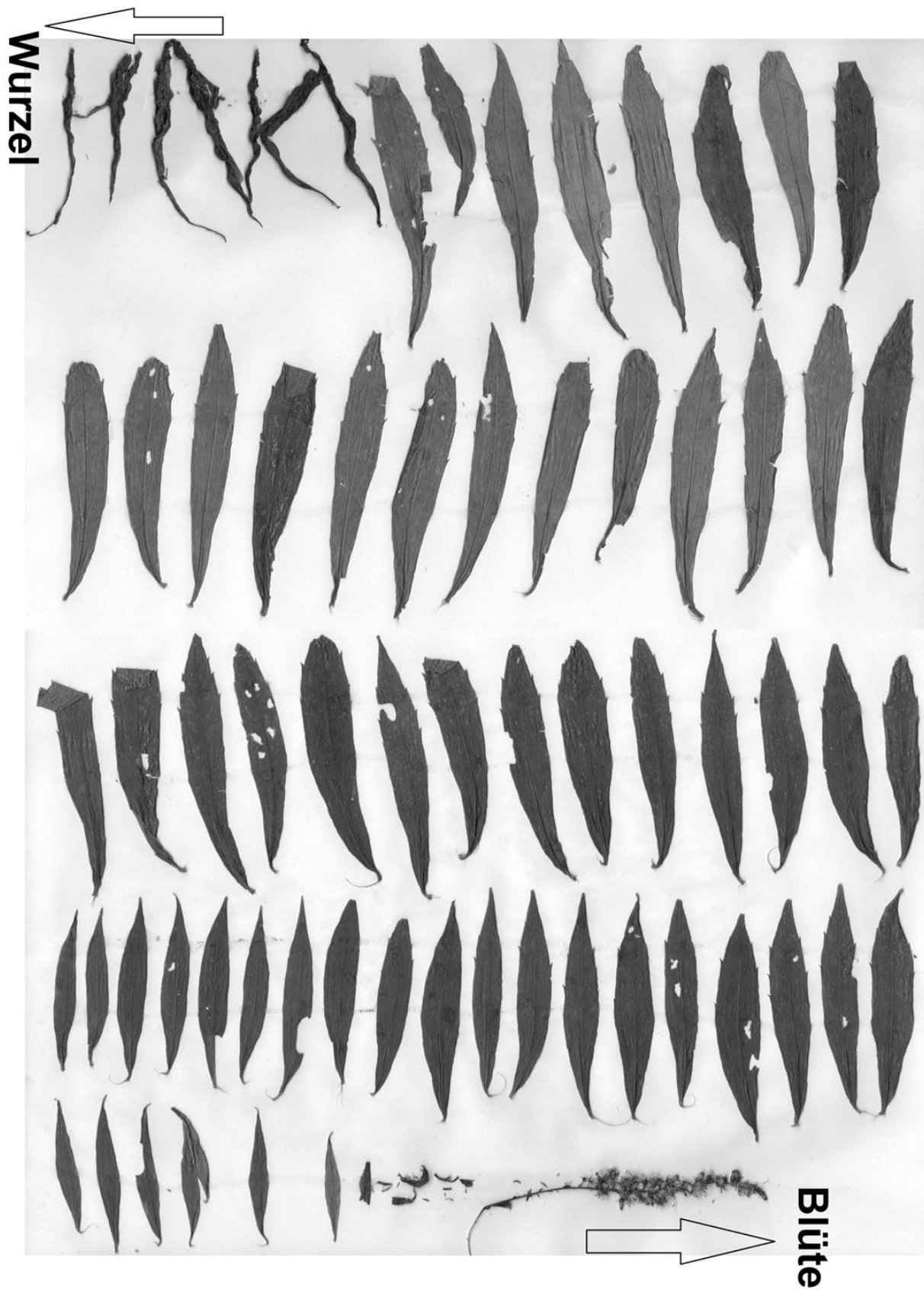
§ 13: Doch nähern sie sich bey vielen Pflanzen der Blattgestalt; sie werden flacher, sie nehmen, dem Licht und der Luft ausgesetzt, die grüne Farbe in einem höhern Grade an, die in ihnen enthaltenen Gefäße werden kenntlicher, den Blattrippen ähnlicher.

§ 14: Endlich erscheinen sie uns als wirkliche Blätter, ihre Gefäße sind der feinsten Ausbildung fähig, ihre Aehnlichkeit mit den folgenden Blättern erlaubt uns nicht sie für besondere Organe zu halten, wir erkennen sie vielmehr für die ersten Blätter des Stengels.

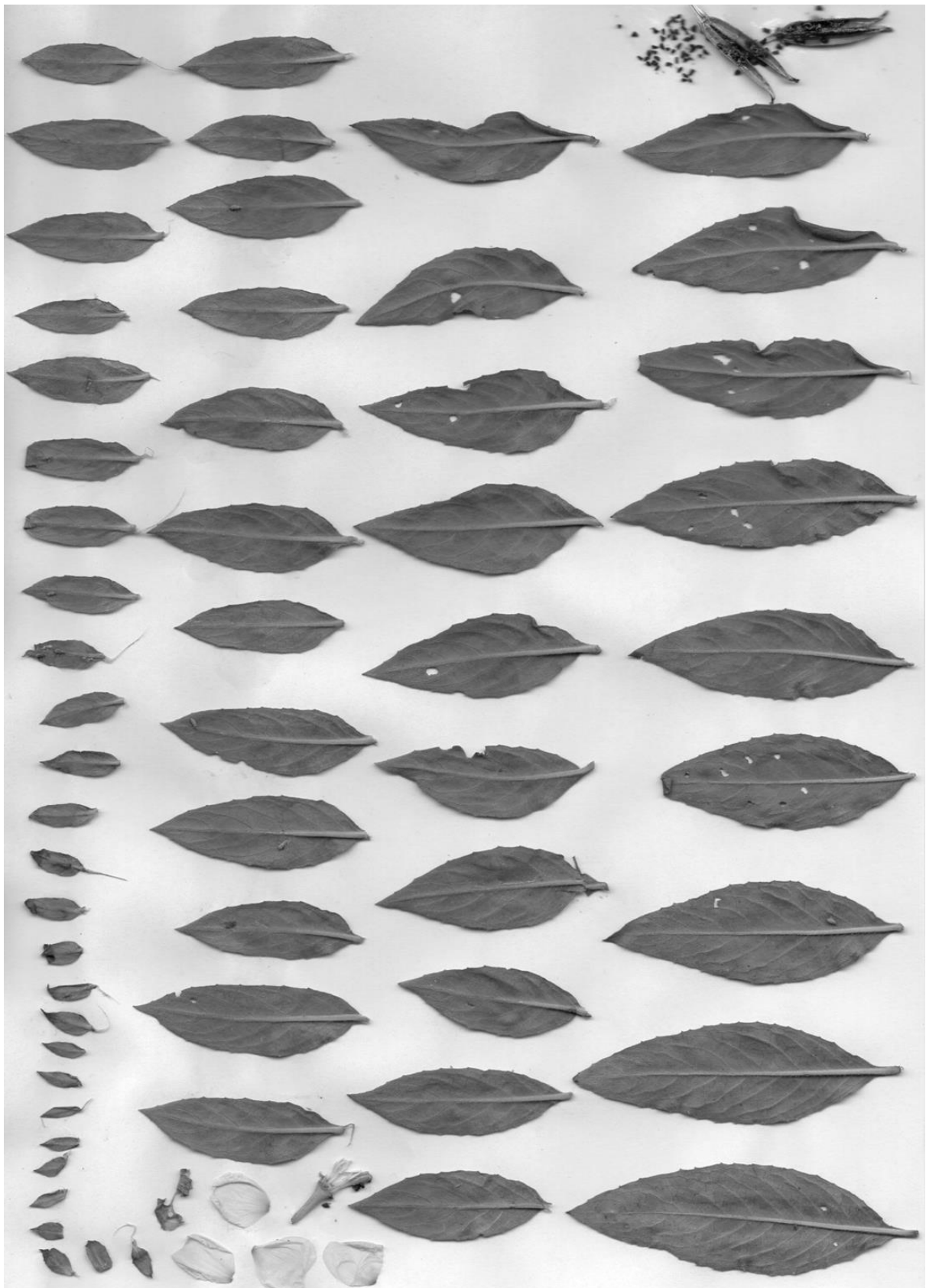
§ 20: Doch breitet sich die fernere Ausbildung unaufhaltsam von Knoten zu Knoten durch das Blatt aus, indem sich die mittlere Rippe desselben verlängert und die von ihr entspringenden Nebenrippen sich mehr oder weniger nach den Seiten ausstrecken. Diese verschiedenen Verhältnisse der Rippen gegen einander sind die vornehmste Ursache der manigfaltigen Blattgestalten. Die Blätter erscheinen nunmehr eingekerbt, tief eingeschnitten, aus mehreren Blättchen zusammengesetzt, in welchem letzten Falle sie uns vollkommene kleine Zweige Vorbilden.



IV Blätter der Amerikanischen Goldrute aus der Erprobung



V Blätter der Nachtkerze aus der Erprobung



VI Arbeitsblatt Nr. 3 (Paragrafen: Blüte)

§ 28: Indem nun [...] die Pflanze sich stufenweise feiner ausarbeitet, erreicht sie den von der Natur vorgeschriebenen Punct. Wir sehen endlich die Blätter in ihrer größten Ausbreitung und Ausbildung, und werden bald darauf eine neue Erscheinung gewahr, welche uns unterrichtet: die bisher beobachtete Epoche sey vorbey, es nahe sich eine zweyte, die Epoche der Blüthe.

§ 32: Daß die Blätter des Kelches ebendieselbigen Organe seien, welche sich bisher als Stengelblätter ausgebildet sehen lassen, nun aber oft in sehr veränderter Gestalt um einen gemeinschaftlichen Mittelpunkt versammelt stehen, läßt sich, wie uns dünkt, auf das deutlichste nachweisen.

§ 38: Auf diese Weise bildet also die Natur den Kelch; daß sie mehrere Blätter und folglich mehrere Knoten, welche sie sonst nach einander, und in einiger Entfernung von einander hervorgebracht hätte, zusammen, meist in einer gewissen bestimmten Zahl und Ordnung um Einen Mittelpunkt verbindet. Wäre durch zudringende überflüssige Nahrung der Blüthenstand verhindert worden; so würden sie alsdann aus einander geruckt und in ihrer ersten Gestalt erschienen seyn. Die Natur bildet also im Kelch kein neues Organ, sondern sie verbindet und modificirt nur die uns schon bekannt gewordenen Organe, und bereitet sich dadurch eine Stufe näher zum Ziel.

§ 41: Haben wir nun bemerkt, daß von den Samenblättern herauf eine große Ausdehnung und Ausbildung der Blätter, besonders ihrer Peripherie, und von da zu dem Kelche, eine Zusammenziehung des Umkreises vor sich gehe; so bemerken wir daß die Krone abermals durch eine Ausdehnung hervorgebracht werde. Die Kronenblätter sind gewöhnlich größer als die Kelchblätter, und es läßt sich bemerken, daß wie die Organe im Kelch zusammengezogen werden, sie sich nunmehr als Kronenblätter durch den Einfluß reinerer, durch den Kelch abermals filtrirter Säfte, in einem hohen Grade verfeint wieder ausdehnen, und uns, neue ganz verschiedene Organe vorbilden.

§ 48: An Blumen welche öfters gefüllt erscheinen, können wir diesen Uebergang in allen seinen Stufen beobachten. Bey mehreren Rosenarten zeigen sich innerhalb der vollkommen gebildeten und gefärbten Kronenblätter andere, welche theils in der Mitte, theils an der Seite zusammengezogen sind; diese Zusammenziehung wird von einer kleinen Schwiele bewirkt, welche sich mehr oder weniger als ein vollkommener Staubbeutel sehen läßt, und in eben diesem Grade nähert sich das Blatt der einfacheren Gestalt eines Staubwerkzeugs.

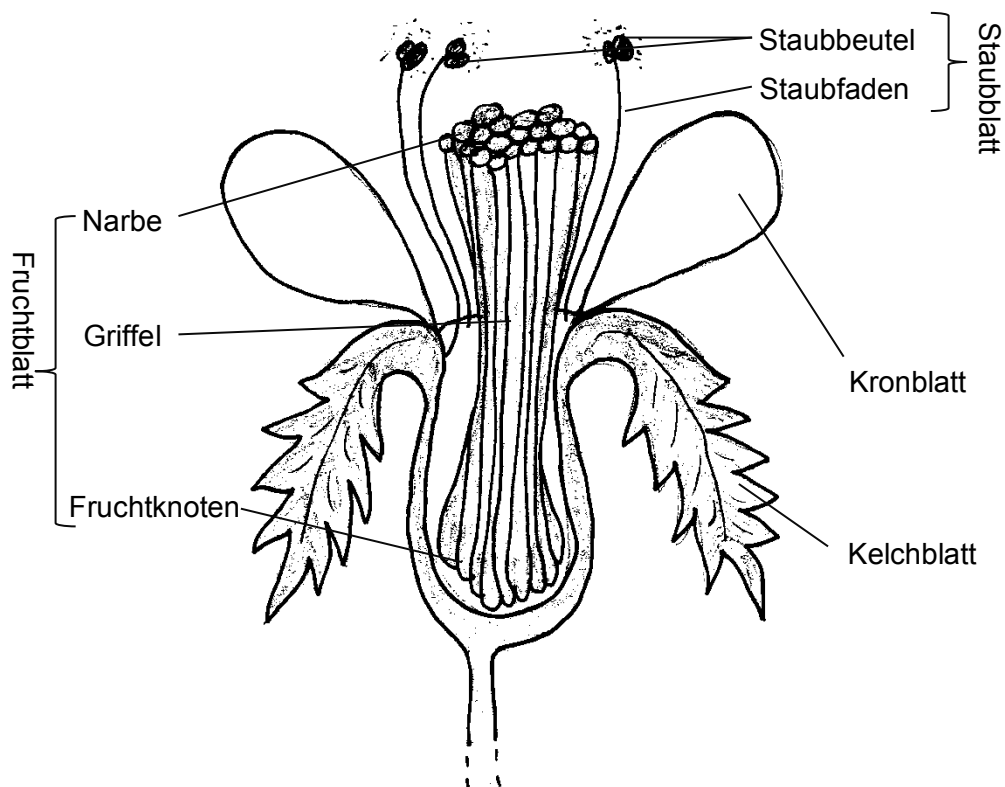
§ 50: Und so entstehet ein Staubwerkzeug, wenn die Organe, die wir bisher als Kronenblätter sich ausbreiten gesehen, wieder in einem höchst zusammengezogenen und zugleich in einem höchst verfeinten Zustande erscheinen. Die oben vorgetragene Bemerkung wird dadurch abermals bestätigt und wir werden auf diese abwechselnde Wirkung der Zusammenziehung und Ausdehnung, wodurch die Natur endlich ans Ziel gelangt, immer aufmerksamer gemacht.

§ 63: Kaum daß noch die feinen Häutchen der Staubbeutel gebildet werden, zwischen welchen sich die höchst zarten Gefäße nunmehr endigen. Wenn wir nun annehmen, daß hier eben jene Gefäße, welche sich sonst verlängerten, ausbreiteten und sich einander wieder aufsuchten, gegenwärtig in einem höchst zusammen gezogenen Zustande sind: wenn wir aus ihnen nunmehr den höchst ausgebildeten Samenstaub hervor dringen sehen, welcher das durch seine Thätigkeit ersetzt, was den Gefäßen die ihn hervorbringen an Ausbreitung entzogen

ist: wenn er nun mehr losgelöst die weiblichen Theile aufsucht, welche den Staubgefäßen durch gleiche Wirkung der Natur entgegen gewachsen sind, wenn er sich fest an sie anhängt, und seine Einflüsse ihnen mittheilt: so sind wir nicht abgeneigt, die Verbindung der beyden Geschlechter eine geistige Anastomose zu nennen, und glauben wenigstens einen Augenblick die Begriffe von Wachsthum und Zeugung einander näher gerückt zu haben.

§ 69: Wir bemerken nemlich daß der Griffel auf eben der Stufe des Wachsthums stehe, wo wir die Staubgefäße gefunden haben. Wir konnten nemlich beobachten, daß die Staubgefäße durch eine Zusammenziehung hervorgebracht werden; die Griffel sind oft in demselbigen Falle, und wir sehen sie, wenn auch nicht immer mit den Staubgefäßen von gleichem Maße, doch nur um weniges länger oder kürzer gebildet. In vielen Fällen sieht der Griffel fast einem Staubfaden ohne Anthere gleich, und die Verwandtschaft ihrer Bildung ist äußerlich größer als bey den übrigen Theilen. [...]

§ 73: Wir wiederholen hier jene oben angezeigten Bemerkungen, daß Griffel und Staubfäden auf der gleichen Stufe des Wachsthums stehen, und erläutern jenen Grund des wechselseitigen Ausdehnens und Zusammenziehens dadurch abermals. Vom Samen bis zu der höchsten Entwicklung des Stengelblattes, bemerkten wir zuerst eine Ausdehnung, darauf sahen wir durch eine Zusammenziehung den Kelch entstehen, die Blumenblätter durch eine Ausdehnung, die Geschlechtstheile abermals durch eine Zusammenziehung; und wir werden nun bald die größte Ausdehnung in der Frucht, und die größte Concentration in dem Samen gewahr werden. In diesen sechs Schritten vollendet die Natur unaufhaltsam das ewige Werk der Fortpflanzung der Vegetabilien durch zwey Geschlechter.



VII Arbeitsblatt Nr. 4 (Paragrafen: Früchte und Fazit)

§ 74: Wir werden nunmehr die Früchte zu beobachten haben, und uns bald überzeugen, daß dieselben gleichen Ursprungs und gleichen Gesezen unterworfen seyen. Wir reden hier eigentlich von solchen Gehäusen welche die Natur bildet, um die sogenannten bedeckten Samen einzuschließen, oder vielmehr aus dem Innersten dieser Gehäuse durch die Begattung eine größere oder geringere Anzahl Samen zu entwickeln. Daß diese Behältnisse gleichfalls aus der Natur und Organisation der bisher betrachteten Theile zu erklären seyen, wird sich mit wenigem zeigen lassen.

§ 78: Wenn wir diese Beobachtungen gegenwärtig behalten; so werden wir in den Samenbehältern, ohnerachtet ihrer manigfaltigen Bildung, ihrer besonderen Bestimmung und Verbindung unter sich, die Blattgestalt nicht verkennen. So wäre z. B. die Hülse ein einfaches zusammengeschlagenes, an seinen Rändern verwachsenes Blatt, die Schoten würden aus mehr übereinander gewachsenen Blättern bestehen, die zusammengesetzten Gehäuse erklärten sich aus mehreren Blättern, welche sich um einen Mittelpunkt vereinigen, ihr Innerstes gegen einander aufgeschlossen, und ihre Ränder mit einander verbunden hätten. Wir können uns hiervon durch den Augenschein überzeugen, wenn solche zusammengesetzte Kapseln nach der Reife von einander springen, da denn jeder Theil derselben sich uns als eine eröffnete Hülse oder Schote zeigt.

§ 81: Die letzte und größte Ausdehnung welche die Pflanze in ihrem Wachsthum vornimmt; zeigt sich in der Frucht. Sie ist sowohl an innerer Kraft als äußerer Gestalt oft sehr groß, ja ungeheuer. Da sie gewöhnlich nach der Befruchtung vor sich gehet; so scheinete der nun mehr determinierte Same, indem er zu seinem Wachsthum aus der ganzen Pflanze die Säfte herbeizieht, ihnen die Hauptrichtung nach der Samenkapsel zu geben, wodurch denn ihre Gefäße genährt, erweitert, und oft in dem höchsten Grade ausgefüllt und ausgespannt werden. [...]

§ 82: Dagegen finden wir, daß der Same in dem höchsten Grade von Zusammenziehung und Ausbildung seines Innern sich befindet. Es läßt sich bey verschiedenen Samen bemerken daß er Blätter zu seinen nächsten Hüllen umbilde, mehr oder weniger sich anpasse, ja meistens durch seine Gewalt, sie völlig an sich schließe und ihre Gestalt gänzlich verwandle. Da wir oben mehrere Samen sich aus und in Einem Blatt entwickeln gesehn, so werden wir uns nicht wundern, wenn ein einzelner Samenkeim sich in eine Blatthülle kleidet.

§ 115: Es mag nun die Pflanze sprossen, blühen oder Früchte bringen, so sind es doch nur immer dieselbigen Organe welche, in vielfältigen Bestimmungen und unter oft veränderten Gestalten die Vorschrift der Natur erfüllen. Dasselbe Organ welches am Stengel als Blatt sich ausgedehnt und eine höchst manigfaltige Gestalt angenommen hat, zieht sich nun im Kelche zusammen, dehnt sich im Blumenblatte wieder aus, zieht sich in den Geschlechtswerkzeugen zusammen, um sich als Frucht zum letztenmal auszudehnen.

§119: So wie wir nun die verschiedenscheinenden Organe der sprossenden und blühenden Pflanze alle aus einem einzigen, nemlich dem Blatte, welches sich gewöhnlich an jedem Knoten entwickelt, zu erklären gesucht haben; so haben wir auch diejenigen Früchte, welche ihre Samen fest in sich zu verschließen pflegen, aus der Blattgestalt herzuleiten gewagt.

§ 120: Es versteht sich hier von selbst, daß wir ein allgemeines Wort haben müßten wodurch wir dieses in so verschiedene Gestalten metamorphosirte Organ bezeichnen, und alle Erscheinungen seiner Gestalt damit vergleichen könnten: gegenwärtig müssen wir uns damit begnügen, daß wir uns gewöhnen die Erscheinungen vorwärts und rückwärts gegeneinander zu halten. Denn wir können eben so gut sagen: ein Staubwerkzeug sey ein zusammengezogenes Blumenblatt, als wir von dem Blumenblatte sagen können: es sey ein Staubgefäß im Zustande der Ausdehnung; ein Kelchblatt sey ein zusammengezogenes, einem gewissen Grad der Verfeinerung sich näherndes Stengelblatt, als wir von einem Stengelblatt sagen können es sey ein, durch Zudringen roherer Säfte ausgedehntes Kelchblatt.

§ 4: Die geheime Verwandtschaft der verschiedenen äußern Pflanzentheile, als der Blätter, des Kelchs, der Krone, der Staubfäden, welche sich nach einander und gleichsam aus einander entwickeln [...], und [...] die Wirkung, wodurch ein und dasselbe Organ sich uns manigfaltig verändert sehen läßt, [hat man] die *Metamorphose der Pflanzen* genannt.



Goethes Urpflanze. Internetquelle:
<www.frontiersin.org/files/Articles/57972/fpls-04-00381-HTML/image_m/fpls-04-00381-g001.jpg> [Zugriff: 21.10.14].

VIII Goethes Antwortbrief mit der Elegie

Verehrte Freundinnen und Freunde,

wiewohl ich täglich mit Korrespondenz aus dem Publicum wohl überhäuft werde, so dass ich oft meyne Schreiber für mich eynsetzen muss, that es noth für Sie eine Ausnahme zu machen, geht es doch auch über unsre Begriffe, Post aus der Zukunft zu erhalten.

Sie haben also nicht nur meine alte Reysebeschreibung gelesen und sind mit mir in die Hauptstadt der alten Welt gelangt, sondern haben auch meine naturwissenschaftliche Schrift zur Metemaorphose der Pflanzen wohl studiert und an Exemplaren ebensolcher nachvollzogen! Es erfreut mich ungemeyn, dass Sie mich Ihnen Venedig, Rom und Phänomene des Alltags haben näherbringen lassen und dass Sie all dies mit den Augen meynes Geists taten.

Ich möchte Ihnen mein herzlichstes Lob aussprechen, dass sie den Gang zur Pflanze gewagt und bewältigt haben. Fürwahr, man darf wohl sagen, es fängt ein neues Leben an, wenn man das Ganze mit eigenen Augen sieht, das man theilweise schon vorher in und auswendig kennt oder geträumt hat. Es ist gut, eine Vorstellung beysammen zu haben und diese neu zu ergründen; für mich war die Begegnung mit Italien so eine alte Bekanntschaft in einer neuen Welt: alles war wie ich mir's dachte und alles neu. Auch Sie können von Ihro Beobachtungen und Ideen sagen: wohl bringt meyne Beschreibung vielleicht keine ganz neuen Gedancken, nichts ganz fremdes, aber die alten werden Ihnen so bestimmt, so lebendig, so zusammenhängend, dass sie für neu gelten können. Es freut mich gar sehr, dass auch junge Menschen aus fernen Jahrhunderten meine Übung, alle Dinge wie sie sind zu sehen, meine Treue, das Auge Licht seyn zu lassen, verstehen und nachahmen und dass Sie den Gange zur Quelle nicht scheuten. Es ist erstaunlich, dass Ihnen bereits nach so kurzer Zeit mein morphogenetischer Gestaltbildungsblick verständlich geworden ist und ein überaus lobenswertes Ereignis, dass Sie ihn auch so geschickt anzuwenden und einzusetzen wussten. Meine Methode mich von aller Präention zu entäussern und jeden Tag einen neuen merckwürdigen Gegenstand ganz langsam auf mich wirken zu lassen, einfach die Augen auf zu thun, zu sehen und wieder zu kommen um zu sehen, hat anscheinend Schule gemacht. Bleiben Sie dabei und entdecken Sie auch ihre Welt jeden Tag aufs Neue. Betrachten Sie Gegenstände mit auf meine Art und die Welt wird ihnen neu, lebendig und jeden Tag etwas klar und klärer. Aber denken Sie nie, selbst wenn Sie meine ganze *Italienische Reise* mitgemacht haben, alles erfassen zu können. Lassen Sie es sich immer die grösste Sorge seyn keinen falschen Begriff von eyner Sache mitzunehmen. Nun denn sagen Sie sich wie ich damals: "Ich bin fleissig und nicht hier um nur nach meiner Art zu geniessen, ich will lernen und mich ausbilden eh ich 40 Jahr alt werde." Aus diesem Grunde und zu Ihrer persönlichen Bereicherung möchte ich Ihnen noch folgende liebliche Zeilen mitgeben. Sie wiederholen in komprimiert-poetischer Art, was sie bereits an meinen Paragraphen und an ihren Pflanzen haben erfahren dürfen. Seyen Sie versucht, das Entdeckte erneut in diesen Zeilen aufzufinden und es auf andere Bereiche angewandt vorzufinden. Ich konnte der Versuchung nicht vollends widerstehen, Ihnen als Homage dieses organische Wachsen und Umbilden erneut auszukleiden und bis auf das liebevolle Verhältnis zweier Menschen zuzuspitzen, die ihrerseyts nur wieder ein allgemeiner Teil des Entwicklungsganges der Natur sind und sich in ebensolchen eingebunden finden. Schauen Sie, inwiefern Sie mit meinen Ausführungen, die Poesie, Naturwissenschaft und meine eigene Individualität zu einem harmonischen Ganzen zusammenführen, folgen können.





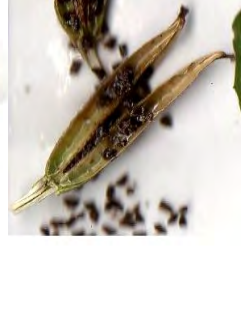



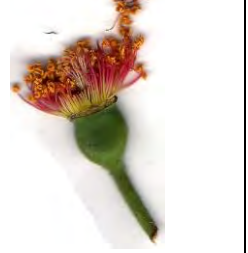


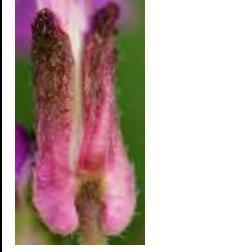




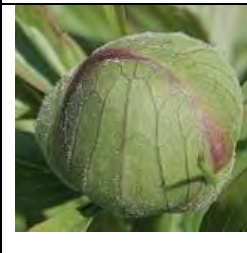



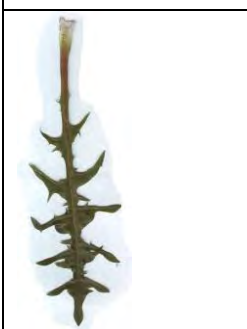
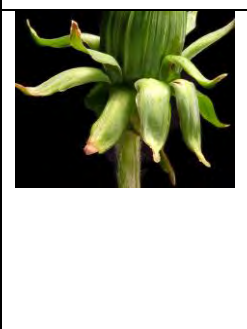
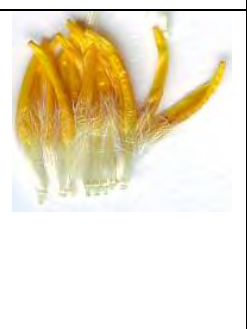


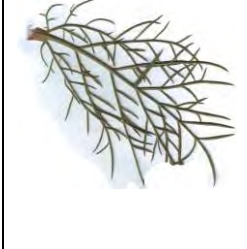



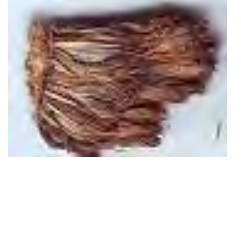
Ergebenst und aufs Herzlichste
ihr J. W. Goethe

Die Metamorphose der Pflanzen

Dich verwirret, Geliebte, die tausendfältige Mischung
dieses Blumengewühls über den Garten umher;
5 viele Namen hörst du an, und immer verdrängt
mit barbarischem Klang einer den andern im Ohr.
Alle Gestalten sind ähnlich, und keine gleicht der andern;
und so deutet das Chor auf ein geheimes Gesetz,
auf ein heiliges Rätsel. O könnt' ich dir, liebliche Freundin,
10 überliefern sogleich glücklich das lösende Wort!
Werdend betrachte sie nun, wie nach und nach sich die Pflanze,
stufenweise geführt, bildet zu Blüten und Frucht.
Aus dem Samen entwickelt sie sich, sobald ihn der Erde
stille befruchtender Schoß hold in das Leben entläßt,
15 und dem Reize des Lichts, des heiligen, ewig bewegten,
gleich den zärtesten Bau keimender Blätter empfiehlt.
Einfach schlief in dem Samen die Kraft, ein beginnendes Vorbild
lag, verschlossen in sich, unter die Hülle gebeugt,
Blatt und Wurzel und Keim, nur halb geformt und farblos;
20 trocken erhält so der Kern ruhiges Leben bewahrt,
quillet strebend empor, sich milder Feuchte vertrauend,
und erhebt sich sogleich aus der umgebenden Nacht.
Aber einfach bleibt die Gestalt der ersten Erscheinung;
und so bezeichnet sich auch unter den Pflanzen das Kind.
25 Gleich darauf ein folgender Trieb, sich erhebend, erneuert,
Knoten auf Knoten getürmt, immer das erste Gebild.
Zwar nicht immer das gleiche; denn mannigfaltig erzeugt sich,
ausgebildet, du siehst's, immer das folgende Blatt,
ausgedehnter, gekerbter, getrennter in Spitzen und Teile,
30 die verwachsen vorher ruhten im untern Organ.
Und so erreicht es zuerst die höchst bestimmte Vollendung,
die bei manchem Geschlecht dich zum Erstaunen bewegt.
Viel gerippt und gezackt, auf mastig strotzender Fläche,
scheinet die Fülle des Triebs frei und unendlich zu sein.
35 Doch hier hält die Natur, mit mächtigen Händen, die Bildung
an und lenket sie sanft in das Vollkommnere hin.
Mäßiger leitet sie nun den Saft, verengt die Gefäße,
und gleich zeigt die Gestalt zärtere Wirkungen an.
Stille zieht sich der Trieb der strebenden Ränder zurücke,
40 und die Rippe des Stiels bildet sich völliger aus.
Blattlos aber und schnell erhebt sich der zärtere Stengel,
und ein Wundergebild zieht den Betrachtenden an.
Rings im Kreise stellet sich nun, gezählet und ohne
Zahl, das kleinere Blatt neben dem ähnlichen hin.

45 Um die Achse gedrängt, entscheidet der bergende Kelch sich,
der zur höchsten Gestalt farbige Kronen entläßt.
Also prangt die Natur in hoher, voller Erscheinung,
und sie zeigt, gereiht, Glieder an Glieder gestuft.
Immer staunst du aufs neue, sobald sich am Stengel die Blume
50 über dem schlanken Gerüst wechselnder Blätter bewegt.
Aber die Herrlichkeit wird des neuen Schaffens Verkündung;
ja, das farbige Blatt fühlet die göttliche Hand,
und zusammen zieht es sich schnell; die zärtlichsten Formen,
zwiefach streben sie vor, sich zu vereinen bestimmt.
55 Traulich stehen sie nun, die holden Paare, beisammen,
zahlreich ordnen sie sich um den geweihten Altar.
Hymen schwebet herbei, und herrliche Düfte, gewaltig,
strömen süßen Geruch, alles belebend, umher.
Nun vereinzelt schwellen sogleich unzählige Keime,
60 hold in den Mutterschoß schwellender Früchte gehüllt.
Und hier schließt die Natur den Ring der ewigen Kräfte;
doch ein neuer sogleich fasset den vorigen an,
daß die Kette sich fort durch alle Zeiten verlänge
und das Ganze belebt, so wie das Einzelne, sei.
65 Wende nun, o Geliebte, den Blick zum bunten Gewimmel,
das verwirrend nicht mehr sich vor dem Geiste bewegt.
Jede Pflanze verkündet dir nun die ew'gen Gesetze,
jede Blume, sie spricht lauter und lauter mit dir.
Aber entzifferst du hier der Göttin heilige Lettern,
70 überall siehst du sie dann, auch in verändertem Zug:
Kriechend zaudre die Raupe, der Schmetterling eile geschäftig,
bildsam ändre der Mensch selbst die bestimmte Gestalt.
O, gedenke denn auch, wie aus dem Keim der Bekanntschaft
nach und nach in uns holde Gewohnheit entsproß,
75 Freundschaft sich mit Macht aus unserm Innern enthüllte,
und wie Amor zuletzt Blüten und Früchte gezeugt.
Denke, wie mannigfach bald die, bald jene Gestalten,
still entfaltend, Natur unsern Gefühlen geliehn !
Freue dich auch des heutigen Tags! Die heilige Liebe
80 strebt zu der höchsten Frucht gleicher Gesinnungen auf,
gleicher Ansicht der Dinge, damit in harmonischem Anschauen
sich verbinde das Paar, finde die höhere Welt.

IX Das morphologische Wechselspiel

Laubblätter	Kelchblätter	Kronblätter	Staub- & Fruchtblätter	Früchte, Samen
				
				
				
				
				
				

EIGENSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, Eve Freudenstein, dass ich die vorliegende Examensarbeit mit dem Titel „Mit Goethe und seinen Freunden seinen morphogenetischen Gestaltbildungsblick lernen. Weiterentwicklung des Lehrstücks zur *Italienischen Reise*“ selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe, das gilt auch für Zeichnungen, Skizzen und bildliche und sonstige Darstellungen.

Marburg, den Unterschrift: