

Hans Christoph Berg/Wolfgang Klafki/Theodor Schulze (Hrsg.)

Lehrkunstwerkstatt III

Unterrichtsbericht

Heinrich Schirmer

Unsere Italienische Reise

Unterrichtsinzenierung von
Goethes klassischem Lehrstück

Luchterhand

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Schirmer, Heinrich:

Unterrichtsbericht: Unsere italienische Reise:
Unterrichtsinzenierung von Goethes klassischem Lehrstück /
Heinrich Schirmer.
Neuwied: Kriftel: Luchterhand, 1999
(Lehrkunstwerkstatt : 3)
ISBN 3-472-03989-2

Alle Rechte vorbehalten.

© 2000 by Hermann Luchterhand Verlag GmbH Neuwied, Kriftel.
Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbe-
sondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und
die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Umschlag: arttec grafik simon & wagner, St. Goar
Papier: Permaplan von Arjo Wiggins Spezialpapiere, Ettlingen
Druck: MVR Druck GmbH, Brühl
Printed in Germany, Dezember 1999

☺ Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfreiem Papier

Inhalt im Überblick

Vorwort von <i>Theodor Schulze</i> Reisen lernen mit Goethe	9
I. Einleitung Goethe und die Lehrkunst	16
II. Die Lehrstück-Trilogie Goethes „Italienische Reise“ unterrichten Vorbemerkungen und Vorlagen Vorbereitung	32 33 37
1. Der Deutschunterricht: Goethe lehrt lernen Vierzehn Stunden im März 1996	64
2. Die Klassenfahrt: Der Blitz des Originals in den eigenen Augen Vierzehn Tage im Mai 1996	148
3. Das Tagebuch: Unsere Italienische Reise Zwanzig Redaktionsstunden im Juni 1996	186
Nachbemerkungen zur Inszenierung des Lehrstücks	203
III. Resümee Goethes Lehrkunst	215
Nachwort von <i>Wolfgang Klafki</i> Ein weiteres Exempel hoher Unterrichtskultur	242
Anmerkungen	251
Literaturverzeichnis	258

Inhalt

Vorwort von Theodor Schulze
Reisen lernen mit Goethe

I. Einleitung

Goethe und die Lehrkunst	16
Zur Sache	16
Zur Intention	17
Zum Aufbau des Buches	19
Zur Sprache	20
Was ist Lehrkunst?	23
Einspruch und Zuspruch	27
Vom Flammensprung	29
Die fröhliche Wissenschaft	31

II. Die Lehrstück-Trilogie

Goethes „Italienische Reise“ unterrichten	32
Vorbemerkungen und Vorlagen	33
Johann Wolfgang von Goethe	
Heinrich Heine	
George von Graevenitz	
Rudolf Steiner	
Fritz Blättner	
Joachim C. Fest	
Wolfgang Koeppen	
Vorbereitung	37
Ein befreundender Blick auf einen befremdlichen Gegenstand	37
Das Venedig-Kapitel als Mikrokosmos des Buches	38
Zur Form des Buches	42
Voraussetzungen zum Gegenstand	44
Zum Inhalt des Buches	46
Kristallisationskeime	50
„Mehr Licht!“	51
Das Ergebnis	52
Zu den Strukturmomenten des Unterrichts	56
Die Schülerinnen und Schüler	57
Voraussetzungen des Unterrichts	58
Den Plan in der Hand: Exemplarisches Lernen	59
Dramaturgisch eingerichtetes Lernen: „Stollen graben“	60
Die Themen im Überblick	63

1. Der Deutschunterricht:	
Goethe lehrt lernen	
Vierzehn Stunden im März 1996	64
Die Themen im Einzelnen	
I. Akt: Die Italienische Reise (Annäherung an das Thema)	64
II. Akt: Der Mikrokosmos Venedig (Einwurzeln im Vertrauten)	79
III. Akt: Das Amphitheater in Verona (Architektur)	84
IV. Akt: Nulla dies sine linea (Literarische Formen)	93
V. Akt: Die Schule von Athen (Malerei)	105
VI. Akt: Die griechische Reisebegleiterin (Poiesis)	115
VII. Akt: Die Schöne aus Mailand (Sprachen lernen)	124
VIII. Akt: Johann Gottfried Herder: „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ 1784/91 (Philosophie und Religion)	136
2. Die Klassenfahrt:	
Der Blitz des Originals in den eigenen Augen	
Vierzehn Tage im Mai 1996	148
Die Referate - Die Wochen- und Tagesplanung der Reise	148
Die Reise	
1. Tag: Die Hinreise	152
2. Tag: Erste Begegnung mit Rom	153
3. Tag: Das antike Rom	156
4. Tag: Das frühchristliche Rom	160
5. Tag: Die Vatikanischen Museen	163
6. Tag: Der Petersdom und der Protestantische Friedhof	166
7. Tag: Abschied von Rom	170
8. Tag: Quartierwechsel	172
9. Tag: Neapel	173
10. Tag: Pompeji und Vesuv	176
11. Tag: In der Natur	178
12. Tag: Paestum	181
13. Tag: Capri	183
14. Tag: Rückfahrt	184
3. Das Tagebuch:	
Unsere Italienische Reise	
Zwanzig Redaktionsstunden im Juni 1996	186
Um was es geht	186
Wie das Buch entstanden ist und was es enthält	188
Zum Aufbau des Buches	188
Didaktische Hinweise	190
Die Vorbereitung in der Schule	192
Die Reise	194

Nachbemerkungen zur Inszenierung des Lehrstücks	203
Einführen in die Schule	204
Rudolf Steiner	205
Zur Waldorfschule	207
Epochenunterricht	210
Einrichten für den Unterricht	212
Vier Variationen	212
Einspielen mit den Schülern	214
III. Resümee	
Goethes Lehrkunst	215
Der „unbekannte“ Goethe	216
Goethe als Vorbild für Lehrer	218
Goethe und der Unterricht	220
Die didaktische Fabel	221
Kollektives Lernereignis	223
Menschheitsthema	224
Schlüsselthema, exemplarischer Charakter und thematische Landkarte	233
Genetische Schwelle und Stufe	236
Lehridee	238
Transparenz und Faszination	239
Am Gegenstand Maß nehmen	241
Nachwort von <i>Wolfgang Klafki</i>	
Ein weiteres Exempel hoher Unterrichtskultur	242
Anmerkungen	251
Literaturverzeichnis	258

REISEN LERNEN - MIT GOETHE

Vorwort von Theodor Schulze

Reisen ist heute eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen. Wer es sich irgend leisten kann, reist. Nicht nur nach Italien oder Spanien, auch nach Teneriffa, Ischia, Miami oder Rio, nach Nepal, Neuseeland oder in die innere Mongolei. Aber: Reisen lernen - muß man das? Kann das nicht jeder schon? Lernt man das nicht einfach, indem man reist? Freilich am besten und sicherheitshalber in einer Reisegesellschaft und mit einer guten Reiseversicherung. Da kann allerlei passieren. Da gibt es viel zu sehen und zu erleben. Aber was kann man da lernen?

Es gibt auch viele Bücher über das Reisen, zahllose Reiseberichte, Reiseerzählungen, Reiseführer, informativ, unterhaltend, spannend und reich illustriert, mit Bildern, Fotos und Karten, für jedes Land die geeigneten. Warum sollte man gerade Goethes „Italienische Reise“ lesen? Warum mit Goethe nach Italien reisen? Warum gar mit Goethe reisen lernen? Weil Johann Wolfgang von Goethe der Autor ist? Und weil er Italien besonders schätzte? Und weil wir wieder einmal ein Goethe-Jahr haben, seinen 250. Geburtstag feiern? Nein, das kann nicht der Grund sein. Das ist eher ein Hinderungsgrund. Warum dann?

Die „Italienische Reise“ von Goethe ist in mehrerer Hinsicht ein ungewöhnliches, ein einzigartiges Reisebuch. Ungewöhnlich ist das Ziel seiner Reise. Er reist nach Italien, vornehmlich nach Rom. Er reist dorthin nicht nur, weil es dort wärmer ist, das Licht heller und das Leben heiterer. Er reist auch nicht allein in irgendein fremdes Land aus Abenteuerlust und Neugier auf Unbekanntes und Exotisches. Italien ist ihm nicht fremd, sondern vertraut von Kindheit an, vermittelt durch Bilder und Bücher, durch seinen Vater und spätere Freundschaften, durch Berichte Dritter und eigene Studien - so sehr, daß es schließlich zum Zentrum seines Denkens und Trachtens wird und zum Ziel einer Begierde, die ihn wie eine Art Krankheit befällt. Das meiste, was er in Italien, in Rom sieht, kennt er bereits. „Alle Träume meiner Jugend seh' ich nun lebendig; die ersten Kupferbilder, deren ich mich erinnere ... sehe ich nun in Wahrheit, und alles, was ich in Gemälden und Zeichnungen, Kupfern und Holzschnitten, in Gips und Kork schon lange gekannt, steht nun beisammen vor mir; wohin ich gehe, finde ich eine Bekanntschaft in einer neuen Welt; es ist alles, wie ich mir's dachte, und alles neu“ (Goethe: Italienische Reise, Goethe Werke BD.XI, Hamburg 1950, S.126). Diese vorgängige Bekanntschaft ist eine Voraussetzung des Kennenlernens, aber möglicherweise auch eine Behinderung. Sie erweckt die Neugier, aber sie verstellt auch den Blick. Goethe reist nicht naiv nach Italien, sondern mit Vorwissen, Vorurteilen und Vorerwartungen. Es geht ihm darum,

ein Schon-Gewußtes und Allen-Bekanntes in ein Selbst-Erlebtes zu verwandeln. „So ist denn auch, Gott sei Dank, Venedig mir kein bloßes Wort mehr, kein hohler Name, der mich so oft, mich, den Todfeind von Wortschällen, geängstigt hat“ (a.a.O. S. 64).

Goethe reist nicht nur in ein anderes Land. Er reist auch in ein anderes Zeitalter. Seine Reise ist zugleich eine Zeitreise. Im räumlich Gegenwärtigen sucht er das zeitlich Vergangene auf. „Gestehen wir jedoch, es ist ein saures und trauriges Geschäft, das alte Rom aus dem neuen herauszuklauben, aber man muß es doch tun und zuletzt eine unschätzbare Befriedigung hoffen. Man trifft Spuren einer Herrlichkeit und einer Zerstörung, die beide über unsere Begriffe gehen. ... Wenn man so eine Existenz ansieht, die zweitausend Jahre und darüber alt ist, durch den Wechsel der Zeiten so mannigfaltig und vom Grund aus verändert und doch noch derselbe Boden, derselbe Berg, ja oft dieselbe Säule und Mauer, und im Volke noch die Spuren des alten Charakters, so wird man ein Mitgenosse der großen Ratschlüsse des Schicksals...“ (a.a.O. S. 130). Dabei ist sein Interesse nicht eigentlich historisch ausgerichtet, sondern genetisch. Er reist nicht als Archäologe, geht nicht in Archive. Ihn interessieren nicht so sehr Daten, Namen und Fakten, sondern Gegenstände und Gestalten. „Die historischen Kenntnisse fördern mich nicht, die Dinge standen nur eine Hand breit von mir ab; aber durch eine undurchdringliche Mauer geschieden. Es ist mir wirklich auch jetzt nicht etwa zumute, als wenn ich die Sachen zum erstenmal sähe, sondern als wenn ich sie wiedersähe. Ich bin nur kurze Zeit in Venedig und habe mir die hiesige Existenz genugsam zugeeignet und weiß, daß ich, wenn auch einen unvollständigen, doch einen ganz klaren und wahren Begriff mit wegnehme“ (a.a.O. S. 99). Goethes Suchbewegung geht nicht vom Früheren zum Späteren, sondern umgekehrt vom gegenwärtig Vorgefundenen zum ursprünglich Vorgegebenen. Es ist eine Bewegung von der „hiesigen Existenz“ hin zu ihren Ursprüngen und Wandlungen, von den vordergründigen Erscheinungen hin zum Begriff.

Goethes Blick ist vornehmlich auf Gegenstände gerichtet, auf „die Dinge der Welt“. Doch was sind das für Gegenstände? Und was ist hier mit „Gegenstände“ gemeint? Goethe spricht von „merkwürdigen“ Gegenständen. „Alle Tage ein neuer merkwürdiger Gegenstand...“ (a.a.O. S. 134). Das ist nicht irgendein Gegenstand, sondern ein Gegenstand, der seine Aufmerksamkeit auf sich zieht, der ihm auffällt oder ihn irritiert, der etwas zu verbergen scheint, mit dem etwas nicht stimmt, ein Gegenstand, der ihn anspricht, ihm nachgeht, ihm zu denken gibt. Die Gegenstände, mit denen er sich beschäftigt, werden ihm lebendig; sie bewegen, entwickeln, wandeln sich; sie werden geschaffen, gestaltet und gebraucht. Oft sind es Kunstwerke, Bauwerke oder Gebrauchsgegenstände von Menschen hervorgebracht und genutzt, aber auch Naturwesen. „Was ist doch

ein Lebendiges für ein köstliches, herrliches Ding!“ (a.a.O. S.93). Überhaupt darf man das Wort „Gegenstand“ bei ihm nicht zu eng, zu materialistisch auffassen. Merkwürdige Gegenstände sind für ihn ein von Paladio gestaltetes Klostergebäude, der Apoll von Belvedere oder die Prunkgondel des Dogen von Venedig, aber auch eine Komödie im Theater St. Lucas, eine Gerichtsverhandlung im herzoglichen Palast, das Stimmengewirr in den Gassen, der Wechselgesang zweier Gondolieri, eine Geste, eine Maske, ein Versmaß, ebenso eine Pflanze auf salzigem Boden, ein Taschenkrebs an der steinigten Uferböschung oder der Wechsel von Ebbe und Flut, aber auch „sehr schöne Gesichter und Gestalten“.

Die Gegenstände, die ihn am meisten interessieren und um derenwillen er eigentlich nach Italien gekommen ist, nennt er „bedeutende“, „höchste“, „herrlichste“ Gegenstände. Eines ihrer wesentlichen Merkmale ist ihre „Großheit“ - aber auch dies nicht im wörtlichen, im quantitativen Sinne. Was er hier mit „Großheit“ meint, wird deutlich in einem ersten Rückblick. Am 9. November 1786 notiert er in Rom:

Manchmal stehe ich wie einen Augenblick still und überschau die höchsten Gipfel des schon Gewonnenen. Sehr gerne blicke ich nach Venedig zurück, auf jenes große Dasein, dem Schoße des Meeres wie Pallas aus dem Haupte Jupiters entsprossen. Hier hat mich die Rotonda, so die äußere wie die innere, zu einer freudigen Verehrung ihrer Großheit bewogen. In St. Peter habe ich begreifen gelernt, wie Kunst sowohl als Natur alle Maßvergleiche aufheben kann. Und so hat mich der Apoll von Belvedere aus der Wirklichkeit hinausgerückt“ (a.a.O. S. 134). Groß werden die Gegenstände, wenn sie einen Blick auf das Ganze eröffnen, wenn sie einen Zugang zu einem umfassenderen Zusammenhang gewähren, wenn sie den Betrachter aus der Wirklichkeit hinausrücken.

Ungewöhnlich sind nicht nur Ziel und Inhalt seiner Reise. Ungewöhnlich ist auch die Art, wie er reist, und die Art, wie er seine Reise beschreibt. Reisen ist für Goethe eine intensive, angestrenzte Tätigkeit. In seinem Reisetagebuch bemerkt er wiederholt, daß er „arbeite“. Was ist das für eine Arbeit? Scheinbar tut er vornehmlich auch das, was viele Touristen tun. Er läuft durch Städte und Ortschaften, fährt mit dem Schiff und der Gondel und besichtigt Sehenswürdigkeiten; er besucht Galerien, geht ins Theater und in die Oper, klettert auf Berge und Türme, genießt die Aussicht und die Speisen und Weine des Landes - vielleicht intensiver, unruhiger, anhaltender. Doch es gibt da einige Besonderheiten, die seine Reisetätigkeit auszeichnen.

Das ist zuerst diese schwer zu beschreibende Einstellung. Man kann sie vielleicht als eine freischwebende und gleichzeitig helllichtige und innerlich erregte Aufmerksamkeit bezeichnen oder als eine ziellose Suchbewegung, die im-

merfort etwas findet. Sie wird geleitet von einem Gespür für das Merkwürdige und einem Sinn für Großheit, von inhaltlich unbestimmten, aber jederzeit bestimmbareren Erwartungen und Vorstellungen, die sich im Laufe vieler Studien und Erfahrungen herausgebildet haben. Die folgende Tagebucheintragung Goethes vom 10. November 1786 läßt etwas von dieser Einstellung erkennen: „Ich lebe nun hier mit einer Klarheit und Ruhe, von der ich lange kein Gefühl hatte. Meine Übung, alle Dinge, wie sie sind, zu sehen und abzulesen, meine Treue, das Auge licht sein zu lassen, meine Entäußerung von aller Prätension kommen mir einmal wieder recht zustatten und machen mich im Stillen höchst glücklich. Alle Tage ein neuer merkwürdiger Gegenstand, täglich frische, große, seltsame Bilder und ein Ganzes, das man sich lange denkt und träumt, nie mit der Einbildungskraft erreicht“ (a.a.O. S. 134).

Da ist auch die Art, wie er seine „Arbeit“ plant. Er schweift nicht planlos umher. Aber er folgt auch nicht einem vorgefaßten oder vorgegebenen Plan. Er hat schriftliche Reiseführer im Gepäck und liest in ihnen; aber er folgt ihnen nicht. Er zieht gelegentlich eine ortskundige Person zu Rat; aber er läßt sich von ihr nichts vorschreiben. Er folgt einem inneren Plan, der oft einer Idee nachgeht, die sich schon vor längerer Zeit in ihm ausgebildet hat und die er genauer zu erfassen trachtet, oft aber auch einem Eindruck, der sich erst vor kurzem in ihm festgesetzt hat und den er näher zu bestimmen sucht, und oft läßt er sich auch von einer zufälligen Gelgenheit oder einer momentanen Eingebung leiten, um sie dann sogleich in sein umfassenderes Konzept einzufügen. Er läßt sich den Plan seiner Reise und seiner Unternehmungen gleichsam von den Gegenständen, die ihn interessieren, diktieren.

Auch wenn diese „Arbeit“ vielfach offen und spontan erscheint, so hat sie doch Methode. Sobald man den Text der „Italienischen Reise“ aufmerksamer liest, kann man feststellen, daß viele seiner Unternehmungen einem sinnvollen Muster folgen und daß er zahlreiche Techniken und Instrumente entwickelt oder einsetzt, um den merkwürdigen Gegenständen, mit denen er sich befaßt, auf den Grund zu kommen. Wenn er eine Stadt - oder auch ein größeres Bauwerk - zu erfassen sucht, dann begibt er sich in ihr Zentrum, schweift umher in den Gassen und Winkeln und folgt einzelnen ausgeprägten Linien - einer Allee, einem Kanal, einem Wall, einer Mauerkrone, einem Tal oder einem Berggrat; dann wieder sucht er einen Aussichtspunkt, von dem er alles überblicken kann, und er sucht sich an einem Plan zu orientieren. Er verläßt den Ort, fährt in die Umgebung, um ihn von außen zu sehen, und dann begibt er sich wieder ins Innere, spürt dem Leben in der Stadt oder dem Bauwerk nach und den menschlichen Tätigkeiten. Er kehrt wiederholt an Stelle und zu Gegenständen die ihm bedeutsam erschienen, zurück, um die ersten Eindrücke zu überprüfen. Er beobachtet, vergleicht, notiert seine Einfälle, sammelt Informationen. Er achtet

auf Laute, auf Stimmen, auf die Sprache, auf Gespräche. Er zeichnet, was er sieht, um es genauer zu erfassen. Er vergleicht das Theater mit dem Leben, das es auf der Bühne vorführt, und die Bilder mit den Landschaften, Plätzen oder Menschen, die sie darstellen. Er denkt sich zu allem, was erschaffen ist, auch wenn es nur noch als Ruine oder bedeutungsloser Zierrat überdauert, wie es erschaffen und genutzt wurde.

Ein wesentlicher Teil seiner Arbeit ist Schreiben. Fast täglich nimmt er sich die Zeit und mutet sich die Anstrengung zu, Beobachtungen, Eindrücke, Gedanken, Vorfälle und Einfälle in seinem Tagebuch bzw. in seinen Briefen aufzuzeichnen, oft erst spät in der Nacht. Im Schreiben vergegenwärtigt und durchdenkt er noch einmal das Gesehene und Erlebte. Er wählt aus, hält fest, was ihm wichtig erscheint, beginnt es zu durchdringen. Vieles ist zunächst noch Rohstoff, aufbewahrt für eine weitere Bearbeitung. „Schon jetzt finde ich manches in diesen Blättern, das ich näher bestimmen, erweitern und verbessern könnte; es mag stehen als Denkmal des ersten Eindrucks, der, wenn auch nicht immer wahr wäre, uns doch köstlich und wert bleibt“ (a.a.O. S. 97).

Goethes Reiseaufzeichnungen sind in zweierlei Hinsicht besonders bemerkenswert: Er beschreibt nicht nur Land und Leute, nicht nur die Gegenstände, die er wahrnimmt, und die Ereignisse, deren Zeuge er wird. Er beschreibt immer auch, wie er sich diesen Gegenständen nähert und wie er in die Ereignisse verwickelt wird. Er beschreibt in seinem Tagebuch nicht Italien, Venedig und Rom, den Petersdom, den Poseidontempel oder den Vesuv, sondern wie er ihnen begegnet, wie er sie auffaßt und wie er in sie eindringt. „Von Venedig ist schon viel erzählt und gedruckt, daß ich mit Beschreibung nicht umständlich sein will, ich sage nur, wie es mir entgegenkommt“ (a.a.O. S. 67). Und weiter ist bemerkenswert, daß er diesen Vorgang des Entgegenkommens und Aneignens nicht als einen rein innerlichen Vorgang beschreibt oder in einer Reihe von Maximen und guten Ratschlägen zum Ausdruck bringt. Er beschreibt diesen Vorgang, indem er sein Vorgehen beschreibt und indem er das, was dabei geschieht, sprachlich gestaltet. Er läßt den Leser in dem, was er beschreibt, und in der Art, wie er schreibt, an seinem Lernprozeß teilnehmen. Er malt sich selber in die Landschaft, die er malt, hinein - aber nicht von vorn, aus ihr heraustretend, sondern von hinten, während er malt, so daß der Betrachter ihm gleichsam über die Schulter beim Malen zusehen kann.

Es geht Goethe nicht so sehr um die objektiven Gegebenheiten, sondern um den subjektiven Prozeß ihrer Erschließung und Aneignung. So erweist sich seine Reise nach Italien als eine Bildungsreise in einem strengen Sinne und das Buch, das er auf dieser und zu dieser Reise schreibt, als ein Bildungsbuch - ein Buch, das zeigt, wie er sich das von ihm vorgewußte und ersehnte Italien, ja, wie er sich die Welt, in die er hineingeboren und hineingebildet wurde, zu eigen

macht. Es ist, wenn man es recht zu lesen versteht, sogar ein Lehrbuch der Bildung - eine Anleitung wie man sich selber reisend zu bilden vermag. Dies erkannt zu haben und für den Unterricht in Schulen nutzbar zu machen, ist ein Verdienst Heinrich Schimmers. In dem folgenden Bericht zeigt er, wie er sich selber Goethes „Italiensche Reise“ gegen die vielen gängigen Vorurteile und Vorbehalte erschließt, und wie er sie auch Schülerinnen und Schülern einer 12. Klasse in einer Weise zugänglich macht, daß sie aus der Beschäftigung mit ihr zahlreiche Anregungen entnehmen können, die ihnen helfen, ihre eigene Reise nach Rom und Neapel intensiver vorzubereiten und zu erfahren.

Natürlich ist diese Fahrt einer 12. Klasse etwas anderes als die Reise Goethes und ihr Fahrtenbericht keine Neufassung der „Italienischen Reise“. Goethe war 37; die Schülerinnen und Schüler sind ungefähr 18. Goethe reist allein und in einer Kutsche; er verfügt über Geld und Beziehungen; er ist sein eigener Herr und nimmt sich zwei Jahre Zeit. Die Schülerinnen und Schüler reisen in einer größeren Gruppe und mit der Eisenbahn; sie müssen mit ihren finanziellen Mitteln haushalten; ihre Zeit ist auf insgesamt vierzehn Tag begrenzt, und sie müssen sich an Zeitvorgaben, Absprachen und Verhaltensregeln halten. Und keiner von ihnen ist ein Goethe. So ist von vornherein klar, daß sich sowohl die Reise wie auch der Bericht über die Reise unterscheiden. Die Reise der Schülerinnen und Schülern ähnelt vielen Klassenfahrten, und auch der Bericht gleicht vielen anderen Fahrtenberichten. Und doch läßt sich in dem Bericht auch ablesen, daß Lehrer und Schüler ihren Goethe verstanden haben. An vielen Stellen läßt sich erkennen, wie sie, Vorbild und Anregungen der „Italienischen Reise“ aufnehmend, „merkwürdige Gegenstände“ entdecken und sich von ihrer „Großheit“ einen ersten Begriff bilden.

Überhaupt geht es nicht um Nachahmung. Es ist nicht der Sinn dieses Lehrstücks, auf Goethes Spuren zu wandeln, sondern in der hier genauer beschriebenen Art Goethes zu reisen und in die Welt zu blicken. Es müßte nicht Italien, Rom und Neapel sein. Es könnte irgend ein Land oder eine große Stadt sein, die uns durch Unterricht, Werbung, Fernsehen, Illustrierte, Literatur und Berichte bekannt und bedeutsam erscheint und es doch nicht wirklich ist. Wichtig ist auch der Zeitunterschied. Goethe reiste 1786; die Klasse 1996. Neue Hilfsmittel stehen zur Verfügung. Neben dem Zeichenblock und dem Stift oder Pinsel beispielsweise der Fotoapparat, um den Blick zu konzentrieren und auf ein besonderes Detail zu richten, um den Gegenstand in einer ungewohnten Beleuchtung, in einer ungewohnten Perspektive erscheinen zu lassen oder um entferntere Entsprechungen vergleichbar zu machen. Und auch die „merkwürdigen Gegenstände“ haben sich vermehrt; andere sind hinzugetreten: der rasante Verkehr, die Bahnen und Busse, die ausgedehnten Vororte, Spruchbänder und Gaffitis und anderes mehr. Und auch neue Schichten der Geschichte

haben sich über den älteren abgelagert. Über das Rom der Goethezeit hat sich das Rom des Risorgimento, des Futurismus, des Faschismus und der Moderne gelegt. Und auch die Schülerinnen und Schüler folgen anderen Reizen und Herausforderungen. Davon hätte ich in den Berichten gern noch mehr gefunden.

I. Einleitung

Goethe und die Lehrkunst

Zur Sache: Die vorliegende didaktische Studie trägt den Titel "Unsere Italienische Reise". Es ist die beträchtlich gekürzte und überarbeitete Fassung einer Dissertation mit dem Thema "Die Lehrkunst in Goethes Italienischer Reise", die 1998 bei Prof. Dr. Hans-Christoph Berg und Prof. Dr. Wolfgang Klafki an der Philipps-Universität in Marburg eingereicht wurde. Es handelt sich bei dieser Darstellung um den Versuch, an Hand eines konkreten Exempels zugleich in die allgemeinen Grundlagen und Grundfragen der Lehrkunst-Didaktik einzuführen, wie es bereits Martin Wagenschein im Hinblick auf das eigene Lehren und Lernen unentwegt formuliert hatte: *"Ausgeführte Beispiele sind besser als allgemeine Definitionen, denn sie führen zu den Definitionen hin."*¹

Da sich die Lehrkunst, dieser *"originäre Ansatz der zeitgenössischen Didaktik"*² (Klafki), an den Impulsen des Didaktikers, Physikers und Physiklehrers Wagenschein orientiert, mag es historisch und sachlich nahegelegen haben, daß bislang die verschiedenen Unterrichtsprojekte, die im folgenden als 'Lehrstücke' bezeichnet werden sollen, aus den naturwissenschaftlichen Bereichen die Mehrzahl der universitären, schulischen und publizierten Beiträge ausmachten. In den Reigen der elf konkret dargestellten Exempel innerhalb ihres grundlegenden Buches *"Lehrkunst - Lehrbuch der Didaktik"*³ haben Berg/Schulze nur ein Beispiel zur Philosophie (Ursachen, nach Willmann), eines zum Deutschunterricht (Lessings Fabeln) und je eines zur Kunstgeschichte und Geschichte aufgenommen (Poseidon vom Kap Artemision und den Gotischen Dom). Nicht zufällig enthält auch der die "Lehrkunst-Werkstattheft" eröffnende Band I drei Lehrstücke zu naturwissenschaftlichen Fragestellungen (Beate Nölles "Pythagoras", Ueli Aeschlimanns "Barometer", Peter Ungars "Geomorphologie").

Das hier vorliegenden Lehrstück soll statt dessen als ein weiteres Exempel des geisteswissenschaftlichen Umfelds die Grundfigur der Lehrkunst-Didaktik aufgreifen, variieren und fortschreiben. Der an Wagenschein didaktisch neu geübte Blick hat sich im naturwissenschaftlichen Unterricht langjährig und vielfach bewährt, aber er ist nicht auf diesen Gegenstandsbereich angewiesen, wie es die bisher vorliegenden Versuche zu anderen Themen nachprüfbar und ermutigend bestätigen.

Goethes *Italienische Reise* habe ich in Anlehnung an die Form einer dramaturgisch eingerichteten Trilogie gemeinsam mit einer 12. Klasse der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart im Schuljahr 1995/96 im Deutschunterricht gelesen und erarbeitet. Der 1. Teil fand also gewissermaßen noch auf der "Probephöhne" im Klassenzimmer statt. "Vor Ort", auf der "großen Bühne" einer Klassenfahrt nach Italien, haben wir im 2. Teil das Stück erprobt. Heimgekehrt, durch Vorgaben belehrt und durch eigene Erfahrungen bereichert, haben die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit dem Lehrer in einer Art Rezension schließlich "Unsere Italienische Reise" als umfangreiches Schülerbuch (160 Seiten) ausgewertet und dokumentiert (3. Teil).

Zur Intention: Die nachfolgenden Kapitel erlauben einen Einblick in den gesamten didaktischen Prozeß. Sie geben vornehmlich Auskunft über Aufbau und Durchführung der schulisch ausgeführten Szenen, also den 1. und 3. Teil des Projektes, in dem vor- und nachbereitend im Unterricht am "Libretto", das heißt der Goethe-Vorlage, und an der Herstellung des eigenen Buches gearbeitet wurde. Im 2. Teil, dem Bericht des Italien-Aufenthalts, kommen überwiegend die Schüler selbst zu Wort. Ihre Zeichnungen, Fotos und Aufsätze, die durch eine repräsentative Auswahl den laufenden Text dieses Lehrkunst-Werkstattheftes illustrieren, sind dem gemeinsamen Reisetagebuch der Schüler entnommen worden.

Die erkenntnisleitende Fragestellung der gesamten Arbeit lautete, ob, wie und an welchem Beispiel es möglich sei, Goethe als Didaktiker im engeren Sinn ausweisen zu können. Ist dessen *Italienische Reise* Vorlage für ein Lehrstück, wie es die Lehrkunst-Didaktik versteht? Wirft diese im Grunde genommen traditionsreiche, seit einigen Jahren erst wieder neu entdeckte und letztlich "offene", un abgeschlossene Didaktik ein neues Licht auf Goethe? Und, vice versa, sollte sich diese Frage positiv beantworten lassen, wächst ihr selbst durch die *Italienische Reise* ein weiteres Exponat zu, an dem sich ihre eigene Gestalt und Qualität nachweisen läßt? Es geht also um "Die Lehrkunst in Goethes Italienischer Reise" und um die Reflexion über eine Unterrichtseinheit als Probe aufs Exempel.

Lehrkunst-Didaktik ist Lehrstück-Didaktik. Am einzelnen inhaltsbezogenen Beispiel soll sich exemplarisch offenbaren, was als Spiegel einen größeren theoretischen Zusammenhang reflektiert. Jedes besondere Lehrstück variiert auf seine spezifische Weise das allen zugrunde liegende Thema der allgemeinen Lehrkunst, die sich ihrerseits in dem Maße fort- und umbildet, wie ihre bewährten Exempel immer wieder neu rezensiert, dramaturgisiert und inszeniert werden.

Nun mag bereits das umfassendere Thema "Die Lehrkunst in Goethes Italienischer Reise" für den Laien einfach und bescheiden klingen, während sich der Fachmann über die vermeintliche Unbedarftheit wundert, mit der hier sehr lakonisch ein zentraler Diskurs zur Pädagogik (und Germanistik) angekündigt erscheint. Gibt es über Goethe im Umfeld seines 250. Geburtstages 1999 wirklich noch etwas Sagenswertes, das neu wäre? Und ist der Begriff Lehrkunst, wie ihn Comenius im Jahre 1638 prägte, noch - oder schon wieder - so bekannt, daß er nicht zunächst einmal dezidiert entwickelt werden müßte? Schließlich: Kann die Beschäftigung mit Goethe moderner Hochschul-Didaktik und gegenwärtiger Schul-Praxis ernstzunehmende Impulse vermitteln, die mehr sind als ein beredsamer Rückgriff auf eine zugestandenermaßen bedeutende Tradition?

Die Anzahl der angesprochenen Untersuchungsaspekte wird durch den Hinweis auf den besonderen Schulort, an dem das Goethesche Lehrstück der *Italienischen Reise* praktisch im Unterricht mit Schülern erprobt wurde, erweitert. Wie kann im Rahmen des Oberthemas sachgemäß auf die Waldorfschule, ihre Pädagogik und ihren Gründer Rudolf Steiner eingegangen werden, ohne daß hier durch eine verkürzte und einseitige Argumentation Verfälschungen auftreten, wie es vielleicht die Kenner dieser Materie fürchten, oder einer unangebrachten Apologetik das Wort geredet wird, wie es Kritiker unterstellen könnten?

Das Thema bündelt also wie in einem Fokus zunächst durchaus sehr unterschiedliche Wissenschafts- und Lebensbereiche. Seine Behandlung muß folglich die Möglichkeit in Rechnung stellen, daß ein einheitlicher Erkenntnisansatz der divergierenden Vertreter aus den Bereichen der wissenschaftstheoretischen Didaktik und Waldorfpädagogik, der germanistischen Goetheforschung und der Lehrkunst-Didaktik nicht vorausgesetzt werden kann. Sie muß aber gleichermaßen danach trachten, die verschiedenen Strahlen auf einen Punkt zu konzentrieren, von dem aus zumindest ihr selbstgesetztes Ziel befriedigend erhellt und vermittelt werden kann:

Dieses vorrangige Ziel ist die Exemplifikation der *Italienischen Reise* als Beispiel der *Lehrkunst Goethes* und damit als Exempel der Lehrkunst-Didaktik.

Andere, durchaus legitime und zusätzlich zu berücksichtigende Fragestellungen, die sich dem Vertreter einer jener genannten Teilbereiche bei der Lektüre des Vorliegenden darüber hinaus ergeben werden, seien zugestanden. Sie müssen aber notwendigerweise jenseits des hier Behandelten bleiben, wenn die angestrebte Untersuchung ein sinnvolles und überschaubares Ergebnis zeitigen soll. Die Komplexität des Themas hat sich zunächst einmal im Hinblick

auf die Lehrkunst-Didaktik zu entfalten und zu verantworten. Vor diesem Horizont ist eine sachgemäße Beurteilung darüber, ob der Versuch gelungen ist oder nicht, mit nachvollziehbaren Argumenten zu gewinnen.

Zum Aufbau des Buches: Die Bearbeitung des Themas soll sich innerhalb dieses Werkstattbuches in drei Absätze gliedern. Um eine leserfreundliche und überschaubare Fassung bieten zu können, ist in diesem Zusammenhang darauf verzichtet worden, die ausführlichen lehrkunst- und literaturwissenschaftlichen Kapitel der Dissertation wiederzugeben. Wer sich für die ästhetische Dimension, die pädagogische Tradition und die didaktische Konzeption der Lehrkunst oder etwa für die ausführliche Inhaltsangabe der „*Italienischen Reise*“ interessiert, sei auf die Lektüre im Internet verwiesen (Schirmer, Heinrich: Die Lehrkunst in Goethes „*Italienischer Reise*“. Marburg, Dissertation, 1998. <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z1999/0069/html>. Server UB Marburg). Unter sachlichen wie auch kompositorischen Gesichtspunkten stehen im vorliegenden Buch die ausführliche Dokumentation der Lehrstück-Trilogie (II. Kapitel) und ihre dreifache Entfaltung im Unterricht (II,1), auf der Klassenfahrt (II,2) und im Hinblick auf die Herstellung des Reisetagebuches mit dem Titel "Unsere Italienische Reise" (II,3) im Mittelpunkt der Untersuchung. Hier geht es um die Darstellung des schulischen Versuchs, die *Italienische Reise* zu "unterrichten". Am Beginn soll damit sehr bald der Blick auf den schulischen Prozeß gelenkt werden, der deutlich zu machen versucht, was wirklich stattgefunden hat und nicht nur, was theoretisch beabsichtigt worden ist. Die Lehrkunst-Didaktik möchte sich nicht durch das Proklamieren neuer Unterrichtsrezepte auszeichnen, sondern an durchgeführten Projekten messen, kritisieren und, vor allem, durch erneute Praxiserprobung verbessern lassen.

Die Kapitel I und III hüllen die Exemplifikation des konkreten Lehrstückes gewissermaßen in einen größeren Mantel ein, der die Möglichkeiten und Grenzen der Lehrkunst-Didaktik untersucht und beschreibt. Im I. Kapitel wird die vorliegende ästhetische und unterrichtliche Form der *Italienischen Reise* "gesehen". Worin begründet sich ihre besondere Qualität? Läßt sie sich als ein Lehr- und Lernbuch entdecken, variieren und entwickeln? Der Blick des Literaten und Lehrers, des unbefangenen Lesers und mit der Materie noch unvertrauten Schülers steht im Vordergrund. Was läßt sich auf wenigen Seiten über die *Italienische Reise* im Umriss darstellen, so daß, für den Kenner erneut, für den Laien erstmalig, ein hinreichender Eindruck entsteht? Im III. Kapitel, das sich nunmehr auf den Nachweis der vermuteten und überprüften Möglichkeiten des Lehrstückes beziehen kann, dominiert der theoretische Aspekt. Es gilt hierbei mit Argumenten, die über den Rahmen des konkreten Buches hinaus weisen, die *Italienische Reise* als ein "Meisterwerk der Lehrkunst" neu zu

"gewichten" und gleichzeitig mit diesem Exempel der Lehrkunst-Didaktik insgesamt einen weiteren, geprüften Inhalt zu wachsen zu lassen, durch den sich ihre eigene Gestalt bildungstheoretisch neu beschreiben und modifiziert darstellen läßt. Vom originalen Goethe-Buch ausgehend, werden die allgemeinen Grundbegriffe der Lehrkunst-Didaktik abgeleitet. Zug um Zug wird dasjenige konkretisiert und erläutert, was im I. Kapitel auf wenigen Seiten Hinweis bleiben mußte. Aus dem anfänglich noch fragenden und allgemeinen Beschreiben des Verhältnisses von Goethe und der Lehrkunst ist ein Ergebnis erwachsen, das sich nunmehr konkret und berechtigt als "Goethes Lehrkunst" bestimmen läßt.

Zur Sprache: Wer Veröffentlichungen zur Lehrkunst-Didaktik liest, der wird neben manchen neu erscheinenden Inhalten sehr schnell einer Sprache und Darstellungsmethodik begegnen, die im Chor des gängigen wissenschaftlichen Diskurses durchaus eine eigene Stimme besitzt. Es ist deshalb bereits in der Vorbemerkung angebracht, ein paar einleitende Worte dazu zu sagen, denn in dieser Beziehung geht es insgesamt und sachlich um mehr als nur um persönliche Auffassungen.

Hans Christoph Berg und Theodor Schulze zeichnen sich in ihren Publikationen durch einen unverkennbaren stilistischen Gestus ihrer Gedankenführung aus, der eher im Rahmen künstlerischer und kunsttheoretischer Disziplinen geläufig ist. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen ist er zwar ebenfalls bekannt und wird wohl auch bisweilen verwendet, figuriert aber insgesamt als Ausnahme. Auch Martin Wagenschein liebte es, wie Gottfried Hausmann, der zweite zu benennende Pate der Lehrkunst-Didaktik, bildhaft zu sprechen und zu schreiben. Das hat mitunter zu Kritik geführt. Was ist ihr zu entgegnen?

Keine besondere Erörterung muß meines Erachtens hierbei der eher subjektive Einwand erfahren, sofern er sich aus stilistischen Gründen gegen die Verwendung allgemein gebräuchlicher Bilder, metaphorischer Formulierungen und gängiger Redensarten wendet, die hauptsächlich illustrativen Zwecken dienen. De gustibus non est disputandum.

Anders liegen die Dinge, sofern sie sich objektiv aus methodologischen Voraussetzungen her verstehen. Bereits aus den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts resultiert Goethes *Versuch einer allgemeinen Vergleichungslehre*. In der Einleitung dazu lesen wir: "Wenn eine Wissenschaft zu stocken und, ohnerachtet der Bemühung vieler thätigen Menschen, nicht vom Flecke zu rücken scheint, so läßt sich bemerken, daß die Schuld oft an einer gewissen Vorstellungsart, nach welcher die Gegenstände herkömmlich betrachtet werden, an einer einmal angenommenen Terminologie liege, welchen der große

Haufe sich ohne weitere Bedingung unterwirft und nachfolgt und welchen denkende Menschen selbst sich nur einzeln, und nur in einzelnen Fällen schüchtern entziehen."¹⁴ Durch einen Blickwechsel auf einen anderen, aber vergleichbaren Gegenstandsbereich, der zunächst scheinbar nur wenig mit dem Untersuchungsobjekt selbst zu schaffen habe, lasse sich geradezu ein unvermuteter Erkenntnisgewinn erzielen. Die gewohnte Sprache und Vorstellungsart richteten dagegen, auch wenn sie unentbehrlich schienen, oft Hindernisse im Verstehensprozeß auf. Gottfried Hausmann hat diese skizzenhaft gebliebenen Anregungen für die Pädagogik konkret umgesetzt. Bereits 1959 sprach er die Prämissen der neuen strukturtheoretischen Didaktik an, die erstmals versucht habe, den Bildungsvorgang auch substantiell differenzierter auszudrücken, als das bisher der Fall gewesen sei: "Das kam aber weitgehend einem Verzicht auf die zwar streng definierten, aber inhaltsarmen Begriffe der konventionellen wissenschaftlichen Terminologie gleich. Denn es galt jetzt, die Phänomene schlicht zu beschreiben, sinnfällig zu benennen und mit gegenständlich erfüllten Begriffen zu erschließen. Zu den Kennzeichen dieses Übergangs zu konkreten phänomenologischen Analysen gehörte, daß in den weiterführenden didaktischen Untersuchungen die neuen Einsichten häufig zunächst nur in hinweisenden Vergleichen und deutenden Metaphern umschrieben wurden. Die wichtigsten neueren Untersuchungen zum Bildungsprozeß gingen von dem Fund treffender Vergleiche aus oder begannen mit einem glücklichen Griff nach aufschließenden Metaphern."¹⁵ Hausmanns eigene metaphorische Rede, die sich der Analogien aus der Theatertheorie und Schauspielkunst bedient und damit zum Vorbild für die Lehrkunst-Didaktik wurde, wird an späterer Stelle darzustellen sein. (Vgl. Kapitel III) Die bildhaft angereicherte und produktive Sprache, die auch Berg und Schulze immer wieder bemühen, um den beabsichtigten Gedanken nicht zu schnell und passiv in bestimmte, akademisch gewohnte Bahnen abgleiten zu lassen, auf denen man es mit vermeintlich klarer Wissenschaftlichkeit nicht selten eben doch nur zu Worthülsen bringt, ist ungewohnt. Aber sie gehört als Ausdrucksmittel wesentlich zur Darstellung der Lehrkunst-Didaktik hinzu. Eine "künstlerisch" verwendete Sprache trübt nicht den wissenschaftlichen Gehalt. George Orwell hat einmal die weitverbreitete Gefahr benannt, wenn fertige, vorgestanzte 'phrases' und die sie bedingenden Denkgewohnheiten ein Eigenleben gewinnen. Dabei sei es unerheblich, welcher wissenschaftlichen Ideologie oder anderweitigen "Weltanschauung" die jeweils verwendete Sprache diene. Dem Autor eines Pamphlets über die Situation im besetzten Deutschland attestierte er: "Seine Wörter gruppieren sich, wie Kavalleriepferde beim Hornsignal, automatisch in die gewohnte, immer gleiche Marschordnung..." Und Erhard Eppler ergänzt in seiner Untersuchung über die Politikersprache, aus der das Orwell-Zitat entnommen ist: "Die Pferde wissen selber, wie sie sich aufstellen müssen,

sie brauchen nur ein Signal. Sobald ein bestimmtes Thema genannt wird, stellen sich bestimmte 'phrases' ein, und zwar immer dieselben."⁶ Lebendigkeit und Bildhaftigkeit im Sprechen sind bei Bergs und Schulzes Didaktik, und deshalb auch in ihrer folgenden Darstellung durch mich, durchaus als ein künstlerisches Mittel verstanden, eine diskursive und fraglose Begrifflichkeit wieder "fragwürdig" werden zu lassen. Es ist wenig sinnvoll (und im übrigen auch wenig erfolgversprechend), peinlich darauf abzuheben, keine sprachlichen Tropen verwenden zu wollen. Die Frage lautet, ob die bildhaften Vergleiche stimmen. Ist das tertium comparationis zwischen Bild- und Sachhälfte verständlich, bedarf es keiner expliziten Nennung. Im übrigen ist gängige Wissenschaftssprache selbst ja auch nur eine, und nicht einmal innerhalb ihrer eigenen Grenzen allenthalben sanktionierte Metapher einer Struktur und Wirklichkeit, die sie zu bezeichnen vorgibt (W.v.Humboldt, B.L. Whorf, N. Chomsky).⁷

Hinter hermeneutischen, methodologischen und historischen Dimensionen von Sprachverwendung verbergen sich letztlich erkenntnistheoretische Fragestellungen.⁸ Ihnen kritisch nachzugehen, würde den Rahmen dieses Buches sprengen. Ihnen andererseits unkritisch nachzugeben, besteht kein Grund.⁹ Die hier verwendete Methode einer wissenschaftlichen und dennoch leicht lesbaren Sprache bevorzugt deshalb bewußt einen gängigen Ausdruck vor einem theoretisch womöglich als exakter empfundenen. Das flüssige, wenn auch ungebräuchliche Wort wird der sperrigen, wenn auch erwarteten Vokabel vorgezogen. Die bildhafte, veranschaulichende Formulierung tritt immer dann auf, wenn die theoretische Diktion den Verstehensprozeß ermüdet. Sie will nicht Erkenntnis vorspiegeln oder verschleiern, sondern bei Bedarf im Sinn der hermeneutischen Mäeutik des Sokrates Hindernisse überhaupt erst bewußt machen und anschließend ausräumen. Den schmalen und authentischen Grat zwischen inhaltsarmen Begriffen konventioneller wissenschaftlicher Terminologie und einem bildhaften, aber hoffentlich im Gehalt unverfälschten Gedanken- und Schreibstil nicht zu verfehlen, kann nur der sicher sein, der ihn von vornherein zu beschreiten unterläßt. Die Darstellung der Lehrkunst-Didaktik geht nicht allein in inhaltlicher Beziehung einen mittleren Weg zwischen bildungstheoretischen und lerntheoretischen Ansätzen, sondern vermittelt auch in sprachlicher Weise zwischen verbaler Rationalisierbarkeit und erfüllter, bildhafter Begrifflichkeit. Die vielfache und schöpferische Verwendung von Analogien und Bildern im pädagogischen und philosophischen Denken¹⁰, sofern sie die Sache wirklich zu erhellen vermag, jedenfalls ist alt und beliebt.¹¹ Wer ohne Rücksicht auf den jeweils besonderen und stets unterschiedlichen Erkenntnisgegenstand immer wieder dasselbe formale Vokabular bemüht wissen will, ist ebenso wenig schon "wissenschaftlich" wie der, der nur Befriedigung

erlangt, wenn eine bestimmte inhaltliche und sanktionierte Nomenklatur Verwendung findet. Wissenschaftliche Sprache und ihr Untersuchungsgegenstand stehen nicht in einem beliebigen Verhältnis zueinander, das ist richtig. Aber ihre historisch und systematisch bedingte Relation ist immer dann frei und eigenständig gestaltbar, wenn sie vom Schreibenden reflektiert und vom Lesenden durchleuchtet werden kann. Die Stringenz und Logik der Argumentation im wissenschaftlichen Diskurs darf nicht durch eine metaphorische Begrifflichkeit in Frage gestellt werden. Das ist unbestritten. Aber Schönheit und Wahrheit, Kunst und Wissenschaft sind miteinander in eine fruchtbare vergleichende Beziehung zu setzen.

Was ist Lehrkunst? Der Begriff "Lehrkunst" ist im Kontext der gegenwärtigen Didaktik-Diskussion nicht unbekannt, aber keineswegs geläufig. Vor allem zwei Gründe dürften dafür verantwortlich sein, daß er ein gewisses "Erstaunen oder Befremden hervorrufen, möglicherweise auch Irritierung oder Abwehr"¹² erzeugen könnte. Zum einen gilt er als alt - und damit auch vielfach als veraltet und unzeitgemäß. Schon Comenius eröffnete schließlich 1638 seine Große Didaktik mit den Worten: "Liebe Leser, seid begrüßt! Didaktik heißt Lehrkunst." Was, so wird gefragt, könnte also eine traditionsreiche, aber letztlich wohl überholte Lehrkunst in einer komplexen Wirklichkeit des schulischen Lehrens und Lernens, wie sie heute vorhanden ist, an innovativer Potenz entbinden? Zum zweiten wird die enge Wortverbindung von Lehre und Kunst mißtrauisch betrachtet. Lehren gilt als ein empirisches, wissenschaftliches Verfahren, das rationalen Methoden, intersubjektiven Regeln und operationalisierbaren Ergebnissen verpflichtet ist. Der Kunst ist dagegen zugestanden, daß sie subjektiv, ja willkürlich sein darf, da ihr kein Erkenntniswert aberlangt wird. Das Lehren ist ein Kind der Logik, die Kunst eine Tochter der Ästhetik. Wolfgang Klafki hat deshalb recht, wenn er einschränkt, daß der Kunst-Begriff in diesem Rahmen nicht im engen Sinne gemeint sein könne, "nämlich im Bezug auf 'künstlerische', 'ästhetische' Tätigkeiten und Werke als einer eigenständigen Dimension kulturellen Schaffens sowie auf die wahrnehmende Auseinandersetzung mit Kunstwerken bildnerischer, filmischer, tänzerischer, musikalischer, sprachlicher Art oder der 'produktiven Reproduktion' solcher Werke in Form von 'Vorführungen', 'Aufführungen', 'Konzerten' o.ä. 'Kunst' im Sinne der 'Lehrkunstdidaktik' ist zunächst als Bezeichnung eines bestimmten Könnens gemeint, analog zur Rede von der 'Kunstfertigkeit' eines Tischlers oder eines Kochs oder einer Schneiderin."¹³ Wie sich aber luftige Stratusstreifen zu Cumuluswolken zusammenballen, wie Cirrus- und Nimbusformen entstehen und nur erkennbar sind, indem sich Unbestimmtes zu Bestimmtem schafft (Goethe: "Howards Ehrengedächtnis"), so bewirkt das Kompositum von Lehre und Kunst eine produktive Polarität, die gedanklich wieder in Bewe-

gung überführt werden muß. Die vermeintliche Unschärferelation der Begriffsbestimmung fördert und erfordert gleichermaßen im Reflexions-, oder sagen wir treffender, im Produktionsprozeß der lehrkunstdidaktischen Zusammenhänge einen hohen Grad an Bewußtheit, wenn die Voraussetzungen und Ergebnisse des Handelns nachvollziehbar werden sollen.

Mögen uns Begriff und Gestalt der Lehrkunst zunächst durchaus unvertraut erscheinen, finden sich in ihr doch vielfältige Elemente und Gedanken einer langen pädagogischen Tradition und künstlerischen Dimension. Die *Klassiker der Pädagogik* von Comenius bis Otto Willmann waren ausnahmslos Kenner dieses Zusammenhangs von Lehre, Bildung und Phantasie. Die Regeln ihrer Lehrkunst, die sie allgemeindidaktisch postulierten, leiteten sie stets von selbst verfaßten Lehrkunst-Stücken ab oder exemplifizierten sie in ihnen. Die *Große Didaktik* des Comenius und sein *orbis pictus* sind aus einem Holz geschnitzt. *"Halten wir als erste Bemerkung fest: die Klassiker der Didaktik haben schöpferisch gelehrt,"* so die Grundthese Bergs.¹⁴ Aber, so führt er den Gedankengang fort: *"die Klassiker der Didaktik haben auch schöpferisch gelernt."*¹⁵ Augenmaß und Richtschnur ihrer eigenen didaktischen Forschung und Lehre waren bewährte Vorbilder aus der Kultur, Prüfsteine und Herausforderungen, an denen sie sich bildeten. Diesen Zusammenhang hatte wohl auch Schopenhauer im Sinn, wenn er schrieb: *"Die Werke der Alten sind der Nordstern für jedes künstlerische oder literarische Streben: geht der euch unter, so seid ihr verloren!"*¹⁶ Die Methode des eigenen Lernens, des Weiterführens und Umdichtens in neue Lehrkunststücke hat Tradition. Die Lehrkunst, so Bergs dritte Bemerkung, ist deshalb keine exotische Frucht am Baum der Didaktik, sie *"ist seit Jahrhunderten ein einheimischer Begriff der Pädagogik."* (ebenda) Neu ist also weniger die Lehrkunst selbst als ihre Wiederentdeckung und Evaluation für die gegenwärtige didaktische Lehre und Forschung. Nur anfänglich dürften dabei bestimmte Fachbegriffe fremd klingen, die ebenfalls ihre Anlehnung an bereits vorhandene Termini anderer Wissenschafts- und Kunstbereiche nicht verleugnen, wenngleich sie die im ursprünglichen Kontext stehenden Bedeutungen bewußt variieren. So wird zu klären sein, was ein "Lehrstück" ist, welche Rolle dem "Traditionsstrom" zukommt oder was die Vokabeln "Lehridee" und "didaktische Fabel" bezeichnen. (Vgl. Kapitel III) Generell dürfte die bildhafte Sprache, die verwendet wird und sich stark an Kategorien der Dichtungswissenschaft orientiert, als ungewohnt empfunden werden. Der Leser nimmt zur Kenntnis, daß im didaktischen Rahmen von Inszenierungen die Rede ist, daß Skizzen, Regeln, Zwischenspiele, Meisterstücke oder Requisiten als Analogien zur Theatersphäre benannt sind. Das alles ist keineswegs neu. Im Gegenteil. Schon Hausmanns Erörterungen liefen, durch eine Fülle empirischer Nachweise eindrucksvoll untermauert, auf gewisse Entsprechungen hinaus, *"die zwischen den Grundformen der Bildung und*

*Lehrhaltung einerseits und den Grundformen der Dichtung andererseits bestehen. Dabei erwiesen sich zunächst die Gattungsformeln der Poetik als Katalysatoren für die analogen Strukturprobleme in der Didaktik, deren Beziehbarkeit auf die Grundvermögen der Sprache und die fundamentalen Möglichkeiten des menschlichen Daseins überhaupt z. T. bestätigt, z. T. aber auch allererst ansichtig wurde. Die eigentümliche Sonderstellung des Dramatischen stützte dann des weiteren die Vermutung, daß das Moment des Dramatischen eine zumindest ausnahmsweise wichtige, wenn nicht gar die letztlich entscheidende Bedingung des Bildungsgeschehens darstelle."*¹⁷

Einleitend und vorläufig mag es genügen, wenn wir den Begriff der Lehrkunst-Didaktik mit wenigen kurzen Hinweisen umschreiben, die im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlich und konkret entwickelt werden sollen. Klafki hat sein Verständnis der Lehrkunst-Didaktik in sieben Hauptcharakteristika zusammengefaßt.¹⁸ Walter Dörfler macht in seiner Dissertation über "Die Nürnberger St. Lorenzkirche im genetisch-exemplarischen Unterricht" darauf aufmerksam, daß Berg und Schulze in ihrer grundlegenden Veröffentlichung zur Lehrkunst-Didaktik (1995) selbst durchaus unterschiedliche Konturen des Lehrkunstansatzes offenbarten. Idealtypisch ließen sich aber für ihn sechs Gemeinsamkeiten als grundlegende Bestimmungen nachweisen. Wenn wir kompilieren, was Berg und Schulze, Klafki und Dörfler thematisieren, so ergeben sich uns vier Aspekte:

1. Die Lehrkunst-Didaktik ist der Bildungsdidaktik verpflichtet. Über die inhärente Bildungsvorstellung wird aber nicht abstrakt reflektiert, sie wird in den Lehrstücken implizit verdeutlicht. *"Besonders sichtbar wird das in der Anlehnung an den Wagenscheinschen Begriff der Funktionsziele eines Faches."*¹⁹ Lernen ist hierbei ein umfassenderer Vorgang als nur die Aufnahme von Informationen. Für Klafki ist der in Rede stehende Bildungsbegriff prinzipiell bisher noch zu unsystematisch definiert worden, einzelne Bestimmungsmomente kämen aber *"mit hoher Gewichtung zur Sprache."* (Klafki: *Exempel*. a.a.O, S.17)

2. Die Lehrkunst-Didaktik ist inhaltszentriert. Sie geht von der Praxis lernenswerter Inhalte aus, die sich innerhalb einer thematischen Unterrichtseinheit von mittlerer Reichweite (etwa 10 - 20 Stunden) an "Lehrstücken" erschließen lassen. Diese "besonderen" Stücke sollten "Knotenpunkte" verschiedener thematischer Stränge aufweisen, in denen eine Verdichtung stattfindet und ablesbar wird. Diese "Verdichtung" bestimmter Themen darf aber nicht zufällig auftreten, sie muß durch eine Vorlage, eben das Lehrstück, vorbereitet sein. Lehrstücke finden sich oft nicht in Schulbüchern oder Lehrplänen, sondern bei Künstlern oder Wissenschaftlern. Die Lehrkunst-Didaktik weise, so Dörfler, *"die Deduktionen der traditionellen Bildungsdidaktik, die stets im Abstrak-*

ten steckenblieben, zurück. Sie stellt fest, daß Didaktik weitgehend Formaldidaktik geblieben ist." (Dörfler, a.a.O) Lehrstücke sollten deshalb, so Schulze, eigentlich "Lernstücke" heißen.

3. Lehrkunst-Didaktik ist auch Wagenschein-Didaktik und will generell einen "anderen Blick" einüben, nicht vornehmlich Methoden erstellen oder Interaktionen anregen. In Anlehnung an Wagenscheins Methoden-Trias des genetisch-exemplarisch-sokratischen Lernens praktiziert sie konkret die "Entdeckung der Langsamkeit". Genetisch ist sie insofern, daß sie ein solides und vertieftes Verstehen entwickeln will und Schritt um Schritt der Weg gegangen werden kann, der schließlich zum Ziel führt. Exemplarisch hat sie zu sein, weil sich nur in der Konzentration auf ein ausgewähltes Thema das Umfassende und Ganze eines größeren Zusammenhangs dokumentieren kann. "Exemplarisch ist ein Lehrgang, wenn ein erstaunliches und möglichst alltägliches Phänomen die Fragequelle ist und bleibt, und wenn die Antworten in die Weite der Welt und in die Tiefe der Philosophie führen." (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 356) Sokratisch ist Wagenscheins Methodik schließlich, weil sie wie eine lästige Stechmücke Schein-Wissen entlarvt und Halb-Verstandenes kritisch in Frage stellt. Sie führt den Lernenden in Aporien, nicht, um sich an seiner Ohnmacht zu weiden, sondern um in ihm ein Bewußtsein für den tatsächlichen Zusammenhang zu erzeugen. Wie eine Hebamme will sie dazu verhelfen, daß im Schüler selbst etwas Neues zur Welt kommen kann. Da der historische Sokrates durch seine Art des "Herausfragens" allerdings meist die erwarteten Antworten bereits vorprogrammierte, trifft es zu, wenn Klafki in diesem Punkt konkretisiert: "Die in der Lehrkünstlerdidaktik gemeinte Bedeutung des 'sokratischen Fragens' folgt der Intention, nicht jener Realisierungsform der Gesprächsführung des platonischen Sokrates." (Klafki: *Exempel*, a.a.O., S. 29.) Dörfler ist zuzustimmen, daß die hier geschilderte Wagenschein-Didaktik nicht identisch mit der Lehrkunst-Didaktik ist. "Sie baut darauf auf, will und muß sich dazu auch gelegentlich von einer zu dogmatischen Anwendung dieser Grundlagen lösen." (Dörfler: *Marburger Lehrkunst-Werkstattbriefe*, S. 20)

4. Lehrkunst-Didaktik ist eine dramaturgische Didaktik, d.h. daß das zu bearbeitende Thema ähnlich wie ein Schauspiel gestaltet und inszeniert werden sollte. Sie untersucht die Möglichkeiten, wie ein lernenswerter Inhalt in eine Folge von Handlungen umgesetzt wird und wie diese dann gewissermaßen als Akte und Szenen von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht realisiert werden. Es geht wie im Theater um eine Exposition des Themas, um das erregende Moment, um Krisis und Katharsis.

Einspruch und Zuspruch: Ein derartiges Ansinnen, Sprache, Geist und Gehalt der Pädagogik künstlerisch-dramaturgisch zu reformieren, wurde und wird in einer Situation der Bildungsdidaktik und Lerndidaktik, die laut Berg "unkritisch der herrschenden Schulwirklichkeit zu nah und folglich den Klassikern der Pädagogik zu fern" (Berg: *Suchlinien*, S. 143) stehe, nicht gern gehört. Wer es wagt, die modern und lückenlos ausgebaut erscheinende Feste der didaktischen Burg mit alten Liedern zu umstreichen, um die pädagogische Muse mit dem Geist der Lehrkunst zu neuem Leben zu erwecken, hatte in den letzten Jahren noch viel Feind und wenig Ehr. Und doch hat sich die kritische Diskussion über die Lehrkunst-Didaktik, vor allem nach Erscheinen des zentralen Berg/Schulze-Bandes "*Lehrkunst - Lehrbuch der Didaktik*" differenziert. Was anfänglich noch heftig hinterfragt worden ist, wird allmählich und sinnvollerweise immer mehr als Bereicherung, Ergänzung oder gar als Anregung für das eigene didaktische Forschen aufgegriffen.²⁰ Bergs Versuch, gültige Lehrkunst-Stücke neu zu beleben, wird von Theodor Schulze begrüßt und ausdrücklich mitgetragen, aber selbst er schränkte anfänglich noch ein, daß einige Beispiele tatsächlich eher nostalgisch zu nennen seien. Sie hätten eine gewisse Patina (Schulze, S.152) angesetzt. Rudolf Messner sieht die Aufgabe darin, daß Schule in Zukunft ganz andere Formen zu entwickeln hätte, um zeitbedingte Schlüsselprobleme zu lösen, die mit alten Mitteln nicht mehr zu bearbeiten seien. Er hält das für vorrangig, "da die ältere Generation u.U. nicht mehr in der Lage sei, der jüngeren die Welt zu 'vermitteln', was immer eine patriarchale Komponente enthalte. Möglicherweise kehre sich das Verhältnis statt dessen teilweise um, indem das Aufgreifen der Sensibilität der jüngeren Generation für bestimmte Probleme Ausgangspunkt für Lernen werde. Lehrkünstlerdidaktik sei für ihn nur in Spannung zum Normalunterricht zu denken, den Schule auch benötige."²¹ Wolfgang Klafki schließlich verteidigte bestehendes Terrain mit schärferen Waffen. Lehrkünstlerdidaktik stände in Gefahr, zu einer Feiertagsdidaktik (ebenda, S. 149) auszuarten. Sie sei durchaus attraktiv, in Opposition zu seinen eigenen Ansätzen und denen von Heimann/Otto/Schulz aber für die schlichte Schule realitätsferner und zu abgehoben. "Den Kritiken und Abgrenzungen Bergs gegenüber etlichen Beiträgen zur Didaktik der letzten zwei bis drei Jahrzehnte vermag ich allerdings nur begrenzt, z.T. gar nicht zu folgen."²² Klafki wendet sich darüber hinaus gegen den Primat der Praxis gegenüber der Theorie. Und schließlich vermißt er bei Berg eine klare, begriffliche Rationalität und Sprache, um die Relation vom Allgemeinen (Didaktik) zum Besonderen (dem Exempel) deutlich zu machen. Im publizierten und zusammenfassenden Protokoll des Gespräches vom Mai 1989, dem die hier entnommenen unterschiedlichen Positionen entstammen, das als ein relativ frühes Dokument für die Diskussion um den Lehrkunst-Begriff zu behandeln ist und dessen gegenwärtige Relevanz von allen Beteiligten einer

sorgfältigen und kritischen Prüfung oder Revision unterzogen wird, führte Klafki immerhin noch aus: *"Klafki (direkt zu Berg): Die entscheidende Schwäche bei Wagenschein und bisweilen auch bei Ihren Auslegungen und ein Hindernis für deren Akzeptanz scheint mir das Reden in Bildern und Vergleichen als ein sehr starker Strang der Argumentationsebene zu sein. Diese Analogien sind alle irgendwo erhellend und sie setzen einem auch neue Lichter auf, aber sie sind ebenso oft gefährlich."*²³ Klafkis Kritik der bildhaften "Lehrkunst-Sprache" schien grundlegend. Sie war aus den damaligen Voraussetzungen der durchaus divergierenden didaktischen Wissenschaftsansätze als epistemologischer Einwand naheliegend und verständlich. Der Weiterentwicklung der Lehrkunst-Didaktik hat sein Einspruch und Zuspruch geholfen. Spätestens aber seit Erscheinen des "Lehrkunst"-Buches hat sich die Situation beiderseitig gewandelt. Klafkis Akzent der Beurteilung hat sich den freieren Blick eröffnet, die Abweichungen zum eigenen Ansatz zwar weiterhin festzuhalten, aber das Innovative der Lehrkunst-Didaktik deutlicher herauszustreichen und kritisch zu befördern. Seine Einführung zur Lehrkunstwerkstatt-Reihe, wie sie in Band 1 nachzulesen ist, verrät eine gediegene und kompetente Evaluation der in Rede stehenden Zusammenhänge, die nun ihrerseits auf die Lehrkunst-Vertreter in Schule und Hochschule einwirken dürfte. Die Lehrkunst-Didaktik ruft heute im Hinblick darauf, daß sie weiterhin vermeintlich ungewöhnliche, beliebige, extravagante und letztlich auch obsolete Exempel bereitstellte, kaum noch einen grundsätzlichen "wissenschaftlichen" Einwand hervor. Irritierender wirkt nach wie vor ihr eigener ausgesprochener oder jedenfalls impliziter Anspruch darauf, auch wissenschaftsmethodisch in starker Anlehnung an künstlerisch-ästhetische Kategorien einen genuinen Erkenntnisprozeß zu eröffnen, der sich im Hinblick auf seine didaktische und sprachliche Genese der Ausschließlichkeit des gängigen rationalen Diskurses nicht widerspruchslos angleicht. So begrüßt Klafki Schulzes Ausführungen ausdrücklich als ein *"'Kleines Handbuch der Lehrstück-Dramaturgie' von hoher theoretischer und praktischer Qualität"* (Klafki, in Berg/Schulze 1997, S. 19) vor allem deshalb, weil, im Gegensatz zu Hausmann, nirgends "Isomorphien" (Gleichförmigkeiten) von Dramaturgie und Didaktik behauptet würden, sondern daß vielmehr *"der Dramaturgie entlehnte Kategorien auf die besonderen Aufgaben und Bedingungen eines Unterrichts, in dem bildendes, Selbsttätigkeit anregendes und förderndes Lernen ermöglicht werden soll, übersetzt, mehr noch, transformiert werden müssen, wenn sie nicht in die Irre führen sollen, theoretisch wie praktisch"* (Klafki, ebenda). Den Hinweisen Klafkis, die naturgemäß komplexer und differenzierter sind, als daß sie hier referiert werden könnten, soll dabei aber in einer Weise Rechnung getragen werden, daß durch die am konkreten Beispiel der *Italienischen Reise* ausführlich begründete und entwickelte Lehrkunst-Präsentation selbst und die Art,

wie über sie reflektiert wird, eine berechtigte Urteilsgrundlage zur Weiterführung des entstandenen Dialogs geschaffen wird. Unsere Darstellung sei damit eher einer narrativen denn einer diskursiven Vorgehensweise verglichen. Ein kritischer Diskurs grundsätzlicher und theoretischer Art ist in unserem thematisch und publizistisch gesteckten Rahmen nicht beabsichtigt.

Es ist in jedem Fall nicht mehr zu bestreiten, daß eine neue Lehrkunst-Didaktik erste Früchte in Unterricht, Schule und Lehrerbildung vorweisen kann. Die Herausforderung, die sie an bestehende pädagogisch-didaktische Modelle, Theoreme und Einrichtungen stellt, könnte immerhin auch von diesen als Ergänzung ihres eigenen Denken und Tuns gesehen werden oder als Widerpart dienen, das geistige Fundament der selbständigen Position neu zu überprüfen und, wo nötig, zu verändern. Kein Architekt, Kunstwissenschaftler und Theologe wird die mächtige und in sich stimmige geistige und bauliche Konzeption bzw. Funktion mittelalterlicher Kathedralen dadurch in Frage gestellt sehen, daß er unter Umständen im Detail Fresken verändern oder erneuern läßt, hier eine Säule vervollkommen wissen will und dort eine Plastik im Chorraum aufzustellen wünscht. Daß die hinzugebrachten Artefakte freilich in sich künstlerisch geschlossen und meisterhaft ausgeführt sein sollten, das wäre die Voraussetzung dafür, um sie in einen vorgegebenen Gesamtrahmen einzubilden. Hier scheinen, um die Bildebenen zu wechseln, Möglichkeiten und Begrenzungen der Lehrkunst-Didaktik zu liegen. Mit dem einzelnen Werkstück hat sie sich zu legitimieren. Den pädagogischen Gesamtrahmen unterschiedlicher Schul- und Hochschulansätze nimmt sie auf und paßt sich ihm an. Lehrkunst-Didaktik ist auch Schuldidaktik. Sie muß sich, ihren Befürwortern und Kritikern zum Trotz, in der Hochschul- und Schulpraxis bewähren. Ihre Aufgabe ist es, die empirische Erhellung des dialektischen Zusammenhangs von pädagogischer Praxis und didaktischer Theorie voranzutreiben sowie die Erprobung alter und die Erfindung neuer Lehrkunst-Stücke anzuregen.

Vom Flammensprung: In Berg/Schulzes *Lehrkunst*-Buch (1995) stellt Eberhard Theophel sein Lehrstück vor, das auch bei einer wiederholten Lektüre den mit dem Inhalt allmählich schon vertraut gewordenen Leser immer wieder neu beglücken kann. Es handelt sich um die exemplarische Einführung in die Chemie (in diesem Fall in einer 9. Klasse der Kestner-Gesamtschule in Wetzlar) und in die Lehrkunst-Didaktik, ausgehend von Faradays 1860/1861 gehaltenen Vorlesungen über die "Naturgeschichte einer Kerze". Schon Wagenschein war bei Faraday fündig geworden, denn in dessen Vorlesungen *"strahlen die physikalischen (und auch chemischen) Erfahrungen aus von einem einzigen Ding... Noch dazu ist dieses Ding eine Kerze: Sie zieht die Blicke an, sie macht die Augen rund und sammelt die Köpfe um sich, sie erregt das Nachdenken in ihnen auf eine eigentümliche sanfte Weise und beschenkt uns mit Verbindun-*

gen zur ganzen Physik (des Vordergrunds). Faradays 'Kerze' sollte jeder Lehrer kennen! Was alles in ihr steckt!" (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 286) Aus der ruhigen Betrachtung des Kerzenlichts führen Faraday 1860, Wagen-schein 1962 und Theophel 1995 den staunenden Leser, und vorab gewiß die nicht minder erstaunten Gesamtschüler, wie selbstverständlich und mit sicherem Geleit durch die Gebiete der Chemie: Verbrennung, Flammensprung, Physik: Aggregatzustände, ihre Umwandlung durch die Wärme, Kapillarkräfte im Docht, Kerzenqualm und Flammengase, Auftrieb, Luftdruck, Optik. Die Kerze führt aber nicht nur in die Physik hinein, sie führt auch wieder heraus, denn sie ist kein Ding, sondern wie der Fluß, der Wind oder die Wolke ein Prozeß. "Aber auch der Organismus, 'wir selbst', unsere Körper sind nicht 'Körper', sondern Prozesse. - Dabei aber ist die Kerze kein biologischer Prozeß. Denn sie kann vieles nicht, was die Organismen können. Das Entscheidende kann sie nicht. - So ist die Kerze auch insofern eine Leuchte, als sie uns hineinführt in die Physik und wieder hinaus." (Wagenschein, in: Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 287)

Angesteckt durch das erhellende und erwärmende Licht dieses naturwissenschaftlich ausgerichteten Lehrstücks mit dessen klar umrissenen Gegenstand sprang die Flamme des didaktischen Fragens über: Läßt sich im Literaturunterricht an einem einzelnen, ausgewählten Beispiel ein ähnlich umfassender Inhalt erschließen? Gibt es ein Buch, von dem aus mannigfache Stränge in die verschiedensten Lebens-, Wissens- und Forschungsbereiche führen, das "interdisziplinär" ist und das schließlich sogar über sich selbst zurück zum Leser weist, der sich ursprünglich recht arglos in das fremde Thema verloren hatte? In Bergs "Suchlinien" (1993) fand sich der Hinweis auf Goethes *Italienische Reise* (a.a.O., S. 25) und dessen Gedichtszyklus des "West-östlichen Divans" (a.a.O., S. 58). Unterrichtlich erprobt und didaktisch eingerichtet waren beide Werke bisher aber nicht. Nun galt es, die Probe zu machen. Und tatsächlich, das Staunen begann. Was "steckte" nicht alles in der *Italienischen Reise*: Ein neuer Blick auf Goethes Biographie, auf seine verschiedenen Reisen, auf die Literaturgeschichte und die Entstehung der deutschen Klassik, auf das Reisen der Menschen allgemein, auf Reisebeschreibungen der verschiedenen Zeiten, auf das Sehnsuchtsland Italien, auf Kunst, Wissenschaft, Sprache, Kultur, Geschichte, auf die Entstehung des Entwicklungsgedankens in der Biologie und des Bildungsgedankens in der abendländischen Kultur. Auch dieses eine Buch macht die Augen rund und sammelt die Köpfe um sich. "Siebenmal haben wir das Venedig-Kapitel der 'Italienischen Reise' gelesen. An jedem Morgen sah ich es aber mit anderen Augen an und entdeckte durch die veränderte Fragestellung immer etwas Neues. Irre!", meinte eine Schülerin, als wir auf die Arbeit mit dem Buch zurückblickten. "Irre" war diese Erfahrung gewiß nicht, viel eher typisch und aufschlußreich, denn, was das Wichtigste

ist: Das Werk gibt selbst die Methoden an, nach denen es erschlossen werden will. So wie die Kerze selbst den Betrachter lehrt, wie er vorzugehen habe, um sie in umfassender Weise verstehen zu können, so gibt auch Goethes Buch konkrete Anregungen und eine Fülle vorbildhafter Übungen zum Verständnis der Welt und zur anfänglichen Erkenntnis der eigenen Person. Adolf Diesterweg hatte, bewußt von der *Italienischen Reise* ausgehend, gewiß nicht zufällig, "Goethe als Vorbild für Lehrer" entdecken wollen.²⁴ Es scheint uns indes im Hinblick auf den schulischen Unterricht und auf die Lehrkunst-Didaktik heute noch zu früh dafür zu sein, um aussprechen zu können, was wir aber gern in zehn Jahren einmal sagen würden, wenn sich das vorliegende Lehrstück durch mehrere "Aufführungen" und durch andere Kollegenversuche verbessert haben wird: Goethes *Italienische Reise* sollte jeder Lehrer kennen! Sie ist die Kerze des Literaturunterrichts.

Die fröhliche Wissenschaft: Nach allem, was wir einleitend dargestellt haben, hätte der Autor der vorliegenden didaktisch orientierten Arbeit, dem Thema entsprechend, auch lehrend zu zeigen, was er selbst an der Lehrkunst gelernt hat. Der Didacticus Doctus Goethe hatte dieses Unterfangen bereits vorbildhaft beschrieben: "Lehrbücher sollen anlockend sein. Das werden sie nur, wenn sie die heiterste und zugänglichste Seite der Wissenschaften darbieten."²⁵ Dessen pädagogische Dimension soll also nicht ein weiteres Mal abstrakt, formal und allgemein proklamiert werden, so, als könne man über sie nur angemessen sprechen, wenn ihr geistiger Gehalt möglichst im Unbestimmten verbleibe. Sie soll als Sache konkret anschaulich sein, als *stofflicher Reiz* übersichtlich und in sich abgerundet. An ihren Früchten sei Goethes Lehrkunst zu erkennen. Nicht *Goethe, der Pädagoge*, ist Thema dieser Untersuchung, nicht *Goethe, der Erzieher*, oder *Goethe, der Mentor*. Das alles ist vielfach untersucht worden.²⁶ Wenn diese Dimensionen auch hier im folgenden zur Sprache kommen müssen, so doch nur, um sie abzugrenzen gegenüber dem eigentlichen Erkenntnisinteresse. Das aber orientiert sich eindeutig an *Goethe, dem Lehrkunst-Didaktiker*.

II. Die Lehrstück-Trilogie

Goethes *Italienische Reise* unterrichten

Der dramentheoretische Begriff "Trilogie" stammt aus dem Griechischen. Er enthält die Silbe "tria", die "drei" bedeutet, und das Wort "logos", das auf die "Rede" oder das "Gesetz" hinweist. Die Trilogie ist also ein dichterisches Kunstwerk, das im allgemeinen aus drei motivlich oder stofflich zusammenhängenden, doch einzeln verständlichen, in sich abgerundeten Teilen besteht.²⁷ Sie ist gewissermaßen ein aus drei vollständig ausgebildeten und durchgestalteten Mikro-Organen bestehender Makro-Organismus. Das antike Theater brachte seine Themen oftmals an einem einzigen Tag zur Aufführung. Die Zuschauer hatten sich also zunächst in dreifacher Bearbeitung mit den sich vor ihren Augen abrollenden Dramenstoffen und -personen zu identifizieren, bevor sie selbst zu einer Erkenntnis des Gesehenen und mithin zu einer "Reinigung" ihrer eigenen Seele gelangen konnten.

Auch im vorliegenden Rahmen wird von einer Trilogie gesprochen. Der Leser sei deshalb davor gewarnt oder doch wenigstens daran erinnert, was ihn erwarten wird. Dreifach, aber in stets unterschiedlicher Weise, soll Goethes *Italienische Reise* vor seinen Augen ausgebreitet werden. Steht dabei das Buch auch nicht immer im Mittelpunkt, so bildet es doch stets den didaktischen Hintergrund der gemeinsamen Arbeit von Schüler und Lehrer. Jeder Teil der Trilogie ist in sich verständlich, so daß der Leser beispielsweise bereits nach der Darstellung des schulischen Unterrichts die besondere Qualität der *Italienischen Reise* erkannt haben wird. Und doch bekommt der Zugang zu dem Buch durch den zweiten Teil der Auseinandersetzung mit dem Bildungsgehalt, den es erst so recht nachvollziehbar auf der Klassenfahrt offenbart, eine bisher nicht wahrgenommene "Einwurzelung und Verdichtung" (Buck). Vollends neu erscheint schließlich das nun bereits Bekannte, wenn im dritten Teil noch einmal die Schüler zu Wort kommen und ihre Sicht des Buches und der Reise reflektieren und darstellen. Das literarische Werk stimmt im Unterricht das Thema an, an das man sich allmählich gewöhnt, indem man es täglich neu einübt und ihm nachgeht. Die Reise und das Schülerbuch sind dessen Variationen. In den *Suchlinien* (1993) hat Berg ein schönes Beispiel für dieses sich wiederholende Verfahren gegeben, das er in Hesses Roman "Das Glasperlenspiel" gefunden hat: "Der junge Josef Knecht kommt als Musikschüler zum Vorspiel zu einem genialen Meister: Komm, wir wollen ein wenig miteinander musizieren!... Was möchtest du gerne spielen? - fragte der Meister. Der Schüler brachte kein Wort hervor... Zögernd griff er nach seinem Notenheft und

hielt es dem Manne hin. 'Nein', sagte der Meister, 'ich möchte, daß du auswendig spielst und kein Übungsstück, sondern etwas Einfaches, was du auswendig kannst, vielleicht ein Lied, das du gern hast.' - Der Meister drängte nicht. Er schlug mit dem Finger die ersten Töne einer Melodie an, sah den Knaben fragend an, der nickte und spielte die Melodie sofort und freudig mit... 'Noch einmal', sagte der Meister. Knecht wiederholte die Melodie, und der Alte spielte jetzt eine zweite Stimme dazu. Zweistimmig klang nun das alte Lied durch die kleine Übungsstunde. 'Noch einmal!' Knecht spielte, und der Meister spielte eine zweite und dritte Stimme dazu. Dreistimmig klang das schöne Lied durch die Stube. 'Noch einmal!' Und der Meister spielte drei Stimmen dazu... Und immer wieder sagte der Alte: 'Noch einmal!' Es klang jedesmal fröhlicher." (Berg: *Suchlinien*, S. 61)

Vorbemerkungen und Vorlagen

von Johann Wolfgang von Goethe, Heinrich Heine, George von Graevenitz, Rudolf Steiner, Fritz Blättner, Joachim C. Fest und Wolfgang Koeppen

Johann Wolfgang von Goethe (1786)

"Ich lebe nun hier mit einer Klarheit und Ruhe, von der ich lange kein Gefühl hatte. Meine Übung, alle Dinge wie sie sind zu sehen und abzulesen, meine Treue, das Auge licht sein zu lassen, meine völlige Entäußerung von aller Präntion kommen mir einmal wieder recht zustatten und machen mich im stillen höchst glücklich. Alle Tage ein neuer merkwürdiger Gegenstand, täglich frische, große, seltsame Bilder und ein Ganzes, das man sich lange denkt und träumt, nie mit der Einbildungskraft erreicht. (...)

Kehr' ich nun in mich selbst zurück, wie man doch so gern tut bei jeder Gelegenheit, so entdecke ich ein Gefühl, das mich unendlich freut, ja das ich sogar auszusprechen wage. Wer sich mit Ernst hier umsieht und Augen hat zu sehen, muß solid werden, er muß einen Begriff von Solidität fassen, der ihm nie so lebendig ward. Der Geist wird zur Tüchtigkeit gestempelt, gelangt zu einem Ernst ohne Trockenheit, zu einem gesetzten Wesen mit Freude. Mir wenigstens ist es, als wenn ich die Dinge dieser Welt nie so richtig geschätzt hätte als hier. Ich freue mich der gesegneten Folgen auf mein ganzes Leben. Und so laß mich auftraffen, wie es kommen will, die Ordnung wird sich geben. Ich bin nicht hier, um nach meiner Art zu genießen; befließigen will ich mich der großen Gegenstände, lernen und mich ausbilden, ehe ich vierzig Jahre alt werde."²⁸

Heinrich Heine (1828)

„Kennst du das Land, wo die Zitronen blühn? Kennst du das Lied? Ganz Italien ist darin geschildert, aber mit den seufzenden Farben der Sehnsucht. In der 'Italienischen Reise' hat es Goethe etwas ausführlicher besungen, und wo er malt, hat er das Original immer vor Augen, und man kann sich auf die Treue der Umriss und der Farbengebung ganz verlassen. Ich finde es daher bequem, hier ein für allemal auf Goethes 'Italienische Reise' hinzuweisen, umso mehr, da er bis Verona dieselbe Tour durch Tirol gemacht hat. Ich habe schon früherhin über jenes Buch gesprochen, ehe ich den Stoff, den es behandelt, gekannt habe, und ich finde jetzt mein ahnendes Urteil vollumfänglich bestätigt. Wir schauen nämlich darin überall tatsächliche Auffassung und die Ruhe der Natur. Goethe hält ihr den Spiegel vor, oder, besser gesagt, er ist selbst der Spiegel der Natur. Die Natur wollte wissen, wie sie aussieht, und sie erschuf Goethe.“²⁹

George von Graevenitz (1904)

Geht der Zug unsrer Zeit auf Vorbereitung für die Reise, auf Reiselektüre während derselben dank den überall zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln mehr in die Breite, so weist wenigstens Goethes Verfahren einen entschiedenen Zug in die Tiefe auf, und nach dieser Richtung hin kann er uns manch schätzbaren Wink geben. Geradezu aber zu einem Lehrer und Vorbild wird er uns für eine höhere Auffassung von Zweck und Ziel, von Art und Durchführung der Reise selbst, für die Kunst des Reisens.“³⁰

Rudolf Steiner (1921)

„Man kann es daher verstehen, dass es Goethe besonders ansprach, als er nach Jahrzehnten eine Beschreibung dieser seiner besonderen Erkenntnisart bei dem Psychologen Heinroth fand. Heinroth nannte Goethes Denken ein 'gegenständliches Denken'. Und dieses Wort 'gegenständliches Denken', es gefiel Goethe ganz besonders, denn er fühlte, dass sein Denken in einer gewissen Weise untertaucht in dasjenige, was es beobachtet, dass es sich innig verbindet mit dem Beobachteten, dass es gewissermaßen herauschlüpft aus der Subjektivität und hineinschlüpft in das Objekt, dass die Gegenstände der Wahrnehmung ganz ergriffen werden von den Begriffen und die Begriffe wiederum ganz untertauchen in den Gegenständen der Wahrnehmung. 'Gegenständliches Denken', so sagte Heinroth, und Goethe fand darin wirklich eine Charakteristik desjenigen, was in seinem Erkenntnisprozess lebte.“³¹

Fritz Blättner (1949)

„So ist das Buch selbst erst verstanden, wenn wir, seine Leser, den andringenden Anspruch vernehmen, nach seinem Vorbild unser *Leben zu ändern*. Die Absicht des Werks als eines Teils seines Lebensberichts ist nämlich nicht Literatur und nicht Wissenschaft, sondern Leben und Bildung. 'Zwei Menschen danken mir schon ihre Sinnes- und Lebensänderung', heißt es am Ende der Italienischen Reise. Nehmen wir doch dieses Wort von der Sinnes- und Lebensänderung an Stelle des uns alltäglich gewordenen Begriffes 'Bildung' ganz ernst. Wenn wir die Grundabsicht des Werks in ihm zusammengefaßt sehen, so erwächst uns eine ernstere Aufgabe als bloße Deutung.“³²

Joachim C. Fest (1988)

„Rom. Erste Vorbereitungen zur Abreise. Geriet beim Ordnen des Gepäcks an die 'Italienische Reise' und las noch einmal einige Seiten, sowohl aus der Urschrift als auch aus der späteren, sonder erweitertem Altersfassung. Das Buch gehört, wie man wiederholt bemerkt hat, nicht in die Reihe der literarischen Reiseberichte. Dazu ist es zu sehr auf die eigene Person und ihre Vorlieben beschränkt, zu nachlässig in der Beschreibung des Wirklichen. Viel eher steht es in der Tradition der großen Krisenschriften, und die Philologen haben in Begriffen wie 'Selbsterkenntnis' und 'Wiedergeburt' das durchgehend hervortretende Leitmotiv gefunden. Im Grunde handelt es sich um einen Entwicklungsroman in der Gestalt eines Reisebuchs.“³³

Wolfgang Koeppen (1994)

„Als Kind, ja als Kind lebte ich bei einem Baumeister. Er hatte eine schöne Bibliothek. Prächtige Bände über die Architektur mit vielen Bildern. Der Baumeister war königlich-preußischer Baurat in Masuren. Er baute Schulen, Forsthäuser, Dorfkirchen und träumte von Vitruv und Palladio. Vitruv war ein Kriegsbaumeister des Augustus. Palladio baute Rotunden, Landhäuser, schöne Kirchen und ein antikes Theater, ganz nach dem Herzen Winckelmanns, der von Griechenland schwärmte, das er nicht kannte. Goethe liebte Palladio. Und den armen Winckelmann, der ausgezogen war, das Land der Griechen mit der Seele zu suchen, und in Triest ermordet wurde. Goethe kam oft über den Kanal, diese Kirche Redentore zu bewundern. Er betete sie an. Von draußen. Jahrelang sollte man in der Betrachtung eines solchen Werkes zubringen. Dieses Wort ist mir im Gedächtnis geblieben. Ich spielte mit der Kirche, mit ihrem Bild, in dem Palladio-Werk meines Onkels. Die Erinnerung bewegt mich mehr als das Wunder, hier zu stehen, die Kirche wirklich und an diesem Wasser zu sehen. Ich bin neugierig, ich reise gerne.“

Aber alles war schon im inneren Bild. In mir. Lang bevor ich verreiste, lange bevor ich hier herkam und hier stand. Ich vermute, daß Goethe hier stand, wo ich jetzt stehe, und über das Wasser blickte. Was er suchte, war ein Bild, das er als Kind gesehen hatte, in einem Buch seines Vaters. Goethe schrieb: Jahrelang sollte man in der Betrachtung eines solchen Werkes zubringen. Er ließ sich über den Kanal rudern, griff das Werk, das er so sehr liebte und lange bewundern wollte, mit Händen. Später, als er Venedig nicht mehr mochte, notierte er in sein Tagebuch: Palladio hat nur gebaut, um Adlige zu ruinieren. Er hatte dies von Italienern gehört. Ich verstehe den Sinn dieser Worte nicht. Es bewegt mich, hier zu stehen, wo Goethe stand, wo Goethe bewunderte, dieses Wasser zu sehen, diese Kirche zu sehen, der Bilder, der Bücher, der Jugend zu gedenken, dem Traum von Venedig unter einem Schimmer schöner Ewigkeit.³⁴

Vorbereitung

Ein befreundender Blick auf einen befremdlichen Gegenstand: Mit einer gewissen Regelmäßigkeit kommt in pädagogischen Fachkreisen und vor dem Forum der publizistischen Öffentlichkeit die Frage nach einem Literaturkanon für den Deutschunterricht in der Schule auf. In vielen Lehrplänen ist eine verbindliche Lektüre ausgewählter Dichtung nicht mehr vorgeschrieben. Es sei hier keineswegs beklagt, nicht einmal untersucht, ob ein fester Kanon überhaupt sinnvoll und wünschenswert wäre. Im Mai 1997 stellte die Hamburger Wochenzeitschrift "Die Zeit" indes, trotz naheliegender Einwände, erneut namhaften Autoren und Zeitgenossen die Frage: *"Welche literarischen Werke der deutschsprachigen Literatur müßte ein Abiturient im Deutschunterricht lesen? Bitte nennen Sie drei bis fünf Titel und begründen Sie Ihre Auswahl. Nennen Sie außerdem einen Titel, der nicht unbedingt zu diesem Mindestkanon gehören mag, von dem Sie aber möchten, daß er häufiger gelesen werde."* (Die Zeit, Nr. 21/22, Mai 1997). Die Antworten, was wäre auch anderes zu erwarten gewesen, divergieren in großem Maße. So uneins sich die Fachfrauen und -männer beim Nennen konkreter Titel waren (nur auf Goethes "Faust" schien man sich als ein obligatorisch zu lesendes Werk einigen zu können), so verwandt fielen dagegen die Anmerkungen und Begründungen zu den Auswahlvorschlägen aus. Hartmut von Hentig warnte vor der Gefahr *"ungewollter Nebenwirkungen"*. Schule und Zwang verdürben gleichermaßen die Freude an ihrem Objekt, da sei es gleich, um welchen Gegenstand es sich handele. Walter Hinderer, Literaturwissenschaftler aus den USA, präzierte: *"Wir brauchen keine Gebote, aber Angebote, und zwar Angebote, die wie im Eiskunstlauf zum Pflichtprogramm gehören. Erst die Pflicht ermöglicht die Kür, denn auch kulturelle Identität läßt sich nur über eine solide Basis herstellen."* Der Schweizer Autor Adolf Muschg schließlich gab sich weniger zurückhaltend: *"Auch gute Leser entstehen niemals durch wohlgemeinten Kosten-Nachlaß und didaktische Zumutungen. Ehrlich heißt: Die Schüler müssen ihren Lehrern glauben können, daß auch diese mit ihrer Lektüre noch keineswegs fertig sind."* Die Optik des Deutschunterrichts dürfe dabei nicht zu vorschnell einebnen, was heutigen Jugendlichen zunächst fremd erscheinen müsse, *"aus lauter Angst, den Schülern diese Werke sonst nicht 'nahezubringen'. Selbst wenn diese Nähe keine Täuschung wäre: An ihr ist nichts gelegen. Abstand gehört zum Kunstwerk und steigert die Einsicht."*

Trotz dieser im allgemeinen sinnvollen Notate findet sich bei keinem der Gelehrten Goethes *Italienische Reise* als Antwort auf die Frage, welches Buch einem heutigen Abiturienten zu empfehlen wäre. Gewiß, auf den "Faust" als

beispielhaften Höhepunkt der klassischen Dichtung läßt sich mit guten Gründen schneller und didaktisch abgesicherter hinweisen als auf ein anderes Werk. Warum aber werden Schüler stets so gern mit Ergebnissen bestimmter Entwicklungen konfrontiert, hier also mit der Klassik, statt sie mit den Prozessen vertraut zu machen, die zu jenen Ergebnissen geführt haben? Die gedankliche Figur, daß Bildung vornehmlich vermittelbares Wissen sei, rangiert noch immer vor derjenigen eines entdeckenden und selbständigen Lernens. "Wer zur Quelle gehen kann, der gehe nicht zum Wassertopf", sagt Leonardo da Vinci. Warum also nicht die *Italienische Reise* als eigenes Lehr- und Lernbuch entdecken lassen, durch dessen Nachsinnen und Durchspielen der reichlich vorhandenen und aufzufindenden konkreten Aufgaben erneut und authentisch jener Prozeß wiederbelebt wird, der Goethes Bildung konstituierte und ihn zum späteren "Klassiker" werden ließ? Die *Italienische Reise* ist eine Quelle fremden und eigenen Lernens. Daß der Zugang zu ihr auf den Landkarten der gegenwärtigen pädagogischen Provinzen nicht ausgewiesen wird, ist signifikant. Mit dem wiederholten und möglichen Hinweis, das Buch sei heutigen Menschen eben fremd und unbekannt, ist eine Antwort gegeben. Aber sie überzeugt nicht. Vielleicht gehört die *Italienische Reise* tatsächlich nicht "unbedingt zu diesem Mindestkanon", von dem eingangs gesprochen worden ist, aber wer sie kennt, der möchte, daß sie zwar nicht als Pflichtlektüre "häufiger gelesen werde", wohl aber als "Kürlektüre" eine größere Verbreitung finde, um nachgeahmt und "eingespielt" zu werden.

Nehmen wir einmal das Buch zur Hand und lassen bei einem ersten Durchblättern auf wenigen Seiten einige literarische und didaktische Aspekte aufleuchten, die an späterer Stelle ausführlich dargestellt werden sollen. Was also ist Goethes *Italienische Reise*? Auf was läßt sich derjenige ein, der sie kennenlernen will? Wir wollen bei der Annäherung an das Thema und bei dessen Darstellung zunächst von der literarischen Gestalt des vorliegenden Textes ausgehen und erst später auf biographische und außerliterarische Aspekte eingehen. Das Buch, wie es gebunden vor unseren Augen liegt, sei uns gewissermaßen das zu beschreibende Phänomen.

Das Venedig-Kapitel als Mikrokosmos des Buches: Die 23 Kapitel des Buches bezeichnen die einzelnen Stationen der Italienreise. Wer das Venedig-Kapitel aufschlägt, der sieht gewissermaßen wie durch ein literarisches Fenster in die Innenarchitektur des Gesamtwerkes hinein. In 33 graphisch ausgewiesenen und gut überschaubaren Absätzen enthält es in exemplarischer Weise den typischen Inhalt, den wesentlichen Gehalt und die spezifische Methode der *Italienischen Reise* en miniature. Stets wird der Blick des Lesers bei seiner Lektüre auf neue, interessante Gegenstände dieser *Biberrepublik* gelenkt, um

die Stadt möglichst von vielen verschiedenen Seiten vorgestellt zu bekommen. Aber immer wird bei diesem Prozeß deutlich, wie Goethe sich die unbekannt-bekannt Welt aneignete. Seine hinweisende Geste auf die Dinge ist das Entscheidende. Goethes Vermittlung ist subjektiv, aber nicht willkürlich. Die angewandte Methode des "gegenständlichen Denkens" läßt sich nachahmen und durch die eigene Erfahrung überprüfen. "Von Venedig ist schon viel erzählt und gedruckt, daß ich mit Beschreibung nicht umständlich sein will, ich sage nur, wie es mir entgegenkömmt." (67) Lassen wir uns also einmal an Goethes Hand durch diese kleine Welt führen, um uns für die größere, die uns erwarten wird, vorzubereiten.³⁵ Hier wollen wir vorerst nur literarisch erhellen, was später zu einer didaktischen Entscheidung für den Unterricht wird. (Vgl. II, 1)

Einen ersten unbestrittenen Höhepunkt erreicht die bis zur Seite 63 dargestellte Reise mit der Ankunft in Venedig am 28. September 1786, abends, *nach unserer Uhr um fünf*. (64) Ausschließlich dieser Stadt, die er zum ersten Mal besucht (vom 31.3. - 25.5.1790 wird er noch einmal auf seiner zweiten und letzten Italienreise in ihren Mauern weilen) ist das gesamte Kapitel vorbehalten. Goethe fährt, auf der Brenta mit dem Schiff von Padua kommend, in die Lagunenwelt hinein. Endlich kann er sehen, wovon er bisher nur etwas gehört hat. "So ist denn, Gott sei Dank, Venedig mir kein bloßes Wort mehr; kein hohler Name, der mich so oft, mich, den Todfeind von Wortschällen, geängstiget hat." (65) Der Kindheitseindruck, den das Modell einer Gondel im Frankfurter Elternhaus einstmals gemacht hatte, das der Vater von dessen Reise nach Italien mitgebracht hatte, steigt wieder in ihm auf (64), begleitet durch ein intensives Einsamkeitsgefühl. Von seinem Domizil aus, dem Gasthof "Königin von England", erkundet er nach und nach die Stadt, deren enge Gassen und große Plätze er abschreitet und deren verwinkeltes Kanalsystem er mit Gondeln durchfährt. Auf der Brenta begegnen ihm zwei Pilger "aus dem Paderbornischen" (65 - 67), mit denen sich ein kurzes Gespräch über Frömmigkeit, Katholizismus und Protestantismus entspinnt. Ein Stadtplan wird gekauft, um sich das komplizierte Netzwerk des Venedig-Grundrisses deutlicher einzuprägen. "Als ich ihn einigermaßen studiert, bestieg ich den Markusturm, wo sich dem Auge ein einziges Schauspiel darstellt." (70) Wie in Verona sucht Goethe auch hier in Venedig, nachdem er das "Labyrinth der Stadt" mit eigenen Schritten durchgemessen hat, sehr bald den Überblick von einem erhöhten Standpunkt aus. Detail- und Gesamtwahrnehmungen wechseln mehrfach miteinander ab. Der jeweils aktuelle, aber stets einseitige Blick wird ergänzt durch ein genetisch sich vervollständigendes und wiederholtes Beobachten. Am 9. Oktober notiert der Reisende noch einmal ähnliche Zeilen: "Heute abend ging ich auf den Markusturm; denn da ich neulich die Lagunen in ihrer Herrlichkeit zur Zeit der Flut von oben gesehen, wollt' ich sie auch zur Zeit der Ebbe in ihrer Demut schauen, und es ist notwendig, diese beiden Bilder zu verbinden, wenn

man einen richtigen Begriff haben will." (92) Er sieht die Schattenseiten, das beeindruckende "Müllproblem" (70/71), und die Lichtseiten, er bewundert die unvollendete Palladio-Architektur des Klostergebäudes in der Carità (71). Es folgen die Beschreibungen eines italienischen Geschichtenerzählers, der die Menschen unterhält (74) und, in einer Art Theaterposse, einer Gerichtsverhandlung (75 - 77). Die Schilderung ist mit Freude und Lust ausgemalt und bietet ein kleines Libretto für ein noch zu schreibendes Komödien-Spiel. Das Theaterleben Venedigs wird rezensiert (77/8), der Schiffsbau einer Galeere lobend hervorgehoben (79/80), die italienische Sprache und Nationalität mit Beispielen verdeutlicht. Eigentlich könne man das Fremde gar nicht übersetzen. Man lerne eine andere Sprache offenbar vor allem deshalb, um das Nicht-Übersetzbare zu verstehen. *"'Gute Nacht!', so können wir Nordländer zu jeder Stunde sagen, wenn wir im Finstern scheiden, der Italiener sagt: 'Fellicissima notte!' nur einmal, und zwar wenn das Licht in das Zimmer gebracht wird, indem Tag und Nacht sich scheiden, und da heißt es denn etwas ganz anderes. So unübersetzlich sind die Eigenheiten jeder Sprache..."* (81) An den von Palladio ausgeführten Kirchen möge mancherlei Ungeschicktes feststellbar sein, aber der Wert des Künstlers, den zu rühmen Goethe nicht müde wird, liege darin, daß er die *"höchsten Ideale"* (82) angestrebt habe und dafür manches weniger Gelungene in Kauf nahm. Bei einem Fest wird tagsüber der Doge beobachtet (*Den 6. Oktober*), am Abend aber etwas Besonderes bestellt (84): Der Wechselgesang zweier Sänger, der eine *"Mittelart von Choral und Rezitativ"* darstellt, und der in einer ganz eigentümlichen Weise arrangiert wird. Der eine der Singenden sitzt *"am Ufer einer Insel, eines Kanals auf einer Barke und läßt sein Lied schallen, so weit er kann. Über den stillen Spiegel verbreitet sich's. In der Ferne vernimmt es ein anderer, der die Melodie kennt, die Worte versteht und mit dem folgenden Verse antwortet; hierauf erwidert der erste, und so ist einer immer das Echo des andern. Der Gesang währt Nächte durch, unterhält sie, ohne zu ermüden. Je ferner sie also voneinander sind, desto reizender kann das Lied werden: wenn der Hörer alsdann zwischen beiden steht, so ist er am rechten Flecke."* (85) Selbst dieses romantische, scheinbar nur musikalische Duett läßt sich als Grundfigur der Goetheschen Lehrkunst lesen. Ein Thema wird klar und vernehmlich angeschlagen, der Hörende fühlt sich angeregt, es zu variieren und zurückzugeben, und so entsteht im Prozeß des gemeinsamen Tuns zweier Partner ein vermittelndes, neues Lied, das Urbild der musikalischen Begegnung. Die Kunst wird zur erbauenden Brücke zwischen den Menschen. Am *8. Oktober* betrachtet Goethe das Veronese-Gemälde *"Die Familie des Darius vor Alexander"*, das er auf einer Seite beschreibt (86), und die Löwen vor dem Arsenal (88). Eine Fahrt zum Lido wird unternommen, *"auf die Erdzunge, welche die Lagunen schließt und sie vom Meere absondert."* (89) Wieder steigt Goethe aus der Gondel, um

mit eigenen Schritten den Ort abzugehen, erneut wird exakt beobachtet und beschrieben, was sich dem aufmerksamen Auge darbietet: *"Ich hörte ein starkes Geräusch, es war das Meer, und ich sah es bald, es ging hoch gegen das Ufer, indem es sich zurückzog, es war um Mittag, Zeit der Ebbe. So habe ich denn auch das Meer mit Augen gesehen und bin auf der schönen Tenne, die es weichend zurückläßt, ihm nachgegangen."* (89) Mit Eifer und unermüdlich sammelt er weiterhin die seltensten Pflanzen (90), denn seine alte Grille, zu verstehen, worin bei aller Unterschiedlichkeit der organischen Gebilde ihr gemeinsames Prinzip liegt und wodurch sich die einzelne *Morphé* zur *Metamorphose* der Pflanzen umgestaltet, beschäftigt ihn schon hier in Venedig. *"Was ist doch ein Lebendiges für ein köstliches, herrliches Ding! Wie abgemessen zu seinem Zustande, wie wahr, wie seiend! Wieviel nützt mir nicht mein bißchen Studium der Natur, und wie freue ich mich, es fortzusetzen!"* (93) Er schreibt darüber, wie bereits ein Tag Regenwetter die Straßen der Stadt im unleidlichen Kot versinken läßt (92), erwähnt eine Komödienaufführung Goldonis (94 - 96), und bedauert einen Franzosen, der reist, ohne etwas anderes außer sich gewahr zu werden (96/7), obwohl er doch ein gebildeter Mensch zu sein scheint. Falsch angewendetes Wissen kann Wahrnehmen verhindern. Goethe kennt und benennt diese Gefahr zu wiederholten Malen. Wer reist, ohne sich selbst verändern zu wollen, wird nur Enttäuschungen erleben. Für den Weimarer Pilger hat sich indes der Aufenthalt in Venedig gelohnt, weil er zur rechten Zeit und lange ersehnt unternommen wird. *"Hätte ich nicht den Entschluß gefaßt, den ich jetzt ausführe, so wär' ich rein zugrunde gegangen: zu einer solchen Reife war die Begierde, diese Gegenstände mit Augen zu sehen, in meinem Gemüte gestiegen. Die historische Kenntnis förderte mich nicht, die Dinge standen nur eine Hand breit von mir ab; aber durch eine undurchdringliche Mauer geschieden. Es ist mir wirklich auch jetzt nicht etwa zumute, als wenn ich die Sachen zum erstenmal sähe, sondern als ob ich sie wiedersähe. Ich bin nur kurze Zeit in Venedig und habe mir die hiesige Existenz genugsam zueeignet und weiß, daß ich, wenn auch einen unvollständigen, doch einen ganz klaren und wahren Begriff mit wegnehme."* (*Den 12. Oktober*, S. 98/9)

Kunst, Religion und Wissenschaft sind die Themenbereiche, die das Venedig-Kapitel bestimmen. Architektur, Malerei, Theater, Dichtung, Philosophie, Geschichte, Botanik, Wetter- und Meereskunde, Völkerpsychologie, Reise und Lebenskunst bezeichnen die konkreten Gegenstandsbereiche. Goethe, der uomo universale, bildet das vielfältig Erfahrene klar und angemessen ab, bildet sich selbst an den Gegenständen aus und ermöglicht dem Leser Erfahrbares, um dessen Bildung zu fördern. Der Autor ist Lernender und Lehrender zugleich. Das Venedig-Kapitel ist sein Kabinettstück, an dem er inhaltlich und metho-

disch exemplifiziert, was die *Italienische Reise* insgesamt auf 550 Seiten entfaltet. Um deutlich zu machen, welche größere Gestalt sich innerhalb des hier vorgestellten Kapitels spiegelt, wollen wir im folgenden den Untersuchungsaspekt erweitern.

Zur Form des Buches: Die vierzehnbändige "Hamburger Ausgabe" der Goethe-Werke bietet im 11. Buch Text und Kommentar zur *Italienischen Reise* (718 Seiten). Die erste Eintragung Goethes benennt den 3. September 1786, die letzte enthält den "Bericht" vom April 1788. Die gesamte Reisedauer erstreckt sich also über fast zwei Jahre (23.4.1788: Abreise von Rom, 18. Juni 1788: Ankunft in Weimar). Und doch ist das Entstehungsdatum der *Italienischen Reise*, wie sie uns heute - zur Weltliteratur geworden - unter diesem Titel vorliegt, nicht identisch mit den Reisedaten selbst. Erst dreißig Jahre später wird, zunächst in drei Abschnitten, das Werk veröffentlicht. 1817 erschienen unter dem ursprünglichen Titel "Aus meinem Leben. Zweiter Abteilung Erster Teil" die Berichte von Karlsbad bis Rom und 1818 der "Zweite Teil" (Neapel - Sizilien - Neapel). 1829 schließlich folgte in der "Ausgabe letzter Hand" auch der dritte Abschnitt ("Zweiter Römischer Aufenthalt"). Als weitere autobiographische Ausführung sollte die *Italienische Reise* als Baustein den großen Rahmen der Schriften "Dichtung und Wahrheit", "Campagne in Frankreich", "Belagerung von Mainz" und das "Sankt-Rochus-Fest zu Bingen" komplettieren. Die *Italienische Reise* ist also weniger ein Reiseführer gängiger Art als vornehmlich ein Stück der Goetheschen Autobiographie. In ihr wird berichtet, wie in der Begegnung des Autors mit der Welt Italiens dem Individuum neue Lebens- und Schaffenskräfte zuwachsen.

Formal ist das dreiteilige Gesamt-Werk durch 23 größere und eine Fülle kleinerer Abschnitte gegliedert. (Vgl. die Übersicht im Kapitel III,2) Die sechs großen Überschriften des 1. Teils benennen jeweils die Teilstrecken der Reiseroute: Karlsbad bis auf den Brenner (S. 9 - 22), Vom Brenner bis Verona (23 - 39), Verona bis Venedig (40 - 63), Venedig (64 - 99), Ferrara bis Rom (100 - 124) und schließlich Rom (125 - 177). Der zweite Teil der *Italienischen Reise* enthält lediglich drei Kapitel. Neapel (178 - 224), Sizilien (225 - 321) und erneut Neapel (322 - 349). Die kleineren Abschnitte sind durch Zwischenüberschriften voneinander getrennt, die entweder im Stil eines Tagebuchs das jeweilige Datum etwas allgemein (z.B. "Den 22. September"), genauer ("Den 10. November 1786") oder ausführlich, oft auch mit Ortsangabe ("Frascati, den 15. November) und bisweilen einer näheren Erläuterung ("abends", "früh auf dem Schiffe", "nachts", "Sonntag"), benennen. Die Überschriften folgen jedenfalls keinem erkennbaren System. Sie gliedern dem Leser den Lese- und dem Autor den Schreibvorgang und schließen inhaltliche Themen ab. Die Abschnittlänge va-

riert. Beschreibungen von einer oder zwei Seiten sind häufig, aber auch Berichte über sieben Seiten hin kommen vor (z.B. "Messina, Sonntag, den 13. Mai 1787"). Die Anzahl der einzelnen Unterkapitel innerhalb der größeren neun läßt sich feststellen, ist aber kaum interpretationsbedürftig. So finden sich unter der Überschrift "Karlsbad bis auf den Brenner" nur vier, wenn auch längere Abschnitte, deren Anzahl dann allmählich zunimmt und im Sizilienkapitel (69 Absätze) den Höhepunkt erreicht. Die Kürze der Beschreibungen, die Konzentration auf wenige Themen, die leicht faßliche und auch heute noch durchaus gut verständliche Sprache, die Fülle der Abschnitte und die genauen Zeit- und Ortsangaben vermitteln den Eindruck des Originalen, Authentischen und literarisch nur wenig nachträglich Bearbeiteten. Und in der Tat hat Goethe für die Herausgabe der ersten zwei Teile nur behutsam redigiert, weggestrichen und überarbeitet. Die ursprünglichen Handschriften aus Neapel und Sizilien hat er später verbrannt. Als zusätzliche literarische Quellen liegen uns heute nur ein Teil der Ausgabebücher, Notizhefte, des Reisejournals an Charlotte von Stein und einige Briefe vor. So heißt es im Kommentarteil der "Hamburger Ausgabe" apodiktisch, die "*originalen Blätter sind für die Kenntnis des italienischen Goethe von unschätzbare Bedeutung - man muß sie kennen, um die Reise ganz würdigen zu können*" (S. 574). Aber nicht nur aus didaktischen Gründen heraus ist Herman Grimms Einschätzung fruchtbarer: "*Die unverfälscht mitgeteilten Briefe, auch wenn sie anscheinend wahrhaftiger und lebendiger zu wirken schienen, würden uns nicht höheren Inhalt dieser Reise enthüllen, der in der jetzigen Bearbeitung überall hervorbricht.*"³⁶ Was wirklich zählt, ist das vorliegende Werk. So hat es Goethe gewollt, so ist es erschließbar.

Anders verhält es sich mit dem dritten Teil der *Italienischen Reise*, dem "Zweiten Römischen Aufenthalt". Sein Entstehungsdatum liegt, wie wir sahen, in späterer Zeit (Letzte Überarbeitungen 1829). Auch Sprache und Komposition sind anders geworden. Hier greift nun wirklich der altgewordene Dichter in das Material seines eigenen Lebens gestaltend ein. Stark redigierte Briefe von und an Goethe wechseln mit Berichten, Korrespondenzen, bedeutenden und in sich abgerundeten Aufsätzen ("Das Römische Carneval") zu bestimmten Themen und kleinen Einschübseln ab. Dem italienischen Reisefreund Karl Philipp Moritz wird sogar die Ehre zuteil, mit eigenen Gedanken "Über die bildende Nachahmung des Schönen" im Rahmen der Goetheschen *Italienischen Reise* vorstellig werden zu dürfen. Der Umstand aber, daß der "Zweite Römische Aufenthalt" einen derart anderen Charakter offenbart, sollte nicht dahingehend mißverstanden werden, als handele es sich hierbei nur um einen überflüssigen Appendix. Gerade die polare Form ergänzt biographisch und literarisch den gesamten "Bildungsgehalt" des Italienerlebnisses.

Voraussetzungen zum Gegenstand: Am 28. August 1786 feiert Goethe seinen 37. Geburtstag. Seit Juli des Jahres sucht er durch eine Kur in Karlsbad Entlastung und Ruhe von umfangreichen Pflichten eines Weimarer Ministers. Durch offizielle und private Ehrungen überhäuft, mit zahllosen Pflichten versehen, mit Klatsch und Intrigen und mit mannigfachen Ansprüchen bekannter und ihm unbekannter Personen konfrontiert, muß er im biographisch wichtigen Wendepunkt erkennen, daß auch ein kurzzeitiger Urlaub vom Tagesgeschäft nicht hinreichen wird, seine brachliegende literarische Schöpferkraft, seine angegriffene seelische und körperliche Gesundheit und seine soziale Fähigkeit wiederherzustellen. Unter dem Datum des 3. September 1786, der ersten Eintragung des Buches überhaupt, lesen wir: *"Früh drei Uhr stahl ich mich aus Karlsbad, weil man mich sonst nicht fortgelassen hätte"* (S.9). Goethe "flieht" nicht als Weimarer Minister, sondern inkognito unter der ausgedachten Identität "Filippo Miller, Tedesco, Pittore." Die wissenschaftlichen Studien der letzten Jahre waren über einen embryonalen Zustand nicht hinaus gediehen (abgesehen von der Abhandlung über den Zwischenkieferknochen des Menschen, 1785), die poetischen Arbeiten *"bildeten ein großes Ruinenfeld. Faust, Egmont, Elpenor, Tasso, Wilhelm Meister, Die Geheimnisse lagen in Bruchstücken um ihn her... Selbst die Iphigenie, die einzige größere Dichtung, die er in den Jahren 1776 - 1786 zu Ende gebracht hatte, erschien ihm so unvollkommen, daß er entschlossen war, das Fertige wieder einzureißen."*³⁷ Rückblickend resümiert Goethe Absicht und Ertrag seiner Flucht nach Italien im Januar 1788 aus Rom an den Herzog Carl August: *"Die Hauptabsicht meiner Reise war: mich von den physisch moralischen Übeln zu heilen, die mich in Deutschland quälten und mich zuletzt unbrauchbar machten; sodann den heißen Durst nach wahrer Kunst zu stillen. Das erste ist mir ziemlich, das letzte ganz geglückt."* (Brief aus Rom, 25. Januar 1788) In der römischen Abgeschiedenheit sollte zudem die erste Gesamtausgabe seiner Schriften vorbereitet werden. Illusionslos gegenüber seinem damaligen Zustand und mutig gegenüber der ihn nötigen Umwelt stellt Goethe ein weiteres Mal unter Beweis, daß er erkennend und handelnd zugleich sich selbst gewissermaßen an den eigenen Haaren aus dem Sumpf zu ziehen vermag. Diese Erziehungs- bzw. Bildungsidee realisiert konkret innerhalb der menschlichen Sphäre, was naturwissenschaftlichem Denken beobachtbar ist. Die Ausbildung lebender Organe und ihre Umbildung, Polarität und Steigerung, sind als Metamorphoseakte notwendige Stufen jedes organischen Werdepzesses. Was die Natur unbewußt, bedingt und verborgen konstituiert, ergreift Goethe bewußt, frei und öffentlich. Aber er bedarf dazu nicht nur der Methode, wie sie die Natur lehrend bezeugt, sondern auch der künstlerischen Vorbilder. Nur an gelungenen Gegenständen großer Meister kann Maß genommen werden. Hierin beruht seine Sehnsucht, originale antike Kunst mit Augen anschauen zu können. Die Griechen des Altertums,

so war es seine Überzeugung, schufen ihre Kunstwerke ohne Willkür und subjektive Bedingung des Künstlers nach objektiven, harmonischen Naturgesetzen. In der Begegnung des nach Italien aufgebrochenen Goethe mit antiker Kunst wird, in der literatur- und geistesgeschichtlichen Wirkung ohne angemessenen Vergleich, die deutsche Klassik geboren. Bildung im umfassenden Sinn ist nun nicht mehr eine Summe operationaler formaler Fertigkeiten oder ein sanktionierter Fundus materialer Kenntnisse, sondern *"ein Prozeß, der entscheidend auf der Selbsttätigkeit des Lernenden beruht."*³⁸ Mit der Verinnerlichung des Erziehungsgedankens trägt Goethe (wie Herder, Humboldt, Pestalozzi) wesentlich dazu bei, die klassische Bildungsidee des 18. Jahrhunderts zu entwickeln. Der Same "Italien", wie er bereits im jungen Goethe durch die Leidenschaft des Vaters (Modell einer venezianischen Gondel und Stiche der Architekturen und Denkmäler Roms im Frankfurter Elternhaus) ausgestreut worden war, wie er durch das frühe Erlernen der italienischen Sprache aufkeimte, wie er sich 1775 schon aus inneren und äußeren Problemen heraus als Fluchtmöglichkeit in den Süden manifestieren wollte, erfährt im Laufe der Zeit ein unaufhaltsames Wachstum. Die in der Kindheit und Jugend empfangenen wirksamen, tiefen und bildhaften Eindrücke (oft sind es nur wenige) überstrahlen bei Goethe - und nicht nur bei ihm - später zumeist die unzähligen Ereignisse und Schulstunden, in denen systematisch "Weltaneignung" gelehrt wurde. Goethes Bedeutung dokumentiert sich ein weiteres Mal darin, daß er intuitiv spürt, wann ein bestimmter Bildungsprozeß zur Reife gelangt und wann es eine Art von Knospenfrevl wäre, frühe Blüten hervorzutreiben, die keine Früchte bilden könnten. Am Ziel seiner Reise, in Rom, gesteht er dankbar: *"Die Begierde, dieses Land zu sehen, war überreif... Ja, ich bin endlich in dieser Hauptstadt der Welt angelangt! Wenn ich sie in guter Begleitung, angeführt von einem recht verständigen Manne, vor funfzehn Jahren gesehen hätte, wollte ich mich glücklich preisen. Sollte ich sie aber allein, mit eigenen Augen sehen und besuchen, so ist es gut, daß mir diese Freude so spät zuteil ward"* (1.11.1786). Die Äußerung benennt exakt die Voraussetzungen des Goetheschen individuellen Lernens. Sie eröffnet aber auch gerade Schule und Unterricht eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler "verständlich" und "in guter Begleitung" in das Thema im weitesten Sinne einzuführen. Wenn es gelingt, diese willige Offenheit zu erzeugen, können ein "würdiges", exemplarisch gültiges und vorbildhaftes Thema, die "Stoffe", Dinge und Gegenstände ihren didaktischen Bildecharakter entfalten. *"Es liegt in meiner Natur, das Große und Schöne willig und mit Freuden zu verehren, und diese Anlage an so herrlichen Gegenständen Tag für Tag, Stunde für Stunde auszubilden, ist das seligste aller Gefühle"* (Verona, 17.9.1786). In Italien fand Goethe endlich und klar aus der Palette seiner möglichen Existenzen die Bestimmung seines Lebens, die Berufung zur Dichtkunst.

Zum Inhalt des Buches: *"Zu meiner Welterschaffung habe ich manches erobert, doch nichts ganz Neues und Unerwartetes. Auch habe ich viel geträumt von dem Modell, wovon ich so lange rede, woran ich so gern anschaulich machen möchte, was in meinem Innern herumzieht, und was ich nicht jedem in der Natur vor Augen stellen kann"* (17). Die *Italienische Reise* als Buch, das ist meine Auffassung, ist dieses Modell. In ihr "lehrt" Goethe, wie er lebt, was ihn "bildet". Seine Schrift ist Buchstabe gewordene Frucht eines arkadischen, paradiesischen Baumes, die der Autor dem der lebendigen Natur fernstehenden und zumeist eben "nur" durch das Buch "gelehrten" Leser darbietet. Die Bildegesetze, die Goethe in der wirksamen Natur aufzuspüren befähigt ist, versucht er am eigenen Beispiel symbolhaft als Kunst offenbar zu machen. Wer die *Italienische Reise* liest, kann Gegenstände und Methode kennenlernen, die Goethe selbst auf seinem Lebensweg weiterführten. Er kann ahnen, daß im Prozeß der dreifachen literarischen Auseinandersetzung mit den Phänomenen des Reisens, Italiens und Goethes ein Exempel vorliegt, das ein Tor zum Verständnis und zur Gestaltung des eigenen Lebens innerhalb einer anderen Zeit und anderer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wird. An der Hand des "Vorlernalers" Goethe wird der Leser kurzweilig, liebevoll und durchaus belehrend zu einer Fülle materialer Vorbilder und formaler Hilfen geführt. Das geschieht nie "sentimental", sondern immer konkret: *"Ich will, da es sich mitteilen läßt, die Freunde nicht mit bloßen Ausrufungen anreizen"* (93). Was im Venedig-Kapitel auf relativ kleinem Raum exemplifiziert wird, wir haben dessen Inhalt bereits ausführlich dargestellt, entfaltet sich im Gesamtwerk an neuen Gegenständen und ausgreifenden Gegenstandsbereichen.

Der Autor macht uns mit bedeutenden Beispielen der Malerei bekannt (Michelangelo, Raffael, Guercino, Paul Veronese u.a.), er beschreibt Plastiken (Die Löwen vor dem Arsenal in Venedig) und Architektur beispielhaft, klug und engagiert (z.B. Amphitheater in Verona). Mit Lob wird nicht gespart, wenn es angebracht erscheint (Die griechischen Tempel in Paestum, Segesta, Girgenti). Aber falsche Ehrfurcht vor großen Namen ist Goethe fremd. Wenn es sein muß, werden "Tollheiten" schonungslos aufgedeckt (Die Lustschloß-Anlage des Prinzen Pallagonia in Palermo). Erlahmt die Aufnahmefähigkeit des Lesers, spricht der Autor sachkundig vom Wetter, von Geologie und Geographie. Er sagt, welche Steine er sammelt, warum man sammeln solle und wie man es erfolversprechend tut. Lächelnd und sich seines Könnens bewußt breitet er seine genauen Kenntnisse vor uns aus. Nie besserwisserisch, nie akademisch befremdend. Städte werden geschildert (Bologna, Perugia, Palermo), Klöster und Gasthäuser angepriesen, Buchhandlungen und Bibliotheken frequentiert, Theater-, Opern- und Museumsbesuche nacherzählt. Die gesehenen Stücke erfahren mitunter eine ausführliche Rezension, Inhalt und Aussage kommen

zur Sprache, die Schauspieler werden beurteilt, die Exponate (Münzen) feinsinnig bedacht. *"Um mich ferner in einem wichtigen Punkte der Landeshewohnheit gleichzustellen, habe ich mir ein Hilfsmittel erdacht, wie ich ihre Stundenrechnung mir leichter zu eigen machte. Nachfolgendes Bild kann davon einen Begriff geben.* (Verona, 17.9.; S.48). Da für den deutschen Reisenden von der Häufigkeit des Glockenschlags nicht unmittelbar darauf zu schließen ist, welche Zeit die Turmuhren anzeigen, konstruiert sich Goethe zeichnerisch und optisch einen "Vergleichungskreis" der italienischen und deutschen Zeitmessung. Akribisch und "belehrend" erklärt er dem Leser sein Vorgehen und schaltet, didaktisch erleichternd, eine einseitige graphische Skizze in den Fluß seiner Beschreibung ein. Anschaulicher ist kaum vorzugehen.

Ein Hauptgeschäft in freier Landschaft und in den botanischen Gärten ist Goethe das Studium der Pflanzen. Unermüdlich folgt er seiner Ahnung, die "Urpflanze" sinnlich wahrnehmbar zu entdecken, jenes allgemeine "Prinzip" also an einer konkreten Pflanze mit Augen zu sehen, nach dem alle Pflanzen ideell gebildet sind. Gewiß ist dieses oftmals zitierte naturwissenschaftliche Bedürfnis (neben der biographischen "Genesungsabsicht" und der Überarbeitung seiner poetischen Werke) ein Ergebnis der Reise, das nach der Lektüre des Lesers auf einer zu erstellenden Präferenzliste "geistiger Wertigkeiten" weit oben rangieren dürfte. Im Buch selbst aber bleibt dieses Forschen vollkommen harmonisch eingebettet in den Rahmen der übrigen Untersuchungsaspekte des Autors und tritt kaum sonderlich hervor. Goethes Blick wendet sich bald wieder anderen Bereichen zu. Das italienische Volk wird sehr differenziert nach Sprache, Lebensgewohnheiten und äußerer Erscheinung wahrgenommen und beschrieben. Die Unterschiede der Tiroler, Römer, Neapolitaner oder Sizilianer zueinander treten deutlich hervor. Eine Gerichtsverhandlung wird ausführlich nachgezeichnet, der Schiffsbau am Beispiel bewertet, ja, mehrere Seekrankheiten und eine in letzter Minute abgewendete Schiffskatastrophe sind plastisch dargestellt. Der Charakterisierung einzelner Personen räumt der Autor immer wieder mehrere Seiten ein, das Interesse am Menschen erlahmt zu keiner Zeit (erwähnt sind etwa der Schriftsteller K. Ph. Moritz, der Maler Tischbein, der Zeichner Kniep, die Familienmitglieder des "Geistersehers" Cagliostro und der Papst). Vor heutigem Bewußtsein bestehen ebenfalls Goethes Äußerungen zu sozialen Fragen in vorbildlicher Weise. Die Armut der Tiroler wird ergreifend an konkreten Merkmalen angesprochen. Und auch in Neapel lesen wir: *"Ich gehe in ein näheres Detail, um das, was ich behaupte, glaubwürdiger und anschaulicher zu machen"* (333). Fast auf sieben Seiten geht Goethe in schroffe und dezidierte Konfrontation zu seinem ansonsten mit großem Gewinn gelesenen und auf die Fahrt mitgenommenen literarischen Reiseführer D.J.J. Volkmann (*Historisch-kritische Nachrichten von Italien, 1. Aufl., Leipzig 1770-*

71, 3 Bände). Volkmann nämlich kolportiere das gängige Vorurteil, "daß drei- bis vierzigtausend Müßiggänger in Neapel zu finden wären, und wer spricht's ihm nicht nach!" (332). Es ist erregend zu lesen, wie Goethe im Jahre 1786 (oder doch immerhin 1817) "aus eigener erlangter Kenntnis des südlichen Zustandes" nicht einen einzigen Bewohner Neapels als "Müßiggänger" benannt wissen will. Hier haben wir eine kleine und sehr moderne soziologische Studie (eine politische ist sie zudem), die mit Argumenten und Fallbeispielen ohne emotionale Aufregtheit oder ideologische Programmatik verbreitete Unwissenheit und Borniertheit ad absurdum führt. Kein Gegenstand ist Goethe zu gering, zu materiell oder unwürdig, als daß er nicht verständnis- und teilweise sogar genußvolle Erwähnung fände: Essen und Trinken, Wohnen und Kleidung, Lachen und Weinen, Mord und Totschlag (vgl. S. 143: Rom, 24. Nov. 1786). Zum Schönsten gehören die Schilderungen über die dreimaligen Bergbesteigungen des Vesuvs. (Vom Ätna-Aufstieg wurde ihm abgeraten. Den sah er dann von einem Nachbargipfel aus.) Unerschöpflich scheinen Themen und Gegenstände, über die sich Goethe ausläßt. Kühn sind die gedanklichen und inhaltlichen Sprünge, die fast mühelos vom Kleinsten zum Größten führen und Gott und Welt umspannen. Und bei allem erleben wir die Gegenstände, ihre Würde, ihren gleichwertigen Rang und ihre Autonomie, in treuer, wahrhaftiger Wiedergabe dargestellt, ohne den Blick verstellt zu bekommen, daß der Autor seine eigene Bestimmung als Dichter sucht und diese objektiv dokumentiert. Die Arbeit an den mitgeführten literarischen Plänen (Faust, Tasso, Iphigenie, Egmont) wird dem Leser offenbart. Die biographische und geographische Entstehungssituation der (Fragment gebliebenen) Nausikaa-Dichtung, einer "dramatischen Konzentration der 'Odyssee'", und ihre ausführliche Exposition (S. 298 - 300) bereichern die Mitteilungen des Sizilien-Kapitels entscheidend.

"Ist auch meine Zeit nur beschränkt, so werde ich doch das Möglichste genießen und lernen." (133) Neben der Vermittlung all dieser verschiedenartigen Gegenstände, dieser materialen und vorgegebenen Welt von Natur, Kunst und menschlichem Leben, die den Dichter umgab, enthält die *Italienische Reise* aber auch eine Einführung in Goethesches Sehen und Denken. Bei aller Weltläufigkeit und interpretierenden Gebärde ist sie doch kein beliebiger Reiseführer, dessen Autor verborgen hinter seiner Gelehrsamkeit zurücksteht. Die scheinbar unzusammenhängenden und mannigfaltigen Themen konzentrieren sich alle und ausschließlich in der Persönlichkeit des Autors. Goethe ist das verbindende Glied. Seine musterhaft dargestellte Selbsterziehung ist Zentrum des Buches. Deshalb ist es geboten, nicht allein auf die Dinge zu sehen, die er uns zeigt, sondern die Dinge mit den Bildungsprozessen gemeinsam ins Bewußtsein zu nehmen, mit seinen Augen sehen zu lernen.³⁹ Er rät dazu, Tagebuch zu

führen und zeigt dem Leser, wie man es macht. Er legt nahe, den Zeichenstift in die Hand zu nehmen, um sich sorgfältig, eigenständig und langsam das zu Beobachtende zu eigen zu machen. Der Farbpinsel sei anzuwenden, das Aquarellieren zu erlernen. Wem der eigene Blick schwerfalle, möge bei Meistern in die Lehre gehen. Sie könnten ihm Hilfe zuteil werden lassen. Also sei zunächst kunstbetrachtend in eine Galerie zu gehen, um dann bereichert der Natur gegenüberzutreten zu können. "Meine alte Gabe, die Welt mit Augen desjenigen Malers zu sehen, dessen Bilder ich mir eben eingedrückt, brachte mich auf einen eigenen Gedanken. Es ist offenbar, daß sich das Auge nach den Gegenständen bildet, die es von Jugend auf erblickt, und so muß der venezianische Maler alles klarer und heiterer sehen als andere Menschen." (86/7) Steine und Pflanzen seien zu sammeln - er gibt Beispiele wo, wann, warum -, und von der gewaltigen Kulisse des Meeres, seinem lichten Schäumen, rhythmischen Wogen und ewigen Gesang könne sehr nachhaltig eine Anregung ausgehen, große Dichtung zu lesen, laut zu sprechen oder selbst zur Feder zu greifen. (Er besorgte sich ein Exemplar der Homerschen "Odyssee" und las sie, durch das Meer angeregt, am Strand von Palermo). Die *Italienische Reise* ist eine unvergleichliche Sammlung vorbildhaft durchgeführter literarischer "Aufgabenstellungen": Bildbeschreibung, Erörterung, Schilderung, Nacherzählung, Zusammenfassung, Briefform. Abends könne Literatur im geselligen Kreise einander vorgelesen werden. Er tat es mit seiner "Iphigenie". Träume, einander erzählt oder anderweitig zur Kenntnis gebracht, könnten durchaus "Analogie mit unserem übrigen Leben und Schicksal" (109) haben. Den eigenen läßt er uns wissen (S. 108). Er demonstriert, wie mitgeführte Literatur sinnvoll genutzt werden kann, wie Reisebeschreibungen anzuwenden oder zu korrigieren sind. Die Beschreibung der heute mit Recht so vehement geforderten Erweiterung "kognitiver, emotionaler und pragmatischer" Fähigkeiten gelingt Goethe einfacher und treffender: "Wir gebrauchen die gute Zeit in freier Luft, die böse im Zimmer, überall findet sich etwas zum Freuen, Lernen und Tun" (Rom, S. 145). Und das alles wäre mit heutigen Schülern nicht zu unternehmen? Die genaue Schulung des Wahrnehmens, Denkens und Urteilens ist der cantus firmus aller Übungen. Dazu bedarf es unserer Offenheit, falsche Voraussetzungen zu revidieren, und unserer Bereitschaft zu Geduld und Sorgfalt. Solide Kenntnis der Welt und wirkliche Erkenntnis der eigenen Person sind nicht zum Nulltarif zu bekommen. Spaß und Freude am Lernen müssen sein. "Und doch ist das alles mehr Mühe und Sorge als Genuß. Die Wiedergeburt, die mich von innen heraus umarbeitet, wirkt immer fort. Ich dachte wohl, hier was Rechts zu lernen; daß ich aber so weit in die Schule zurückgehen, daß ich so viel verlernen, ja durchaus umlernen müßte, dachte ich nicht. Nun bin ich aber einmal überzeugt und habe mich ganz hingegeben, und je mehr ich mich

selbst verleugnen muß, desto mehr freut es mich. Ich bin wie ein Baumeister, der einen Turm aufführen wollte und ein schlechtes Fundament gelegt hatte; er wird es noch beizeiten gewahr und bricht gern wieder ab, was er schon aus der Erde gebracht hat, seinen Grundriß sucht er zu erweitern, zu veredeln, sich seines Grundes mehr zu versichern, und freut sich schon im voraus der gewissern Festigkeit des künftigen Baues. Gebe der Himmel, daß bei meiner Rückkehr auch die moralischen Folgen an mir zu fühlen sein möchten, die mir das Leben in einer weitem Welt gebracht hat. Ja, es ist zugleich mit dem Kunstsinne der sittliche, welcher große Erneuerung leidet" (Den 20. Dezember 1786, S. 150).

Kristallisationskeime: Im Lehrerzimmer unserer Schule kam ich mit Kollegen ins Gespräch. Es war ein heißer Sommertag im Juni 1995, nicht sehr lange vor der großen Ferien. "Was, Sie lesen mit Schülern die 'Italienische Reise'? Ist die nicht zu umfangreich? Haben Sie dafür noch Zeit?", meinte einer, als ich unser Vorhaben andeutete. "Reicht nicht die Behandlung des 'Faust', wie sie für die 12. Klasse vorgeschlagen ist?" - "Vor allem dürfte diese undramatische 'Reise' zu langsam sein, wenn ich das Wort 'langweilig' einmal vermeiden möchte", meinte ein anderer. "Soll die Lektüre denn eine Vorbereitung auf Ihre Klassenfahrt nach Rom und Neapel sein?", fragte eine Kollegin, die wußte, daß wir im nächsten Schuljahr mit einer 12. Klasse nach Italien fahren wollten. Dieses Projekt war in der Tat mit den Schülerinnen und Schülern einige Tage vorher bereits vereinbart worden. Wir mußten schließlich wissen, wohin es im neuen Jahr gehen sollte. Eine sinnvolle Organisation benötigt ihre Zeit. Eine thematische Synchronisation von Unterrichtsinhalten und Reiseziel war zu diesem frühen Zeitpunkt zwar zu erhoffen, aber noch keineswegs sicher. Zu viele unsichere Begebenheiten konnten dazwischen kommen.

Nun war ich an der Reihe, Aufschluß zu geben. Die Fragen konnte ich gut nachvollziehen. Eine lückenlose Antwort wußte ich noch nicht. Natürlich könne das Buch nicht "am Stück" gelesen werden, so viel war auch mir deutlich. Aber vielleicht ließe sich an einzelnen Kapiteln exemplarisch zeigen, worauf es dem Autor angekommen sei. Wagenschein hatte das exemplarische Lernen ja ausdrücklich empfohlen. Außerdem solle nicht nur "gelesen" werden, sondern viel eher "gespielt". Ich dachte an Hausmanns "Dramaturgie des Unterrichts" und meinte, wir könnten vielleicht einzelne Anregungen des Lernens, die Goethe in seinem Buch dokumentiert hätte, nachahmen und nachstellen. Es sei mir wichtig, den Schülerinnen und Schülern nicht allein Literatur gewordene Ergebnisse zu vermitteln, sondern sie noch einmal genetisch in jene Situation zu versetzen, die bestanden hatte, als Goethe seine Reiseindrücke aufnahm. Im übrigen rate der Dichter selbst zu diesem Vorgehen, denn sein Buch sei ein

Lehrbuch in des Wortes glücklichster Bedeutung. Es wolle zu eigenem Tun und Denken anregen. Daß der Umgang mit der *Italienischen Reise* langweilig werden könne, sei möglich. Aber treffe diese Gefahr nicht auch auf andere schulische "Stoffe" zu? Das sei wohl eher eine methodische Frage. In keinem Fall sei das Kennenlernen des Buches als unabdingbare Voraussetzung für unseren Aufenthalt in Rom und Neapel in der Weise anzusehen, daß wir im Unterricht diejenigen geschilderten Kunstwerke und Natureindrücke bereits vorab läsen, die wir dann später vor Ort anschauen würden. An eine "Eins-zu-Eins"-Übersetzung, gewissermaßen an die "Reise zum Buch", sei nicht gedacht. Ich wolle statt dessen jene Kapitel auswählen, deren materiale Inhalte wir gerade nicht aufsuchen und betrachten wollten. Zwar sei der Vorschlag, nach Italien zu fahren, auf dem Hintergrund gemacht worden, daß ich in jedem Fall vorhatte, die Behandlung von Goethes *Italienischer Reise* im Deutschunterricht zu prüfen. Aber auch dann, wenn die Schülerinnen und Schüler sich zu einem anderen Reiseziel entschlossen hätten, müßte prinzipiell die Arbeit mit dem Buch im schulischen Unterricht doch möglich und sinnvoll sein. Schließlich lasse sich an der *Italienischen Reise* die Art, wie Goethe reiste und lernte, wie er sein Anschauen und Urteilen ausbildete, auch dann kennenlernen, wenn die eigene Fahrtroute anschließend nach Prag oder Paris führe. Und doch, das wolle ich zugeben, ganz klar sei mir die gesamte Unternehmung jetzt vor den Sommerferien auch selbst noch nicht. Da sich aber die Klasse für Italien als Reiseziel ausgesprochen habe, sei es natürlich naheliegend, den Unterricht der Schule und die Fahrt miteinander in Beziehung zu bringen. Das Bindeglied beider Teile sei vornehmlich der Schüler selbst. Auch Goethe habe die Reise gemacht und ihre Beschreibung erst dreißig Jahre später als Buch herausgegeben. Vor allem biete die Reise ihrerseits eine Fülle von Möglichkeiten, wie sie von Schülern erlebt, beschrieben und ausgewertet werden könnte, die dann, als weiteren Schritt, einen neuen Kreis des gemeinsamen Tuns eröffne. Man könnte vielleicht das am Goethe-Buch Gelernte und Erübte in Italien selbständig ausprobieren und anschließend sich und anderen in Form eines eigenen Buches weitervermitteln. Damit hätte man ein einzelnes, ursprünglich in sich abgerundetes didaktisch durchdachtes Drama zu einer Dramenfolge ausgeweitet. Die drei zusammengehörenden Teile setzten sich aneinander an. Allmählich kristallisierte sich die Lehrstück-Trilogie heraus. Ein Bild des ansteckenden Verstehens, wie Wagenschein diese Figur genannt hätte, zeichnete sich ab.

"Mehr Licht!": Bald nach den Sommerferien wurde zur Gewißheit, was vorerst Absicht gewesen war. Die unterrichts-dramaturgische Inszenierung von Goethes didaktischem Lehrstück der *Italienischen Reise* gliederte sich tatsächlich, wie wir in der Vorbemerkung bereits erwähnten, in drei größere zeitliche Einhei-

ten: den Unterricht im März 1996, die Reise im Mai, das eigene Buch zum Ende des Schuljahres, vielleicht im Juni. Die ursprünglich noch unentwickelte Idee nahm Gestalt an. Wenn es möglich war, fanden sich diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die an der Klassenfahrt teilnehmen würden, einmal wöchentlich zusammen, um den gesamten Rahmen zu besprechen. Die Kunsthistorikerin, die uns in Italien führen sollte und die in der Klasse die Kunstgeschichts-Epochen gegeben hatte, nahm sogar am morgendlichen schulischen Unterricht teil, um auch den unterrichtlichen Anfang miterleben zu können. Der Musikkollege war als Klassenbetreuer ohnehin von Anfang an in das Unternehmen involviert, der Kollege des Zeichenunterrichts kam hinzu. Die Mutter einer ehemaligen Schülerin, die Italienisch als Muttersprache spricht, bot einen freiwilligen kleinen Sprachkurs an, der ebenfalls einmal wöchentlich stattfand und von etwa acht bis zehn Personen wahrgenommen wurde. Unser Projekt wuchs sich zu einer interdisziplinären Veranstaltung aus. Das gemeinsame Planen und Organisieren steckte an.

Das Ergebnis: Etwas länger als ein Schuljahr hatte uns die Arbeit an dem Projekt von der Planung bis zur Durchführung in Atem gehalten. Im Rückblick stellte sich heraus, welche unserer Vorhaben sich als lebensstauglich erwiesen hatten.

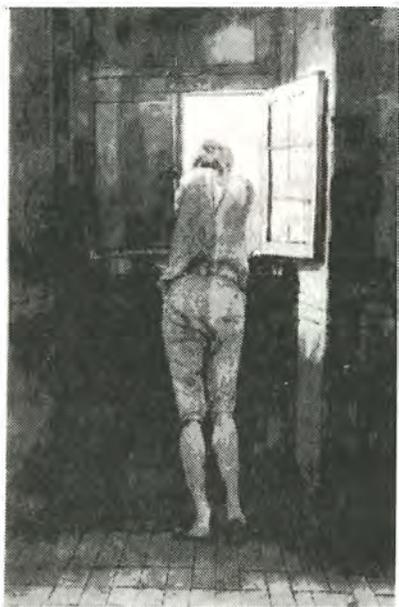
Die erste Exemplifikation des Werkes stand also zunächst im Kontext des Deutschunterrichts einer 12. Klasse (29 Schülerinnen/Schüler) auf dem Spiel, sprich Lehrplan innerhalb der Schule. Es war dies der etwa vierzehnstündige Teil, der sich aus sieben Akten (etwas länger als eine Woche täglich eine doppelstündige Unterrichtseinheit innerhalb einer größeren dreiwöchigen Deutschepoche) zusammensetzte.⁴⁰ Dies war gewissermaßen der stärker theoretisch-literarisch-traditionelle Part des Lehrstücks. Das Lernen vollzog sich im Aufführungsraum der Schule immer noch auf einer Probestühne. Alle Beteiligten wußten, daß Unterricht den "Ernstfall" künstlich simulieren und, im besten Fall, künstlerisch durchspielen kann, daß er ihn aber noch keineswegs selbst ausmacht.

Das Epochenthema insgesamt befaßte sich mit einem literaturgeschichtlichen Überblick über die deutsche Dichtung. Die Behandlung der *Italienischen Reise* bildete in der zweiten Woche Höhe- und Wendepunkt der Darstellungen. Zu didaktischen und methodischen Hinweisen über Aufbau und Durchführung dieser sogenannten Überblicksepoche, die innerhalb der 12. Klasse an Waldorfschulen üblich ist, vgl. ⁴⁰. Die Begründung des unterrichtlichen Rahmens kann in unserem Zusammenhang unberücksichtigt bleiben, da das hier dokumentierte Lehrstück in sich als abgeschlossen anzusehen ist und nicht nur als Sequenz innerhalb einer größeren Unterrichtsreihe fungiert.



Teil I: Die Italienische Reise als Mittelpunkt der acht Akte im schulischen Unterricht

Den ersten Blick richteten die Schülerinnen und Schüler auf Goethe. Die Frage lautete zunächst: Woran lernt *er*? Wie lehrt *er* seine Erfahrungen? Konnten die Schüler erkennen und tätig nachvollziehen, wie und an welchen Beispielen Goethe "es macht", wenn *er* lernt? Im Mittelpunkt des Deutschunterrichts stand der "vormachende" Dichter. Er gab die Impulse des Tätigseins. Sein Gestus vermittelte uns vorerst noch die *Dinge*, die er auszubreiten hatte. Wie auf dem bekannten Gemälde Tischbeins, das den neuen römischen Bürger aus dem Fenster lehnd zeigt und dadurch zunächst den Blick auf andere Objekte als ihn selbst verstellt, sahen wir dem schauenden und lehrenden Goethe über die Schulter. Wir beobachteten also nicht unmittelbar, was unter ihm auf dem Corso an Menschen und Ereignissen vorbeizog, sondern nur das, was *er* uns aus seinem Blickwinkel vermittelte. Er hatte den Fensterladen geöffnet, durch seine Aktivität fiel das Licht herein. Wir ließen uns von ihm erzählen.



Goethe am Fenster seiner römischen Wohnung.
Aquarell, Kreide und Feder über Bleistift,
1787, 41,5 x 26,6 cm. Freies Deutsches
Hochstift/Frankfurter Goethe-Museum

Die zweite "Aufführung" fand vor dem erworbenen literarischen Hintergrund des Buches unter offenem Himmel und in Museen, auf Straßen und vor originalen Kunstwerken statt. Das Ensemble zog vom "Kammertheater" auf die große Lebensbühne um. *"Ein Lehrstück zur Sternkunde ohne eine Nacht unterm Sternenhimmel ist keins. Jedes Lernereignis hat seine spezifischen Örter, und die gilt es aufzufinden und aufzusuchen"* (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 396). An den einwöchigen Schulunterricht (vom 25. bis 30. März 1996) schloß sich deshalb nach einer Zwischenzeit von vier anderen Schulwochen eine zweiwöchige Klassenfahrt nach Italien an. Nun hatten sich die Aufführenden und das Lehrstück selbst zu bewähren. War, um im Bild zu bleiben, der Text des Lehrstücks sicher memoriert worden? Stand nun zur Verfügung, was geübt worden war? Bewährte sich, mit anderen Worten, Goethes *Italienische Reise* aus den Jahren 1786 - 1788 im heutigen Italien? Waren Goethe als Autor und der Unterricht als Bühne so lehrsam, daß sie nun vor Ort lernen machen konnten? Dann aber übten sich die Schüler selbständig *mit* ihm. Jetzt galt es, Goethes Sicht auf die Dinge in eigener Weise anzuwenden, die erkannte und erübte Lehridee des Buches in Lernhandlungen auf der Reise umzusetzen. Jetzt trat er gewissermaßen vom Fenster zurück und blickte uns über die Schulter, riet und mahnte, korrigierte und ermunterte. Mehr Licht breitete sich aus. Im Mittelpunkt stand nun der "belehrte" Schüler, der sich die Motive, Inhalte und Methoden des eigenen Lernens geben konnte.



Teil II: Die Italienische Reise im Hintergrund der Klassenfahrt nach Italien

Der dritte Teil unserer Lehrstück-Trilogie hatte nun die Aufgabe, die eigenen Erfahrungen literarisch für Eltern, Mitschüler und Lehrer zu dokumentieren. Die Schülerinnen und Schüler sammelten und sichteten ihre schriftlichen, zeichnerischen und fotografischen Reiseerinnerungen, um aus der Fülle des abgegebenen Materials eine repräsentative Auswahl treffen zu können. Auf lose DIN-A-3-Blätter klebten sie Fotos, gemalte Skizzen und Tagebuchnotizen, die von jeder Etappe der Reise einen Eindruck gaben, ordneten die Themen und Wochentage in der sachlich und zeitlich stimmigen Reihenfolge an und kopierten das entstandene Originalbuch in sechzigfacher Ausführung. Jeder, der mitgefahren war, sollte schließlich ein eigenes Exemplar erhalten können. Die

übrigen Bücher wurden später an Interessierte verkauft. Mit dem Erlös des Verkaufs konnten die Herstellungskosten zwar nicht gänzlich, aber zu einem beträchtlichen Teil vermindert werden.



Teil III: Die Italienische Reise als Vorlage zur Erstellung des Schüler-Reisebuches

Zu den "Strukturmomenten des Unterrichts": Um die unterrichtliche Gestalt eines Lehrstücks, dessen Planung und Durchführung, zu entwickeln, sei es, so Berg und Schulze, nicht notwendig, detailliert auf "sozio-kulturelle" oder "psycho-soziale" Ausgangsbedingungen der Lerngruppe einzugehen, wie es der "Berliner" bzw. "Hamburger Didaktik" von Schulz und Otto selbstverständlich ist. Auch altersspezifische und "anthropologische" Grundlagen, die besonders in der Waldorfpädagogik berücksichtigt werden und für Steiner als pädagogische *conditio sine qua non* gelten, oder die ausführliche Exemplifikation der "kategorialen" Bildungsaspekte (Klafki) bleiben in den didaktischen Hinweisen der Lehrkunst-Didaktik bewußt im Hintergrund. Die Impulse des Lernens gehen in ihrem Verständnis eindeutig von der jeweiligen inhaltlichen Vorlage, von der "Sache" aus. Schulze hat diesen anderen Ansatz innerhalb seiner Lehrstück-Dramaturgie dargestellt. (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 361 ff.) Der Verzicht darauf, die genannten gängigen Voraussetzungen des Lernens zu untersuchen, resultiert aber nicht aus einer bewußt gepflegten Ignoranz, sondern auf der willentlichen Beschränkung des Untersuchungsaspektes. Die Lehrkunst-Didaktik *"verzichtet auf einen systematischen Anspruch, auf die Erwartung der Allgemeinheit und Vollständigkeit..."* (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 364). Sie bestreitet nicht, daß es sinnvoll sein könne, etwa ein Programm der kategorialen Bildung zu entwickeln, aber sie bescheidet sich damit, statt von "Kategorien" eher von "Konzepten" zu sprechen. *"In dem Terminus 'Konzept' wird nicht die Einordnung in die Hierarchie der Begriffe und damit in eine umfassendere Systematik mitgedacht. Es gibt genau genommen keine Ober- oder Unterkonzepte wie es Ober- und Unterbegriffe gibt. Ein Konzept steht für sich selbst."* (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, 365) Das dürfte auch der Grund dafür sein, daß in den Darstellungen vieler Lehrkunst-Autoren der Akzent ihrer Schilderungen auf der exakten Beschreibung des "lernen machenden" Gegenstandes liegt, nicht auf der gesonderten Reflexion über die Lerngruppe oder die Medien, über Intentionalität oder die "kategoriale Bildung". Es ist im vorliegenden Rahmen nicht möglich, näher und mit begründeten Argumenten auf die angesprochene Problematik und die gegensätzlichen theoretischen Positionen einzugehen. Und doch erlaube ich mir in praktischer Hinsicht, vorab einige Ausführungen zu den Schülerinnen und Schülern zu machen, um dem Leser einen erweiterten Einblick in die Unterrichtssituation zu verschaffen. Didaktische Begründungen für das Lehrstück selbst sollten aus ihnen aber nicht abgeleitet werden. Es handelt sich bei diesen wenigen Hinweisen um anders gewichtete Äußerungen, als sie in bezug auf die Didaktik bei Otto, Schulz und Klafki, ja selbst, als sie bei Steiner nötig wären, aber um mehr, als bei Berg und Schulze üblich sind.

Die Schülerinnen und Schüler: Es ist eine Besonderheit der Waldorfschule, daß alle Kinder, die gemeinsam in eine 1. Klasse eingeschult werden, ohne Auslese und "Sitzenbleiben" durch 12 Schuljahre hindurch im Klassenverband unterrichtet werden. Nur sehr selten wird ein Kind aufgrund besonderer Merkmale innerhalb seiner Entwicklung im Laufe der Schulzeit in eine andere Klasse (z.B. die Parallelklasse) oder in einen höheren bzw. tieferen Jahrgang versetzt. Was die Schüler miteinander verbindet bzw., was sie unter Umständen nach einem Schuljahr wieder trennt, ist nicht die persönliche Lernleistung, die erbracht oder eben nicht erbracht wird. Eine Klasse ist also eine durchaus heterogene Gemeinschaft Gleichaltriger aus unterschiedlichen sozialen Milieus und von unterschiedlichem Lernvermögen und -interesse. Am Beginn des 12. Schuljahres hatte die Klasse 21 Schülerinnen und 13 Schüler. Die meisten der 34 wurden im Laufe der nächsten Monate 18 Jahre alt. 1 Schüler war aufgrund seiner überdurchschnittlichen Begabung und Lernbedürfnisse von der 10. in die hier besprochene 12. Klasse versetzt worden. Er war also mit 17 Jahren der jüngste. 2 Schülerinnen waren im Ausland (Indonesien bzw. Schottland) geboren worden, aber in Deutschland aufgewachsen. Die meisten hatten Stuttgart als ihren Geburtsort. Nach dem 12. Schuljahr verließen 3 Schüler die Schule mit dem Hauptschul- bzw. Realschulabschluß, 2 mit der Fachhochschulreife. Die übrigen 29 absolvierten im darauf folgenden 13. Schuljahr das Abitur. Bei der Wahl ihres Leistungskursprofils zeigte es sich, daß sich etwas mehr als die Hälfte der Schüler in die Liste der stärker naturwissenschaftlich orientierten Fächerkombination eingetragen hatte. Eine besondere Präferenz für literarischsprachliche Stoffe und Inhalte lag also, als wir die *Italienische Reise* im Deutschunterricht behandelten, im Hinblick auf die Gesamtklasse nicht vor. Allerdings gab es etwa fünf Schülerinnen und Schüler mit außergewöhnlicher Neigung für die Methoden und Gegenstände der Dichtung. Vor allem in diesem Jahrgang zeigte sich ein ausgesprochen angenehmes soziales Klima der Jugendlichen im Umgang miteinander. Es gab zwar durchaus Schüler, die in ihrem Denken oder Auftreten gewisse Eigenarten und Vorlieben besaßen, ein bestimmtes Hobby hatten oder sich durch Spezialwissen in den Bereichen von Wissenschaft und Kunst auszeichneten, aber Sonderlinge oder Außenseiter gab es nicht. Jeder Schüler war bereit, sich in den unterschiedlichen Fächern auf seine Weise zu engagieren. In den Klassenkonferenzen bestätigten sich die Kolleginnen und Kollegen stets übereinstimmend ihr positives Bild der gesamten Gruppe. Diese günstige Voraussetzung einer Klasse ist nicht selbstverständlich. Sie kam dem hier in Rede stehenden Projekt zugute.

Voraussetzungen des Unterrichts: Jeder Schüler hatte Goethes *Italienische Reise* als Textbuch im Unterricht zur Verfügung. Das Buch wurde einige Wochen vor der beginnenden Epoche zunächst als Klassensatz durch die Schule angeschafft.⁴¹ Wer es von den Schülerinnen und Schülern privat erwerben wollte, der konnte es kaufen. Das haben alle ohne Ausnahme getan. Keiner hatte es aber vorab in größerem Umfang oder gar ganz gelesen. Eine entsprechende Aufgabe hatte ich auch nicht gegeben. Nur die Kenntnis des Venedig-Kapitels setzte ich voraus. Im ersten Teil dieser Untersuchung (I,1) habe ich die literarisch begründete Besonderheit der Venedig-Eintragungen in bezug auf die gesamte *Italienische Reise* dargestellt. Es ist von dem "Fenster" gesprochen worden, durch das der Leser gewissermaßen in die Innenarchitektur des gesamten Reisebuches hineinschauen könne. Aber auch aus didaktischen Gründen kam diesem Kapitel, wie wir sehen werden, eine exemplarische Bedeutung zu. Beide Begründungen waren den Schülern vorab nicht bekannt. Das war vorerst auch nicht nötig. Den meisten jedenfalls war also das Gesamtwerk noch fremd, als der Unterricht einsetzte. Erst jetzt am Anfang der Deutsch-Epoche (25. März 1996) begann die Lektüre:

- gemeinsam und exemplarisch im Unterricht,
- allein und kursorisch nach oder vor dem Unterricht,
- in der sich anschließenden vierwöchigen Zeit zwischen der schulischen Behandlung im Unterricht und der Fahrt nach Italien (5. bis 19. Mai 1996),
- schließlich während der Italienfahrt und, natürlich freiwillig, in den Wochen danach.

Daß selbst am Schuljahresende die *Italienische Reise* vielleicht von einigen Schülern immer noch nicht gänzlich gelesen worden war, mußte und konnte hingenommen werden. Das Buch ist ja nicht für den Schulunterricht verfaßt worden, für dessen enge Grenzen und besondere Motive, was allein dadurch bestätigt wird, daß die Lehrpläne es nicht in den Rahmen der Schule stellen. Es ist nicht für alle Schüler in gleichem Maße und zum selben Zeitpunkt "kompatibel", würde man heute im technisch orientierten Sprachgebrauch sagen. Im Gegenteil. Es wird wahrscheinlich für den einzelnen erst dann in befriedigender Weise "konvertierbar" und an Wert gewinnen, wenn die Schulzeit vorüber ist. Ein "Ausblick aus der Schulstube hinaus", der durch die Erstbegegnung mit dem Werk angeregt werden kann und der sich nicht mit der "geplanten" Unterrichtseinheit zufrieden gibt, sollte aber den Lehrenden weniger schrecken als freuen. Dieser "Ausblick" ist im folgenden jedenfalls in jeden der sechs Akte bewußt integriert worden. "Ein Ziel der Lehrkunst ist, daß das Gelernte in die Person eindringt, nicht nur in das Gedächtnis, auch in das Gefühl und die Phantasie, so daß man von ihm träumen kann, und daß es wirksam wird, daß sich an ihm ein anhaltendes Interesse entwickelt und daß die Beschäftigung

mit ihm immer weitere Kreise zieht (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 399). Was die *Italienische Reise* dem Schüler zukünftig noch an Uneingelöstem zu bieten hat, sei getrost der Zukunft, die außerhalb der schulischen Reichweite liegt, überlassen. Was sich dagegen innerhalb der vorhandenen Grenzen von Unterricht und Erziehung als einzulösende Forderung stellte, wurde aufgegriffen und verantwortet. Die Tore zu einem Werk, wie es die *Italienische Reise* ist, und zu einem Autor wie Goethe können im Unterricht geöffnet oder verschlossen werden. Darauf ist in didaktischer Hinsicht Rücksicht zu nehmen. Der Rest ist Schweigen - und Vertrauen.

Den Plan in der Hand - Exemplarisches Lernen: Warum sollte aber das Venedig-Kapitel der *Italienischen Reise* gelesen sein? Sind 35 Seiten im Hinblick auf die 718 des gesamten Buches nicht sehr wenig? Und was läßt sich in den Städten Rom und Neapel, die als Reiseziele feststanden, mit dem Venedig-Eintragungen beginnen?

In Italo Calvinos Roman "Die unsichtbaren Städte" (*Le città invisibili*; 1972) ist der Venezianer Marco Polo Gesprächspartner des Mongolenherrschers Kublai Khan. Unentwegt erzählt der weltreisende Europäer dem wissensdurstigen Asiaten von realen und imaginären Städten, die er auf seiner Fahrt in die Fremde kennenlernen konnte. "Da ist noch eine, von der du nie sprichst." - Marco Polo senkte den Kopf. "Venedig", sagte der Khan. Marco lächelte. "Wovon dachtest du denn, daß ich dir gesprochen hätte?" Der Kaiser zuckte nicht mit der Wimper. "Doch hörte ich dich nie den Namen aussprechen." Und Polo: "Jedesmal, wenn ich dir eine Stadt beschreibe, sage ich etwas über Venedig." - "Wenn ich dich über andere Städte befrage, will ich dich über sie sprechen hören. Und über Venedig, wenn ich dich über Venedig befrage." - "Um die Eigenschaften der anderen zu unterscheiden, muß ich von einer ersten Stadt ausgehen, die inbegriffen ist. Für mich ist sie Venedig." - "Dann müßtest du jeden Bericht deiner Reisen mit der Abfahrt beginnen und Venedig beschreiben, wie es ist, das ganze, ohne das Geringste fortzulassen, was daran erinnert"⁴² In der Stadt Venedig befinden sich dem Marco Polo alle anderen Städte und Erfahrungen dieser Welt wie in einer Nußschale geborgen. An ihr nimmt er Maß. An ihr vergleicht er das neu Erworbene. Das Fremde wird mit dem Vertrauten in Zusammenhang gebracht. In ihr liegt das Muster für alle Wissenserweiterung der Zukunft.

Diesem Grundgestus, im Einzelnen das Ganze vorgebildet zu sehen, und im Ganzen das Einzelne erweitert zu finden, wurde im Unterricht gefolgt. Deshalb wurden bei den Schülern allein die Seiten des Venedig-Kapitels aus dem ersten Teil (S. 64 - 99) als gelesen vorausgesetzt. Dieses Kapitel bildete an jedem Morgen und in jedem "Akt" des Unterrichts einen Bezugspunkt. Da die Klas-

senfahrt nach Italien die Städte Rom und die Landschaft Campagniens als Zielorte hatte, blieb das geographische Venedig in der sich an den Unterricht anschließenden Reise "auf der Strecke". Nichts wurde deshalb im Unterricht inhaltlich vorweggenommen oder erschöpfend behandelt, wenn in diesem gut überschaubaren Kapitel am Beispiel Venedigs Goethes Methode des Reisens, Lernens und Lehrens kennengelernt werden sollte. Dieser textliche Mikrokosmos regte vielmehr dazu an, daß die Schüler das in diesem Kapitel Erfahrene auf das übrige Werk übertrugen bzw. die thematischen Fäden, die hier bereits geknüpft werden, in anderem Zusammenhang wiederentdeckten (und umgekehrt). In jedem "Akt" des Unterrichts wurde also zwischen dem großen "Organismus" der gesamten *Italienischen Reise* und dem abgerundeten kleineren "Organ" des Venedig-Kapitels variiert. Der Teil (wie jedes andere Kapitel des Buches auch) repräsentiert das Ganze und modifiziert die literarische Gesamtgestalt des Werkes. Der Prozeß des Kennenlernens vollzog sich damit nicht additiv und war nicht auf quantitative Vollständigkeit bedacht, weshalb ihm deshalb auch im Nachhinein der mögliche Vorwurf nicht anhaftet, hier sei dem "Mut zur Lücke" Rechnung getragen worden. Im Gegenteil. Hier gilt noch einmal Wagenscheins Diktum: "*Dieses Einzelne häuft nicht, es trägt, es erhellt; es leitet nicht fort, sondern es strahlt an. Es erregt das Fernere, doch Verwandte, durch Resonanz*" (Wagenschein, *Verstehen lehren*, S. 32). Vom Venedig-Kapitel aus nahmen die Themen und Methoden der einzelnen Lehrstück-Akte ihren Ausgangspunkt. Zu ihm kehrten wir täglich zurück. Das war das Exemplarische. Wir setzten also didaktisch in gleicher Weise um, was literarisch in der Gesamtgestalt der *Italienischen Reise* vorgebildet ist. Als wir Goethes Beschreibung über das Amphitheater in Verona lasen (3. Unterrichtstag), suchten wir entsprechend nach Äußerungen über Architektur, wie sie das Venedig-Kapitel bietet. Als es um Malerei ging (5. Unterrichtstag), fragten wir uns, wo, wie und zu welchen Kunstwerken Goethe in Venedig ähnliche Eintragungen vorgenommen hatte usw.

Dramaturgisch eingerichtetes Lernen - "Stollen graben": Die Komposition des Lehrstücks kann als eine dramaturgische Figur bezeichnet werden. Wie in einem Drama auf der Theaterbühne der Zusammenhang durch die Handlung konstituiert wird, die sich in aufeinander aufbauenden Akten entfaltet, Konflikte aufwirft und schließlich löst, so ging es im Unterricht darum, den Schülern Erkenntnis- oder Produktionshandlungen zu ermöglichen, mit deren Hilfe sie bestimmten Aufgaben und Herausforderungen begegnen konnten, die von der Sache her bestimmt waren und zu eigenem Tun aufriefen. Das war das dramaturgische Moment des Lernens, wie es bei Hausmann beschrieben wird.

Sieben (in der vorliegenden Dokumentation acht) Akte hatte ich ausgesucht, eingerichtet und vorbereitet, durch die handelnd und lernend das Gesamtwerk erschlossen werden sollte. Wie man Stollen in einen Berg treibt, um an die kostbaren Schätze kommen zu können, so wollten wir uns durch sieben Anregungen, die Goethe in der *Italienischen Reise* selbst gibt, deren spezifische Qualität methodisch und inhaltlich unverfälscht vor Augen führen. Durch sie wollten wir Zugang zu dem Gold, der Goetheschen Lernmethode, gewinnen, um es später in Italien, natürlich gewechselt in die heute gültige Landeswährung, ausgeben zu können. Um die Universalität des Goetheschen "gegenständlichen Denkens" exemplarisch nachvollziehen zu können, waren mit seiner Hilfe sieben sehr unterschiedliche Weltbereiche und Disziplinen aufzusuchen. Die Lehridee, nämlich *wie Goethe "es" macht, zu lernen und zu lehren*, trat jedesmal verwandelt, aber klar, verbindlich und verbindend wieder auf. Die Schüler sollten noch einmal in jene ursprüngliche Situation versetzt werden, in der sich Goethe befand, als er nach Italien reiste. Sie sollten eigenständig erüben, was in der *Italienischen Reise* bereits als Lernresultat eines anderen scheinbar abschließend formuliert worden war. Dieser Aspekt zielte auf ein genetisches Lernen im Sinne Wagenscheins.

Ich gebe hier dem Leser einen Überblick, der sich für die Schüler erst allmählich durch eigenes Tun im Lauf einer Woche entfaltet.⁴³ Im Anschluß daran sei etwas ausführlicher erzählt, was uns in den einzelnen Morgenstunden beschäftigte. Als Quellen dieses genetisch-dramaturgisch-exemplarischen Unterrichtsverlaufs greife ich auf die Protokollhefte der Schüler und auf ihre mündlichen Äußerungen zurück, die ich mir im Anschluß an die Stunden notiert hatte. Einiges muß ich aus dem Gedächtnis rekapitulieren und dem Sinn nach wiedergeben. Ich bemühe mich aber in jedem Fall darum, den Geist unseres unterrichtlichen Dramas noch einmal auferstehen zu lassen, wenn auch der philologisch nachweisbare Wortlaut des damaligen Prozesses nicht mehr in allen Einzelheiten zu erbringen ist. Es soll dabei auch mit einigen Beispielen schon antizipierend auf die später erfolgte Reise eingegangen und dasjenige bereits aus dem Schülerbuch zitiert werden, was im Unterricht nur als ein Keim gelegt worden war, auf der Fahrt ausreifte und erst dort als Frucht genossen werden konnte.

Auch ein Wort zur sprachlichen Darstellung sei vorausgeschickt. Bisweilen ändert sich die Perspektive des schreibenden Subjekts nach Maßgabe der jeweiligen Situation. Manchmal spreche ich in der ersten Person Singular, wenn ich mich persönlich in das Geschehen hinstellen will, in der ersten Person Plural, wenn ich mich ganz in den gemeinsamen Lernprozeß eingefügt empfinde. Manchmal wird vom "Lernenden" oder "Lehrer" gesprochen, wenn das

Dargestellte einen objektiveren Pinselstrich verträgt und eher vom Lesenden aus gedacht wird. Diese Variationen seien erlaubt, unbewußt werden sie nicht eingesetzt.

Auch die erst nach dem schulischen Prozeß vorgenommenen inhaltlichen Veränderungen, Ergänzungen und Umstellungen gegenüber dem konkret durchgeführten Unterricht werden im folgenden bereits korrigierend berücksichtigt und in die Darstellung eingearbeitet. So stammen etwa einige Fotos zum Unterricht aus dem Kontext eines zweiten "Durchlaufs" des schulischen Lehrstückteils, der ohne die anschließenden zwei anderen Abschnitte (Reise und Tagebuchherstellung) stattfand. Bei der "Premiere" hatte ich keine Aufnahmen gemacht. Auch die Anzahl der Akte, die hier vorgestellt werden, ist erweitert worden, um die innere Logik des schulischen Lehrstückteils für den Leser stringenter werden zu lassen. Wer die *Italienische Reise* für seinen Unterricht "nachspielen" möchte, hat ein Recht darauf, daß er erfährt, wie der Unterricht gelaufen ist, aber auch, wo es Schwierigkeiten gab, die man in Zukunft besser von vornherein vermeiden sollte. Die abweichende Darstellung des hier vorliegenden Berichts zum ursprünglichen Unterricht wird stillschweigend vorgenommen, wenn es sich um nebensächliche Unzulänglichkeiten, Unfälle oder Versäumnisse geringen Ausmaßes handelt, aber explizit erörtert, wenn es um folgenreiche Eingriffe in die Gesamtgestalt des Lehrstücks geht. So fehlte beispielsweise der "Erstaufführung" im Schuljahr 1995/96 noch der II. Akt zum Venedig-Kapitel ganz. Im Schuljahr 1997/98 habe ich ihn mit einer anderen 12. Klasse ausprobiert und in den vorliegenden Kontext, in den hinein er auch gehört, eingefügt. Im Bewußtsein, daß Lehrstückberichten wie unserem der Vorwurf gemacht werden könnte, sie seien "subjektiv", "geschönt" und "unkritisch", entgegnet Schulze: "*Subjektiv' dürfen, ja müssen sie sein. Es sind Erfahrungsberichte und es geht um Austausch von Erfahrungen. Eine unserer Prämissen für die Lehrkunst ist, daß die Lehrenden selbst Lernende sind und daß die Lehrkundedidaktik eine lernende Didaktik ist. Wie anders sollen wir lernen, wenn wir unsere subjektiven Erfahrungen nicht ernst nehmen? Wichtig ist nur, daß sie in der Darstellung auch für andere nachvollziehbar werden.*" (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 414)

Die Themen im Überblick

- I. Akt: *Exposition und Überblick*
Thema: **Die Italienische Reise**
Maß nehmen am Buch (Die "Sache") und Annäherung an das Thema. (Die Methode)
- II. Akt: *Ein literarischer Stadtbummel*
Thema: **Der Mikrokosmos Venedig - Den Plan in der Hand**
Maß nehmen an einem exemplarischen Reisekapitel und sich einwurzeln im Vertrauten
- III. Akt: *Architektur*
Thema: **Das Amphitheater in Verona**
Maß nehmen an einem bedeutenden Bauwerk und Übungen, Architektur zu sehen
- IV. Akt: *Literarische Formen*
Thema: **Nulla dies sine linea**
Maß nehmen am Stil des Goetheschen Reiseberichts und Übungen, die literarische Formen-Vielfalt des Buches zu entdecken und kennenzulernen
- V. Akt: *Malerei*
Thema: **Die Schule von Athen**
Maß nehmen am Raffael-Gemälde und an Goethes Art, bildende Kunst zu betrachten
- VI. Akt: *Poesis*
Thema: **Die griechische Reisebegleiterin - Das Schmerzenskind**
Maß nehmen an der klassischen Vers-Dichtung "Iphigenie auf Tauris" und das Umdichten ihrer prosaischen Vorstufen
- VII. Akt: *Sprachen lernen*
Thema: **Die Schöne aus Mailand**
Maß nehmen an Goethes Art, eine Italienerin Englisch zu lehren, und Übungen für Deutsche, Italienisch zu lernen
- VIII. Akt: *Philosophie und Religion*
Thema: **Johann Gottfried Herder: "Ideen zur 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

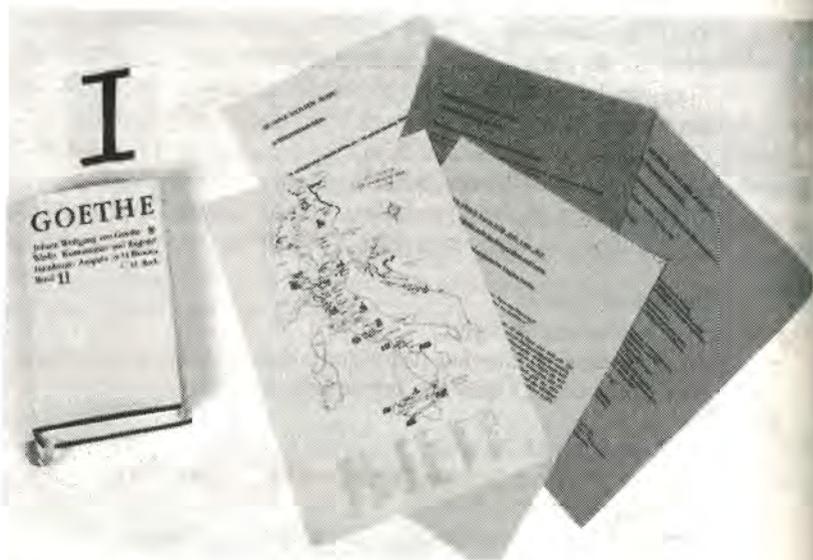
1. Der Deutschunterricht: Goethe lehrt lernen

Vierzehn Stunden im März 1996

Die Themen im Einzelnen

I. Akt: *Exposition und Überblick*
Thema: **Die Italienische Reise**
Maß nehmen am Buch (Die "Sache") und Annäherung an das Thema. (Die Methode)

Das Vorspiel: Am Beginn jedes Unterrichts (also vor allen "Akten") erübten, gestalteten und rezitierten die Schüler und der Lehrer etwa zehn bis fünfzehn Minuten lang gemeinsam ausgewählte Passagen sprachlicher Kunstwerke, wie es im Unterricht der Waldorfschule als künstlerischer Auftakt üblich ist. Der tägliche Epochenunterricht und der poetische Anfang kamen dem Einspielen



Die Arbeitsblätter

der *Italienischen Reise* entgegen. Sie sind allerdings, trotz günstiger Rahmenbedingungen, für die Aufführung eines Lehrstücks keine notwendige Voraussetzung. Auf ihre didaktische Bedeutung im Kontext der Waldorfpädagogik muß hier nicht eingegangen werden.⁴⁴ In diesem Fall bot es sich an, zu Goethes *Mignon*-Strophen zu greifen. Auch ein Gedicht (*Agonia*) des modernen italienischen Lyrikers Giuseppe Ungaretti (1888 - 1970) wurde in italienischer Sprache erarbeitet. Die Dichtungen hätten, wenn der Wunsch dazu entstehen sollte, auf der Klassenfahrt in Italien unter freiem Himmel gesprochen werden können. Tatsächlich gruppierte sich die Klasse dann später im Theater von Pompeji auf der Bühne. Allerdings rezitierten die Schüler Lieder und Texte Bertolt Brechts aus der "Dreigroschenoper". Die war im 12. Schuljahr kurz vorher ihr gemeinsames Klassenspiel gewesen. Daran hatte der Lehrer in keinem Augenblick gedacht, aber recht war es ihm dann doch. Auch Goethe las schließlich nicht nur seine eigenen Gedichte. Im Angesicht des Meeres rezitierte er Homer. In jedem Fall ließen sich die Schüler, unaufgefordert durch Lehrerimpulse, auf den spezifischen Genius loci ein. In einem Theater sollte man sprechen. Das taten sie. Gelerntes stand zur Verfügung. Auch in Rom, am Grabe Shelleys, wußte eine Schülerin überraschend und spontan die Worte zu erinnern, die sie im Englisch-Unterricht erarbeitet hatte: *Swiftly walk over the western wave, spirit of night*. Das mußte einzeln und leise gesprochen werden. Und so kam es auch nur den wenigen Umstehenden zu Gehör. In Roms frühchristlicher Kirche Santa Costanza ein ähnliches Erlebnis: Nach der ruhigen Besichtigung stimmte einer, vielleicht zunächst durchaus nur spaßhaft und provisorisch, den gregorianischen Gesang "Da pacem Domine" an, worauf die übrigen Schüler einstimmten. Das war jeweils für alle Beteiligten ein Erlebnis, weit jenseits von vorher zweckdienlich vermitteltem Unterrichtsstoff.

So öffnet eine gemeinsame schulische Rezitation künstlerisch zwar zunächst nur die tägliche Unterrichtsstunde, schafft aber daneben im Lauf der Jahre einen Fundus gestalteter Worte, der nicht nur kognitiv als abfragbares Wissen eines Faches zur Verfügung steht, sondern das seelische Empfinden und die sprachliche Gestaltungsmöglichkeit der Einzelnen wesentlich differenziert.⁴⁵ Quod erat demonstrandum.

Der Einstieg - Ein "Tor- und Turm-Thema": So weit der bekannte Unterrichtsbeginn. Wie aber fortfahren? Was würde die Schüler erwarten? Daß wir die *Italienische Reise* behandeln wollten, war ihnen bekannt, schließlich hatten sie sich das Buch gekauft. Aber wie sollten wir beginnen? Können auch Schüler in relativ kurzer Zeit einen sie befriedigenden Blick auf diesen zunächst einmal befremdlichen Gegenstand werfen? Wie läßt sich in der Schule das Buch im Umriss skizzieren, wie wir es hier im Rahmen unserer Studie (I. Kapitel) versucht haben zu tun?



Der "Bücherturm" für den Unterricht

(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). Ich hatte mir die Bücher teilweise in der Landesbibliothek ausgeliehen, um den Schülern einen sinnlichen Eindruck der schriftlichen Rezeptionsweise Italiens zu vermitteln. Irgendwo in der Mitte dieses allmählich ins Schwanken geratenden literarischen Menschheitsturms, auf vorangegangene Werke fußend und die folgenden stützend, bildete auch Goethes *Italienische Reise* (1786/88) zunächst noch ein wenig bekanntes Stockwerk. Würden die Schüler in dem ihnen damit demonstrierten historischen Durchgang durch die Zeiträume schließlich die literarischen Säle und Zimmer Goethes erreichen, um sich in ihnen länger aufzuhalten, wäre für alle augenscheinlich geworden, daß hiermit im Deutschunterricht ein Gegenstand zur Sprache kommen sollte, der nicht irgendein literarisches Beispiel darstellt, "sondern um ein durch Neugier und Geschichte ausgezeichnetes Beispiel, das einen Zugang eröffnet" (Berg/Schulze: *Lehrkunst*, S. 387). Das war die Absicht. Wir könnten über den imposanten "Bücherberg" auch mit Wagenschein sagen: Eine "an sich bekannte und darum kaum bedachte Erscheinung" wird vergrößert (Berg/Schulze: *Lehrkunst*, S. 399). Ein sichtbares, exemplarisches Phänomen ist im naturwissenschaftlichen Unterricht leicht herbeizuschaffen, im Literatur-

Die Schüler hatten ihre Tische und Stühle zu einem Kreis gestellt. Sie konnten sich gegenseitig anschauen. Sie blickten aber auch auf die zwischen ihnen freigemachte runde Fläche des Klassenzimmers wie auf eine leere Bühne. Dort schichtete nun der Lehrer, für alle gut sichtbar und offenbar sehr systematisch vorgehend, aus einem undurchschaubaren Haufen zahlreicher mitgebrachter Bücher ein Buch über das andere. Er nannte jeweils Verfasser, Titel und Erscheinungsjahr. Es waren allesamt Bücher bekannter Schriftsteller, die thematisch auf Italien, dem Reiseland schlechthin, basierten, und die sich, historisch geordnet, mit ihrer Fahrt in den Süden befaßten: Von J.C. Goethes *Aufzeichnungen aus Italien* des Jahres 1740 über L. Sterne (1768), J.G. Herder (1788/89), J.G. Seume

unterricht tritt es in der Regel nur textgebunden auf. Aber kann in ihm nicht gerade durch einen unerwarteten "nicht-literarischen" Einstieg ein Leuchtholz des Verstehenwollens gerieben werden, was denn das "Eigentliche" der jeweils vorliegenden Dichtung sei? Wagenschein weiß, "daß der farbige Blitz eines einzigen, ersten Tautropfens im Gras eine Einsicht zünden kann in das, was Physik ist; daß nämlich alles Apparative sekundär, Mittel, Abgeleitetes ist. Diese Einsicht, in der rechten Stimmung aufgetan, kann ganze Berge finsterster Mißverständnisse in Nichts auflösen. Solche Erfahrungen grenzen wohl schon an die - der Untersuchung bedürftige - Frage, ob es im Deutschunterricht, in der Erfahrung der Dichtung und des Kunstwerks überhaupt, etwas dem Exemplarischen Vergleichbares gibt? Auch hier mag es um die Eröffnung einer ursprünglichen Sicht gehen, veranlaßt durch den Blitz des Einzelnen, das nun aber nicht Spiegel, nicht übertragbares Vorbild, sondern Auslöser in einem noch zu klärenden Sinne ist. Vielleicht darf man von einer 'Bezauberung' sprechen."⁴⁶

"Mein Gott", sagte Nikolai erstaunt und wohl auch etwas erschlagen, "daß Italien so interessant gefunden wurde, hätte ich nicht gedacht." Franziska sah sich bestätigt: "Das, was die Bachmann über Rom schreibt, kenne ich. Nicht schlecht."

Schritt: Wie beginnen? Das Buch ist umfangreich und nicht mit einem Blick zu überschauen. Es ist kein Gedicht, das sich innerhalb einer Stunde lesen und besprechen ließe, kein naturwissenschaftliches Phänomen wie Faradays Kerze, das sich dem betrachtenden Anschauen in verhältnismäßig kurzer Zeit befriedigend erschlösse. Es gibt verschiedene Wege, sich einem Buch dieses thematischen und textlichen Umfangs annähern zu können. Aber die Tore, die einen ein- und später wieder entlassen, sind keine beliebigen. Der behaupteten "Einschüchterung durch Klassizität" (Brecht) ist entgegenzuwirken. Die Erstbegegnung muß bereits bei der Annäherung befragt werden? "Ein typischer Handlungszusammenhang, in dem eine Aufgabe und eine bestimmte Tätigkeit vorgegeben, aber die Lösung oder der Lösungsweg nicht vorgeschrieben wird, und den man zudem noch frei wählen und nach Belieben abbrechen oder verlassen kann, ist das Spiel (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 394). Ich als Lehrer, der seinen Unterrichtsstoff kennt, hatte mir zwar Schritte überlegt, wie wir beginnen könnten. Und doch wollte ich die Schüler an der gemeinsamen Planung beteiligen. Sie sollten ihr persönliches Interesse mit den vom Gegenstand her vorgegebenen Notwendigkeiten im Rahmen kleiner Arbeitsgruppen besprechen und anschließend im Plenum ein gemeinsames Vorgehen abstimmen. Ich stellte ihnen deshalb vier unmittelbar an der *Italienischen Reise* abgelesene Anregungen vor, sich einen möglichen ersten Überblick verschaffen zu können.

Um die unterschiedlichen Vorgehensweisen einer Annäherung an das Buch auch optisch voneinander abzugrenzen, hatte ich vier farbige Blätter (rot, grün, gelb, violett) gewählt, auf denen noch einmal schriftlich und ausführlich die Informationen festgehalten worden waren, die ich zunächst in referierender Weise darstellte. Dabei vermied ich es, die Fachbegriffe dieser methodischen Schritte zu nennen oder eine beabsichtigte Reihenfolge des Vorgehens nahe-zulegen. Von der literaturimmanenten, biographischen, lernpsychologischen oder geographischen Methode, sich das Thema zu erarbeiten, wurde terminologisch nicht gesprochen. Ich charakterisierte vielmehr inhaltlich, daß wir uns Informationen über den Aufbau des Buches beschaffen könnten, indem wir es einmal durchblättern, uns über Titel, Motto, Kapitelzahl und -länge, über Zeichnungen und Skizzen usw. gesprächsweise austauschen könnten. Ich stellte die Frage, wie das Buch in der Hand liege? Sei das ein angenehmes Gefühl? Komme es den Schülern zu schwer und dick vor? Was falle ihnen sonst noch auf? Die Frage nach dem "Was" würde den Schülern später auf dem violetten Blatt noch einmal entgegnet werden. Oder, so beschrieb ich die zweite Möglichkeit, sollten wir uns statt dessen erst einmal mit Goethe selbst beschäftigen? Ich hätte einige Arbeitsblätter vorbereitet, aus denen ersichtlich sei, in welcher Situation der Autor gelebt habe, bevor er nach Italien gegangen sei. Die Fragen nach dem "Wer" und "Warum" standen auf den roten Zetteln. Wir könnten, drittens, natürlich auch einmal das Register der *Italienischen Reise* aufschlagen, um unter einem beliebigen Stichwort, das uns interessant erscheine, im Text nachzuschauen, wie Goethe seine Reiseeindrücke und Begegnungen beschrieben habe. "Schreibt er detailgetreu oder subjektiv empfindsam?" Die Fragen nach dem "Woran" und "Wie" seines Vorgehens fanden sich anfänglich auf dem gelben Blatt formuliert. Schließlich legte ich eine große Italien-Landkarte auf den Boden des Klassenzimmers aus.

Vielleicht sei es, viertens, zunächst auch einfach sinnvoll, die Reiseroute Goethes nachzuzeichnen. Ich hatte dafür kleine Papierpfeile hergestellt, die ich dann, entsprechend der einzelnen Kapitel des Buches, nach und nach und mit Erläuterungen zu den einzelnen Stationen versehen, auf die Landkarte auslegen wollte. Das grüne Arbeitsblatt erläuterte die Frage nach dem "Wohin". So weit der vierfache Vorschlag einer möglichen Annäherung. Bevor wir allerdings im Plenum und spontan eine Entscheidung trafen, hätten wir uns besser in kleinen Arbeitsgruppen und mit Argumenten sachkundig zu machen.

2. Schritt: Wie fortfahren? Die Schüler bildeten fünf Arbeitsgruppen zu je sechs Mitgliedern. Die Ecken des Klassenraums wurden aufgesucht, der Flur wurde vorübergehend miteinbezogen. Jeder erhielt nun für jede der anfänglich nur kurz und noch allgemein genannten Methoden vorbereitetes Text-Material zur eigenen Urteilsbildung. Die Schüler besprachen das Vorgehen, welcher Annäherungsmethode an das Buch sie den Vorzug geben wollten. Sollte eine zusätzliche, noch nicht genannte Methode berücksichtigt werden? Schauen wir uns die Arbeitsblätter an.

Arbeitsblatt 1

DIE FRAGE NACH DEM "WAS":

Im Mittelpunkt steht das Buch Zur literarischen Gestalt. Die "Italienische Reise" als Buch:

Man kann das Buch in die Hand nehmen und durchblättern, um einen ersten flüchtigen Einblick zu erhalten. Was wird dadurch gewonnen, was nicht?

- Titel:** "Italienische Reise"
Im Erstdruck des Buches von 1816/17 hieß es noch: "Aus meinem Leben. Zweiter Abteilung Erster und Zweiter Teil"
- Motto:** "Auch ich in Arkadien!" (Et in Arcadia ego)
Das Motto fehlte in der "Ausgabe letzter Hand", war aber 1816/17 dem Buch vorangestellt.
Arkadien: südliche, idyllische, heitere Welt von Hirten und Göttern. Das Motiv ist in der Malerei besonders durch Gemälde Poussins (1593 - 1665) bekannt geworden.
- Gliederung:** Der Zeitraum der Reise: 3. September 1786 (Abreise aus Karlsbad) bis 18. Juni 1788 (Ankunft in Weimar) also etwas mehr als 1½ Jahre.
Drei große Teile (insgesamt 23 Kapitel)
Teil 1: Von Karlsbad bis Rom (6 Kapitel) (erschienen 1817)
Teil 2: Neapel - Sizilien - Neapel (3 Kapitel) (erschienen: 1818)
Teil 3: "Zweiter Römischer Aufenthalt" (13 Kapitel) (erschienen: 1829)

Detaillierte Inhaltsübersicht

I. Teil erschienen: 1817 (S. 9 - 177)

Berichtszeitraum: 3. September 1786 - 21. Februar 1787

Karlsbad bis Rom

1. Kapitel: Karlsbad bis auf den Brenner (S. 9 - 22)
2. Kapitel: Vom Brenner bis Verona (23 - 39)
3. Kapitel: Verona bis Venedig (40 - 63)
4. Kapitel: Venedig (64 - 99)
5. Kapitel: Ferrara bis Rom (100 - 124)
6. Kapitel: Rom (125 - 177)

II. Teil erschienen: 1818 (S. 178 - 349)

Berichtszeitraum: 22. Februar 1787 - 6. Juni 1787

Neapel und Sizilien

7. Kapitel: Neapel (178 - 224)
8. Kapitel: Sizilien (225 - 321)
9. Kapitel: Neapel (322 - 349)

III. Teil erschienen: 1829 (S. 350 - 556)

Berichtszeitraum: 8. Juni 1787 bis 14. April 1788

Zweiter römischer Aufenthalt

10. Kapitel: Juni (350 - 364) - Korrespondenz - Nachtrag: Päpstliche Teppiche -
11. Kapitel: Juli (365 - 381) - Korrespondenz - Bericht - Störende Naturbetrachtungen -
12. Kapitel: August (382 - 391) - Korrespondenz - Bericht -
13. Kapitel: September (392 - 409) - Korrespondenz - Bericht -
14. Kapitel: Oktober (410 - 430) - Korrespondenz - Bericht -
15. Kapitel: November (431 - 443) - Korrespondenz - Bericht -
16. Kapitel: Dezember (444 - 461) - Korrespondenz - Bericht - Moritz als Etymolog -
17. Kapitel: (462 - 474) - Philipp Neri, der humoristische Heilige -
18. Kapitel: Januar (475 - 483) - Korrespondenz - Bericht - Aufnahme in die Gesellschaft der Arkadier
19. Kapitel: (484 - 515) - Das Römische Karneval -
20. Kapitel: Februar (516 - 523) - Korrespondenz - Bericht -
21. Kapitel: März (524 - 533) - Korrespondenz - Bericht -
22. Kapitel: (534 - 541) Über die bildende Nachahmung des Schönen. Von Karl Philipp Moritz
23. Kapitel: April (542 - 556) - Korrespondenz - Bericht -

Arbeitsblatt 2

DIE FRAGE NACH DEM "WER" UND "WARUM":

Im Mittelpunkt steht Goethe (1749 - 1832) Zur biographischen Situation Goethes vor der Reise nach Italien:

Wie war Goethes Situation in den ersten Weimarer Jahren? Veränderte sich seine Einstellung?

Die Weimarer Jahre 1775 bis 1786

1. Kurze Anmerkungen:

geb. 1749

in Frankfurt, dort aufgewachsen, frühe dichterische Versuche, die sich in allen folgenden Jahren beibehalten und steigern, Jura-Studium in Leipzig dann Fortsetzung und Examen in Straßburg, Rechtsreferendar in Wetzlar
Rechtsanwalt in Frankfurt bis 1775.

von 1765 - 1768
1770
1771

7. November 1775

Der 26jährige Goethe kommt erstmals nach Weimar. Er wird Lehrer und Freund des 18jährigen Herzogs Karl August.

Juni 1776

Eintritt in den Weimarischen Staatsdienst als Geheimer Legationsrat.

Die Pflichten:

Ausarbeitung von Feuerverhütungsvorschriften
Hochpolitische Relationen zwischen den europäischen Höfen
Wiederbelebung des Silber- und Kupferbergwerks bei Ilmenau

seit 1779

"Kriegskommissar" - Aushebung der Rekruten, Wegebauverwaltung - Wasserbaukommission (Überschwemmungen, Kanalisation etc.)

seit 1782

Leitung der "Kammer" (oberste Finanzbehörde), gesellschaftliche Verpflichtungen, Repräsentation: Leseabende, Redouten, Maskenzüge, Theateraufführungen
eigenes künstlerisches Tun: Lyrik, Dramen, Prosa

1787

erscheinen Goethes Schriften in vier Bänden bei Göschen in Leipzig. Sie enthalten: Zueignung, Werther, Götz, Die Mitschuldigen, Iphigenie, Clavigo, Die Geschwister, Stella, Triumph der Empfindsamkeit, Vögel. Erste von G. selbst veranstaltete Slg. seiner Dgg.

vielfältige persönliche Freundschaften: Charlotte von Stein (Hofdame), Johann Gottfried Herder (Dichter, Philosoph, Theologe, Pädagoge), Corona Schröter (Schauspielerin) - Georg Melchior Kraus (Maler), Christoph Martin Wieland (Dichter) u. a.

1775 bis 1786

Man hat errechnet, daß in den ersten zehn Jahren, die Goethe in Weimar zubrachte und dem herzoglichen Conseil angehörte, 23 000 Fälle in etwa 750 Sitzungen verhandelt worden waren; an 500 Sessionen hat Goethe nachweislich teilgenommen.

1788

Nach der Italienreise lebt Goethe von bis zu seinem Tod

1832

mit ständigem Wohnsitz wieder in Weimar.

2. Aufzeichnungen Goethes

1779: Die Kriegskommission übernommen. Erste Session. Fest und ruhig in meinen Sinnen, und scharf. Allein dies Geschäft diese Tage her. Mich drin gebadet, und gute Hoffnung in Gewißheit des Ausharrens. Der Druck der Geschäfte ist sehr schön der Seele; wenn sie entladen ist, spielt sie freier und genießt des Lebens. Elender ist nichts als der behagliche Mensch ohne Arbeit, das Schönste der Gaben wird ihm ekel.

1780: Das Tagwerk, das mir aufgetragen ist, das mir täglich leichter und schwerer wird, erfordert wachend und träumend meine Gegenwart. Diese Pflicht wird mir teurer, und darin wünscht ich's den größten Menschen gleich zu tun und in nichts größerem. Diese Begierde, die Pyramide meines Daseins, deren Basis mir angegeben und gegründet ist, so hoch als möglich in die Luft zu spitzen, überwiegt alles andre und läßt kaum augenblickliches Vergessen zu. Ich darf mich nicht säumen, ich bin schon weit in Jahren vor, und vielleicht bricht mich das Schicksal in der Mitte und der babylonische Turm bleibt stumpf unvollendet. Wenigstens soll man sagen, es war kühn entworfen und wenn ich lebe, sollen will's Gott die Kräfte bis hinauf reichen.

1781: Das Bedürfnis meiner Natur zwingt mich zu einer vermannigfaltigten Tätigkeit, und ich würde in dem geringsten Dorfe und auf einer wüsten Insel ebenso betriebsam sein müssen, um nur zu leben...weil es ein Artikel meines Glaubens ist, daß wir durch Standhaftigkeit und Treue in dem gegenwärtigen Zustande ganz allein der höheren Stufe eines folgenden wert und sie zu betreten fähig werden, es sei nun hier zeitlich oder dort ewig.

Das Muß ist hart, aber beim Muß kann der Mensch allein zeigen, wie's inwendig mit ihm steht. Willkürlich leben kann jeder...

Ich fühle, daß ich Flügel habe und sie sind nicht zu brauchen...Mir ist des Getreibes zuviel.

Wieviel wohler wäre mir's wenn ich von dem Streit der politischen Elemente abgesondert, den Wissenschaften und Künsten wozu ich geboren bin, meinen Geist zuwenden könnte.

1786: Den 3. September früh 3 Uhr stahl ich mich aus dem Karlsbad weg, man hätte mich sonst nicht fortgelassen. Ich ließ mich aber nicht hindern, denn es war Zeit.

Ich hatte nur einen Mantelsack und Dachsransen mitgenommen, und für meine Garderobe wäre es überflüssig, da ich aber soviel Bücher und Papiere mit habe, so war es zu beschwerlich. Nun hab ich mir ein Kofferchen gekauft, das mich recht freut. Auch ist's recht gut, daß ich allein bin, denn gewiß, man wird durch anhaltende Bedienung vor der Zeit alt und unfähig. Jetzt freut mich alles mehr, und ich fang in allem gleichsam wieder von vorne an. Gewiß, ich hoffe auf dieser Reise ein paar Hauptfehler, die mir ankleben, loszuwerden. ..

Ich reise unter dem angenommenen Namen Möller, den ich auch behalten werde. Herder hat wohl recht zu sagen: daß ich ein großes Kind bin und bleibe, und jetzt ist mir es so wohl, daß ich ungestraft meinem kindischen Wesen folgen kann.

Noch eine böse Arbeit steht mir bevor. Nach einer letzten Konferenz mit Herdern muß ich die Iphigenie mitnehmen und muß sie nun gelegentlich durchgehn und ihr wenigstens einige Tage widmen. Das will ich auch tun, sobald ich ein Plätzchen finde, wo ich bleiben mag.

1787 schreibt Caroline Herder an Gleim: "Von Goethe wissen Sie also noch nicht, daß er seit Oktober vorigen Jahres in Rom ist? Er lebt dort sehr glücklich. Sein Geist hatte hier keine bleibende Stätte mehr, und er eilte im Stillen, ohne es den vertrautesten Freunden zu sagen, fort."

DIE FRAGE NACH DEM "WORAN" UND "WIE"

Im Mittelpunkt steht das Reisen, Lehren und Lernen.

Zum methodischen und systematischen Vorgehen Goethes:

Wie und woran lernte Goethe?

Wie betrachtete er Architektur, wie Malerei, Natur oder Menschen?

Wie lehrte er Fremdsprachen, wie las er Bücher, wie dichtete er?

"Mir ist jetzt nur um die sinnlichen Eindrücke zu tun, die kein Buch, kein Bild gibt. Die Sache ist, daß ich wieder Interesse an der Welt nehme, meinen Beobachtungsgeist versuche und prüfe, wie weit es mit meinen Wissenschaften und Kenntnissen geht, ob mein Auge licht, rein und hell ist, wie viel ich in der Geschwindigkeit fassen kann, und ob die Falten, die sich in mein Gemüt geschlagen und gedrückt haben, wieder auszutilgen sind. Schon jetzt, daß ich mich selbst bediene, immer aufmerksam, immer gegenwärtig sein muß, gibt mir diese wenigen Tage her eine ganz andere Elastizität des Geistes; ich muß mich um den Geldkurs bekümmern, wechseln, bezahlen, notieren, schreiben, anstatt daß ich sonst nur dachte, wollte, sann, befahl und diktierte". (Goethe: "Italienische Reise", 1786, S. 25)

"Man müßte es wie Göthe machen, der Idiot: alles und jedes gut finden/was der für eine permanente Selbststeigerung gemacht hat, ist unglaublich, sobald man das italienische Tagebuch liest: jeden kleinen Katzenschiß bewundert der und bringt sich damit ins Gerede..

Wir sind gewiß in ein häßliches, schmerzhaftes, wüstes Labyrinth von Welt geboren worden, von Anfang an. (Keiner will das wahrhaben!)." (Rolf Dieter Brinkmann: "Rom. Blicke". 1979, S. 115 und 202)

Wenn wir die beiden Zitate vergleichen, ergeben sich Fragen:

Ähneln sie sich? Wenn ja, warum?

Unterscheiden sie sich? Wenn ja, warum?

Sagen sie dasselbe?

Beurteilen sie dasselbe unterschiedlich?

Wie und woran könnten wir den Inhalt der Zitate überprüfen?

DIE FRAGE NACH DEM "WOHIN":

Im Mittelpunkt steht Italien

Zur geographischen Situation Italiens um 1786 und die einzelnen Stationen Goethes auf der Reise:

Auf den ersten Seiten der "Italienischen Reise" begründet Goethe seine biographische Situation, die ihn "gezwungen" habe, sich aus Karlsbad hinwegzustehlen.

Neben dem "Warum" seiner "Flucht" gibt er aber auch Auskunft darüber, wie er sich neue, bisher unbekannte Lokalitäten bekanntmacht. Man muß offenbar auch den "Fluchtpunkt" kennen, das "Wohin" einer Reise.

Am 30. September 1786, als Goethe in Venedig eingetroffen ist, vermerkt er in der "Italienischen Reise":

"Heute habe ich abermals meinen Begriff von Venedig erweitert, indem ich mir den Plan verschaffte. Als ich ihn einigermaßen studiert, ..." (S. 70).

Einige Tage später notiert er:

"Den Plan in der Hand suchte ich mich durch die wunderlichsten Irrgärten..." (S. 74).

Wie also sieht die gesamte Reiseroute aus, die er absolviert hat?

Kann uns ein Überblick über die Landkarte, den "Plan" seiner Reise erhellen?

3. Schritt: *Wie ankommen?* So weit die Informationen der Arbeitsblätter. Dann folgte die Auswertung der Gruppenvorschläge im Plenum. Ein gemeinsames Vorgehen wurde besprochen, die verschiedenen möglichen Schritte geordnet. Die Schüler wählten die Möglichkeit, sich biographisch dem literarischen Thema zu nähern, so wie es auf dem Arbeitsblatt 2 ausgeführt worden ist. Das hatte ich vermutet, obgleich ich ihnen, ganz im Sinn der Lehrkunst-Didaktik, zunächst die "Sache", nämlich die *Italienische Reise* als Buch, zu präsentieren gedachte. Aber ist das Buch wirklich die Sache und Goethes biographischer Impuls zur Reise nur eine schmückende Rahmenerzählung? So richtig es ist, daß die biographische Anekdote zur Entdeckung des archimedischen Prinzips zum Nachvollzug der physikalischen Entdeckung als Lehridee nur dann etwas beitragen könnte, wenn in ihr der sachliche Kern verankert wäre (Vgl. Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 390), so zutreffend ist es in diesem Fall, mit biographischen Notizen zu Goethe zu beginnen. Wenn Goethe bereits im Januar 1781 klagt, er fühle, daß er Flügel habe, die aber nicht zu gebrauchen seien, denn es sei *des Getreibes zuviel* (Vgl. Arbeitsblatt 2), so ist das mehr als ein nette Geschichte vor den Toren des Lehrstücks. Hier wird bereits die Kette geschmiedet, aus der heraus allein die "Flucht" zu verstehen ist. Die Schüler jedenfalls votierten im Anschluß an ihre Gruppenarbeit eindeutig dafür, die Frage nach dem "Warum" der *Italienischen Reise* an den Anfang zu setzen. Sie hatten, wenn auch unbestimmt, erkannt, daß hier das Biographische nicht vom Inhalt zu trennen ist. Daß darüber hinaus gerade biographische Dimensionen eines Themas Jugendliche im Alter von 18 Jahren ohnehin zusätzlich interessieren, kommt hinzu. Dem Ansatz der Lehrkunst-Didaktik widerspricht dieses Vorgehen im übrigen nur scheinbar, denn Berg/Schulze wollen von sich aus ebenfalls zunächst die "Sache", die eigentliche Lehridee, akzentuiert wissen und Nebenschauplätze als solche sichtbar machen. Genau dem wurde Rechnung getragen. Als zweites Gebiet wählten die Schüler die Frage nach dem "Wohin", also den Wunsch, Genaueres über die konkrete Reiseroute und Landkarte Italiens dargestellt zu bekommen. Erst an vierter Stelle waren sie geneigt, das literarische Werk in seiner Druckgestalt und im kompositorischen Aufbau "begreifend" in die Hand zu nehmen. Ich mußte daran denken, daß bereits Goethes Freunde im Hinblick auf dessen Leistung das Gelebte dem Gesprochenen und das Geschriebene dem Gedruckten vorgezogen hatten.

Der Lehrer führte nun an Hand des bekannt gewordenen Materials im Sinn der verabredeten Methode in das Thema ein. So wandte er sich jetzt beispielsweise während des "geographischen" Schrittes wieder der ausgelegten Italien-Landkarte zu, die den Schülern in kleinem Format auf dem Arbeitsblatt ausgeteilt worden war (Vgl. Blatt 4) und die tatsächlich im großen, überschaubaren Maß auf den Boden lag. Hier konnten alle Reiseabschnitte nacheinander ent-

wickelt und graphisch markiert werden und gleichzeitig zu Beginn im Überblick verdeutlichen, was die kommenden Akte der nächsten Tage jeweils als einzelne Stationen wiederholen würden. Die Goethesche Reiseroute wurde täglich als geographisches Muster immer stärker erlebbar. Aber die einzelnen Stationen gliederten und verbanden auch die "Handlung" des Lehrstücks, da sich die Auswahl der Inhalte für die kommenden Akte an der historischen Reise orientierte. Der Lehrende regte zu Fragen an und stellte in Frage, was "halb-verstanden" blieb. Er ergänzte das vorliegende Material mit Beispielen und vermittelte als "Kenner" einen ersten Gesamtüberblick. Die Komplexität der "Sache", die Mehrdimensionalität des Themas (*Italienische Reise*) und die Universalität des Autors Goethe (l'uomo universale) wurden gemeinsam besprochen.

4. Schritt: *Wie grundieren?* Gegen Ende des ersten Unterrichtstages konnten wir uns nun den vorab gelesenen 35 Seiten des bekannten Venedig-Kapitel zuwenden und im kleinen Rahmen überprüfen, ob sich auch in ihm die Informationen und Fragen exemplarisch bewähren würden, die mit den Arbeitsblättern im Hinblick auf das Gesamtwerk gedacht waren. War in Venedig auch von seiner "Flucht" die Rede? (Vgl. Blatt 2) Stefan weist auf den Schluß des Kapitels hin. "*Da meint Goethe jedenfalls, daß es notwendig gewesen sei, abzuhauen.*" Sagt er wirklich "abhauen", nennt er ein Motiv? Wir zitieren: "*Hätte ich nicht den Entschluß gefaßt, den ich jetzt ausführe, so wär' ich rein zugrunde gegangen: zu einer solchen Reife war die Begierde, diese Gegenstände mit Augen zu sehen, in meinem Gemüt gestiegen.*" (89/9) Wir stellten fest, daß auch die Sehnsucht nach Einsamkeit genannt wird (64) oder daß sich Goethe an die Bilder seiner frühen Kindheit erinnert (Gondelmodell im Haus seines Vaters), die er nun in der Wirklichkeit wiederfinden will. (64) "*Das ist fast wie bei Camus*", warf Anne in die Auswertung ein, indem sie sich an ihren Französisch-Unterricht zu erinnern schien: "*Der hat auch gesagt, der Schriftsteller sei mit seinem Schreiben auf der Suche danach, die zwei oder drei wichtigsten Eindrücke seiner Kindheit zu finden.*" Ein guter Vergleich. Wir kamen darüber etwas ins Gespräch. Aber wir wollten die Fragestellungen unserer Arbeitsblätter nicht vergessen. Wo zeigte sich im Venedig-Kapitel, woran und wie Goethe lernte? (Blatt 3) Ließen sich auf begrenztem Raum und dem uns bereits bekannten Terrain die Universalität seiner Methode und die Vielfalt der "Objekte" seines Studiums wiederfinden? Das Gespräch wurde lebhaft, denn es war nicht schwer, fündig zu werden. Friederike fand bald heraus, wie sich die Detail- und Gesamtwahrnehmungen Goethes zueinander verhielten, wie er also vorging, wenn er etwas wirklich begreifen wollte. Sie wies darauf hin, daß sich Goethe einen Stadtplan gekauft und wiederholt bei Ebbe und Flut den Markusturm bestiegen habe: "*Er will sich immer genau räumlich orientieren und*

alle Möglichkeiten einer Sache zeitlich begreifen." Wir blätterten ein wenig vor und zurück. Auf jeder Seite setzte jetzt das Entdecken an: Das Klostergebäude der Carità von Palladio (71), die Kirche Il Redentore (73), die Beschreibung einer Komödie (77) oder der Wechsel-Gesang der Fischer (83). Auch die Hinweise des 1.Arbeitsblattes waren für die Venedig-Schilderungen zu verwenden. So wie die gesamte *Italienische Reise* auf 550 Seiten 23 Kapitel aufweise, so fänden sich hier auf 35 Seiten 33 ausgewiesene Absätze. "Wie ein Teebeutel", meinte Oliver, "alles drin. Man muß ihn ins Wasser legen, dann entfaltet er sein Aroma." Treffender ließ es sich kaum formulieren. Die Übertragung der Arbeitsergebnisse, die sich auf das 4. Blatt bezogen, lag auf der Hand. Wie Marco Polo in seiner Erinnerung an Venedig und wie Goethe mit dem gekauften und erwanderten Stadtplan, so konnte den Schülern nun deutlich werden, daß das Venedig-Kapitel ihr eigener Plan werden würde, mit dem sie durch die nächsten Tage und die *Italienische Reise* kommen könnten. Hier auf dem vertraut gewordenen Papier würden sie sich immer wieder orientieren können und Bekanntes entdecken. "Nicht übel", sagte Konrad, der diesen Zusammenhang schnell zu ahnen begann.

5. Hausaufgabe: Protokoll des Unterrichts: Die Schüler schrieben an allen Tagen ein Epochenheft. Das ist als schriftliche Übung für den Deutschunterricht nicht unangebracht und für den Waldorfunterricht auch in allen übrigen Epochen üblich. Die geforderten und die freiwilligen Mitschriften der einzelnen Akte wurden sauber und in einer ansprechenden Weise vom Notizblock in ein gebundenes Heft übertragen (Vgl. "Ästhetische Qualität"; Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 401). Dabei wurden zwei Leitfragen thematisiert: Worum ging es inhaltlich? Woran und wie entfaltete sich der Inhalt der Unterrichtsstunde methodisch? Dem gemeinsamen Tun im Unterricht folgte die individuelle Reflexion zu Hause. An ausführliche und erörternde Aufsätze war nicht gedacht. Es reichte, wenn eine schematische Übersicht erstellt wurde. Das Üben verschiedener literarischer Formen sollte später auf der Klassenfahrt nach Italien in den Vordergrund rücken. Durch ein exaktes Auflisten der methodischen Unterrichtsschritte konnten sich die Schüler gewissermaßen eine "Grammatik" erstellen, wie wir nach Maßgabe der *Italienischen Reise* unser Arbeiten gestaltet hatten. Deren Regeln sollten sie dann eigenständig anwenden, wenn ein "lebendiger Text", d.h. wirkliche und nicht mehr nur literarisch vermittelte Bauwerke, Gemälde, Menschen oder Natureindrücke vorliegen würden.



Der Stadtplan von Venedig

II. Akt: *Ein literarischer Stadtbummel*

Thema: **Der Mikrokosmos Venedig - Den Plan in der Hand**

Maß nehmen an einem exemplarischen Reisekapitel und sich einwurzeln im Vertrauten

Vorbemerkung: Bei der ersten unterrichtlichen Behandlung des Lehrstücks zur *Italienischen Reise*, deren Verlauf hier im wesentlichen wiedergegeben wird, fehlte ein Akt, der sich ausschließlich dem von den Schülern gelesenen Venedig-Kapitel widmete. Es zeigte sich aber bei einer Wiederholung des Themas mit einer anderen Klasse, daß der tägliche Rekurs auf diese 35 Seiten, der ja ein wiederkehrendes Motiv aller übrigen Akte ist, lohnender und sinnvoller ausfällt, wenn der Inhalt des kleinen Kapitels besser und textsicherer zur Verfügung steht. Ich war ja auch von Anfang an in literarischer und didaktischer Hinsicht ausdrücklich von der besonderen Funktion des Venedig-Kapitels ausgegangen, so daß es aus den genannten Gründen angeraten ist, dieses Motiv zukünftig immer zu einem eigenen Thema zu komponieren und nicht nur als Variation in bezug auf andere Themen zu sehen. Das kam mir bei der "Premiere" zu kurz. Der Verzicht darauf, das Venedig-Kapitel gesondert zu behandeln, war, das muß eingestanden werden, eine Kompositionsschwäche. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler täglich erneut auf den Mikrokosmos Venedig beziehen sollen, in dem sich das Gesamtwerk spiegelt, müssen sie ihn auch souve-

räner kennen und anwenden können. Ein vager Eindruck der ersten häuslichen Lektüre reicht nicht aus, um zu wirklich erfreulichen Ergebnissen zu kommen. Es mag sein, daß sich diese Hinweise und die Notwendigkeit, den Akt einzugliedern, geradezu aufdrängen. Aber es ging mir in dieser Hinsicht wie Lessing in seiner "Hamburger Dramaturgie". Auch er konnte und wollte erst dann Verbesserungsvorschläge zu Dramen geben, wenn er sie gesehen hatte. Theoretisch läßt sich natürlich viel von vornherein einwenden, anders planen und wünschen. Aber es geht nicht um das "Besserwissen", sondern um das "Bessermachen". Wir führen also im weiteren Verlauf aus didaktischen Gründen das Referat über das Lehrstück in der Weise fort, als wäre dieser Akt auch historisch bereits bei der "Erstaufführung" über die Schulbühne gegangen. Er gehört zum Stück, wenn er auch aus einer anderen Inszenierung stammt, in der er den zweiten Tag des Unterrichts ausmachte. Dort hat er sich bewährt. Diese konkrete Erfahrung gibt meinem Urteil Sicherheit.

Vorspiel: Wir begannen den Tag, wie üblich, mit der Rezitation und danach mit einem Rückblick auf den bisher erworbenen "Standort" unserer Annäherung an das Buch der *Italienischen Reise*. Was war uns bekannt geworden, an was ließ sich anknüpfen? Die Italien-Landkarte wurde erneut ausgelegt, um die geographische Gestalt der Reiseroute wieder gut vor Augen zu haben. Nachdem gestern alle Wegmarkierungen nacheinander ausgelegt worden waren, wiesen uns an diesem Vormittag die Pfeile nur bis Venedig. Hier hatten wir am gestrigen Tag einen längeren Halt unternommen. Ausschließlich hier wollten wir auch heute noch einmal für zwei Stunden verweilen. Langsam und bewußt wollten wir durch die Abschnitte des Kapitels hindurchschreiten und uns eine Orientierung verschaffen, wie Goethe es in lokaler Hinsicht ja auch getan hatte. "Nach Tische", so schreibt er (68), "eilte ich, mir erst einen Eindruck des Ganzen zu versichern, und warf mich ohne Begleiter, nur die Himmelsgegenden merkend, ins Labyrinth der Stadt, welche, obgleich durchaus von Kanälen und Kanälchen durchschnitten, durch Brücken und Brückchen wieder zusammenhängt." Eine wichtige didaktische Figur der Lehrkunst ist es, die eigenen Lernhandlungen von der Sache, mit der sich der Schüler beschäftigt, vorgeben zu lassen. Die Arbeitsanweisungen sollen nicht willkürlich vorgenommen werden. Also war, ganz im Sinn der Sache, zu prüfen, ob sich das Verfahren, mittels dessen sich Goethe die Stadt bekannt machte, nicht auch auf die Literatur anwenden ließe. Und hatte er nicht sogar konkrete Hilfen gegeben? Erst müsse der Spaziergänger sich *des Ganzen ...versichern*, dann die großen *Himmelsgegenden* sich merken, weiterhin sich *ins Labyrinth wagen*, auch wenn es von *Kanälen und Kanälchen durchschnitten* sei, um schließlich die den Zusammenhang schaffenden *Brücken und Brückchen* zu finden. Läßt sich der Text des Venedig-Kapitels als *Ganzes* und als *zerschnittenes Labyrinth* entdecken? Wo sind dessen *Brücken und Brückchen*?

1. Schritt - Der Eindruck des Ganzen: Der Lehrende bringt die Schüler in Verlegenheit: "Sie haben ja für den Unterricht das Venedig-Kapitel gelesen, und gestern sind wir noch einmal recht unsystematisch und etwas locker über die Seiten hinweggegangen. Könnten Sie genau nacherzählen, welche Eintragungen und Berichte aufeinander folgen?" Ein etwas ratloses Lächeln zeigte sich auf den Gesichtern. "Mit dem Buch in der Hand schon!", glaubte jemand. Gut, dann sollten wir uns noch einmal den Text des Venedig-Kapitels vornehmen. Referierend gingen wir Seite um Seite vor. Wer wollte, konnte mit eigenen Worten kurz erzählen, was Inhalt des uns gerade Vorliegenden war: "Erst kam Goethe von Padua nach Venedig, und zwar am 28. September 1786. Dann logierte er sich in einem Gasthof ein." Richtig, das alles wurde in der ersten Eintragung erwähnt. Was weiter? "Man muß noch sagen, daß er schon von seinem Vater ein Gondelmodell kannte und nun in Venedig die richtigen Gondeln sieht", wurde ergänzt. Dann also zum zweiten Absatz. "Jetzt werden Menschen beschrieben." Wie denn? "Zwei Pilger aus Paderborn." Zug um Zug, Absatz um Absatz gingen wir nun durch den Text. An keiner Stelle hielten wir uns lange auf. Es reichte ja, einen Überblick zu bekommen. Bald schien es klar zu sein, welche Eintragungen gemacht worden waren und welche aufeinander folgen mußten. Der Lehrer riet zur Aufmerksamkeit. Wenn Goethe auf den ersten Seiten so deutlich seine Unvertrautheit geäußert hatte und auf den letzten Seiten bereits von Abschied sprach, dann sollten sich die Schüler doch diese Nuancen einmal als orientierende *Himmelsgegenden* merken. Müßte man nicht dann jede Eintragung, wenn man sie isoliert und ohne Kenntnis des Datums vor Augen bekäme, an die "richtige" Stelle des Venedig-Kapitels einordnen können?

2. Schritt - Sich ins Labyrinth wagen: 33 Absätze hat das Venedig-Kapitel, 4 mal 33 Blätter hatte der Lehrer vorbereitet, auf denen in vierfacher Ausführung der Text des gesamten Kapitels in einzelne Abschnitte *zerschnitten* worden war. Auf jedem Blatt befanden sich Goethes Ausführungen eines Absatzes, allerdings ohne das im Original vorhandene Datum. Die Blätter wurden nun kräftig gemischt und dann in einer beliebigen Reihenfolge an den vier Wänden der Klasse befestigt. Ein etwas ungläubiges, aber zum sofortigen Tun angeregtes Lachen erfüllte den Raum. Es schien, als krepelten die Schüler bereits ihre Hemdsärmel auf. Natürlich sahen sie sofort, daß hier eine Ordnung herzustellen sei. Nachdem vier Arbeitsgruppen gebildet worden waren, standen die Schüler vor den *Kanälen und Kanälchen*, will heißen: vor den unterschiedlich langen und das Kapitel zerschneidenden Absätzen. Die Aufgabe, so sollte man meinen, hätte doch nun recht einfach sein können. Weit gefehlt. Zwar glaubten einige Schüler, sie wüßten, welcher Abschnitt einen anderen bedingen müßte, aber andere Stimmen erhoben Einspruch. "Ich erinnere mich daran, daß die

Gedanken zum Lido-Besuch im Buch nicht hintereinander stehen", warf Julia ein. "Wie oft war er eigentlich am Lido? Zwei- oder dreimal?", fragte jemand. "Dreimal, das siehst Du doch. Hier hängen drei Blätter, auf denen etwas zum Lido geschrieben ist", lautete die Antwort. "Komisch", stellte Tom fest, "ich dachte, er sei nur einmal am Lido gewesen."

3. Schritt - Brücken suchen: Es dauerte eine geraume Zeit, bis die einzelnen Gruppen dem Plenum ihre Vorschläge unterbreiten konnten, wie denn nun die exakte Reihenfolge der Abschnitte bei Goethe aussehen würde. Muß besonders betont werden, daß sich bei diesem Zuordnen für die Schüler ein beachtliches Eindringen in das Venedig-Kapitel, in seinen Inhalt und Aufbau vollzog? Interessant war es, zu sehen, wie bereits der zweite Abschnitt, in dem Goethe seinen "Eindruck des Ganzen" schildert, auch der längste Absatz des Kapitels war, wie Form und Inhalt hier miteinander korrespondieren. Damit stießen die Schüler sozusagen unmittelbar und sogleich auf den literarischen "Canale grande". Wie kurz waren dagegen doch andere Eintragungen. In jedem Fall war das Ergebnis der Arbeitsgruppen insgesamt doch recht gleichartig ausgefallen. Nur wenige Absätze, aus denen tatsächlich schlecht herauszulesen ist, an welcher Stelle des Kapitels sie zu stehen haben, wurden unterschiedlich zugeordnet. Hatten die Schüler der vier Gruppen damit auch eine gemeinsam akzeptierte Ordnung hergestellt, so wußten sie allerdings noch nicht, ob das erzielte Ergebnis auch dem Goetheschen Original entsprach. Diese letzte Bestätigung sollte noch etwas hinausgeschoben werden. Der Prozeß der genauen Kenntnisnahme sollte sich noch vertiefen. Die Schüler erhielten nun die Aufgabe, kurze und prägnante Überschriften für die einzelnen Kapitel zu formulieren. Aus ihnen sollte hervorgehen, was inhaltlich zur Sprache kam. Diese Aufgabe erledigten sie im Plenum. Der jeweils treffendste Vorschlag wurde an die Tafel geschrieben. Das sah dann so aus: "1. Absatz: Ersehnte Ankunft. Quartiersuche; 2. Absatz: Beschreibung der Reiseetappe von Padua bis Venedig; 3. Absatz: Erster Gesamteindruck von Venedig, den Menschen und der Stadt" usw. Durch die Überschriften konnte die Gewißheit wachsen, ob tatsächlich die einzelnen Abschnitte handlungsmäßig stringent zugeordnet worden waren. Die Überschriften fungierten also als *Brücken*, die das *Zerschnittene* miteinander verbanden. Erst ganz am Schluß, als sich die Gruppen wirklich einig waren, wurde der Originaltext aus der *Italienischen Reise* zur Überprüfung der eigenen Arbeit herangezogen. Die Schüler hatten sich demnach auf genetische Weise das Ergebnis, wie es literarisch im Buch Goethes vorliegt, Schritt für Schritt selbständig erarbeitet und das Venedig-Kapitel aus Teilen wieder neu zusammengesetzt.

4. Schritt: Den Plan in der Hand: Bereits in der fünften Eintragung (30. September, abends) vermerkt Goethe: "Heute habe ich abermals meinen Begriff von Venedig erweitert, indem ich mir den Plan verschaffte." (70) Und etwas später heißt es: "Den Plan in der Hand suchte ich mich durch die wunderlichsten Irrgänge... zu finden." (74). Das wollten auch wir zum Abschluß tun. Jeder Schüler erhielt nun einen kopierten Stadtplan Venedigs. Mit einem Stift sollte er versuchen, die literarisch durch Worte vermittelte Kenntnis dieses Ortes graphisch umzusetzen. Konnte er an Hand der erarbeiteten Überschriften die wichtigsten Stationen eintragen, die Goethe bei seinem Weg durch die Stadt zurückgelegt hatte? Zu keinem Zeitpunkt des Aktes herrschte eine derart geschäftige Ruhe im Klassenzimmer. Jeder bemühte sich mit unterschiedlichem Geschick darum, die Aufgabe zu lösen.

Das Protokoll der Stunde und die einzelnen Arbeitsergebnisse waren bis zum nächsten Tag in das Epochenheft zu übertragen.



Die Architektur des Amphitheaters

III. Akt: *Architektur*

Thema: **Das Amphitheater in Verona**

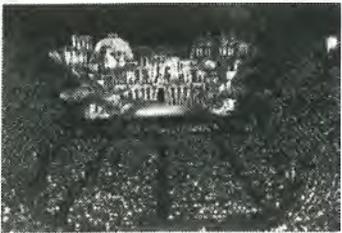
Maß nehmen an einem bedeutenden Bauwerk und Übungen, Architektur zu sehen

I. Impuls: Was ist gemeint? Auch an diesem Tag unserer literarischen Reise-woche begannen wir mit dem Rezitieren. Dann wurde, ebenfalls als ständig wiederkehrende Figur, die Italien-Landkarte auf dem Boden ausgebreitet. Die bisherigen Wegmarkierungen wurden an diesem Tag nur bis Verona ausgelegt. So sahen die Schüler, welche Strecke bereits hinter Goethe (und uns) lag, und an welchem Ort des Geschehens wir uns im Augenblick befanden. Gestern waren wir also im Text der *Italienischen Reise* schon weiter vorangeschritten, und zwar in geographischer als auch methodischer Hinsicht. Die Schüler blickten auf Verona bereits mit den von Venedig geübten Augen, das Goethe ja erst, wie wir nun wußten, später erreichen sollte. Aber am einzelnen Beispiel des architektonischen Gegenstandes hatte sich nun zu bewähren und zu konkretisieren, was in den beiden ersten Akten noch stärker eine allgemeine methodische Übung gewesen war.

2. Präsentation des Amphitheaters durch Dias: Was ist zu sehen? "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. Einige Stiche und Abbildungen waren ihm schon vorher bekannt gewesen, aber mit eigenen Augen hatte er es noch nicht gesehen. Das war bei den meisten Schülern ähnlich. Nur vier von ihnen kannten das Bauwerk von Besuchen der jährlich stattfindenden Verdi-Festspiele. Ich zeigte also zunächst einmal acht Dias des antiken Baus, aus verschiedenen Perspektiven aufgenommen. Die Dias hatte ich aus diversen Büchern abfotografiert.⁴⁷ Es fanden sich gezeichnete Grundrisse darunter, Aufnahmen der gesamten ovalen Anlage, Fotos bestimmter Details. Die einzelnen Lichtbilder, die das Veroneser Amphitheater in verschiedener Position zeigten, wurden zusammenhangslos und sachwidrig, aber nicht willkürlich auf eine Fläche projiziert. Die Ordnung, die der Präsentation zugrunde lag, orientierte sich an sehr äußerlichen Gesichtspunkten und Geschmacksurteilen, auch an der photographischen Qualität der Bilder, jedenfalls nicht an der Art des Sehens, die man bei Goethe findet.



Bilder des Amphitheaters in Verona, Nummer 1 - 4



Bilder des Amphitheaters in Verona, Nummer 5 -12



Bilder des Amphitheaters in Verona, Nummer 13-15

Die Schüler erhielten dadurch zwar eine Systematik, die auch in gewisser Weise ansprechend war, wurden aber für den folgenden Prozeß des eigenen Zuordnen-Müssens im Sinne Goethes zusätzlich produktiv verwirrt. Der Sinn dieses Vorgehens liegt in dem Umstand, daß nicht einfach aus einer Fülle beliebiger Bilder der Goethesche Blick entwickelt werden sollte, sondern gerade im Kontrast zu einer anderen und zwar gewohnten Art des Schauens sollte sich der methodische Ansatz Goethes herausbilden und erlebbar gemacht werden. Jedes Dia, das gezeigt wurde, erhielt eine Ziffer in der laufenden Reihenfolge. Die laufende Nummer und der jeweils abgebildete Inhalt des Dia wurden nun kurz an der Tafel festgehalten und untereinander angeschrieben. Man las also (die Reihenfolge habe ich später Corinnas Epochenheft entnommen): Nr. 1 - Blick auf die Bühne; Nr. 2 - Teilansicht der Rundbögen innen; Nr. 3 - Aufriß/Grundriß; Nr. 4 - alte Frontansicht (Kupferstich); Nr. 5 - Innenraum mit Zuschauern; Nr. 6 - Teilansicht Rundbögen außen; Nr. 7 - Teil der Frontansicht mit Stadt; Nr. 8 - Teilansicht der Ränge. (Im folgenden werden die 15 neuen Bilder in der hier angesprochenen Weise gezeigt.)

3. Präsentation des Goethe-Textes: Was steht geschrieben? Nachdem wir uns in dieser Weise einen ersten allgemeinen Augeneindruck verschafft hatten, griffen wir zur *Italienischen Reise*. Gemeinsam wurden die Seiten 40 und 41, 43 und 45 gelesen. Goethe beschreibt auf ihnen seine Besichtigung der Arena. Wir wollten ja nicht nur das Theater kennenlernen, sondern auch die Art, wie Goethe es sich damals vertraut gemacht hatte. Ein Gespräch schloß sich an. Welche Begriffe, Namen oder Bezeichnungen im Text seien unbekannt? Nach Josef II. wurde gefragt. "Was ist Brà?", wollte Kornelius wissen. Dann regte ich an, an unsere vorgestern vorgenommene Methodendiskussion zu denken.

Wie habe Goethe das Bauwerk nun an dieser Stelle beschrieben? Wie sei er bei der Besichtigung vorgegangen? Welche besonderen Teile des Amphitheaters hebe er besonders hervor, welche würden genannt? Der Text sei doch auch sinnvoll zu gliedern, das ergebe vielleicht eine Hilfe, Goethes Vorgehen besser zu durchschauen, warf Annegret ein. Richtig. Also versuchten wir es. Doch hier zunächst Ausschnitte aus dem Text im Wortlaut. Es sind diejenigen Formulierungen, die ausreichen, um sich ein authentisches Bild darüber zu machen, um was es ging. Die Schüler hatten durch den Originaltext des Buches ein etwas umfangreicheres Material vor sich:

Verona, den 16. September

"Das Amphitheater ist also das erste bedeutende Monument der alten Zeit, das ich sehe, und so gut erhalten! Als ich eintrat, mehr noch aber, als ich oben auf dem Rande umherging, schien es mir seltsam, etwas Großes und doch eigentlich nichts zu sehen. Auch will es leer nicht gesehen sein, sondern ganz voll von Menschen, wie man es neuerer Zeit Joseph dem Zweiten und Pius dem Sechsten zu Ehren veranstaltet. Der Kaiser, der doch auch Menschenmassen vor Augen gewohnt war, soll darüber erstaunt sein. Doch nur in der frühesten Zeit tat es seine ganze Wirkung, da das Volk noch mehr Volk war, als es jetzt ist. Denn eigentlich ist so ein Amphitheater recht gemacht, dem Volk mit sich selbst zu imponieren, das Volk mit sich selbst zum besten zu haben.

Wenn irgend etwas Schauwürdiges auf flacher Erde vorgeht und alles zuläuft, suchen die Hintersten auf alle mögliche Weise sich über die Vordersten zu erheben: man tritt auf Bänke, rollt Fässer herbei, fährt mit Wagen heran, legt Bretter hinüber und herüber, besetzt einen benachbarten Hügel, und es bildet sich in der Geschwindigkeit ein Krater.

Kommt das Schauspiel öfter auf derselben Stelle vor, so baut man leichte Gerüste für die, so bezahlen können, und die übrige Masse behilft sich, wie sie mag. Dieses allgemeine Bedürfnis zu befriedigen, ist hier die Aufgabe des Architekten. Er bereitet einen solchen Krater durch Kunst, so einfach als nur möglich, damit dessen Zierat das Volk selbst werde. Wenn es sich so beisammen sah, mußte es über sich selbst erstaunen; denn da es sonst nur gewohnt, sich durcheinander laufen zu sehen, sich in einem Gewühle ohne Ordnung und sonderliche Zucht zu finden, so sieht das vielköpfige, vielsinnige, schwankende, hin und her irrende Tier sich zu einem edlen Körper vereinigt, zu einer Einheit bestimmt, in eine Masse verbunden und befestigt, als e i n e Gestalt, von e i n e m Geist belebt. Die Simplität des Oval ist jedem Auge auf die angenehmste Weise fühlbar, und jeder Kopf dient zum Maße, wie ungeheuer das Ganze sei. Jetzt, wenn man es leer sieht, hat man keinen Maßstab, man weiß nicht, ob es groß oder klein ist.

Wegen der Unterhaltung dieses Werkes müssen die Veroneser gelobt werden. Es ist von einem rötlichen Marmor gebaut, den die Witterung angreift, daher stellt man der Reihe nach die ausgefressenen Stufen immer wieder her, und sie scheinen fast alle ganz neu. Eine Inschrift gedenkt eines Hieronymus Maurigenus und seines auf dieses Monument verwendeten unglaublichen Fleißes. Von der äußern Mauer steht nur ein Stück, und ich zweifle, ob sie je ganz fertig geworden. Die untern Gewölbe, die an den großen Platz, il Brà genannt, stoßen, sind an Handwerker vermietet, und es sieht lustig genug aus, diese Höhlungen wieder belebt zu sehen."

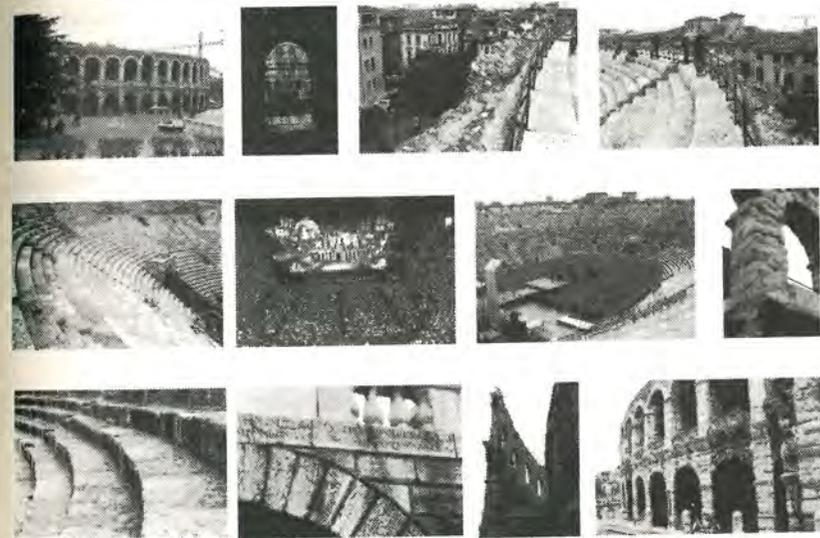
"Ich ging auf der Kante des amphitheatralischen Kraters bei Sonnenuntergang, der schönsten Aussicht genießend über Stadt und Gegend. Ich war ganz allein, und unten auf den breiten Steinen des Brà gingen Mengen von Menschen: Männer von allen Ständen, Weiber vom Mittelstande spazieren. Diese letztern nehmen sich in ihren schwarzen Überkleidern aus dieser Vogelperspektive gar mumienhaft aus."

4. Auswertung des Gelesenen: Was läßt sich anwenden? Wer den vorgegebenen Textausschnitt liest, wird recht bald die Goethesche Methode erkennen und anwenden können. So ging es auch uns. Es war schön, die Schüler dabei zu beobachten, wie sie sich allmählich durch die verschiedenen Schichten der Beschreibung hindurchtasteten. Annegret stellte das Ergebnis der Untersuchung auf ihre Weise zusammen: 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"*, insistierte Annegret. Was denn? Wir lasen noch einmal den Anfang des Textes. Hatten wir etwas bei Goethe oder in der Zusammenfassung seiner Gedanken durch die Schülerin überhört? *"Genau!"*, warf Nikolai ein, *"das Sehen der Arena draußen reicht nicht aus. Sie muß auch noch einmal im inneren Auge des Betrachters auftauchen."* Damit hatte er in der Tat etwas Wichtiges erkannt. Die schlichte Formel "Ganzheit - Einzelheit - Ganzheit" geht an der inneren Dramatik vorbei, die sich nach Goethe im Wahrnehmungsakt vollzieht. Zwischen dem nur naturalistischen Blick auf die Außenwelt und dem nur idealistischen auf die eigene Seele des Betrachters tritt Goethes "Realismus", der den Außen- und Innenaspekt untrennbar miteinander verbindet. Natürlich war es für den Lehrer beglückend, daß den Schülern diese wichtige Nuance durch das nochmalige Lesen des Textes deutlich werden konnte. Annegrets mutiger Einspruch

hatte also etwas Wertvolles bewirkt. Das vorläufige und zu oberflächliche Verständnis der Lesenden vertiefte sich zu einem sachlich angemessenen. Jetzt wurde der bisher erzielte Befund ausgeweitet: Die Architektur könne niemals ohne den Menschen sinnvoll gedacht werden, der im "Behausten" leben müsse. *"Das Bauwerk ist eine erweiterte Haut des Menschen!"*, so Elisabeth. Nun wies die Kunstkollegin auf ein scheinbares Paradox hin. Was sei gemeint, wenn Goethe schreibe: *"Als ich oben auf dem Rande umherging, schien es mir seltsam, etwas Großes und doch eigentlich nichts zu sehen"* (40)? Können man "nichts" mit Augen sehen? Plötzlich wurden den Schülern die Wände ihres Klassenzimmers bewußt. Sie selbst sah man tatsächlich nicht als etwas Wesentliches an, aber dadurch, daß sie den Raum begrenzten, entstände überhaupt erst ein Innen und Außen, ein Gemauertes und ein Ummauertes, *Leeres*. Dieses *Nichts* sei wahrnehmbar, spürbar, fühlbar. *"Der Mensch erlebt den Zwischenraum in sich"*, sagte Corinna. Später würde Julia auf der Klassenfahrt im Anblick des römischen Colosseums diese schulische Erörterung sinnlich anschaulich erfahren. Eine Tagebuchnotiz, die sie für das Buch "Unsere Italienische Reise" beisteuerte, lautete denn auch: *"Mit Worten ist dieser Bau kaum zu beschreiben, sie sind dafür ungenügend. 'Unbeschreibbar' paßt am besten. Die Größe und Wirkung dieses Gebäudes hat auch, wenn es alt und teils verwittert ist, nicht abgenommen. Die Menschenmassen, die hineingegangen sind, um sich an Gladiatorenkämpfen und Hetzjagden zu vergnügen, muß ein Gefühl für die Stärke ihrer Masse und Gemeinschaft verbunden haben. Sie waren die Seele des Bauwerks, wie Goethe in seiner 'Italienischen Reise' eindrucksvoll beschreibt. Ein solches Gebäude wäre ohne Menschen zu groß, unerträglich und ohne Leben, ohne Seele eben."* Interessant ist bei diesem Zitat, daß Julias originäre Empfindung in der Begegnung mit dem römischen Colosseum entstand, ihre Formulierung aber kräftige Anleihen bei dem Verona-Kapitel gemacht hat. Sie hatte also dem Sinne nach noch in Erinnerung, wie Goethe ein ähnliches Bauwerk beschreibt, und sie empfand dessen Einschätzung offenbar als zutreffend und nachvollziehbar. Die "Übertragung" des schulischen Prozesses auf die eigenen Reiseerlebnisse war ihr wahrscheinlich kaum bewußt geworden, aber sie fand statt. Wie stark sich das qualitative Erfassen architektonischer Gegenstände, das Goethe lehrte, auf die Schülerinnen und Schüler auch bei anderen Gebäuden geltend machte, zeigten ihre übrigen Eintragungen. Gundulas Notiz nach dem Besuch des Pantheons gibt davon einen guten Eindruck. (Vgl. das II. Kapitel, 2: Die Klassenfahrt) Nun aber zurück in das Klassenzimmer.

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? Relativ schnell kamen die Rückmeldungen. Wir verglichen die Ergebnisse der Arbeitsgruppen und waren nicht überrascht, daß sich, bis auf geringe Abweichungen, doch ein einheitliches Vorgehen abzeichnete. Das Ergebnis der gewählten Reihenfolge aus den einzelnen Gruppen wurde an der Tafel festgehalten. Divergenzen und Übereinstimmungen konnten noch einmal erklärt werden. Zu fragen blieb, wie die Wahl der Reihenfolge begründet wurde? Ein gemeinsamer Nenner war jedenfalls gefunden. Die Dias konnten jetzt noch einmal in der erarbeiteten Reihenfolge, die dem Vorgehen Goethe in dessen Text am nächsten kommt, gezeigt werden. Damit war das etwas zu "glatte", einschmeichelnde und unreflektierte Vorgehen in der Erstpräsentation der Lichtbilder geordnet worden, und die Methode Goethes wurde erkannt und angewendet. Die Reihenfolge lautete nun: Nr. 1 - Alte Frontansicht; Nr. 2 - Frontansicht mit Stadt; Nr. 3 - Teilansicht Rundbögen außen; Nr. 4 - Grundriß/Aufriß, Nr. 5 Innenraum mit Zuschauern; Nr. 6 - Blick auf die Bühne; Nr. 7 - Teilansicht der Ränge; Nr. 8 - Teilansicht Rundbögen innen; und als Nr. 9 sei abschließend noch einmal der Grundriß/Aufriß (Dia-Nr. 4) zu zeigen. Hier wurde also jener Prozeß wiedergegeben, der sich einstellt, wenn der Betrachter von außen kommt (Bild 1 und 2), nach innen geht (Bild 3), von oben aus der *Vogelperspektive* in den Krater des Ovals schaut und *eigentlich nichts sieht*, das "Volk" entdeckt oder imaginiert (Bild 4), einzelne Details wahrnimmt (Bild 5 - 7) und schließlich wieder den gesamten Grundriß überblickt (Bild 8). Die Dias waren nunmehr in eine Ordnung gebracht worden. Wir zeigen im folgenden noch einmal die Bilder in der durch Goethes Vorgehen angeregten Reihenfolge:





Die Bilder in geänderter Reihenfolge

5. Was läßt sich übertragen? Wie jeder Akt künstlerisch mit der Rezitation und der geographisch-optischen Orientierung mittels der Landkarte Italiens begann, so schloß er, wie berichtet, mit dem 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. "Zum Beispiel auf Seite 71. Da geht er in die Carità. Das ist so ähnlich beschrieben wie in Verona. Nur daß es hier eine Kirche ist." Wir lasen den Abschnitt, und allen war klar: Die Episode in Verona schilderte die typische Art Goethes, Architektur zu betrachten. Wir hatten dort am einzelnen Beispiel dessen allgemeine Methode kennengelernt. Auch die Carità sei wie die Arena nur ein Torso. Die Arena habe ihre Größe allerdings durch die Zeit allmählich eingebüßt, die Carità sei dagegen auf dem Weg zu ihrer Ganzheit steckengeblieben, da der Bau nicht vollendet wurde. Immerhin widmet sich Goethe auch dort dem Bauplan "im Ganzen als in seinen einzelnen Teilen", geht dann an den tatsächlich ausgeführten Details vorbei, um den erworbenen Eindruck schließlich wieder mit den Worten zusammenzufassen: "Es steht wie aus einem Guß." (72) Als ausgreifendes und unsere These erhärtendes Beispiel konnte ich als weitere Belegstelle und als privaten Leseanreiz auf das Kapitel über das Theater in Taormina (S. 297) hinweisen. Schließlich könnten die Schüler ja auf der Italienfahrt selbst überprüfen, ob sich dieses methodische Vorgehen bewährt. Das haben viele von ihnen, wie das Buch "Unsere Italienische Reise" später dokumentierte, tatsächlich auch getan (in Paestum, Pompeji, Neapel).



Handbuch literarischer Fachbegriffe

IV. Akt: *Literarische Formen*
 Thema: **Nulla dies sine linea**

Maß nehmen am Stil des Goetheschen Reiseberichts und Übungen, die literarische Formen-Vielfalt des Buches zu entdecken und kennenzulernen

1. Impuls: Was ist gemeint? Im Venedig-Kapitel lasen wir: "So ist denn auch, Gott sei Dank, Venedig mir kein bloßes Wort mehr, kein hohler Name, der mich so oft, mich, den Todfeind von Wortschällen, geängstigt hat." (64). Begriffe, die mit keinen Wahrnehmungen korrespondieren, schienen Goethe als leer, und Wahrnehmungen, denen eine Begrifflichkeit fehlt, waren ihm blind. Um diesen zentralen Goetheschen Grundgestus des "gegenständlichen Denkens" herum kreiste das Thema des Tages. Gegenstandsbereich war diesmal die Literatur, und zwar diejenige, die uns mit dem Buch der *Italienischen Reise* vorlag.

2. Gemeinsame Arbeit am Goethe-Text: Was steht geschrieben? Vier vom Lehrer vorab ausgewählte Textpassagen aus verschiedenen Kapiteln und Zeiten der *Italienischen Reise* wurden aufgeschlagen und gemeinsam erlesen. Es handelte sich dabei um einige Passagen des Berichts vom September 1787

(401), die ein recht schematisch angefertigtes, aber sehr aufschlußreiches Inhaltsverzeichnis, eine Aufstellung bestimmter Zeichnungen des französischen Architekten Cassas bieten. Die zweite Stelle, die wir aufschlugen, war das (in der *Italienischen Reise* einzige) Gedicht "*Cupido, loser, eigensinniger Knaube...*" (478). Das dritte Zitat bildete der Brief vom 1. 11. 1786 (125), in dem Goethe erstmals seinen zurückgebliebenen Freunden in Weimar mitteilt, daß er in Rom ist. Die Anekdote über den humoristischen Heiligen Philipp Neri (468/469) bildete den Abschluß der Textbeispiele. Einen leitenden Gesichtspunkt, warum wir diese vier Abschnitte lasen, hatte ich vorerst noch nicht genannt. Die kurzen Textpassagen wurden zunächst inhaltlich betrachtet und geklärt. Differenzen oder Parallelen kamen zur Sprache. Die Abschnitte und Beispiele hatten also auch "für sich" genommen den Sinn, unsere Textkenntnis des Buches zu erweitern. Diese betrachtende Phase sollte nicht zu schnell oder nur im Hinblick auf eine spätere "Verwertbarkeit" abgehandelt werden. Erst allmählich (bei manchem Schüler plötzlich) entstand durch den Vergleich der Texte miteinander der formale Untersuchungsaspekt, der die unterschiedlichen literarischen Formen, Textsorten und Stilvarianten (Inhaltsverzeichnis, Gedicht, Brief, Anekdote) deutlich werden ließ. Die *Italienische Reise* des Jahres 1786 ist also, wie etwa Max Frischs Roman "Stiller" (1954), nicht nur ein Buch, das in einheitlicher Sprache verschiedene Inhalte einer vorgegebenen "Wirklichkeit" wiedergibt, sondern auch ein 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. Wir fragten uns, an welcher Stelle des Reiseberichts die Exempel jeweils standen und suchten nach Gründen dieses Kompositionsaspektes. Jetzt besaßen wir also eine kleine Menge konkreter "Wahrnehmungen" verschiedener literarischer Texte (Aufstellung, Gedicht, Brief, Anekdote), die wir aufgrund ihrer eindeutigen Gestalt relativ schnell mit ihren Namen bezeichnen konnten. Aber ließen sich womöglich in der *Italienischen Reise* zusätzliche "Textsorten", Sprachebenen und Schreibfiguren finden? Vielleicht übersahen wir noch manche anderen vorhandenen Stilkomponenten des Buches nur deshalb, weil wir sie begrifflich nicht kannten? Wer Fische angeln will, braucht das richtige Netzwerk. Würde 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, vgl. Biedermann, a.a.O.).

3. Literarische Fachbegriffe im Überblick: Was läßt sich ausweiten? Um den Schülern ein kleines "theoretisches" Instrumentarium an die Hand geben zu können, mit dessen Hilfe sie zunächst einmal einige Definitionen und Beispiele literarischer Stichworte kennenlernen könnten, erhielten sie einen vierseitigen

"Reader". Ich hatte aus den 2500 Stichworten des "Handbuches literarischer Fachbegriffe" von Otto F. Best 18 Begriffe, also annähernd 1 %, für den Unterricht exzerpiert. Es durften nicht zu viele Begriffe sein, damit sie noch handhabbar blieben. Es durften aber auch nicht zu wenige sein, damit sich, wenigstens exemplarisch, der Eindruck der Fülle einstellen konnte, aus der heraus im Anschluß zu schöpfen sein sollte. Unter zehn Begriffen hatte ich bei der Kopie Leerstellen eingefügt und mit einem Rähmchen markiert, in die hinein später die Schüler gefundene Ergebnisse aus dem Goethe-Text eintragen sollten. Der Leser möge sich an dieser Stelle noch etwas gedulden, den Text des "Readers" vor sich zu sehen. Er wird im folgenden mit den Erweiterungen der Schüler präsentiert. Einige Begriffe wurden nun gemeinsam betrachtet und geklärt. Was etwa ist der Unterschied einer "Beschreibung" und eines "Berichts"? Dieser sei, so lehrte es uns das Handbuch, die knappe, sachliche Form eines Handlungsverlaufes und werde als dichterisches Kunstmittel oft in der Reiseliteratur verwendet. Jene dagegen sei die Wiedergabe von Personen oder Gegenständen "*durch detaillierte Benennung, die der Einbildungskraft des Lesers präzise Bilder vermittelt.*" Die beiden hierzu bei Best angeführten Beispiele von Kleist (Beginn der Novelle *Michael Kohlhaas*) und Stifter (aus den Anfangsabsätzen des Romans *Der Hochwald*) konnten den Schülern die Begriffe relativ schnell veranschaulichen. Es ist ein glücklicher Einfall des Handbuch-Autors, daß er die abstrakt definierten Begriffe stets und umgehend mit konkreten Beispielen aus der Literatur erläutert und damit ein naheliegendes Verfahren vormacht, daß wir an dieser Stelle ja auch auf unsere Weise nachahmen wollten. Auch das Stichwort "Aphorismus" erweckte beim Durchlesen des Readers unsere Aufmerksamkeit. Der Aphorismus sei eine pointierte und schlagkräftig formulierte geistreiche Äußerung in Prosa. Best liefert hierzu Beispiele Nietzsches: "*Väter haben viel zu tun, um es wieder gutzumachen, daß sie Söhne haben*", wird zitiert. Oder: "*Das Publikum verwechselt leicht den, welcher im Trüben fischt, mit dem, welcher aus der Tiefe schöpft.*" Die Klärung der Begriffe "Tagebuch" (hier muß sich der Handbuch-Leser mit Hinweisen auf Tagebuchschreiber begnügen), "Rezension" (Schlegels Definition wird zitiert) und den "Daktylus" (an einigen Versen Weinhebers erläutert) schlossen sich an. Manche Wortbedeutungen konnten ohnehin als bekannt vorausgesetzt werden (Gespräch, Vergleich, Zitat etc.). Natürlich waren die 18 ausgewählten Stichworte in dieser Stunde nicht zu behandeln, sie waren nicht einmal insgesamt von den Schülern zu erlesen. Deshalb beließen wir es bei diesen sechs Definitionen, die uns beim Durchblättern eher zufällig in die Augen fielen. Nur den Hinweis auf den Daktylus gab ich bewußt. Eigentlich war er eher zu erinnern, denn die Schüler hatten im 10. Schuljahr die poetischen Baugesetze der Dichtung ausführlich im Kunstunterricht besprochen. Ich wollte an dieser Stelle nurmehr eine Vorstellung des Metrums erzeugen und vorbereiten

ten, das uns innerhalb des VI. Aktes der Woche ("Iphigenie") beschäftigen würde. Es bestand aber keine Veranlassung dazu, den beabsichtigten Zusammenhang zu diesem Zeitpunkt offenlegen zu müssen.

4. Die Probe aufs Exempel: Kein bloßes Wort, kein hohler Name mehr!
Nachdem im ersten Teil des Unterrichts am konkreten Goethe-Text die literarischen Formen noch "unbewußt" wahrgenommen worden waren (Wahrnehmungen ohne bewußt angewendete Begriffe) und im zweiten Schritt eine erweiterte allgemeine Begrifflichkeit eingeführt wurde, ohne daß diese von vorgegebenen Goethe-Beispielen abgeleitet worden war, wollten wir nunmehr mit dem Instrumentarium der neuen literarischen Fachworte im bekannten Venedig-Kapitel überprüfen, welche verschiedenen literarischen Formen oder Merkmale dort Verwendung gefunden hatten. Hierzu bildeten wir Arbeitsgruppen, die etwa zwanzig Minuten lang die ihnen bekannte und täglich bekannter werdende "Basistextstelle" mit der neuen Fragestellung durchmaßten und gefundene Vorschläge in das 1%-Handbüchlein einfügten. Mindestens 5 der 10 leeren Freiräume sollten durch Belege aus dem Goethe-Text ausgefüllt werden. Würde man auf zusätzliche Beispiele im Venedig-Kapitel treffen, sei die Seitenzahl aus der *Italienischen Reise* hinter den Fachbegriff des Handbuches einzutragen, um bei Bedarf die allgemeine Definition mit einem Beleg aus dem uns bekannten Originaltext erläutern zu können. Schauen wir uns nun an, wie das Handbuch-Exzerpt, mit dem die Schüler gearbeitet haben, aussah.

Analogie, die: (von gr. nach Verhältnis) Ähnlichkeit zwischen zwei versch. Dingen, Gleichheit von Verhältnissen.

= *Mit unserm Urteilen ist es wie mit unserm Uhren,
Nicht zwei gehn gleich, doch jeder glaubt der seinen.*

RAUM FÜR EIN EIGENES BEISPIEL:

Antithese, die: (gr. Gegensatz) rhetor. Figur: Zusammenstellung entgegengesetzter Begriffe; häufig in Dichtung des Barock.

= *Der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach.* (NT)
Der Wahn ist kurz, die Reu ist lang. (Schiller)

Aphorismus, der: (zu gr. definieren) pointierte und schlagkräftig formulierte geistreiche Äußerung in Prosa, Gedankensplitter, der Bekanntes auf durchsichtige Formel bringt und sich dabei auf bestimmten Konsensus berufen kann; bedeutet. Aphoristiker (=Verfasser von A.) waren Lichtenberg, Goethe, Schlegel, Novalis, Nietzsche, Karl Kraus u.a.

= *Zweifel muß nichts weiter sein als Wachsamkeit, sonst kann er gefährlich werden.*

Die größten Dinge in der Welt werden durch andere zuwege gebracht, die wir nichts achten, kleine Ursachen, die wir übersehen, und die sich endlich häufen. (Lichtenberg, Sudelbücher)

Tiefe und Trübe. - Das Publikum verwechselt leicht den, welcher im Trüben fischt, mit dem, welcher aus der Tiefe schöpft. (Nietzsche)

RAUM FÜR EIN EIGENES BEISPIEL:

"Wenn dem Künstler ein echter Gegenstand gegeben ist, so kann er etwas Echtes leisten." (*Italienische Reise*, S. 80)

Assoziation, die: (lat.-frz. Vereinigung, Vergesellschaftung) Verknüpfung von zeitlich und räumlich auseinanderliegend. Vorstellungen zur Bild-Verbindung (Assoziationsreihe, -kette); geschieht durch Aktivierung von Vergangenenem mittels 'anklingendem' Gegenwärtigen, indem etwa Wortklänge oder -bilder ähnliche Wörter oder Wortgruppen 'hervorrufen' und eine (kausale) Beziehung zwischen dem Getrennten suggerieren; Strukturprinzip in mod. Literatur.

Bericht, der: (berichten, mhd. in Ordnung bringen, belehren) knappe, sachliche Beschreibung eines Handlungsverlaufs, als dicht. Kunstmittel bes. in Novelle:

= *An den Ufern der Havel lebte, um die Mitte des sechzehnten Jahrhunderts, ein Roßhändler, namens Michael Kohlhaas, Sohn eines Schulmeisters, einer der rechtschaffensten zugleich und entsetzlichsten Menschen seiner Zeit. - Dieser außerordentliche Mann würde, bis in sein dreißigstes Jahr, für das Muster eines guten Staatsbürgers haben gelten können. Er besaß in einem Dorfe, das noch von ihm den Namen führt, einen Meierhof, auf welchem er sich durch sein Gewerbe ruhig ernährte; die Kinder, die ihm sein Weib schenkte, erzog er, in der Furcht Gottes, zur Arbeitsamkeit und Treue; nicht einer war unter seinen Nachbarn, der sich nicht seiner Wohltätigkeit, oder seiner Gerechtigkeit erfreut hätte; kurz, die Welt würde sein Andenken haben segnen müssen, wenn er in einer Tugend nicht ausgeschweift hätte. Das Rechtsgefühl aber machte ihn zum Räuber und Mörder.* (H.v. Kleist, Michael Kohlhaas)

RAUM FÜR EIN EIGENES BEISPIEL:

Beschreibung, die: Wiedergabe von Personen oder Gegenständen durch detaillierte Benennung, die der Einbildungskraft des Lesers präzise Bilder vermittelt.

= *Wenn sich der Wanderer von der alten Stadt und dem Schlosse Krumau dieser grauen Witwe der verblichenen Rosenberger, westwärts wendet, so wird ihm zwischen unscheinbaren Hügeln bald hier bald da ein Stück Dämmerblau hereinscheinen, Gruß und Zeichen von draußen ziehendem*

Gebirgslande, bis er endlich nach Ersteigung eines Kammes nicht wieder einen andern vor sich sieht, wie den ganzen Vormittag, sondern mit eins die ganze blaue Wand, von Süd nach Norden streichend, einsam und traurig. Sie schneidet einfarbig mit breitem, lotrechtem Bande den Abendhimmel, und schließt ein Tal, aus dem ihn wieder die Wasser der Moldau anglänzen, die er in Krumau verließ; nur sind sie hier noch jugendlicher und näher ihrem Ursprung. Im Tale, das weit und fruchtbar ist, sind Dörfer herumgestreut und mitten unter ihnen steht der kleine Flecken Oberplan. (...) (A. Stifter, Der Hochwald)

RAUM FÜR EIN EIGENES BEISPIEL:

"Am Meere habe ich auch verschiedene Pflanzen gefunden, deren ähnlicher Charakter mir ihre Eigenschaften näher kennen ließ;..." (Italienische Reise, Seite 90)

Breviarium, das: (lat.) kurze Übersicht, Auszug aus einer Schrift.

Brief, der: (von lat. kurz) kurzes Schreiben, schriftliche Mitteilung an Abwesende; Kultur des Briefschreibens schon in Antike hoch entwickelt, mit dem Freundschaftskult der Empfindsamkeit (18. Jh.) gewinnt sie in Deutschland bes. Bedeutung; in Klassik und Romantik verbindet sich in literar. Form des Briefes Persönliches mit der gelehrten Abhandlung; im 20. Jh. hat der Brief, von Ausnahmen abgesehen (Rilke, Hofmannsthal, Kafka u.a.), mehr und mehr seine Bedeutung als geprägter Ausdruck von geistiger und seelischer Individualität verloren.

= *Briefwechsel zwischen Goethe und Schiller; Briefe der Brüder Schlegel u.a.*

Charakterisierung, die: Darstellung (Schilderung) einer Gestalt in ihrer als unverwechselbar angesehenen Eigenart: direkte Ch. durch Äußerungen anderer Figuren über eine Gestalt, indirekte Ch. durch Schlüsse aus ihren Worten und Taten, beide meist verbunden.

RAUM FÜR EIN EIGENES BEISPIEL:

"Zu so viel abwechselnden Bildern und Gestalten gesellte sich noch eine Erscheinung, ... zwei Pilger nämlich, die ersten, die ich in der Nähe sah..." (Italienische Reise, Seite 65/66)

Daktylus, der: (gr. Finger) antiker Versfuß aus einer langen (bzw. betonten) Silbe (-) und zwei kurzen (unbetonten: v) (= -vv : *Sturmwetter*); Gegs.: Anapäst (= vv-) Wurde in der mhd. Lyrik (12. und 13. Jh.) verwendet, verschwand dann mit dem Minnesang; Opitz erwähnt den D., benutzt ihn aber selber nicht; Aug. Buchner griff ihn 1638 in seinem Operballettext (*Ballett v. dem Orpheo und der Eurydice*) wieder auf, und nach ihm trat bes. Zesen (*Hochdeutscher Helicon*, 1641) für seine Verwendung ein. Häufiger Gebrauch in Sturm und Drang und in klass. Dichtung (Goethe, Schiller, Hölderlin u.a.), in neuerer Zeit verwendete Paul Celan (*Mohn und Gedächtnis*, 1952) daktylische, antik wirkende Rhythmen.

= *Leidenschaft führt mir die Schale zum Munde.*

*Leidenschaft wirft mir in seliger Stunde
her aus dem Himmel den hüpfenden Ball.
Wie er die Erde schlägt, Sendling von oben,
bis ich ins reichere Dasein erhoben,
lobe den Schöpfer und liebe das All.* (Weinheber, Der Daktylus)

erlebte Rede, die: (erleben + Rede) als Mittel epischer Gestaltung die Brechung von Gedanken oder Worten einer Person in die Perspektive des sie erlebenden Bewußtseins; Form zwischen direkter und indirekter Rede.

= *Er hielt den Geländerpfosten fest. Und während er ihn hielt, wußte er, er wollte sich der Strafe entziehen...bestimmt würde er es tun, er wußte schon, wo ein Ausweg war.* (A. Döblin, Berlin Alexanderplatz)

RAUM FÜR EIN EIGENES BEISPIEL

Exzerpt, das: (lat. Herausgehobenes) Auszug aus einem Werk.

Gespräch, das: wirkl. Unterhaltung und ihre Wiedergabe im Gegs. zum Dialog als literar. Form

= Luther, *Tischgespräche*; Goethe, *G. mit Eckermann*:

= *Freitag, den 21. November 1823: Goethe ließ mich rufen. Ich fand ihn zu meiner großen Freude wieder auf, und in seinem Zimmer umhergehen. Er*

gab mir ein kleines Buch: 'Ghaselen' des Grafen Platen. 'Ich hatte mir vorgenommen', sagte er, 'in 'Kunst und Altertum' etwas darüber zu sagen, denn die Gedichte verdienen es. Mein Zustand läßt mich aber zu nichts kommen. Sehen Sie doch zu, ob es Ihnen gelingen will, einzudringen und den Gedichten etwas abzugewinnen.' Ich versprach, mich daran zu versuchen. 'Es ist bei den 'Ghaselen' das Eigentümliche', fuhr Goethe fort, 'daß sie eine große Fülle von Gehalt verlangen; der stets wiederkehrende gleiche Reim will immer einen Vorrat ähnlicher Gedanken bereit finden. Deshalb gelingen sie nicht jedem; diese aber werden Ihnen gefallen.' Der Arzt trat herein, und ich ging.

RAUM FÜR EIN EIGENES BEISPIEL:

Komposition, die: (lat. Zusammensetzung) formaler Aufbau eines sprachl. Kunstwerks, die überlegt sinnvolle Fügung der Einzelelemente zu einheitl. Ganzen.

Rezension, die: (lat. Musterung) krit. beurteilende Besprechung von Buch oder Theateraufführung in Zeitung oder Zeitschrift.

= *Die echte Rezension sollte die Auflösung einer kritischen Gleichung, das Resultat und die Darstellung eines philologischen Experiments und einer literarischen Recherche sein.* (Friedrich Schlegel)

RAUM FÜR EIN EIGENES BEISPIEL:

"Nun endlich kann ich denn auch sagen, daß ich eine Komödie gesehen habe!..." (Italienische Reise, Seite 94 - 96)

Tagebuch, das: (Buch für tägliche Eintragungen) allg.: Sammlung von persönl. Aufzeichnungen als unmittelbar lebensnahe monolog. Niederschrift; dient der Darstellung der 'Ich-Befindlichkeit' des Schreibenden in allg. menschl. (und künstler.) Hinsicht; bes. als fingiertes Tagebuch Mittel literar. Fiktion (Journal)

= allg.: Goethe, Hebbel, A. und E. Goncourt, R. Musil, Kafka, A. Gide, M. Frisch u.a., bes.: Goethe, *Die Wahlverwandtschaften* (Ottilies T.), *Wilhelm Meisters Lehrjahre*; H.Hesse, *Der Steppenwolf* (T. Harry Hallers); M. Frisch, *Stiller* (Aufzeichnungen im Gefängnis), *Homo Faber* (Aufzeichnungen) u.a.

RAUM FÜR EIN EIGENES BEISPIEL:

"Nachdem ich zum Schluß mein Tagebuch durchgegangen, kleine Schreiftafelbemerkungen eingeschaltet, so sollen die Akten inrotuliert und den Freunden zum Urteilsspruch zu geschickt werden." (Italienische Reise, Seite 97)

Vergleich, der: (zu vergleichen) Stilmittel, das die Ausdruckskraft der Sprache steigert und 'veranschaulichend' wirkt; beruht auf der Gemeinsamkeit einer Eigenschaft, d.h. einer Tertium comparationis zwischen mindest. zwei Dingen, die durch gegenüberstellenden Vergleich von Bild und Gegenbild zur Verdeutlichung genutzt wird; ergibt als breiter ausgeführte Formulierung die epische Form von Gleichnis und Parabel.

= *Er schlug sich wie ein Löwe. - Er sah aus, als käme er geradenwegs aus dem Grab. - Graubestaubt wie die Schuhe von Wanderern.*

RAUM FÜR EIN EIGENES BEISPIEL:

"Was mir sonderbar scheint, ist, daß (die goldenen Pferde) in der Nähe schwer und unten vom Platz leicht wie die Hirsche aussehen." (Italienische Reise, Seite 89)

Zitat, das: (lat. das Aufgerufene) wörtl. wiedergegeb. schriftl. oder mündl. 'zitierfähige' Äußerung eines Menschen, wobei qualitativer Grad der 'Zitierfähigkeit' von sprichwortartigem Charakter des Z. und dem Verbürgtsein durch eine der Öffentlichkeit bekannte Persönlichkeit abhängt; dient oft als Beleg für eigene Auffassung in wissenschaftl. und als strukturbildendes Element in belletrist. Literatur (Th. Mann).

= *Mich ergeben! auf Gnad und Ungnad! Mit wem redt Ihr! Bin ich ein Räuber?*

Sag deinem Hauptmann: Vor Ihro Kaiserlichen Majestät hab ich, wie immer, schuldigen Respekt. Er aber, sag's ihm, er kann mich im Arsch lecken. (Goethe, Geschichte Gottfriedens von Berlichingen)

Eine kurze gemeinsame Phase zur Auswertung der gefundenen Beispiele reichte aus. Es war nicht beabsichtigt, das Venedig-Kapitel kursorisch oder vollständig durchzugehen. Wer etwas gefunden hatte, sollte es spontan äußern. Benjamin glaubte, einen Aphorismus gefunden zu haben. In den Leerrahmen unter dieses Stichwort hatte er sein Goethe-Beispiel eingetragen: "*Wenn dem Künstler ein echter Gegenstand gegeben ist, so kann er etwas Echtes leisten*" (80). Und Franziska war es klar, daß die Eintragung zum 10. Oktober in jedem Fall eine Rezension sei. Schließlich erfahre man inhaltlich und beurteilend Goethes exakten Eindruck des Stückes "*Le Baruffe Chiozzotte*", "*welches allenfalls zu übersetzen wäre: 'Die Rauf- und Schreihändel von Chiozza'*." Mit etwas Phantasie und dichterischem Können gäben die Hinweise Goethes genügend Anregungen, das uns unbekanntes Stück tatsächlich selbständig für das Theater neu schreiben zu können. "*Er schreibt wie für einen Schauspielführer*", wirft jemand ein. Für dieses Stichwort war kein leeres Kästchen vorgesehen. Franziska hatte sich deshalb hinter die Begriffserklärung des Readers einfach die Seitenzahl des Venedig-Kapitels vermerkt: Seite 94 ff. "*Wer hat ein anderes Beispiel gefunden?*" Wir führen damit fort, uns die Ergebnisse des Arbeitens zu nennen. Durch Goethes schriftliche Skizzierung der Pflanzen, die dicht am Meer wachsen, könnte man diese sogar zeichnen, ohne sie gesehen zu haben. Uta: "*Eine Beschreibung, wie sie im Buche steht. Sehr exakt.*" Es komme aber, meint sie dann, bei allen Stilvarianten Goethes doch wohl auch darauf an zu bedenken, für welchen Adressaten und Zweck er jeweils geschrieben habe. Ja, richtig, aber ob sie die Seitenzahl jener Stelle angeben könne, auf die sie sich beziehe? Uta liest vor. Der Text steht auf Seite 90:

Den 8. Oktober

"*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 Blätter 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 Huflattich, 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)."*

Nun, in jedem Fall konnten wir der eingangs gemachten Feststellung Goethes mit Argumenten zustimmen, daß *Wortschällen* ängstigen, wenn sie ein *bloßes Wort* bleiben, daß sie aber erhellende Lichter entzünden, wenn sie mit selbst-erworbenen Inhalten gefüllt worden sind. Was Goethe in der *Italienischen*

Reise als Methode beschreibt, wie er an den Gegenständen des südlichen Landes Erfahrungen machte, so taten wir es ihm gleich, indem wir nach seiner Vorgabe sein Buch selbst als literarisch reichhaltigen Gegenstand kennenlernen. Fach-Begriffe wurden an Wahrnehmungen entwickelt, Wahrnehmungen durch Begriffe ermöglicht. Wir hatten uns durch unser Handeln eine kleine Propädeutik wissenschaftlichen Arbeitens eröffnet, ohne daß wir uns anfänglich vorgenommen hatten, diesen Aspekt besonders hervorzuheben. Die *Italienische Reise* 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.



Mit Goethe zur "Schule von Athen"

V.Akt: *Malerei*

Thema: **Die Schule von Athen**

Maß nehmen am Raffael-Gemälde und an Goethes Art, bildende Kunst zu betrachten

1. Standortbestimmung: Am fünften Tag unseres Lehrstückes hatten wir zu Beginn der Stunde wieder die Worte des *Mignon*-Liedes gesprochen. Allmählich wurden sie uns vertraut. Die zweite Strophe des Gedichtes fragt ja danach, ob der Angeredete *das Haus* kenne, dessen Dach auf Säulen ruhe: "*Dahin! Dahin! Möcht ich mit dir, o mein Beschützer, ziehn!*" Wir hatten im Verona-Kapitel zwar keinen Tempel, aber immerhin bereits die Arena als antikes Bauwerk kennengelernt. Nun spricht Mignon neben der Architektur auch von der bildenden Kunst. Was lag also näher, als daß auch wir in diesem Akt unseren Blick auf Neues richteten? Wie weit waren wir überhaupt bisher gekommen? Zu welchem Ort wollten wir uns wenden, in welches Kapitel des Buches einsteigen, welchen Gegenstandsbereich erschließen? Standortbestimmung. Die Pfeile unserer sich immer tiefer einprägenden Route auf der Landkarte Italiens wiesen nun auf Rom, auf das sechste Kapitel des Buches, auf die Malerei.

2. Impuls: Was ist gemeint? Wir haben gesagt, daß die Akte eines Schauspiels durch die vorgegebene Handlung miteinander verbunden werden. Innerhalb eines Lehrstücks muß sich statt dessen das Handeln der Schüler Schritt um Schritt durch eigenes Entdecken, Irren und Üben entfalten können. Das sollte aber nicht willkürlich oder stets auf dieselbe Art geschehen müssen. Ihre Kompetenz im Erkennen und Lösen geknüpfter Probleme hätte sich durch aktives Handeln in unterschiedlichen "Krisen" sprich Lernsituationen zu erweitern. Sie müßte sich dabei auf bisher Erworbenes abstützen dürfen, um es ausbauen zu können. Im Vorangegangenen hatten wir deshalb den Gegenstand im Umriss und im Detail wie eine Exposition (I. und II. Akt) vorgestellt, den III. Akt im Hinblick auf das Verstehen von Goethes Methode praktisch als "steigende Handlung" erfahren und den IV. zu einem "erregenden Moment" werden lassen, das uns näher an die Begrifflichkeit des gegenständlichen Denkens, wie es Goethe ausgebildet hatte, heranführte. Seine besondere Art, wie er das Verhältnis von Theorie und Praxis, Vorstellen und Wahrnehmen, Denken und Tun bestimmte, sollte uns nun auch vor der "Schule von Athen" beschäftigen, in deren Gefilde wir uns gewissermaßen noch einmal einen Hauptunterricht lang bewegen wollten. Was ist das für ein Gemälde Raffaels? Wie wirkte es auf Goethe? Was schrieb er über seinen Eindruck? Wie wirkte es auf uns?

Ich las als Impuls eines kurzen gemeinsamen Gespräches die Eintragung vom 7. November 1786 vor (131): *"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? Das mußte geklärt werden. Und dann: 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? Hatten wir nicht am Vortag geübt, daß sich nach seiner Auffassung eine Urteilsbildung klar und angemessen vollziehen könne, wenn nur darauf geachtet werde, daß Vorstellungen und beobachtbare Sinnesdaten miteinander korrespondierten? Ein Abgrund an Fragen tat sich auf. Das, was wir sicher erworben glaubten, geriet ins Wanken. Jedenfalls wurde die scheinbare Allgemeingültigkeit des bislang Gelernten eingeschränkt. Am konkreten Beispiel wollten wir nun selbst ein Erlebnis haben, daß uns den Goethe-Ausspruch verständlich machen sollte. Also denn, wie betrachtete Goethe Werke der Malerei?

3. Präsentation des Raffael-Gemäldes "Die Schule von Athen" Wir besitzen in unserer Schule einen großen Kunstdruck des Freskos in den Maßen von 120 x 200 cm. In dieser Größe war er von allen Schülerinnen und Schülern der Klasse gut zu erkennen. Ich konnte deshalb auf die Projektion eines Dias verzichten. Das hatte den Vorteil, daß der Klassenraum nicht abgedunkelt zu werden brauchte. Nur mit wenigen Worten machte ich die Schüler mit einigen historischen 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. Der Gesamtkomposition der vier Stanzen, dem Bildprogramm der einzelnen Räume und der Stanza della Segnatura usw. schenkte ich an diesem Morgen keine Beachtung. Erst auf unserer Italienreise sind wir auf diese ausweitenden Aspekte eingegangen: Die Gemälde befassen sich mit dem Thema des menschlichen Geistes in seinen Ausformungen von Religion, Wissenschaft, Kunst, Philosophie und Ethik. ("Die Schule von Athen" war übrigens der einzige Inhalt, den wir im Unterricht vorbereitet hatten und den wir später auch mit eigenen Augen sehen konnten. Alexandra würde später sagen, im Unterricht sei ihr das Gemälde interessanter erschienen als in Wirklichkeit. In der Schule war sie offenbar in den gemeinsamen Bildbetrachtungsprozeß eingestiegen. In Rom konnte sie dieses Erlebnis dann nicht ein zweites Mal herbeiführen. Das war ihr ein Rätsel.)



Raffael: Die Schule von Athen

Jetzt blickten alle auf das Bild. Was sahen wir? Es dauerte eine geraume Zeit, bis erste spontane Äußerungen kamen. Ich hielt mich zurück. Das war nicht leicht. Die ersten Bemerkungen richteten sich auf die dargestellten Figuren, auf ihr Aussehen, die Kleidung, Haltung, Gesten. Nicht ein einziger Schüler kam zu diesem Zeitpunkt auf die Idee zu fragen, welche historische Person denn etwa mit einer bestimmten Figur dargestellt werden sollte. Das fand ich außerordentlich günstig. Schnell hätte sich der Blick trüben können, wenn Namen gefallen wären. Gern hätte ich meinerseits bereits ergänzend erklärt, gedeutet, hingewiesen. Aber die Schüler sollten zunächst beobachten, genauer hinschauen und ihren Sinn schärfen. Wichtiger als schnelle Erklärungen waren das Betrachten und das Zusammentragen der Schülerwahrnehmungen. *"Oft genügt ein fragendes 'Wirklich' oder 'Meinst du?'. Zumeist aber ist eine gut gezielte Frage oder eine herausfordernde Behauptung notwendig"* (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 398). Einzelne Äußerungen verschiedener Schüler will ich erwähnen: *"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."*⁴⁸ Der Schüler durfte ausreden, vermuten und tasten. 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. Schon Wölfflin hatte mit Recht bemerkt: *"Das einzelne steht jeder, die Schwierigkeit liegt im Zusammensehen des Ganzen"*.⁴⁹ Umso erfreulicher war es, daß die Schüler unmittelbar mit der Äußerung eines Gesamteindrucks begonnen hatten (Hatten sie sich an Goethe vor der Arena in Verona

erinnern wollen?), dann in Einzelheiten gegangen waren, um schließlich den dynamisch angeordneten Gesamtzusammenhang wahrnehmen zu können. 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. (Vgl. die Bücher von Falck-Ytter, Ullmann, Grimm, Oberhuber, Kelber und Most im Literaturverzeichnis). Es reichte deshalb für die 50 Minuten unserer morgendlichen Bildbetrachtung, daß Platon und Aristoteles, die wie in einem Brennpunkt das gesamte "Programm" des Freskos bündeln, deutlich benannt und erkannt wurden.

4. Aristoteles und Platon: Wie Goethe sie beschreibt Ich verteilte nun eine Fotokopie, 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? Stefan: *"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'"* Wir klärten bestimmte Begriffe und sprachen über den Inhalt der Goetheschen Gedanken. Im Grunde genommen verbalisiert Goethe ähnliche Empfindungen und Eindrücke, die wir selbst während der Betrachtung dieser *"getrennten Repräsentanten"* und der Figuren des Freskos gemacht hatten. Deutlich wurde an seinen Äußerungen aber auch, daß er unsere Beschreibung entscheidend und entschieden erweiterte. 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 begegneten an dieser Stelle also erneut der typischen methodischen und denkerischen Grundfigur im Werk Goethes. Wem sich dessen Begriffe 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 Mensch-

heit, 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." Führen wir uns die berühmte Textstelle, die die Schüler erhalten hatten, vor Augen:

"Plato verhält sich zu der Welt wie ein seliger Geist, dem es beliebt, einige Zeit auf ihr zu herbergen. Es ist ihm nicht sowohl darum zu tun, sie kennenzulernen, weil er sie schon voraussetzt, als ihr dasjenige, was er mitbringt und was ihr so not tut, freundlich mitzuteilen. Er dringt in die Tiefen, mehr um sie mit seinem Wesen auszufüllen, als um sie zu erforschen. Er bewegt sich nach der Höhe, mit Sehnsucht, seines Ursprungs wieder teilhaft zu werden. Alles, was er äußert, bezieht sich auf ein ewig Ganzes, Gutes, Wahres, Schönes, dessen Forderung er in jedem Busen aufzuregen strebt. Was er sich im einzelnen vor irdischem Wissen zueignet, schmilzt, ja man kann sagen, verdampft in seiner Methode, in seinem Vortrag.

Aristoteles hingegen steht zu der Welt wie ein Mann, ein baumeisterlicher. Er ist nun einmal hier und soll hier wirken und schaffen. Er erkundigt sich nach dem Boden, aber nicht weiter, als bis er Grund findet. Von da bis zum Mittelpunkt der Erde ist ihm das übrige gleichgültig. Er umzieht einen ungeheuren Grundkreis für sein Gebäude, schafft Materialien von allen Seiten her, ordnet sie, schichtet sie auf und steigt so in regelmäßiger Form pyramidenartig in die Höhe, wenn Plato, einem Obelisk, ja einer spitzen Flamme gleich, den Himmel sucht.

Wenn ein Paar solcher Männer, die sich gewissermaßen in die Menschheit teilten, als getrennte Repräsentanten herrlicher, nicht leicht zu vereinender Eigenschaften auftreten; wenn sie das Glück hatten, sich vollkommen auszubilden, das an ihnen Ausgebildete vollkommen auszusprechen, und nicht etwa in kurzen lakonischen Sätzen gleich Orakelsprüchen, sondern in ausführlichen, ausgeführten, mannigfaltigen Werken; wenn diese Werke zum Besten der Menschheit übrigbleiben und immerfort mehr oder weniger studiert und betrachtet wurden: so folgt natürlich, daß die Welt, insofern sie als empfindend und denkend anzusehen ist, genötigt war, sich einem oder dem andern hinzugeben, einen oder den andern als Meister, Lehrer, Führer anzuerkennen.

Diese Notwendigkeit zeigte sich am deutlichsten bei Auslegung der Heiligen Schrift. Diese, bei der Selbständigkeit, wunderbaren Originalität, Vielseitigkeit, Totalität, ja Unermeßlichkeit ihres Inhalts, brachte keinen Maßstab

mit, wonach sie gemessen werden konnte; er mußte von außen gesucht und an sie angelegt werden, und das ganze Chor derer, die sich deshalb versammelten, Juden und Christen, Heiden und Heilige, Kirchenväter und Ketzer, Konzilien und Päpste, Reformatoren und Widersacher, sämtlich, indem sie auslegen und erklären, verknüpfen oder supplieren, zurechtlegen oder anwenden wollten, taten es auf Platonische oder Aristotelische Weise, bewußt oder unbewußt, wie uns, um nur der jüdischen Schule zu erwähnen, schon die talmudistische und kabbalistische Behandlung der Bibel überzeugt.

Wie bei Erklärungen und Benutzung der heiligen Schriften, so auch bei Erklärung, Erweiterung und Benutzung des wissenschaftlich Überlieferten, teilte sich das Chor der Wiß- und Kenntnisbegierigen in zwei Parteien. Betrachten wir die afrikanischen, besonders ägyptischen neuern Weisen und Gelehrten, wie sehr neigt sich dort alles nach der Platonischen Vorstellungsart. Bemerkten wir die Asiaten, so finden wir mehr Neigung zur Aristotelischen Behandlungsweise, wie es später bei den Arabern besonders auffällt.

Ja wie die Völker, so teilen sich auch Jahrhunderte in die Verehrung des Plato und Aristoteles, bald friedlich, bald in heftigem Widerstreit; und es ist als ein großer Vorzug des unsrigen anzusehen, daß die Hochschätzung beider sich im Gleichgewichte hält, wie schon Raffael in der sogenannten Schule von Athen beide Männer gedacht und gegeneinander über gestellt hat."

Nach dem gemeinsamen, hier nicht protokollierten Gespräch, das die Goetheschen Gedanken zwar nicht erschöpfte, aber doch in ausreichender Weise beleuchten konnte, lautete die naheliegende Aufgabe nun, die Schüler möchten über das Register der *Italienischen Reise* erschließen, unter welchem Stichwort und unter welchem Datum diese Eintragung, die sich erklärtermaßen auf Raffaels Bild bezögen, gefunden werden könne? Das Ergebnis war schnell gefunden und erstaunte: "Es gibt ja gar keine!" Die Schüler stießen statt dessen nur auf einen anderen Wortlaut, der aber in bezug auf "Die Schule von Athen" als nichtssagend zu gelten hatte. Wie ließ sich dieser Befund erklären? Nach dem unmittelbaren Betrachten des Bildes schrieb Goethe offenbar nur wenige Zeilen nieder, die in der *Italienischen Reise* gedruckt sind, in der uns vorliegenden Quelle aber ließ er sich ausführlich über das Gemälde aus. Ein merkwürdiger Widerspruch. Alexandra vermutete: "Vielleicht hatte er diese Stelle doch ursprünglich geschrieben und sie später, als er die 'Italienische Reise' im Buch herausgab, einfach gestrichen." Das ist denkbar. Aber warum? "Oder er hat sie erst später geschrieben", meint Florian.

5. Wie Goethe es sah: Warum schweigt er so beredt? Die lakonische Eintragung der Erstbegegnung vom 7. November 1786 (133) wurde nun gelesen und besprochen. Eine zweite, spätere und nur wenig ausführlichere - während des "Zweiten Römischen Aufenthalts" (389/390) -, wurde ergänzend herangezogen. Frage: 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? Jetzt hatte ich die ausführliche Quelle und das Datum der "Farbenlehre" genannt. Ein ähnliches "pythagoräisches" Vorgehen zeigt sich dem Leser der *Italienschen Reise*, als Goethe vor der originalen Laokoon-Gruppe stand (S. 439), obgleich er Abbildungen und einen Abguß kannte, den er schon 1769 im Antikensaal in Mannheim gesehen hatte. Auch hier gilt: "*Die Italienische Reise schweigt merkwürdigerweise völlig über den Eindruck des Originals*". Erst die "*Abhandlung der Propyläen faßt als reifes Ergebnis jahrzehntelanger Beschäftigung seine Erfahrungen und Erkenntnisse zusammen. Sie gehört in ihrer Gegenstandsnahe und geistigen Durchdringung zu den schönsten Beschreibungen von Kunstwerken, die wir überhaupt haben, und bedeutet in der Geschichte der Bild- und Kunstbeschreibung einen Wendepunkt*" (Anmerkungen der Hamburger Ausgabe, Bd. 12, S. 585). "*Er will vielleicht erst abwarten, wie ein Eindruck sich in ihm weiterentwickelt*", vermutet Oliver. "*Erst dann äußert er sich.*" Ob denn das Bildende der bildenden Kunst (der Kunst im Sinne Goethes überhaupt) also unter Umständen gar nicht allein im Objekt beschlossen liege, fragte ich nach? "*Ja, wo denn dann?*" Nun war es sachlich angeraten und erwünscht, Farbe zu bekennen. Die zusammenfassenden Erläuterungen des Lehrers fielen auf vorbereiteten Boden. Ich erklärte: 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", wir erinnerten uns an den II. Akt des Unterrichts. In der Veroneser Arena mußte sich Goethe zwischen den Mauern, die vorgegeben waren, "bewegen", um den architektonischen Raum zu vermessen. (III. Akt) 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. Das schien den Schülern einsichtig und nachvollziehbar zu sein. Und doch wäre das Ergebnis der Untersuchung nur einseitig gewesen, wenn wir mit diesem Diktum unsere Arbeit beendet hätten. Gewiß gibt es Situationen, in denen ein "pythagoräisches" Schweigen angebracht ist. Aber bisweilen treten auch bei Goethe der spontane und ausgesprochene "sokratische" Einspruch auf, die Widerrede, der Zweifel und die Polemik. Es kommt eben alles darauf an, den nötigen Takt im Bilden und Aussprechen des Geschmacksurteils zu entwickeln. Manchmal ist es richtig, vorerst zu schweigen, manchmal ist es angeraten, kräftig zu reden. Wer beobachten lernt, wann jeweils das eine und wann das andere "der Sache" angemessen ist, der erst trifft, was Goethe lehrt. Eine starre Regel ist ihm fremd.

6. Der Blick in das Venedig-Kapitel: Unter dem Datum des 8. Oktober schrieb Goethe seinen "freilassenden" Eindruck nieder, den Paul Veroneses Bild "Die Familie des Darius vor Alexander" (86) auf ihn gemacht hatte. "*Es ist manchmal geradezu enttäuschend, wie wenig Goethe zu den Kunstwerken sagt, die er sieht*", meint Stefan. Er trifft damit den Nagel auf den Kopf. Auch bei Veronese das gleiche Vorgehen des Urteilbildens: Das Gesamthema des Bildes wird geschildert, Einzelheiten werden benannt, Farben und Gesten hervorgehoben, spekulative Deutungen 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. Wir lasen: "*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...*" (86). Der Begriff Bildung hängt mit demjenigen des Bildes zusammen, das sich (beziehungsweise den Betrachter) allmählich in der Zeit entwickelt. Bildung ist ein Prozeß. Alice muß dann etwas davon gespürt haben, als sie vor den Fresken Michelangelos in der Sixtinischen Kapelle stand. In ihrem Tagebuch vermerkte auch sie, eher noch lakonisch, aber doch schon vielversprechend: "*Michelangelos Deckenmalereien traten förmlich aus der Decke hervor und gingen auf ein Spiel mit dem Betrachter ein. Ich fand die Bilder sehr eindrucksvoll, wohlgeformt und bewegt, doch nahm das Werk als ganzes vor allem mein Erstaunen in Anspruch. Wie konnte ein einziger Mensch in so*

kurzer Zeit unter so schlechten Bedingungen ein solches Werk zustande bringen? Für mich war dies übermenschlich, und ich empfand tiefe Ehrfurcht und Bewunderung, aber auch ungläubige Begeisterung für diesen Künstler Michelangelo." Wer weiß, was sie in zwanzig Jahren über ihre Italienreise sagen wird?



Neuschaffen oder Nachschaffen?

VI. Akt: *Poiesis*

Thema: **Die griechische Reisebegleiterin - Das Schmerzenskind**
Maß nehmen an der klassischen Vers-Dichtung "Iphigenie auf Tauris" und das Umdichten ihrer prosaischen Vorstufen

I. Impuls: Unsere ausgebreitete Landkarte zeigte an diesem Morgen, daß wir (und Goethe) noch eine Weile in Rom zu bleiben hatten. Es war dort, für ihn und für uns, etwas zu erledigen, was die weitere Reise nicht belasten sollte. Man kann sich nicht immer nur Neuem zuwenden, manchmal müssen auch pflichtgemäß begonnene Projekte zu Ende geführt werden. Wir lasen gemeinsam (170) die Eintragung vom 16. Febr. 1787: "Hier folgt das Verzeichnis, wie die Exemplare, die ich von Göschen zu erwarten habe, unter die Freunde verteilt werden sollen, denn ob es mir gleich ganz gleichgültig ist, wie das Publikum diese Sachen betrachtet, so wünscht' ich doch, dadurch meinen Freunden einige Freude bereitet zu haben. Man unternimmt nur zuviel. Denke ich an meine vier letzten Bände im ganzen, so möchte mir schwindelnd werden, ich muß sie einzeln angreifen, und so wird es gehn. Hätte ich nicht besser getan, nach meinem ersten Entschluß diese Dinge fragmentarisch in die Welt zu schicken und neue Gegenstände, an denen ich frischeren Anteil nehme, mit

frischem Mut und Kräften zu unternehmen; Tüt' ich nicht besser, "Iphigenie auf Delphi" zu schreiben, als mich mit den Grillen des "Tasso" herumzuschlagen? und doch habe ich auch dahinein schon zuviel von meinem Eigenen gelegt, als daß ich es fruchtlos aufgeben sollte." Ich ergänzte die 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). Die produktive Bedeutung der Reise nach Italien für den künstlerischen Prozeß wurde anschaulich. Wieder waren wir mit dem Phänomen konfrontiert, daß sich in der südlichen Welt etwas vorbereitete, was erst später zur vollen Ausgestaltung gelangen sollte. Das hatten wir ja selbst gerade im vorhergehenden Akt ("Die Schule von Athen") durchgespielt. Wie wollten wir also die Frage formulieren, die sich für Goethe stellte? Aus der Textstelle herausgelesen, schien sie uns "Vollenden oder Neuschaffen?" zu lauten. Oder sollten wir glücklicher von "Vollenden und Neuschaffen?" sprechen?

2. Wie ein Drama entsteht: Aus der *Italienischen Reise* suchten wir nach mehreren Hinweisen auf das Projekt "Iphigenie auf Tauris". Das Register weist zu diesem Stichwort immerhin 12 Belege nach, die sich über eine geraume Zeit des Rom-Aufenthalts erstrecken. Wir schlugen einige Stellen nach. Es wurde deutlich, wie Goethe unentwegt mit seiner bisher prosaischen Dichtungsgestalt Zwiesprache hält, die er sogleich im 1. Kapitel *aus dem Paket aussondert* (S. 22) und mitnimmt *in das schöne, warme Land als Begleiterin*, bis er schließlich am 10. Januar 1787 vermerken kann: "*Hier folgt denn also das Schmerzenskind, denn dieses Beiwort verdient 'Iphigenia', aus mehr als einem Sinne. Bei Gelegenheit, daß ich sie unsern Künstlern vorlas, strich ich verschiedene Zeilen an, von denen ich einige nach meiner Überzeugung verbesserte, die andern aber stehenlasse, ob vielleicht Herder ein paar Federzüge hineintun will. Ich habe mich daran stumpf gearbeitet.*" (157) Hat er nun das angefangene Stück in der beabsichtigten Manier beendet, oder hat er es derart umgestaltet, daß es ein neues Drama geworden war? Worin bestand das "Neue"? Konnten wir das erfahrbar machen?

3. Um was es geht: Es war Zeit geworden, zunächst die dramatische Vorlage kennenzulernen. Damit die Schüler wenigstens hinreichend über den Inhalt des Stückes informiert werden konnten, verteilte ich die kurzen, aber den Zusammenhang gut vermittelnden Hinweise aus Georg Hensels repräsentativen und interessanten Schauspielführer, dem "Spielplan". (Band 1)⁵⁰ Die Handlung, die Personen und der Gehalt des gesamten Dramas wurden gemeinsam und kurz im Überblick besprochen. Nur fünf Personen treten auf: Iphigenie, Thoas, der König der Taurier, Orest, Pylades, Arkas. Die Handlung ereignet sich vor dem Tempel der Göttin Diana in Taurien in einer mythischen Vorzeit.

Was geschieht?

"Die Griechin Iphigenie ist in dem barbarischen Tauris (heute: Krim) Priesterin der Diana. Sie hat den alten Brauch abgeschafft, daß jeder Fremde der Diana geopfert wird. Als Thoas, der König der Taurier, um sie wirbt, offenbart sie ihm das Geheimnis ihrer Herkunft: sie stammt aus dem fluchbeladenen Geschlecht der Atriden und sollte von ihrem Vater Agamemnon in Aulis geopfert werden, um günstigen Wind für den Kriegszug nach Troja zu erhalten, doch die Göttin Diana hat sie in einer Wolke hierher nach Tauris gebracht. Thoas droht, die Menschenopfer wieder einzuführen, wenn sie ihn abweist. Zwei Fremde sind in Tauris gelandet und sollen den Göttern geopfert werden. Es sind Iphigenies Bruder Orest und sein Freund Pylades, die nach Tauris gekommen sind, weil Apollo geweissagt hat, daß der als Muttermörder verfluchte und mit Wahnsinn geschlagene Orest geheilt werde, wenn er 'die Schwester, die an Tauris Ufer im Heiligume wider Willen' lebt, nach Griechenland zurückbringt. Unter der 'Schwester' verstehen Orest und Pylades das Götterbild der Diana, Apollons Schwester, und wollen es aus dem Tempel rauben. Orest und Iphigenie erkennen sich; Iphigenie, die leibliche Schwester, kann Orest von Gewissensqual und Wahnsinn heilen. Sie bereiten ihre Flucht vor und wollen das Götterbild mitnehmen, doch Iphigenie ist unfähig zur Lüge. Auf die Gefahr hin, daß sie, ihr Bruder und Pylades sterben müssen, gibt sie sich Thoas in die Hand und gesteht ihm die Wahrheit. Dianas Standbild bleibt in Tauris, da die 'Schwester', die Apollons Spruch gemeint, Iphigenie selber ist. Thoas verzeiht und läßt die Griechen in ihre Heimat zurückkehren."

Die Idee der Humanität, wie sie für die Klassik konstitutiv geworden ist, klang an. Wer einen anderen Menschen "steigern" wolle, so konnten wir resümieren, 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. Ich schrieb die Namen der Hauptfiguren noch einmal als klärende Hilfe an die Tafel. Damit war ein Einblick in die Handlung, in die Konstellation der Personen zueinander und in die Problematik des Dramas erreicht. Für manche Schüler war der Hinweis auf die "Iphigenie" eine Erinnerung, da sie das Stück in der 10. Klasse im Unterricht behandelt hatten. Einige konnten auch auf Theateraufführungen zurückgreifen, die sie gesehen hatten.

4. Was tun? - "Nimm es nun hin und laß ihm Deine unermüdliche Gutheit heilsam werden." (Herder) Die deutsche Klassik und ihre Kunstauffassung will aber nicht allein unter inhaltsbezogenen Aspekten "Vorbildcharakter" bieten, sondern auch in der poetischen Form. Erst die Form "veredelt", was im

Inhaltlichen noch nach Ausgleich sucht. Wie konnten wir die behauptete Harmonie von Form und Inhalt nachvollziehen? Was den Inhalt betraf, da waren wir nun durch den "Spielplan" in Kenntnis gesetzt. Aber inwiefern spielte in diesen Zusammenhang die sprachliche Form herein? Bisher hatte uns Goethe immer selbst vorgemacht und geraten, was wir ihm dann nachgemacht hatten. Warum nicht auch hier? Wir erinnerten uns an die oben gelesenen Textthimweise auf die "Iphigenie" und lasen zudem den Wortlaut des Briefes an Herder (Rom, 13. Januar 1787). Er wird zur Grundlage genommen:

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

Frage an die Schüler: "Können Sie die einzelnen Arbeitsschritte benennen, die Goethe seinem Freund Herder vorschlägt, um die 'Iphigenie' zu überarbeiten?" Die lagen klar vor Augen: Zuerst sei die "vollendete" Form heranzuziehen und zu lesen. Dann solle sie mit der früheren Prosa-Form, die Goethe nach Italien mitgebracht hatte, verglichen werden: "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. Der Anlaß zum schöpferischen Handeln hatte sich also auch für uns nicht durch Wahrnehmung von etwas Vorläufigem (der Prosa-Fassung) einzustellen, das zu ergänzen und zu verbessern gewesen wäre, sondern die geglückte Vorlage sollte ihre Kraft entfalten, um die an sich schon bemerkenswerte Leistung der ersten Skizze als Bildstufe beurteilen zu können und den neuen Schritt zur Vers-Fassung erlebbar zu machen.

Als Textgrundlage wählte ich beispielhaft den 1. Auftritt des 1. Aufzugs aus. Es ist der berühmt gewordene Monolog und Auftakt des Dramas. Wir lasen zwölf Zeilen:

"IPHIGENIE. Heraus in eure Schatten, rege Wipfel
Des alten, heil'gen, dichtbelaubten Haines,
Wie in der Göttin stilles Heiligtum,
Tret' ich noch jetzt mit schauderndem Gefühl,
Als wenn ich sie zum erstenmal beträte,
Und es gewöhnt sich nicht mein Geist hierher.
So manches Jahr bewahrt mich hier verborgen
Ein hoher Wille, dem ich mich erbege;
Doch immer bin ich, wie im ersten, fremd.
Denn ach! mich trennt das Meer von den Geliebten,
Und an dem Ufer steh' ich lange Tage,
Das Land der Griechen mit der Seele suchend."

Dann folgte ein Gespräch über den konkreten Inhalt und über die Funktion dieser Stelle: "Wer ist die Göttin? - Warum klagt Iphigenie?" Das Gespräch über die lyrische Form (Metrum, Reim, Kadenz, Wortwahl etc.) schloß sich schnell und fast zwanglos an, da dieser Text ja in der Vers-Fassung vorlag. Wir hatten nicht viel zu wissen, sondern mehr zu beschreiben, was wir sahen. An dieser Stelle konnten wir wieder den Bogen zum IV. Akt spannen (*Literarische Formen*), in dem wir unter anderem das Versmaß des Daktylus besprochen hatten. Handelte es sich bei den Versen der "Iphigenie" aber um einen Daktylus? "Wer schaut noch einmal in unserem "Reader" nach, den wir vor drei Tagen benutzt haben?" Auch ohne Blick in das Handbuchverzeichnis wurde klar: "Das ist ein Jambus!" Da wir fünf Hebungen ohne Reim zählten, wurde der Begriff "Blankvers" eingeführt.

Heraus / in eu / re schat / ten re / ge Wip / fel
u - / u - / u - / u - / u - / -

Schema des Blankverses (Tafelanschrieb)

Lessing war in seinem "Nathan" einer der ersten, der den Blankvers in der Nachfolge Shakespeares verwandt hatte. Goethe knüpfte an diese metrische Form an. Es genügte in diesem Zusammenhang, daß nur einige Verse behandelt wurden. Ein Eingehen auf den gesamten Textauszug war für das, was erlebbar gemacht werden sollte, nicht erforderlich. Doch nun zur Prosa-Form:

"Heraus in eure Schatten, ewig rege Wipfel des heiligen Hains, wie in das Heiligtum der Göttin der ich diene, tret ich mit immer neuem Schauer und meine Seele gewöhnt sich nicht hierher! So manche Jahre wohn ich hier unter

euch verborgen, und immer bin ich wie im ersten fremd, denn mein Verlangen steht hinüber nach dem schönen Lande der Griechen und immer möcht ich übers Meer hinüber, das Schicksal meiner Vielgeliebten teilen."

Vers- und Prosafassung des Anfangsmonolog unterschieden sich, wie wir nun merken konnten, in Form und Wortwahl tatsächlich in beeindruckender Weise voneinander. Alexandra: "In der zweiten, römischen 'Iphigenie' gewöhnt sich ihr 'Geist' nicht nach Tauris, in der ersten, der deutschen Form hier, ist von 'Seele' die Rede." Und zum Metrum? "Bei 'Wipfel des...' in Zeile 1 der Prosafassung stoßen zwei Senkungen aufeinander. Da wechseln sich Hebungen und Senkungen nicht regelmäßig miteinander ab." Und Stefan entdeckt: "Das ist auch in Zeile acht so: 'hinüber, das...'" Nun werden manche Schüler, die bisher still gewesen waren, fündig und gesprächig.

5. "Von der Poetik zur Poiesis -Das Machen" Im Brief an Herder hatten wir aber auch die Anweisung gelesen: "Lies es mit den Frauen." Wie sollte also noch deutlicher darauf hingewiesen werden können, daß die Arbeit am Text in Gruppen geschehen möge? Und weiter: "Ich gebe dir volle Macht und Gewalt." Neben dem Wechsel der Sozialform wechselte ich auch die Aufgabenstellung. Nachdem wir die Methode des Dichtens angeschaut hatten, wurde jetzt zunächst eine andere Passage des prosaischen "Iphigenie"-Textes herangezogen (5. Akt). Die Schüler setzten nun in kleinen Gruppen eigenständig einige Zeilen der Vorlage in den Blankvers um, dessen besondere Art sie zu Beginn des Unterrichts an der Versform kennengelernt hatten. Im ersten Schritt hatten wir an der "vollkommenen" Gestalt Maß genommen und waren zu einer früheren, "unvollkommenen" Stufe zurückgegangen. Jetzt begannen wir bei der Vorstufe, um zur vollendeten Form zu kommen. Goethe hatte die Methode angegeben: "Mein Verfahren dabei war ganz einfach: ich schrieb das Stück ruhig ab und ließ es Zeile vor Zeile, Period vor Period regelmäßig erklingen." (155) Im folgenden war es sehr interessant, wie die Ergebnisse der Schüler lauteten. Was und wie hatten sie in Kenntnis des Blankverses aus dem vorgegebenen Wortbestand der Prosafassung "gedichtet"? Zitieren wir zunächst nur den Anfang des prosaischen Dialogs zwischen Thoas und Iphigenie, wie er bei Goethe steht. Unter den Text sei sogleich die Notation für das Metrum gesetzt (betonte Silbe -; unbetonte Silbe v):

THOAS
 du schienst / mir we / gen der / Freunden / übers / meeres / berge
 u - / u - / u u / - u / - u / - u u -
 wie mid / ni ? denn / nicht ge / wänes / Verlan / gen sie
 u - / u u / - u / - u / u - / u -
 zu ret / ten, schwingt / steine / seck
 u - / u - / u u / - u
 IPHIGENIE
 sie mid / - nie silber / neu - für / gnedes / mu / ß ich / ne hat
 u - / u - / u u / - u / - u / u - /

Schema der Prosafom (Tafelanschrieb)

Metrisch sieht das ziemlich unregelmäßig aus. Jamben und Trochäen wechseln munter miteinander ab. In der Versfassung mußte das anders sein. Einige Schüler lasen nun ihre metrisch und rhythmisch gestalteten Versvariationen vor. Sie begründeten ihr künstlerisches Vorgehen, warum sie mit Reim- oder Wortabweichungen, mit Auslassungen und Hinzufügungen gegenüber der Prosastelle gearbeitet hatten. Das poetische Wahrnehmen und Empfinden konnte im eigenen Tun, im Gespräch mit den Gruppenmitgliedern, sich für bestimmte Varianten zu entscheiden, und im Zuhören der anderen Schülervorschläge geübt werden. Auch hier genügte es, daß einige Verse beispielhaft bearbeitet wurden, nicht der vollständige Auszug. Zwei Vorschläge von Schülergruppen seien beispielhaft erwähnt:

1. du schienst / der Frau / den we / gen sehr / berge
 u - / u - / u - / u - / u -
 warum / hat da / ni see / le des / Verlan / gen
 u - / u - / u - / u - / u - / u
 die Män / ner, die / du siehst, / zu ret / ten sprach!
 u - / u - / u - / u - / u -

Schülerübung mit dem Blankvers (Tafelanschrieb)

Keine schlechte Variation. Das "strenge" Versmaß des fünfhebigen Jambus ist gewahrt worden, inhaltlich wurden nur geringe Akzentverschiebungen vorgenommen. Auch mit der zweiten Variation, hier ohne das metrische Schema wiedergegeben, konnten wir zufrieden sein:

Warum gehn' dir die Fremden denn so nah?
Wer sind sie, daß du sie zu retten wünschst?

Die Gruppe hatte sich vom ursprünglichen Prosatext auch in bezug auf die Wortverwendung unabhängiger gefühlt. Das "Verlangen" wurde bei ihr zu einem "Wunsch", der Hinweis auf die "Seele" fehlte. Jetzt hatten wir also Goethe gespielt und seine Prosa-Iphigenie, teilweise sehr phantasievoll und schöpferisch, in jedem Fall aber eigentätig, in eine Vers-Fassung umgestaltet, die uns möglichst war. So oder so ähnlich tönte es aus manchem dichtenden Schülermund. "Wenn man das noch länger gemacht hätte, könnte man immer in Jamben sprechen", meint Nikolai. Tatsächlich hatte das tätige Eintauchen in die Arbeit an dem Metrum einen gewissen Sog. Aber diese Empfindung war durchaus beabsichtigt und hilfreich dafür, einmal mehr die rhythmisch-ordnende Kraft lyrischen Sprechens künstlerisch zu erfahren.

Nun aber: Was hatte Goethe selbst aus seiner Prosa-Vorlage gemacht? Wir waren gespannt. Die entsprechende Originalstelle aus der Vers-Fassung der "Iphigenie" wurde herangezogen und mit den eigenen Versuchen verglichen. Die Schüler sahen, keineswegs vernichtet, entmutigt oder eingeschüchtert, was beim Meister stand:

*"Es scheint, der beiden Fremden Schicksal macht /
Unmäßig dich besorgt. Wer sind sie, sprich, /
Für die dein Geist gewaltig sich erhebt?"*

Wie sollte man jetzt nach den eigenen Versuchen nicht die Qualität dieser Version loben? Mehr noch: Durch das selbständige Tun bereitete sich überhaupt erst ein ästhetisches Urteilsvermögen vor, das die "Güte" der Goethe-Dichtung auf dem Weg des künstlerischen Nachschaffens deutlich werden ließ. Metrum ist eben nicht gleich Rhythmus. Wir hatten metrisch gedichtet, unser Gedanke holperte bisweilen auf seinen Versfüßen dahin. Goethe erhebt den Versfuß zum Rhythmus. Sein Gedanke "schreitet". Nun hatte man Lust, mehr zu lesen, an anderen Beispielen zu sehen, wie und warum die Versform der "Iphigenie auf Tauris" einen Höhepunkt klassischer Dichtung bezeichnet.

6. *Die Tragödie gestern hat mich manches gelehrt* (S. 81): Natürlich wußten die Schüler gegen Ende des Unterrichts-Aktes, daß wir uns, wie gewohnt, kurz auf das Venedig-Kapitel einlassen würden. Gab es dort einen Hinweis darauf, daß sich Goethe im Erleben der italienischen Eindrücke intensiv mit Fragen der Metrik beschäftigt hatte? "Klar, gibt es den", war Corinna überzeugt, "auf Seite 81 kann man es nachlesen." Das möge sie doch für uns tun, forderte ich sie auf. Wir hörten: "Die Tragödie gestern hat mich manches gelehrt. Erstlich habe ich gehört, wie die Italiener ihre eiflsilbigen Iamben behandeln und deklamieren, (...) es freut sie nur, wenn der Held gut spricht, (...). Jetzt verstehe ich besser die langen Reden und das viele Hin- und Herdissertieren im griechischen Trauerspiele." In den "Anmerkungen" zur "Iphigenie" (Hamburger Ausgabe, Band 5, S. 407), die den Schülern nicht vorlagen, wird literaturwissenschaftlich bestätigt, was wir unterrichtlich selbst "herausgefunden" hatten. In Weimar, so heißt es dort, hätten die ersten Versuche Goethes, eine poetische Umgestaltung seiner Prosa-Bemühungen vorzunehmen, nichts gefruchtet: "Erst in Italien wurde die Arbeit von Erfolg gekrönt. Jetzt findet das Drama seine endgültige Form. Die Art, wie die Schauspieler im Theater San Crisostomo in Venedig die Iamben sprechen, macht dem Dichter Mut, in seiner Arbeit fortzufahren."

In Verona hatte Goethe den Gesamteindruck der Arena zum Ausgangspunkt seiner Beobachtungen gemacht, bevor er in Einzeluntersuchungen eingetreten war (Akt III). Unmittelbar vor dem Raffael-Fresko "Die Schule von Athen" schwiag er sich zu Detailmerkmalen aus. Auch dort in Rom ließ er die Gesamtwirkung des Gemäldes lange ausreifen, bevor er einzelne bedeutsame Aspekte zu Papier brachte (Akt V). In bezug auf die Rezeption seiner "Iphigenie" riet er, das "gültige" Vers-Stück zum Ausgangspunkt des eigenen ästhetischen Urteils zu nehmen, und erst danach Vorstufen des künstlerischen Strebens (die Prosa-Form) heranzuziehen. Im Grunde genommen zeigte sich bisher in allen Akten ein ähnliches methodisches Vorgehen, das allein durch den jeweiligen Gegenstand modifiziert werden mußte. Wir durften also allmählich sicher sein, daß wir mit unserem Befund einen entscheidenden Aspekt gefunden hatten und nicht etwa nur Zufallsbeobachtungen aufgesessen waren: Von der Gesamtwahrnehmung des Gegebenen. Vollkommenen und vor den Augen Erscheinenden ging es stets zum Einzelnen, und vom Einzelnen wieder zurück zur Gesamtgestalt. Zu diesem Zeitpunkt der Unterrichtswoche wurde nun viel eher die Frage interessant, ob sich diese gefundene methodische Figur tatsächlich immer bestätigen würde, als daß wir nach dem dritten oder vierten Beispiel noch erstaunt darüber gewesen wären. Zwei Fenster zur *Italienischen Reise* hatten wir ja noch zu öffnen, um auf zwei neue Gegenstandsbereiche blicken zu können. Wir waren gespannt.



Sprachen lernen

VII. Akt: Sprachen lernen

Thema: **Die Schöne aus Mailand**

Maß nehmen an Goethes Art, eine Italienerin Englisch zu lehren, und Übungen für Deutsche, Italienisch zu lernen

1. Impuls: *Ohne die Liebe wäre die Welt nicht die Welt, wäre denn Rom auch nicht Rom.* Wie Goethe sich und seinem prosaischen *Schmerzskind* Iphigenie mit dem fünfhebigen Jambus künstlerisch einen neuen ätherischen Atem einzuhauchen verstand, so habe er oftmals gleichermaßen *in den Armen* einer Leib gewordenen Muse gedichtet *Und des Hexameters Maß leise mit fingender Hand / Ihr auf den Rücken gezählt.* Eigentlich hatte ich mir vorgenommen, die 5. der "Römischen Elegien", neben dem *Mignon-Lied*, mit den Schülern zu rezitieren. Aber dann entschied ich mich für einen anderen Text (Ungaretti: *Agonia*). So hatte ich an diesem Tag kurz mit den Worten der Lyrikerin Ulla Hahn deutlich zu machen, worum es heute im folgenden gehen sollte. Die Gegenwartsautorin hatte die Goethesche Art, die Welt liebend zu erkennen, mit folgenden Worten beschrieben: *"Liebe wird erlebt als Drang zur Vollendung, als unaufhörliche Sehnsucht, über sich hinauszugehen, die eigenen Grenzen zu öffnen, mehr Welt und Wirklichkeit zu erfahren, als es dem einzelnen selbst möglich ist. Ist die Liebe mithin nur Mittel zum Zweck? Nein. Sie ist vielmehr Mittel und Zweck, Weg und Ziel in einem, Liebes- und Welterfahrung bedin-*

gen einander. Nur liebend erkennt der Dichter die Welt, nur erkennend vermag er zu lieben" ⁵¹. Ob es sich bei der *Geliebten* um *eine gar hübsche römische Nachbarin* (S. 422), die uns heute unbekannt ist, um *eine junge Mailänderin* (422), die als Maddalena Riggi identifiziert worden ist, um eine nur imaginierte Frau oder schließlich um eine rückdatierte Hymne an Christiane Vulpius handelt, wie angenommen wird, war in diesem Zusammenhang zweitrangig. Wichtig war die Feststellung, daß der altgewordene Dichter neben der Natur, der Architektur, der Malerei oder der Dichtung immer wieder die Liebe als Bildungsimpuls zum Kennenlernen neuer Weltgebiete in seiner *Italienische Reise* herausgestrichen hatte. Goethes Motto hieß ja stets: Lernen con amore. Kein schlechter Auftakt für achtzehnjährige Schülerinnen und Schüler, kein unwichtiger Hinweis für Menschen des 20. Jahrhunderts.

2. Ich saß bei einer Art Lottospiel: Die gemeinsame Lektüregrundlage des VII. Aktes bildeten die Seiten 422 bis 424 aus dem Kapitel: Oktober 1787 - Bericht. Drei Schülerinnen wechselten sich ab, den Text absatzweise vorzulesen. Der Reisende erzählt in dieser Anekdote eine kleine Liebesgeschichte. Er ist mit einer hübschen römischen Nachbarin und einer Schönen aus Mailand bekannt geworden. Sehr bald steht er vor der Frage, welcher der beiden Frauen er seine Sympathie schenken solle. Allmählich *"vermehrte sich denn das Übergewicht auf die Seite der Mailänderin."* Die Schülerinnen und Schüler folgten vergnügt dem Vorlesen der episodischen Erzählung. Bei nicht wenigen Text-Passagen sah man ein verstehendes Schmunzeln auf den Gesichtern erscheinen:

"Nach einiger Zeit sah ich eine gar hübsche, römische Nachbarin, nicht weit von uns im Corso wohnend, mit ihrer Mutter heraufkommen. Sie hatten beide seit meiner Mylordschaft meine Begrüßungen freundlicher als sonst erwidert, doch hatte ich sie nicht angesprochen, ob ich gleich an ihnen, wenn sie abends vor der Tür saßen, öfters nah genug vorbeiging; denn ich war dem Gelübde, mich durch dergleichen Verhältnisse von meinem Hauptzwecke nicht abhalten zu lassen, vollkommen treu geblieben. Nun aber fanden wir uns auf einmal wie völlig alte Bekannte; jenes Konzert gab Stoff genug zur ersten Unterhaltung, und es ist wohl nichts angenehmer als eine Römerin der Art, die sich in natürlichem Gespräch heiter gehen läßt und ein lebhaftes, auf die reine Wirklichkeit gerichtetes Aufmerken, eine Teilnahme mit anmutigem Bezug auf sich selbst in der wohlklingenden römischen Sprache schnell, doch deutlich vorträgt; und zwar in einer edelen Mundart, die auch die mittlere Klasse über sich selbst erhebt und dem Allernatürlichsten, ja dem Gemeinen einen gewissen Adel verleiht. Diese Eigenschaften und Eigenheiten waren mir zwar bekannt, aber ich hatte sie noch nie in einer so einschmeichelnden Folge vernommen.

Zu gleicher Zeit stellten sie mich einer jungen Mailänderin vor, die sie mitgebracht hatten, der Schwester eines Kommis von Herrn Jenkins, eines jungen Mannes, der wegen Fertigkeit und Redlichkeit bei seinem Prinzipal in großer Gunst stand. Sie schienen genau miteinander verbunden und Freundinnen zu sein.

Diese beiden Schönen, denn schön durfte man sie wirklich nennen, standen in einem nicht schroffen, aber doch entschiedenen Gegensatz; dunkelbraune Haare die Römerin, hellbraune die Mailänderin; jene braun von Gesichtsfarbe, diese klar, von zarter Haut; diese zugleich mit fast blauen Augen, jene mit braunen; die Römerin einigermassen ernst, zurückhaltend, die Mailänderin von einem offenen, nicht sowohl ansprechenden, als gleichsam anfragenden Wesen. Ich saß bei einer Art Lottospiel zwischen beiden Frauenzimmern und hatte mit der Römerin Kasse zusammen gemacht; im Laufe des Spiels fügte es sich nun, daß ich auch mit der Mailänderin mein Glück versuchte durch Wetten oder sonst. Genug, es entstand auch auf dieser Seite eine Art von Partnerschaft, wobei ich in meiner Unschuld nicht gleich bemerkte, daß ein solches geteiltes Interesse nicht gefiel, bis endlich nach aufgehobener Partie die Mutter, mich abseits findend, zwar höflich, aber mit wahrhaftem Matronenernst dem werten Fremden versicherte, daß, da er einmal mit ihrer Tochter in solche Teilnahme gekommen sei, es sich nicht wohl zieme, mit einer andern gleiche Verbindlichkeiten einzugehen; man halte es in einer Villeggiatur für Sitte, daß Personen, die sich einmal auf einen gewissen Grad verbunden, dabei in der Gesellschaft verharren und eine unschuldig anmutige Wechselgefälligkeit durchführten. Ich entschuldigte mich aufs beste, jedoch mit der Wendung, daß es einem Fremden nicht wohl möglich sei, dergleichen Verpflichtungen anzuerkennen, indem es in unsern Ländern herkömmlich sei, daß man den sämtlichen Damen der Gesellschaft, einer wie der andern, mit und nach der andern, sich dienstlich und höflich erweise, und daß dieses hier um desto mehr gelten werde, da von zwei so eng verbundenen Freundinnen die Rede sei.

Aber leider! indessen ich mich so auszureden suchte, empfand ich auf die wundersamste Weise, daß meine Neigung für die Mailänderin sich schon entschieden hatte, blitzschnell und eindringlich genug, wie es einem müßigen Herzen zu gehen pflegt, das in selbstgefälligem ruhigem Zutrauen nichts befürchtet, nichts wünscht, und das nun auf einmal dem Wünschenswertheiten unmittelbar nahe kommt. Übersieht man doch in solchem Augenblicke die Gefahr nicht, die uns unter diesen schmeichelhaften Zügen bedroht.

Den nächsten Morgen fanden wir uns drei allein, und da vermehrte sich denn das Übergewicht auf die Seite der Mailänderin. Sie hatte den großen Vorzug vor ihrer Freundin, daß in ihren Äußerungen etwas Strebsames zu bemerken

war. Sie beklagte sich nicht über vernachlässigte, aber allzu ängstliche Erziehung: 'Man lehrt uns nicht schreiben', sagte sie, 'weil man fürchtet, wir würden die Feder zu Liebesbriefen benutzen; man würde uns nicht lesen lassen, wenn wir uns nicht mit dem Gebetbuch beschäftigen müßten; uns in fremden Sprachen zu unterrichten, daran wird niemand denken; ich gäbe alles darum, Englisch zu können. Herrn Jenkins mit meinem Bruder, Mad. Angelika, Herrn Zucchi, die Herren Volpato und Camuccini hör' ich oft sich untereinander englisch unterhalten mit einem Gefühl, das dem Neid ähnlich ist: und die ellenlangen Zeitungen da liegen vor mir auf dem Tische, es stehen Nachrichten darin aus der ganzen Welt, wie ich sehe, und ich weiß nicht, was sie bringen.'

'Es ist desto mehr schade', versetzte ich, 'da das Englische sich so leicht lernen läßt; Sie müßten es in kurzer Zeit fassen und begreifen. Machen wir gleich einen Versuch', fuhr ich fort, indem ich eins der grenzenlosen englischen Blätter aufhob, die häufig umherlagen.

Ich blickte schnell hinein und fand einen Artikel, daß ein Frauenzimmer ins Wasser gefallen, glücklich aber gerettet und den Ihrigen wiedergegeben worden. Es fanden sich Umstände bei dem Falle, die ihn verwickelt und interessant machten, es blieb zweifelhaft, ob sie sich ins Wasser gestürzt, um den Tod zu suchen, sowie auch, welcher von ihren Verehrern, der Begünstigte oder Verschmähte, sich zu ihrer Rettung gewagt. Ich wies ihr die Stelle hin und bat sie, aufmerksam darauf zu schauen. Darauf übersetzt' ich ihr erst alle Substantive und examinierte sie, ob sie auch ihre Bedeutung wohl behielten. Gar bald überschaute sie die Stellung dieser Haupt- und Grundworte und machte sich mit dem Platz bekannt, den sie im Perioden eingenommen hatten. Ich ging darauf zu den einwirkenden, bewegenden, bestimmenden Worten über und machte nunmehr, wie diese das Ganze belebten, auf das heiterste bemerklich und katechisierte sie so lange, bis sie mir endlich unaufgefordert die ganze Stelle, als stünde sie italienisch auf dem Papiere, vorlas, welches sie nicht ohne Bewegung ihres zierlichen Wesens leisten konnte. Ich habe nicht leicht eine so herzlich-geistige Freude gesehen, als sie ausdrückte, indem sie mir für den Einblick in dieses neue Feld einen allerliebsten Dank aussprach. Sie konnte sich kaum fassen, indem sie die Möglichkeit gewährte, die Erfüllung ihres schnehesten Wunsches so nahe und schon versuchsweise erreicht zu sehen.

Die Gesellschaft hatte sich vermehrt, auch Angelika war angekommen; an einer großen gedeckten Tafel hatte man ihr mich rechter Hand gesetzt, meine Schülerin stand an der entgegengesetzten Seite des Tisches und besann sich keinen Augenblick, als die übrigen sich um die Tafelplätze complimentierten, um den Tisch herumzugehen und sich neben mir niederzulassen. Meine

ernste Nachbarin schien dies mit einiger Verwunderung zu bemerken, und es bedurfte nicht des Blicks einer klugen Frau, um zu gewahren, daß hier was vorgegangen sein müsse und daß ein zeither bis zur trockenen Unhöflichkeit von den Frauen sich entfernender Freund wohl selbst sich endlich zahm und gefangen überrascht gesehen habe. Ich hielt zwar äußerlich noch ziemlich gut stand, eine innere Bewegung aber gab sich wohl eher kund durch eine gewisse Verlegenheit, in der ich mein Gespräch zwischen den Nachbarinnen teilte, indem ich die ältere zarte, diesmal schweigsame Freundin belebend zu unterhalten und jene, die sich immer noch in der fremden Sprache zu ergehen schien und sich in dem Zustande befand desjenigen, der mit einem Mal, von dem erwünscht aufgehenden Lichte geblendet, sich nicht gleich in der Umgebung zu finden weiß, durch eine freundlich ruhige, eher ablehnende Teilnahme zu beschwichtigen suchte.

Dieser aufgeregte Zustand jedoch hatte sogleich die Epoche einer merkwürdigen Umwälzung zu erleben..."

Das war nun wirklich eine anmutige "Beschreibung", fast eine Anekdote oder gar der Beginn einer Novelle. Durch den "Reader" der literarischen Fachbegriffe, den wir vor einigen Tagen bearbeitet hatten, waren wir sensibel dafür geworden, daß uns hier in jedem Fall ein schönes, weiteres Beispiel dafür vorlag, wie vielfältige und differenzierte Textsorten die *Italienische Reise* zu bieten hat. (Vgl. Akt IV.) Der Inhalt der Textstelle, kurzweilig und interessant, war bald erlesen und im Anschluß daran mit eigenen Worten noch einmal in wesentlichen Zügen zusammengefaßt. "Und wie geht es weiter? Wie ist der Schluß der Geschichte? Was ist die 'merkwürdige Umwälzung'? Gibt es ein happy-end?", wollte Oliver wissen. Das, erklärte der Lehrer mit wissendem Lächeln, sollten die Schülerinnen und Schüler selbständig erkunden, wenn sie Interesse daran hätten. Im Unterricht wollten wir darauf nicht eingehen. "Das ist gemein. Sie wollen uns nur dazu anregen, daß wir zu Hause weiterlesen", kritisiert, nicht ganz ernsthaft, Nikolai. So war es auch. Doch nun zurück zum vorliegenden Textauszug. Worum ging es? Die ersten vier Absätze bilden gewissermaßen nur die Rampe zu jenem Ereignis, das die Wendung in der Beziehung der schönen Frau zum Erzähler herbeiführt. Sie enthalten eher den Anlaß zu dem, was folgt. "Worin besteht die 'Peripetie' der Erzählung?", wurde gefragt. "Die schöne Mailänderin möchte die englische Sprache erlernen." Richtig, aber wie antwortete der deutsche Reisende einem solchen Ansinnen? "Sie müßte es in kurzer Zeit fassen und begreifen" (424). Sehr positiv ausgedrückt. Ob das realistisch war? Wie sollte ein Sprachkurs aussehen, der nur kurze Zeit beanspruchen würde? Um der Sache auf den Grund zu gehen, stellten wir die Voraussetzungen, wie sie im Text genannt werden, zusammen. Das klang ziemlich systematisch. Ich hielt die einzelnen Vorschläge Goethes an der Tafel fest:

A: Voraussetzungen:

- Es muß jemand dasein, der lernen will! "Sie hatte den großen Vorzug vor ihrer Freundin, daß in ihren Äußerungen etwas Strebsames zu bemerken war." Aspekt der Motivation. (S. 423, Zeile 35 ff.).
- Bei dem Nächstliegenden beginnen (Artikel aus einem der herumliegenden "englischen Blätter"). Kein künstlich erzeugter Unterricht, kein separates Sprachlabor. (S. 424, Zeile 15 ff.).
- Den "richtigen Stoff" (verwickelter und interessanter Fall) für den konkreten Anlaß finden (Zeile 18).

B: Die konkreten Schritte:

- Die Wahrnehmung schulen. "Ich wies ihr die Stelle hin und bat sie, aufmerksam darauf zu schauen" (Zeile 25). Vom "ganzen" Text ausgehen!
- Erst Übersetzen aller Substantive und abfragen! (Zeile 26 f).
- Die Substantive im Satzgefüge wiedererkennen. (Zeile 29/30).
- Dann die Verben, Adjektive etc. erklären und abfragen (Zeile 33 f).
- Vorlesen lassen der "ganzen Stelle, als stünde sie italienisch auf dem Papier" (Zeile 34).

So ging Goethe also vor, der schönen Mailänderin das Englisch beizubringen. Am Anfang stand der Eindruck des ganzen Textes, dann richtete sich der Blick auf einzelne Schritte, um schließlich zum Ende hin noch einmal auf den gesamten Zeitungsartikel zu schauen. Goethe berichtet abschließend aber auch über die Wirkung seiner Methode. Die Schülerin sei jedenfalls beglückt gewesen: "Ich habe nicht leicht eine so herzlich-geistige Freude gesehen, als sie ausdrückte, indem sie mir für den Einblick in dieses neue Feld einen allerliebsten Dank aussprach. Sie konnte sich kaum fassen, indem sie die Möglichkeit gewährte, die Erfüllung ihres sehnlichsten Wunsches so nahe und schon versuchsweise erreicht zu sehen" (424/5).

3. Was tun? "Ob das machbar ist, wenn man nur durch das Kennenlernen von Substantiv-Vokabeln einen Text übersetzen will?", fragte Julia etwas zweifelnd und spontan. "Man soll ja nicht ausschließlich mit Substantiven übersetzen, man soll nur mit ihnen beginnen", wurde geantwortet. Ein Gespräch war entflammt. Vielen schien hier Goethes Ansatz etwas abwegig, jedenfalls ungewöhnlich. "Mit dieser Methode würden wir das Abitur nie schaffen", meint jemand überzeugt. Schon möglich. Aber zum Erreichen des Abiturs dürfte Goethes Methode auch nicht entwickelt worden sein. Warum sollten wir nicht die Probe aufs Exempel machen? Schließlich waren wir ihm ja auch im

Hinblick auf die Aneignung von Architektur, Malerei oder Dichtung gefolgt. Warum nicht auch in bezug auf das Erlernen einer neuen Sprache? *"Englisch können wir doch alle"*, wirft Julia noch einmal ein. Ja, eben. Deshalb müßten wir eine Sprache lernen, die den meisten unbekannt ist. Nun konnten wir davon profitieren, daß einige von uns den wöchentlichen Italienisch-Kurs besucht hatten, der von unserer italienischen Reisebegleiterin angeboten worden war. Ich wollte also die von Goethe angegebenen Schritte, die er zum Lernen des Englischen systematisch vorschlägt und anwendet, auf die konkrete heutige Schulsituation übertragen. Ließe sich seine Methode, statt eine Italienerin Englisch zu lehren, nicht auch von Deutschen beherzigen, die Italienisch lernen wollten? Wichtig war nur, daß man am Beginn der Lektüre mit dem fremden Text, der vor einem liegen würde, nichts anzufangen wüßte.

Ich hatte für diesen Zweck die in Italien bekannte Geschichte der beiden unglücklich Verliebten Paolo und Francesca ausgewählt. Dante hat das Paar in seiner "Göttlichen Komödie" verewigt. Sie war dem zweisprachigen kleinen Heft "Carrellata sull'Italia" (Italien in kleinen Geschichten) entnommen⁵², deren Texte dem deutschen Italienisch-Lernenden, ob Anfänger oder etwas fortgeschritten, sprachlich zugemutet werden können. Paolo und Francesca sind in Italien so bekannt wie Romeo und Julia. Und ihr Leben handelt von der Liebe. Das tat unser Goethe-Kontext ja auch. Dieser Inhalt schien mir also ansprechender zu sein, als wenn wir einen Text über die italienischen Nudeln gelesen hätten. Schließlich ging es ja auch bei Goethe um einen verwickelten und interessanten Fall, der als "richtiger Stoff" zum Lernen motivieren sollte. Die Schüler erhielten also den kurzen italienischen Text, dessen Anfang von Annegret, die als einzige Schülerin recht gut das Italienische sprechen konnte, betont und langsam vorgelesen wurde. Wir lasen die unbekanntesten Worte aufmerksam mit.

"Paolo e Francesca"

A chi visita il castello di Gradara (a pochi chilometri da Pesaro), situato all'interno del borgo dallo stesso nome, viene mostrata la stanza di Paolo e Francesca. La storia dei due innamorati risale a più di settecento anni fa, e sembra che abbia avuto la sua conclusione in questo castello.

Nel secolo XIII il ricco padre di Francesca, Guido da Polenta, desiderava imparentarsi con i nobili Malatesta di Rimini, che a loro volta desideravano l'unione con una famiglia Malatesta erano Gianciotto, zoppo e gobbo, e Paolo, di eccezionale bellezza. Per motivi politici Paolo si era già sposato; restava dunque il brutto Gianciotto.

Come fare? Con un inganno si convinse Francesca che il suo futuro marito era Paolo; solo il giorno delle nozze la poveretta ebbe la terribile sorpresa. Costretta a restare con un marito impostole dalla famiglia, Francesca pensava sempre al bel Paolo.

Una volta che i due cognati si trovavano insieme scoccò la scintilla: mentre Gianciotto era in viaggio, l'amore li travolse e caddero uno nelle braccia dell'altro. Un servo che aveva scoperto l'adulterio, avvisò il marito tradito. Gianciotto ritornò di nascosto nel castello, li scoprì sul fatto e li uccise entrambi trafiggendoli con la spada.

Non si sa con sicurezza se il fatto di sangue abbia proprio avuto luogo in questo castello; grazie ai meravigliosi versi di Dante, che ricorda gli infelici amati nella Divina Commedia, la tragica storia ci avvince ancor oggi."

"Aha, alles klar", meinte Benjamin spaßhaft. Natürlich, verstanden hatten wir jetzt noch nichts, aber der Ton der fremden Sprache besaß eine eigene Qualität. Er stand im Raum. Und einige Namen ragten immerhin aus dem Klangteppich hervor: Paolo, Francesca. Die Vokabel "Stanza" tauchte auf. *"Heißt das nicht: Zimmer?"* Ja, das hatten wir noch von den "Stanzen" des Vatikans in Erinnerung. Was noch? *"L'amore" in Zeile 25*. Und *"il padre" in Zeile 8*. Na, bitte, das ist doch schon etwas. Die Substantive fielen uns tatsächlich sofort in die Augen. Nun gingen wir systematischer vor. Die Schüler erhielten eine Vokabelliste, auf der alle im Text vorkommenden Substantive übersetzt worden waren. Sie bemühten sich nun selbständig in kleinen Gruppen darum, sich den Inhalt des Textes mit den Haupt- und Grundworten zu erhellen. Der Leser mag an dieser Stelle selbst einmal bei seiner Lektüre den Versuch machen. Hier ist die erste Hilfe:

Vokabelliste I: ("Haupt- und Grundworte")

La visita:	Der Besuch;	Il castello:	Das Schloß;
Gradara:	(Eigennamen: Gradara);	Chilometri:	Kilometer;
Il borgo:	Der Ort;	Pesaro:	Pesaro;
La Stanza:	Das Zimmer;	Il nome:	Der Name;
Gli innamorati:	Die Liebenden;	La storia:	Die Geschichte;
La conclusione:	Das Ende;	Gli anni:	Die Jahre;
Il padre:	Der Vater;	Il secolo:	Das Jahrhundert;
L'unione:	Die Vereinigung;	I nobili Malatesta:	Das Adelshaus Malatesta;
La famiglia:	Die Familie;	I discendenti:	Die Nachkommen;
La bellezza:	Die Schönheit;	L'inganno:	Die List;
Il motivo:	Der Grund, die Ursache;	Il marito:	Der Ehemann;

Il giorno delle nozze:	Der Hochzeitstag;	La sorpresa:	Die Überraschung;
Una volta:	Einmal, hier: Eines Tages;	I cognati:	Die Verschwägerten;
La scintilla:	Der Funke;	L'amore:	Die Liebe;
Braccia:	Die Arme (Plural);	Il servo:	Der Diener;
L'adulterio:	Der Ehebruch;	La spada:	Das Schwert;
La sicurezza:	Die Sicherheit;	Il fatto di sangue:	Die Bluttat;
I versi di Dante:	Dantes Verse;	Gli amanti:	Die Liebenden;
Divina Commedia:	Die Göttliche Komödie.		

Allein beim Überlesen der Substantive entstanden erste Vermutungen darüber, was der Text wohl beinhalten könnte. Von Liebenden ist die Rede, von einem Vater, von List und Ehebruch, von Schwert und Bluttat. Damit war eine bestimmte Erwartungshaltung geweckt. Als die Schüler die Möglichkeiten dieser Methode erschöpft glaubten, bekamen sie nach einer gewissen Zeit ergänzend eine Liste mit den übrigen Wortarten, den Verben und Adjektiven. Das anfänglich gewonnene, aber natürlich noch sehr lückenhafte Verständnis erweiterte sich spürbar und rundete sich gegebenenfalls bereits ab. Die Schülerinnen und Schüler, die Französisch als zweite Fremdsprache oder Lateinisch als Arbeitsgemeinschaft hatten, konnten auf manche Parallelen zurückgreifen. Diejenigen, die Russisch lernten, hatten es in dieser Hinsicht schwerer. Und doch entstand in den durchaus unterschiedlich schnell vorankommenden Gruppen ein reges Gespräch. Assoziationen und Vermutungen, Kenntnisse und zufällig geratene Lösungen schwirrten durch den Raum. Eifrig wurde lexikalisch übersetzt, dann oftmals stilistisch interpoliert oder einfach mutig formuliert, was einem als Vokabellücke undurchschaubar blieb.

Vokabelliste II: ("Einwirkende, bewegende und bestimmende Worte")

chi:	wer;	pocchi:	wenige;
situato all'interno:	sich innerhalb befinden;	stesso nome:	gleichnamig;
due:	zwei;	viene mostrata:	wird gezeigt;
più:	mehr;	risale:	zurückgehen, zurückreichen auf;
settecento:	siebenhundert;	e sembra:	es scheint;
che abbia avuto:	hat gefunden;	in questo:	in diesem;
nel':	in, im;	ricco:	reich;
desiderava	wünschte einzugehen,	con:	mit;
imparentarsi:	wörtlich: sich zu verwandtschaften;	che al loro volta:	das seinerseits wollte;

erano:	waren;	zoppo e globbo:	bucklig und hinckend;
eccezionale:	außergewöhnlich;	politici:	politische;
si era già sposato:	sie war bereits verheiratet;	restava dunque:	übrig war also;
Comme fare?	Was tun?;	brutto:	häßlich;
futuro:	zukünftig;	si convinse:	man überzeugt;
Costretta a restare:	Sie mußte bleiben;	solo...terribile:	erst...schreckliche...;
pensava sempre:	dachte immerzu;	impostole:	ihr bestimmt;
soccò:	sprang über;	si trovavano insieme:	trafen sich zusammen;
mentre:	während;	era in viaggio:	unterwegs war, war auf Reisen;
li travolse e caddero:	wurden überwältigt und fielen sich;	che aveva scoperto:	der bemerkt hatte;
avvisò:	verständigte;	tradito:	betrogen;
ritornò di nascosto:	kam heimlich zurück	li scopri sul fatto:	ertrappte sie auf frischer Tat;
e li uccise etrambi trafiggendoli:	und tötete sie, indem er sie... durchbohrte;	non si sa:	man weiß nicht;
grazie ai meravigliosi:	Dank der wunderbaren...;	proprio avuto luogo:	wirklich geschah;
ci avvince ancor oggi:	fesselt uns noch heute.	che ricorda ... infelici:	der an die unglücklichen... erinnert;

Die Zeit der Gruppenarbeit reichte aus, den noch vor dreißig Minuten vollkommen unbekanntem italienischen Text dem Sinn nach verstehen zu können. Eine Schülerin las die Übersetzung vor, die ihre Gruppe erarbeitet hatte. Da wollten manche eine bessere Variante einbringen. Wir hielten inne, überlegten, wogen ab und entschieden uns für die geläufiger klingende Version. Die "autorisierte" deutsche Übersetzung, wie ich sie ebenfalls den "Carrellata sull' Italia" entnommen hatte, trat abschließend zu unseren eigenen Versuchen hinzu.

Paolo und Francesca

Beim Besuch des Schlosses Gradara, das sich innerhalb des gleichnamigen Ortes befindet (wenige Kilometer von Pesaro entfernt), ist das Zimmer von Paolo und Francesca zu besichtigen. Die Geschichte der zwei Liebenden ist vor mehr als siebenhundert Jahren geschehen. Es scheint, daß sie in diesem Schloß ihr Ende gefunden hat.

Im 13. Jahrhundert wünschte Guido da Polenta, der reiche Vater von Francesca, eine Verbindung mit dem Adelshaus Malatesta aus Rimini, das seinerseits auch gerne mit einer reichen Familie verwandtschaftliche Bande geknüpft hätte. Die zwei Nachkommen der Familie Malatesta waren der bucklige und hinkende Gianciotto und der außergewöhnlich schöne Paolo. Paolo war bereits verheiratet, und zwar gemäß politischer Vernunft; übrig war der häßliche Gianciotto.

Was tun? Mit einer List wurde Francesca überzeugt, daß ihr zukünftiger Ehemann Paolo sei. Erst am Hochzeitstag machte sie die schreckliche Entdeckung. Sie mußte bei dem Mann bleiben, den ihr die Familie bestimmt hatte, aber sie dachte immerzu an den schönen Paolo.

Eines Tages trafen sich Schwager und Schwägerin, und da sprang der Funke über: Während Gianciotto unterwegs war, wurden sie von der Liebe überwältigt und fielen sich in die Arme. Ein Diener, der den Ehebruch bemerkte, verständigte den betrogenen Ehemann. Gianciotto kam heimlich zurück ins Schloß, ertappte sie auf frischer Tat und tötete sie beide, indem er sie mit dem Schwert durchbohrte.

Man weiß nicht mit Sicherheit, ob diese Bluttat wirklich in diesem Schloß geschah; aber dank den wunderbaren Versen Dantes, der die unglücklich Liebenden in der 'Göttlichen Komödie' erwähnt, fesselt uns heute noch ihre Geschichte.

Nun wußten wir, um was es bei Paolo und Francesca gegangen war. "Und dafür müssen sie im Inferno büßen?", fragte jemand, nachdem der Lehrer den Text mit der Information ergänzt hatte, das Liebespaar sei von Dante in die Hölle verbannt worden. Das schien den heutigen Jugendlichen das Unverständlichste des fremdsprachigen Textes. Es konnte natürlich keine Rede davon sein, daß die Schüler nach Ablauf einer Stunde Italienisch gekonnt hätten, aber von diesem Ziel waren wir ja auch nicht ausgegangen. Auch Goethe nicht. Seine Englisch lernende Mailänderin hatte indes die Möglichkeit erfahren, "die Erfüllung ihres sehnlichsten Wunsches so nahe und schon versuchsweise erreicht zu sehen." Dieses Erlebnis konnten wir versuchsweise allerdings auch nachvollziehen. Wir hatten es ja "gemacht". Zum Abitur hätte es nicht gereicht, da mußte Julia weiterhin recht gegeben werden. Für unsere Italienreise hingegen gab dieser Akt keine geringen Anregungen. Auf den römischen Märkten und in den Cafes sollten sich später dann tatsächlich manche nur mit Substantiven verständigen können. Einer Menschen- und Weltbegegnung hat das nicht geschadet. Amor, der nach den Gesetzen seiner Kunst zusammenführt, auch wenn die grammatikalischen Regeln nicht zur Verfügung stehen, gab sich in vielen Gesprächen zu erkennen. Das hatte nicht nur Goethe erlebt.

4. Bezug zum "Venedig-Kapitel"? Die Eintragung unter dem 5. Oktober (80/81) thematisierte die verschiedenen Aspekte des Fremdsprachenlernens noch einmal an einem anderen Beispiel. Im Grunde genommen ist das Spezifische einer Sprache gar nicht zu übersetzen. Man lernt ja eine Fremdsprache eigentlich vor allem deshalb, um dasjenige, was nicht zu übersetzen ist, verstehen zu können, denn, wie es im Venedig-Kapitel heißt: "Gute Nacht!", so können wir Nordländer zu jeder Stunde sagen, wenn wir im Finstern scheiden, der Italiener sagt: 'Felicissima notte!' nur einmal, und zwar wenn das Licht in das Zimmer gebracht wird, indem Tag und Nacht sich scheiden, und da heißt es denn etwas ganz anderes. So unübersetzlich sind die Eigenheiten jeder Sprache; denn vom höchsten bis zum tiefsten Wort bezieht sich alles auf Eigentümlichkeiten der Nation, es sei nun in Charakter, Gesinnungen oder Zuständen." (81) Auch in der Szene, in der Goethe den verabredeten Gesang zweier Fischer beschreibt, zitiert er für den deutschen Leser einen italienischen Ausspruch, den er nicht wörtlich übersetzt und der beinhaltet, es sei sonderbar, wie jener Gesang weich mache, und um so mehr, je besser er gesungen werde: "È singolare, come quel canto intenerisce, e molto più, quando è più ben cantato." (85) Und als der polyglotte deutsche Reisende einmal seine selbstgewählte Einsamkeit überwinden will, unterhält er sich mit einem Franzosen, "der kein Italienisch kann", und der sich "wie verraten und verkauft fühlt." (96). "Als ich mit ihm von Venedig sprach, fragte er mich, wie lange ich hier sei, und als er hörte, nur vierzehn Tage und zum erstenmal, versetzte er: 'Il paraît que vous n'avez pas perdu votre temps.'" (96/97) Für Goethe stand es außer Zweifel, daß das Erlernen fremder Sprachen zur Bildung des Menschen dazugehörte, ja, daß erst durch das Hineintauchen in einen anderen "Sprachgeist" sich der eigene entwickle. Im Venedig-Kapitel gibt er Beispiele davon, wie "sehend" der Reisende wird, wenn er die Eigenarten fremder Völker "versteh", im behandelten Kapitel aus dem "Zweiten Römischen Aufenthalt" gibt er die Methode seines Lehrens an.



Durch Goethe zu Herder

VIII. Akt: *Philosophie und Religion*

Thema: **Johann Gottfried Herder: "Ideen zur 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 Schüssel und die Speise des Philosophen - oder: Vom Umgang mit Büchern Seit der Straßburger Zeit (1770) hat sich Herder (1744 - 1803) zu einem bleibenden, zeitweilig unbequemen, aber ausnahmslos anregenden Freund Goethes entwickelt. Nur die allerletzte Zeit ihres gemeinsamen Lebens war von einem Mißverständnis überschattet. Die gegenseitige schöpferische Beziehung spiegelt sich auch auf den Seiten der *Italienischen Reise* wider. Herder hatte Goethe aufgetragen, die "Iphigenie" umzuarbeiten. Die Schüler konnten, wie wir sahen, diese Anregung ebenfalls für sich übernehmen (Vgl. Akt V). Nun wollten wir prüfen, ob es sich Goethe seinerseits angelegen sein ließ, in seinem Reisebuch auf den Weimarer Denker hinzuweisen. Und das ist der Fall. Hier, im Gegenzug, bot sich für uns eine Erweiterung des Blickes und reichhaltiges Material des Kennenlernens an. Der Unterricht hatte nicht allein die *Italienische Reise* anzustrahlen und zu beleuchten. Er hatte deutlich zu machen, daß

das Buch seinerseits ausstrahlt. Die *Italienische Reise* ist ja durchaus auch ein Werk, daß andere Geister zu Wort kommen lassen will (z.B. Moritz). Die Individualität des schöpferischen Menschen ist nie ausschließlich eine Monade, die ohne Anregungen von außen existieren könnte. Ebenso wenig ist sie allein Produkt äußerer Eindrücke. Erst durch das Gespräch bildet sie andere und bildet sie sich.

Immer wieder werden Literaturhinweise gegeben, denen nachzugehen sich lohnt, und durch deren genauere Kenntnis sich in gleicher Weise der Gehalt des Goethe-Buches selbst anreichert. Im September 1787 liest sich das noch ganz allgemein: "*Lebhaft vordringende Geister begnügen sich nicht mit dem Genusse, sie verlangen Kenntnis. Diese treibt sie zur Selbsttätigkeit, und wie es ihr nun auch gelingen möge, so fühlt man zuletzt, daß man nichts richtig beurteilt, als was man selbst hervorbringen kann.*" (409/410) Zwei Seiten später vermerkt er seine damalige umfangreiche Lektüre, die trotz aller übrigen Tätigkeiten in Italien stetig und immens blieb, und schreibt lapidar: "*Die 'Ideen', die Gedichte sind noch nicht berührt. Meine Schriften mögen nun gehen, ich will treulich fortfahren.*" (412) Dann scheint er sich in Herders "Ideen"-Schrift eingelezen zu haben. Sein Urteil wird emphatisch: "*Wie sehr mich Herders 'Ideen' freuen, kann ich nicht sagen. Da ich keinen Messias zu erwarten habe, so ist mir dies das liebste Evangelium.*" (415) Herder formuliert in klarer Begrifflichkeit und offenbart bewußt schwarz auf weiß, welcher Art Goethes Erkenntnismethode ist und auf welche Inhalte sich dessen "anschauende Urteilskraft" stützt. Er spricht philosophisch aus, worüber Goethes Kunsthinweise "pythagoräisch" schweigen. (416/17) "*Über seinen 'Gott' möchte ich gern mit Herdern sprechen. Zu bemerken ist mir ein Hauptpunkt: man nimmt dieses Büchlein, wie andre, für Speise, da es eigentlich die Schüssel ist. Wer nichts hineinzulegen hat, findet sie leer.*" (416) Sollte das nicht auch in bezug auf Goethe gelten können? Wir wollten also Herders *Ideen* als *Schüssel* ernst nehmen und etwas hineinlegen, indem wir dem Angebotenen aufgrund von Goethes Wink und Verweis tätig, in diesem Fall denkend, nachzugehen suchten.

2. Das Problem - Wie beginnen? Die philosophische Schrift "Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit" (1784/91) enthält für die damalige (und heutige) Zeit bemerkenswerte neue methodische und inhaltliche Aussagen über die Betrachtung von Mensch und Tier, von Geistes- und Naturwissenschaft, von Mikro- und Makrokosmos. Sie bildet einen wissenschaftlichen Versuch, den erkenntnistheoretischen Dualismus zu überwinden. Sie ist geistesgeschichtlich ein neuerlicher Versuch des Renaissance-Programms Raffaels: Die Vereinigung der Geistes- und Naturwissenschaften im Gespräch. Der *Zürcher Prophet* Lavater hatte 1786, noch ganz im Kontext einer kirchenfrommen

Zeit, vernehmlich postuliert: *"Alles Leben lebt durch etwas außer sich; alles Leben hat ein Principium. Der Christus des Evangeliums ist das Principium alles unsterblichen Lebens."* (Vgl. Hambg. Ausg., Bd. 11, S. 657) Goethe - und mit ihm Herder - widersprechen und setzen an diesem Punkt ihren *Hebel* an. Geist ist ihnen nicht etwas, was unter Absehung vom Materiellen als letzte, transzendente Ursache des Gewordenen dient. Er ist gestaltende und beobachtbare Kraft *im* Physischen. Für Lavater ging es um die "Rettung des Glaubens". Die Wissenschaft sei nötig, stände aber auf einem anderen Blatt. Die überkommene Alternative, man müsse entweder glauben oder Wissenschaft betreiben, halten Herder und Goethe entgegen, man könne in Zukunft nur noch "gläubig Wissenschaft betreiben" oder beide Bereiche seien zum Untergang verurteilt. Wer den Geist verstehen wolle, müsse Natur und Kultur anschauen, nicht von ihr absehen, wie Lavater es tue. Goethes Blick auf Steine, Pflanzen, Tiere und Menschen, auf die Architektur Veronas oder die Malerei Raffaels sah im Sinnlichen das Übersinnliche, im Vergänglichen das Gleichnishafte, wie es im "Faust" heißt. Dieser denkerischen Figur waren wir in den vorhergehenden Tagen nachgegangen. Die gesamte Arbeit an der *Italienischen Reise* führte Zug um Zug in den philosophischen Diskurs ein. Herders Schrift bildete einen neuen thematischen Ring.

Die methodischen Schritte für den Unterricht ergaben sich auch an diesem Tag, indem wir den Spuren Goethes folgten. Zunächst war ein Auszug aus Herders "Ideen" zu lesen. Das geschah in Einzelarbeit, indem jeder Schüler für sich den Text gewissermaßen als genau wahrzunehmendes Phänomen betrachten sollte. Dann war die Aufgabe gestellt, ihn zu verstehen. Das vorläufige Verständnis hatte sich danach im gemeinsamen Gespräch zu klären und zu vertiefen. Durch "Vergleichungen" des erörterten Inhalts mit anderen Erfahrungsbereichen der Schüler weiteten wir das Erworbenere aus. War anfangs vom Lehrer das Grundproblem dargestellt worden, indem Lavaters Anliegen kurz, aber hinreichend charakterisiert wurde, lasen wir daran anschließend Goethes Auseinandersetzung mit dem angesprochenen Thema. Sein Diktum gipfelte in den Worten: *"Halte man dagegen ein Buch wie den dritten Teil der 'Ideen', sehe erst, was es ist, und frage sodann, ob der Autor es hätte schreiben können, ohne jenen Begriff von Gott zu haben? Nimmermehr; denn eben das Echte, Große, Innerliche, was es hat, hat es in, aus und durch jenen Begriff von Gott und der Welt."* (417)

3. Lesen und verstehen: Drei Fragen impulsierten unser Vorgehen. In bezug auf Herder fragten wir erstens nach dem "Was" der Sache, sodann nach dem "Wie" der Methode. Mit der Frage nach dem "Warum" gingen wir wieder zu Goethe über.

Exemplarisch für die 'Ideen' insgesamt, für das Denken Goethes und für das hier in Rede stehende umfassende Problem gab der Lehrer den Schüler vorab kurze biographische Anmerkungen zu Herder und dem gesamten Werk, um einen verständnisfördernden Rahmen zu schaffen, in dem sich im weiteren Verlauf der Stunde die originale Textlektüre vollziehen sollte. Auf einem Blatt waren die diesbezüglich wichtigsten Informationen noch einmal zusammengestellt worden. Die Schüler konnten auf diese Weise zu Hause nachlesen, was im Unterricht mündlich dargestellt wurde.

"Herder, Johann Gottfried, geb. 1744 in Mohrungen/Ostpr. Seit 1762 stud. med., dann theol. in Königsberg. Trat hier zu Kant und Hamann in Beziehung. Seit 1764 in Riga als Lehrer und Geistlicher tätig. Im Juni 1769 Reise nach Nantes und Paris. Einfluß auf Goethe in Straßburg 1770. 1771 Hofprediger in Bückeburg. 1773 Heirat mit Karoline Flachsland. 1776 nach Weimar, Generalsuperintendent, Oberkonsistorialrat. Die Freundschaft mit Goethe wurde 1789 schwer erschüttert und erlitt 1795 einen erst später wieder geheilten Bruch. 1788-1789 in Italien. Gest. 1803 in Weimar."

Frenzel: Daten deutscher Dichtung, Band 1

So weit zur Biographie. Nun der Überblick über die "Ideen" des Jahres 1784/91:

"Plan bereits während der Seereise 1769. Enthält die Summe von H.s Geschichtsauffassung und faßt alle seine geistigen Leistungen zusammen. Weiterarbeit vielfach unterbrochen, vom 5. Teil ab Fragment.

H. entwickelt die Stellung des Menschen als eines Naturgeschöpfes im Verhältnis zur Pflanzen- und Tierwelt. Nur ihm ist eigentümlich die Gabe der Vernunft und Freiheit; durch den Drang zur 'Humanität', zu geistig-sittlicher Entwicklung wächst er über sein Selbst hinaus. Das gesch. Leben der Menschheit stellt etwas organisch Gewachsenes dar. Es ist an geographische und klimatische Bedingungen geknüpft. Die Völkergesch. (3. und 4. Teil) führte H. von China, Japan, Tibet, Indien, Babylon, Assyrien, Ägypten über Griechenland und Rom zu den Kelten, Gälen, Cymren und den germ. Stämmen bis ins MA. Dieses wertet er in seiner Eigenart als Zeit des 'Rittergeistes' und der Kreuzzüge. Gott ist die 'Urkraft aller Kräfte', die sich in den ständigen Verwandlungen der substantiellen organischen Kräfte der sichtbaren Schöpfung entfaltet (vgl. H.s 'Gott', 17787). Verkündung einer Universalreligion und Universalkirche; in ihr 'kein Jude und Grieche, kein Knecht und Freier, kein Mann noch Weib. In ihr sind wir alle eins'."

Frenzel: Daten deutscher Dichtung, Band 1

Nachdem diese Vorabhinweise gegeben worden waren, lasen die Schüler sorgfältig und ruhig, etwa dreißig Minuten lang, drei originale Seiten aus dem "Dritten Buch" der 'Ideen'. Die Schüler sollten sich mutig Notizen und Striche in den Text setzen, wenn sie etwas besonders wichtig oder unverständlich empfinden würden. Ich hatte ihnen einige Leitfragen zur Lektüre mitgegeben. Sie schienen einfach zu sein. Die ersten bezogen sich auf Herder, die anknüpfenden auf Goethe: Was schreibt der Autor (Inhalt)? Wie gliedert sich der Gedanke (und mithin auch der Text)? Werden die Gedankenschritte logisch miteinander verbunden? Wie argumentiert er (Thesen, Beispiele, Analogien etc.)? Zu welchem Schluß kommt der Verfasser? Ich war darauf aus zu prüfen, ob es den Schülern gelänge, ihre Lektüreeindrücke frei und mit eigenen Worten wiederzugeben.

Johann Gottfried Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit

Drittes Buch

"Organischer Unterschied der Tiere und Menschen

Man hat unserm Geschlecht ein sehr unwahres Lob gemacht, wenn man behauptete, daß sich jede Kraft und Fähigkeit aller andern Geschlechter dem höchsten Grad nach in ihm finde. Das Lob ist unerweislich und sich selbst widersprechend; denn offenbar hübe sodann eine Kraft die andre auf, und das Geschöpf hätte ganz und gar keinen Genuß seines Wesens. Wie besteht es zusammen, daß der Mensch wie die Blume blühen, wie die Spinne tasten, wie die Biene bauen, wie der Schmetterling saugen könnte, und zugleich die Muskelkraft des Löwen, den Rüssel des Elefanten, die Kunst des Bibers besäße? Und besitzt, ja begreift er nur eine dieser Kräfte mit der Innigkeit, mit der sie das Geschöpf genießet und übet?

Von der andern Seite hat man ihn, ich will nicht sagen zum Tier erniedrigen, sondern ihm einen Charakter seines Geschlechts gar absprechen und ihn zu einem ausgearteten Tier machen wollen, das, indem es höhern Vollkommenheiten nachgestrebt, ganz und gar die Eigenheit seiner Gattung verloren. Dies ist nun offenbar auch gegen die Wahrheit und Evidenz seiner Naturgeschichte. Augenscheinlich hat er Eigenschaften, die kein Tier hat, und hat Wirkungen hervorgebracht, die im Guten und Bösen ihm eigen bleiben. Kein Tier frißt seinesgleichen aus Leckerei; kein Tier mordet sein Geschlecht auf den Befehl eines Dritten mit kaltem Blut. Kein Tier hat Sprache, wie der Mensch sie hat, noch weniger Schrift, Tradition, Religion, willkürliche Gesetze und Rechte. Kein Tier endlich hat auch nur die Bildung, die Kleidung, die Wohnung, die Künste, die unbestimmte Lebensart, die

ungebundnen Triebe, die flatterhaften Meinungen, womit sich beinahe jedes Individuum der Menschen auszeichnet. Wir untersuchen noch nicht, ob alle dies zum Vorteil oder Schaden unsrer Gattung sei; genug, es ist der Charakter unsrer Gattung. Da jedes Tier der Art seines Geschlechts im ganzen treu bleibt, und wir allein nicht die Notwendigkeit, sondern die Willkür zu unsrer Göttin erwählt haben, so muß dieser Unterschied als Tatsache untersucht werden; denn solche ist er unleugbar. Die andre Frage, wie der Mensch dazu gekommen, ob dieser Unterschied ihm ursprünglich sei oder ob er angenommen und affektiert worden, ist von einer andern, nämlich von bloß historischer Art; und auch hier müßte die Perfektibilität oder Korruptibilität, in der es ihm bisher noch kein Tier nachgetan hat, doch auch zum auszeichnenden Charakter seiner Gattung gehört haben. Wir setzen also alle Metaphysik beiseite und halten uns an Physiologie und Erfahrung.

1. Die Gestalt des Menschen ist aufrecht; er ist hierin einzig auf der Erde. Denn ob der Bär gleich einen breiten Fuß hat und sich im Kampf aufwärts richtet; obgleich der Affe und Pygmäe zuweilen aufrecht gehen oder laufen, so ist doch seinem Geschlecht allein dieser Gang beständig und natürlich. Sein Fuß ist fester und breiter, er hat einen längern großen Zeh, da der Affe nur einen Daumen hat; auch seine Ferse ist zum Fußblatt gezogen. Zu dieser Stellung sind alle dahin wirkende Muskeln bequemt. Die Wade ist vergrößert, das Becken zurück-, die Hüften auseinandergezogen. Der Rücken ist weniger gekrümmt, die Brust erweitert; er hat Schlüsselbeine und Schultern, an den Händen feinfühlende Finger, der hinsinkende Kopf ist auf den Muskeln des Halses zur Krone des Gebäudes erhoben; der Mensch ist 'anthropos' ein über sich, ein weit um sich schauendes Geschöpf.

Nun muß es zugegeben werden, daß dieser Gang dem Menschen nicht so wesentlich sei, daß etwa jeder andre ihm so unmöglich wie das Fliegen würde. Nicht nur Kinder zeigen das Gegenteil, sondern die Menschen, die unter die Tiere gerieten, haben's durch Erfahrung bewiesen. Elf bis zwölf Personen dieser Art sind bekannt, und obwohl nicht alle hinlänglich beobachtet und beschrieben worden, so ergeben doch einige Beispiele deutlich, daß der biegsamen Natur des Menschen auch der für ihn ungemäße Gang nicht ganz unmöglich werde. Sein Kopf sowohl als sein Unterleib liegen mehr vorwärts; der Körper kann also auch vorwärts fallen, wie der Kopf im Schlummer sinket. Kein toter Körper kann aufrecht stehen, und nur durch eine zahllose Menge angestrenzter Tätigkeiten wird unser künstlicher Stand und Gang möglich.

Also ist eben auch begreiflich, daß mit dem tierartigen Gange viele Glieder des menschlichen Körpers ihre Gestalt und Verhältnis zueinander ändern müssen, wie abermals das Beispiel der verwilderten Menschen zeigt. Der

irländische Knabe, den Tulpius beschrieben, hatte eine flache Stirn, ein erhöhtes Hinterhaupt, eine weite blökende Kehle, eine dicke an den Gaum gewachsene Zunge, eine stark einwärts gezogene Herzgrube; gerade wie es der vierfüßige Gang geben mußte. Das niederländische Mädchen, die noch aufrecht ging, und bei der sich die weibliche Natur so weit erhalten hatte, daß sie sich mit einer Strohschürze deckte, hatte eine braune, rauhe, dicke Haut, ein langes und dickes Haar. Das Mädchen, das zu Songi in Champagne gefangen ward, hatte ein schwarzes Ansehen, starke Finger, lange Nägel; und besonders waren die Daumen so stark und verlängert, daß sie sich damit wie ein Eichhörnchen von Baum zu Baum schwang. Ihr schneller Lauf war kein Gehen, sondern ein fliegendes Trippeln und Fortgleiten, wobei an den Füßen fast gar keine Bewegung zu unterscheiden war. Der Ton ihrer Stimme war fein und schwach, ihr Geschrei durchdringend und erschrecklich. Sie hatte ungewöhnliche Leichtigkeit und Stärke, und war von ihrer vorigen Nahrung, des blutigen und rohen Fleisches, der Fische, der Blätter und Wurzeln so schwer zu entwöhnen, daß sie nicht nur zu entfliehen suchte, sondern auch in eine tödliche Krankheit fiel, aus der sie nur durch Saugen des warmen Bluts, das sie wie ein Balsam durchdrang, zurückgebracht werden konnte. Ihre Zähne und Nägel fielen aus, da sie sich zu unsern Speisen gewöhnen sollte; unerträgliche Schmerzen zogen ihr Magen und Eingeweide, besonders die Gurgel zusammen, die lechzend und ausgetrocknet war. Lauter Erweise, wie sehr sich die biegsame menschliche Natur, selbst da sie von Menschen geboren und eine Zeitlang unter ihnen erzogen worden, in wenigen Jahren zu der niedrigen Tierart gewöhnen konnte, unter die sie ein unglücklicher Zufall setzte.

Nun könnte ich auch den häßlichen Traum ausmalen, was aus der Menschheit hätte werden müssen, wenn sie, zu diesem Lose verdammt, in einem vierfüßigen Mutterleibe zu einem Tierfötus gebildet wäre; welche Kräfte sich damit hätten stärken und schwächen, welches der Gang der Menschentiere, ihre Erziehung, ihre Lebensart, ihr Gliederbau hätte sein müssen u.s.f. Aber fliehe, unseliges und abscheuliches Bild, häßliche Unnatur des natürlichen Menschen! Du bist weder in der Natur da; noch sollst du durch einen Strich meiner Farben vorgestellt werden Denn:

2. Der aufrechte Gang des Menschen ist ihm einzig natürlich; ja er ist die Organisation zum ganzen Beruf seiner Gattung und sein unterscheidender Charakter.

Kein Volk der Erde hat man vierfüßig gefunden; auch die wildesten haben aufrechten Gang, so sehr sich manche an Bildung und Lebensart den Tieren nähern. Selbst die Unfühlbaren des Diodor samt andern Fabelgeschöpfen alter und mittlerer Schriftsteller gehen auf zwei Beinen; und ich begreife

nicht, wie das Menschengeschlecht, wenn es je diese niedrige Lebensweise als Natur gehabt hätte, sich zu einer andern so zwang-, so kunstvollen jemals würde erhoben haben. Welche Mühe kostets es, die Verwilderten, die man fand, zu unsrer Lebensart und Nahrung zu gewöhnen! Und sie waren nur verwildert, nur wenige Jahre unter diesen Unvernünftigen gewesen. Das eskimoische Mädchen hatte sogar noch Begriffe ihres vorigen Zustandes, Reste der Sprache und Instinkte zu ihrem Vaterlande; und doch lag ihre Vernunft in Tierheit gefangen; sie hatte von ihren Reisen, von ihrem ganzen wilden Zustande keine Erinnerung. Die andern besaßen nicht nur keine Sprache, sondern waren zum Teil auch auf immer zur menschlichen Sprache verwahrloset. - Und das Menschentier sollte, wenn es äonenlang in diesem niedrigen Zustande gewesen, ja im Mutterleibe schon durch den vierfüßigen Gang zu demselben nach ganz andern Verhältnissen wäre gebildet worden, ihn freiwillig verlassen und sich aufrecht erhoben haben? Aus Kraft des Tiers, die ihn ewig herabzog, sollte er sich zum Menschen gemacht und menschliche Sprache erfunden haben, ehe er ein Mensch war? Wäre der Mensch ein vierfüßiges Tier, wäre er's jahrtausendlang gewesen; er wäre es sicher noch, und nur ein Wunder der neuen Schöpfung hätte ihn zu dem, was er jetzt ist, und wie wir ihn, aller Geschichte und Erfahrung nach, allein kennen, umgebildet.

Warum wollen wir also unerwiesne, ja völlig widersprechende Paradoxa annehmen, da der Bau des Menschen, die Geschichte seines Geschlechts und endlich, wie mich dünkt, die ganze Analogie der Organisation unsrer Erde uns auf etwas andres führet? Kein Geschöpf, das wir kennen, ist aus seiner ursprünglichen Organisation gegangen und hat sich ihr zuwider eine andre bereitet; da es ja nur mit den Kräften wirkte, die in seiner Organisation lagen, und die Natur Wege genug wußte, ein jedes der Lebendigen auf dem Standpunkt festzuhalten, den sie ihm anwies. Beim Menschen ist auf die Gestalt, die er jetzt hat, alles eingerichtet; aus ihr ist in seiner Geschichte alles, ohne sie nichts erklärlich, und da auf diese als auf die erhabne Göttergestalt und künstlichste Hauptschönheit der Erde, auch alle Formen der Tierbildung zu konvergieren scheinen, und ohne jene, sowie ohne das Reich des Menschen, die Erde ihres Schmucks und ihrer herrschenden Krone beraubt bliebe; warum sollten wir dies Diadem unserer Erwählung in den Staub werfen und gerade den Mittelpunkt des Kreises nicht sehen wollen, in welchem alle Radien zusammenzulaufen scheinen? Als die bildende Mutter ihre Werke vollbracht und alle Formen erschöpft hatte, die auf dieser Erde möglich waren, stand sie still und übersann ihre Werke; und als sie sah, daß bei ihnen allen der Erde noch ihre vornehmste Zierde, ihr Regent und zweiter Schöpfer fehlte, siehe, da ging sie mit sich zu Rat, drängte die Gestalten zusammen und formte aus allen ihr Hauptgebilde, die menschliche Schön-

heit. Mütterlich bot sie ihrem letzten künstlichen Geschöpf die Hand und sprach: 'Steht auf von der Erde! Dir selbst überlassen, wärest du Tier wie andre Tiere; aber durch meine besondere Huld und Liebe gehe aufrecht und werde der Gott der Tiere!' Lasset uns bei diesem heiligen Kunstwerk, der Wohltat, durch die unser Geschlecht ein Menschengeschlecht ward, mit dankbarem Blick verweilen; mit Verwunderung werden wir sehen, welche neue Organisation von Kräften in der aufrechten Gestalt der Menschheit anfangen und wie allein durch sie der Mensch ein Mensch ward."

Der Textauszug ist mit seinen acht Absätzen nicht kurz, aber er läßt sich gut gliedern. Im Grunde genommen enthält er wenige, klar zu umreißen- de Thesen, die allerdings mit vielen Beispielen der empirischen Forschung belegt und erläutert werden. Nun waren die Schüler an der Reihe. Was ist der Inhalt des Textes? Was der eine nicht präzise genug ins Wort zu bringen verstand, ergänzte ein anderer. Zug um Zug gingen wir die Absätze durch. Anna referierte schließlich das Ergebnis der Herderschen Gedanken: "Der Mensch kann als einziges Wesen auf der Erde aufrecht gehen. Das ist biologisch und kulturell bedingt." Der Einspruch Olivers ließ nicht lange auf sich warten: "Affen gehen doch auch aufrecht." Das hätte Herder nie bestritten, meinte Annegret: "Lies doch noch einmal den Anfang des dritten Absatzes nach." Das taten wir: "Denn ob der Bär gleich einen breiten Fuß hat und sich im Kampf aufwärts richtet; obgleich der Affe und Pygmäe zuweilen aufrecht gehen oder laufen, so ist doch seinem (des Menschen) Geschlecht allein dieser Gang beständig und natürlich." Tatsächlich, da stand es also. Merkwürdig mutete es den heutigen Leser freilich an, daß Herder den Pygmäen mit dem Affen auf eine Stufe stellte. Wir erkannten daran, daß jedweder Text auch immer auf dem Hintergrund der Zeit gelesen werden muß, in der er entsteht. Auch Herder, der sich so dezidiert der wissenschaftlichen Forschung verschrieben hatte, stand also 1784 noch auf dem damaligen "Forschungsstand." Es war auch im Hinblick auf andere Fragen und Einwände, die von Schülerseite gemacht wurden, interessant zu sehen, daß sich der Autor Herder mögliche Einsprüche im Voraus selbst eingestanden hatte. "Das ist eigentlich ganz geschickt. Da glaubt man ihm eher, daß er seine Gedanken nicht einfach naiv verbreiten will", hörte ich Franziska sagen. Nach etwa fünfzehn Minuten kamen wir zu der weiterführenden Frage: Hätte Herder seine Gedanken schreiben können, ohne jenen Begriff von Gott zu haben? Was ist damit gemeint? Und zweitens: Welche Art von Literatur hatte Goethe offenbar gern und freudig gelesen? Warum spricht er in bezug auf Herders Schrift von seinem liebsten Evangelium? "Herder fand das Stoffliche und Materielle genauso gut oder wichtig wie Goethe. Er schaute nicht überheblich auf die Welt, die nur ein Werk Gottes ist. Gott ist praktisch in der Welt enthalten. Deshalb sind Herders Naturforschung oder seine Philosophie eigentlich fromm. Ein Evangelium eben", meinte Kon-

rad. Ausgezeichnet erkannt, fand ich. Im Grund genommen hatte er damit den erkenntnistheoretischen Monismus des Weimarer Theologen inhaltlich richtig ausgesprochen. Aber wir wollten noch einen Schritt weiterfragen: Wie referiert Goethe eigentlich seine hier ausgebreitete Lektüre? Wie spricht er darüber? "Eigentlich wieder nicht sehr ausführlich", wie Anne empfand. Die Schüler bemerkten ein ähnliches Phänomen wie in den vorangegangenen Akten. Goethe weist durch seine Beschreibungen eher auf die originalen Objekte hin, als daß er deren zündendes Lernereignis, das er selbst zweifellos durch sie bekam, akribisch entfaltet. Und wie liest er? "Er liest mit der Frage: Wie kann ich das, was ich da lese, für mich umsetzen?" Sein Referat ist anwärmend, kenntnisreich und liebevoll, aber es weicht jedem Scheinwissen aus. "Manchmal hätte er aber auch einfach mehr bieten können", meint Anna. Da hat sie recht. Aber schließlich ist der Autor ja auch nicht an jeder Stelle so lakonisch wie vor der "Schule von Athen" oder wie hier in bezug auf Herder. Eine ausführliche Rezension allerdings fehlt. Warum wohl? Versuchen wir eine mögliche Antwort: Die Italienische Reise ist ein Museum, durch das der Leser an der Hand eines kundigen Führers jeweils vor die kostbaren Exponate geleitet wird. Er kann an ihnen vorübergehen, er mag vor ihnen verweilen. Wenig haben die begriffen, die sich damit zufrieden geben, nur die kleine Legende und das Namensschild des Künstlers auf dem Bilderrahmen zu entziffern und in dem Glauben den Musenort verlassen, sie seien der Kunst begegnet. Der Text der Italienischen Reise will nicht nur lehren, er will lernen machen. Inhalte werden gezeigt, Methoden vorgemacht, aber den Weg gehen, das muß der einzelne selbst. "Sollten wir am Ende also Herder lesen?", fragt Katharina etwas verängstigt. Könnte sein, daß das gemeint ist. Sie läßt nicht locker: "Da kommt man ja vom Hundertsten zum Tausendsten. Von der 'Italienischen Reise' meinetwegen zu Herder und von Herder zu einem Biologie-Buch der neueren Zeit und von dem Bio-Buch zu wieder etwas anderem." Ja, so ist es mit allem Wissen. Wer sich von einer interessanten Sache anregen läßt, der wird zu neuen Ufern geführt. Die Fragen hören dann nicht auf, sie beginnen erst.

4. Wie grundieren? Das Gespräch: Die Gedanken begannen zu kreisen. Neue Bezüge jenseits des Herder-Textes und ihrer Rezeption durch Goethe wurden sichtbar. Inwieweit, so fragten wir uns jetzt, hat sich unsere Zeit von diesem "klassischen Menschenbild" entfernt? Der Deutschunterricht verließ spätestens an dieser Stelle der Beschäftigung mit Herders Schrift sein spezifisches Terrain. Er wurde interdisziplinär. Fragen der Anthropologie, Theologie und Politik, der Ethik und der Pädagogik konnten in der konkreten Beschäftigung mit dem vorliegenden Text ganz originär entstehen, ohne daß ein ausgewiesener "Fachkollege", etwa der Religionslehrer, erst durch eine künstlich zu erzeugende "Motivationsphase" ähnliche Prozesse in Gang zu bringen hatte. Einheits-

stiftend war nicht ein Projekt, das verschiedene Fächer zusammenspannte, sondern das Thema, das Tore in unterschiedliche Fragerichtungen öffnete. Stiegen Assoziationen auf, gingen wir ihnen nach. Blieben sie spürbar, aber unausgesprochen, wollte ich sie nicht herauspressen. Bemerkte ich in einigen Gesprächsnuancen, daß offenbar die "Frag-Würdigkeit" des Themas die Schüler nicht ergriffen hatte, beendete ich den Gedanken, der uns "offen" blieb oder in der gemeinsamen Beschäftigung vorerst "nur" geöffnet wurde. So weit und scheinbar unbestimmt die tastenden Empfindungen der Gesprächsteilnehmer auch sein durften, so galt doch auch: Das klare Verständnis der "Sache" sollte immer und für jeden Schüler gewährleistet sein. Und "Sache" meinte in diesem Fall den Aufbau und Gehalt der Herderschen Gedanken und die Begründung für das Interesse, das Goethe an ihnen besaß. Es ist naheliegend und auch angebracht, daß sich bei einem kleinen philosophischen Kolloquium dieser Art auch der "wissende" Lehrer geistesgegenwärtig mit seinem Verständnis in das gemeinsame Gespräch einbringen muß. Immer wieder hat er an entscheidenden Augenblicken des sich entwickelnden Gedankengangs zu helfen, abzusichern oder auch in Frage zu stellen. Aber er darf nicht willkürlich drängen und Lernziele erreichen wollen, die nur ein automatisch sich einstellendes Endergebnis eines vollkommen gerasterten Plans sind. Wagenschein hat in seinen Aufsätzen "Unterricht. Drill oder Erlebnis?" und "Zur Gesundung unseres Lehrstils"⁵³ diese Probleme benannt. Jeder Unterricht steht in Gefahr, sie zu erzeugen, jedes Fach wird danach zu suchen haben, sie auf seine Weise zu vermeiden.

5. Der Rückbezug zum Venedig-Kapitel: Ein letztes Mal durchblättern wir, mittlerweile mit großer Vertrautheit, das uns im Verlauf der Tage bekannt gewordene Venedig-Kapitel. 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? "Man könnte vielleicht auf die zwei Pilger aus Paderborn hinweisen, die sich zu religiösen Fragen äußern", schlug Michael vor. "Eigentlich beschreibt Goethe diese beiden Frommen, die auf einer Pilgerfahrt sind, aber ein wenig ironisch", wirft Stefan ein. "Eben", meint Katharina, "dadurch wird doch erst recht deutlich, wie er zu ihrer Art, fromm zu sein, steht." Die beiden Deutschen scheinen sich in der Tat zunächst recht "tolerant" zu äußern, wenn sie bemerken, sie seien von katholischen Glaubensgenossen auf ihrer Reise bisweilen recht ungastlich aufgenommen worden, während einige Protestanten sie großzügig bewirtet hätten, zum Beispiel die Frau eines schwäbischen Landgeistlichen. Aber dann "entlarvt" Goethe seine beiden Pilger doch mit dem Hinweis, daß sie es nicht vermögen, von ihrer konfessionellen Sicht der Frömmigkeit abzusehen. Wir lesen: "Hierauf sagte der eine mit aller Erhebung,

deren er fähig war: 'Wir schließen diese Frau aber auch täglich in unser Gebet ein und bitten Gott, daß er ihre Augen öffne, wie er ihr Herz für uns geöffnet hat, daß er sie, wenn auch spät, aufnehme in den Schoß der allein selig machenden Kirche. Und so hoffen wir gewiß, ihr dereinst im Paradies zu begegnen.'" (66) Wir sprechen im Schülerkreis noch ein wenig über die Frage, was das nur für ein Umstand sei, der das gläubige Bekenntnis zu einer Kirche ("Oder zu einer Partei!", sagt Oliver) über das mildtätige Handeln setze. Mit der Äußerung: "Eine andere Weise, von Herders Naturphilosophie zu dem Venedig-Kapitel Goethes zu finden, läßt sich an dessen Äußerungen über das Meer und die Lagunen, kurz, über die Natur insgesamt ablesen", erweitert Gundula das Gespräch. Richtig. Können wir Goethes Wortlaut noch einmal hören? "Was ist doch ein Lebendiges für ein köstliches, herrliches Ding! Wie abgemessen zu seinem Zustande, wie wahr, wie seiend! Wieviel nützt mir nicht mein bißchen Studium der Natur, und wie freue ich mich, es fortzusetzen!" (93) Die Beschäftigung mit Herder konnten wir schließlich noch in einer dritten Hinsicht mit dem Venedig-Kapitel in Beziehung setzen. Goethe schildert dort, wie er sich den Gesang zweier Schiffer bestellt habe, die bei Mondenschein in ihren jeweiligen Gondeln Texte des Tasso und Ariost gesungen hätten, indem sie weit voneinander entfernt ihre Barken ankern ließen, um in Gesang und Gegengesang die Melodie des einen aufzunehmen und eigenständig weiterzuführen: "In der Ferne vernimmt es ein anderer, der die Melodie kennt, die Worte versteht und mit dem folgenden Verse antwortet; hierauf erwidert der erste, und so ist einer immer das Echo des andern. Je ferner sie also voneinander sind, desto reizender kann das Lied werden: wenn der Hörer alsdann zwischen beiden steht, so ist er am rechten Flecke." (85) Hier schien uns in einem Bild die gesamte Lehrkunst Goethes ausgedrückt zu sein. Wer lernt, der bedarf einer Vorgabe, aber er muß sie verstehen lernen, aufgreifen und individualisieren können, um die angestimmte Melodie weiterzugeben. Hatte nicht Herder ins Wort gebracht, was Goethe tätig ausbildete? Und hatte nicht Goethe im Hinweis auf Herder den Ball zurückgeworfen? Erst der Leser, "der zwischen beiden steht", ist "am rechten Flecke." Ein sprechenderes Bild für die Lehridee von Goethes *Italienischer Reise* hätte sich kaum finden lassen. "Komisch", meinte Gundula, "daß eine solche Stelle erst nach so vielem Lesen immer noch einen anderen Sinn erhält, als nur den, den man bisher sah."

2. Die Klassenfahrt: Der Blitz des Originals in den eigenen Augen

Vierzehn Tage im Mai 1996

Die Referate: Zwischen der unterrichtlichen Beschäftigung mit der *Italienischen Reise* und der tatsächlich durchgeführten Fahrt nach Italien lagen einige Wochen üblicher Schulzeit. Die einzelnen Inhalte der Deutschepoche schieben teilweise sogar in Vergessenheit geraten zu sein. Aber das war nur die Außensicht der Dinge. In den Schülerinnen und Schülern war die Erwartung auf das, was kommen sollte, groß. Wir hatten verabredet, Schüler wie Lehrer, daß möglichst jeder, einzeln oder in Gruppen, ein vorbereitendes Referat für die Italienreise übernehmen und halten sollte. Friederike hat die Gliederung ihres Referates, das sie über die Fresken von Pompeji hielt, später als Beitrag für das Tagebuch der Italienreise veröffentlicht und damit noch einmal allen zugänglich gemacht. Die Themen spannten sich von Anmerkungen zu Pompeji, dem Alltagsleben der Römer, der Geschichte des Christentums und des Kirchenstaats bis hin zu kunstgeschichtlichen Aspekten und zur politischen und gesellschaftlichen Gegenwart Italiens (Worin besteht der Unterschied der Mafia und der Camorra? etc.).

Antike:

1. Kolosseum - Architektur/Technik und Funktion
2. Forum Romanum - Lageplan und Führung vor Ort
3. Paestum - griechische Tempel
4. Pompeji - Alltagsleben der Römer und Plan der Stadt (Führung vor Ort)

Frühchristentum:

5. Geschichte des Frühchristentums

Renaissance/Barock:

6. Geschichte des Kirchenstaats
7. St. Peter: Baugeschichte - Das Ringen um den Zentralbau
8. Michelangelo und Julius II. - Die Grabmalstragödie
9. Capella Sixtina von Michelangelo
10. Michelangelo/Raffael - Gegensatz beider (biographisch)
11. "Schule von Athen" - aristotelisch und platonisch
12. Die Rivalität von Borromini und Bernini

Modernes Italien:

13. Politik, Gesellschaft, Leben

Aus den Bibliotheken mußte Fachliteratur herangeschafft oder in elterlichen Bücherregalen gesichtet werden. Die Lehrer gaben Anregungen und Hilfen. Nicht immer hatten die Referate dasselbe Niveau des klaren Aufbaus, aber sie wurden durchgängig frei gehalten und regten ausnahmslos zu weiterführenden Fragen und Gesprächen an. Bereits hier im Klassenzimmer wurde deutlich: Wer unmittelbar vor Tempeln und Gemälden steht, der wird durch die langatmigen Ausführungen versierter und wissender Reiseführer eher von der Wahrnehmung der Sache abgelenkt, als daß er für sie aufgeschlossen wird. Man bekommt dann nicht selten Ergebnisse präsentiert, die nicht eigenständig entwickelt worden sind. Das fördert unter Umständen das "Wissen", schwächt aber oft das entdeckende Wahrnehmen und Denken. In Italien wollten wir unbelastet von langen und klugen Erläuterungen sein, die sich vor unsere Augen schieben könnten. Da sollten kurze, notwendige Hinweise genügen, um die sachlich vorbereiteten Schüler aufmerksam machen zu können. Schon Montaigne hatte 1581 in seiner *"Voyage en Italie"* den Wert des vorherigen Studiums ausgesprochen: *"Ich erstand etliche Karten und Bücher über Rom und blätterte sie des Abends durch; die solchermaßen gewonnenen Kenntnisse nutzte ich am darauffolgenden Tag, wenn ich dann alles an Ort und Stelle betrachtete; auf diese Weise beherrschte ich die Materie bald so gründlich, daß ich der Führer meines Führers hätte sein können."* (aus: Lucentini: *"Rom. Wege in die Stadt"*, S. 9) In jedem Fall ergänzten sich nun durch die Informationsphase der Referate unsere Deutschstunden mit vielerlei konkreten Inhalten, während wir uns in ihnen stärker in die Lernmethode Goethes einzuüben gesucht hatten. Zu den Referaten trafen wir uns zusätzlich, aber für alle verbindlich, an zwei schulfreien Wochenenden. In den laufenden Stundenplan konnten und wollten wir uns nicht mehr hineinstellen. Der kleine italienische Sprachkurs dagegen, der einmal wöchentlich für Interessierte stattfand, war auf das freiwillige Kommen der Schülerinnen und Schüler abgestellt.

Die Wochen- und Tagesplanung der Reise: Als am 5. Mai 1996 endlich die Reise begann, fühlten wir uns alle gut vorbereitet und sehr "motiviert". Das Reiseprogramm hatten wir gemeinsam mit einigen interessierten Schülern erstellt. Wichtig war uns, daß wir den Aufbau der gesamten Fahrt und der einzelnen Tage so anlegen wollten, daß inhaltliche und methodische Gegensätze und Variationen möglich werden könnten. Die erste der zwei Wochen fand in einer Metropole statt, in Rom, die zweite in der Landschaft um Neapel. Die erste akzentuierte stärker den Aspekt der Zivilisation und der Kunst, die zweite den der Natur, der Flora und Fauna der südlichen Küste. Allerdings mußten wir vor Ort dann doch bisweilen unsere Planung umstellen, wenn uns das Wetter dazu zwang. Die Reisetationen im Überblick:

1. Tag: Die Hinreise
2. Tag: Erste Begegnung mit Rom
3. Tag: Das antike Rom
4. Tag: Das frühchristliche Rom
5. Tag: Die Vatikanischen Museen
6. Tag: Der Petersdom und der Protestantische Friedhof
7. Tag: Abschied von Rom
8. Tag: Quartierwechsel
9. Tag: Neapel
10. Tag: Pompeji und Vesuv
11. Tag: In der Natur
12. Tag: Paestum
13. Tag: Capri
14. Tag: Rückfahrt

Aber auch der Tageslauf wurde so durchgeführt, daß wir morgens stets gemeinsam begannen, einen ausgewählten Ort aufzusuchen (z. B. das Kolosseum oder die Katakomben), dann den Nachmittag zur freien Verfügung ließen, um am frühen Abend noch einmal als gesamte Gruppe zusammenzufinden. Wir saßen dann etwa auf den Treppenstufen des Kapitols und erzählten uns, was der eine oder andere am Nachmittag zusätzlich gesehen hatte. Das führte nicht selten zu neuen Anregungen für die Zuhörer. Am nächsten Nachmittag konnte, wer wollte, diesen Hinweisen nachgehen. Der spätere Abend war dafür vorgesehen, daß Briefe oder Tagebücher geschrieben werden konnten, daß gemalt oder gezeichnet wurde oder daß man gesellig zusammensaß. Nachdem wir den Vesuv bestiegen hatten, vertieften wir uns abends für etwa vierzig Minuten in das Goethe-Buch, aus dem ich die Bergbesteigung des Weimarer Reisenden vorlas. Exakter als Nikolai hätte niemand die Wirkung dieser Lektüre formulieren können: *"Jetzt merkt man erst, wie genau und anschaulich Goethe schreibt, weil man das selbst gesehen hat."* Nulla dies sine linea, so hatten wir einen Akt unserer schulischen Beschäftigung mit Goethes *Italienischer Reise* genannt, und so wollten wir es auch in Italien halten. Jeder sollte jeden Tag wenigstens eines seiner Erlebnisse, Empfindungen, Stimmungen oder Gedanken zu Papier bringen. Das konnte malend, zeichnend oder fotografierend geschehen. Das konnte aber auch einfach darin bestehen, daß man interessante Werbesprüche und Graffiti von irgendeiner Mauer abschrieb (*"Roma e stanca di pagare per te!*; Rom sei müde, den Abfall der Verursachenden zu bezahlen. Jeder möge seinen Müll selbständig und umweltbewußter "entsorgen"), ein kleines Erlebnis in der U-Bahn als Anlaß einer Schilderung nahm oder Impressionen aufschrieb, die sich beim Sonnenuntergang einstellten. Tag um Tag wuchs bei jedem Schüler die Mappe seiner Reiseerfahrungen. Wir wußten zwar, daß nach unserer Rückkehr jeder etwas für unser gemeinsames Buch

beisteuern sollte, aber daran mußten wir in Rom noch keinesfalls denken. Zweckdienlich faßten wir unsere einzelnen konkreten Tagebucheintragungen nicht ab. Eine Auswahl würde man später treffen. Auch Goethe hatte schließlich erst Jahrzehnte nach seiner Reise aus dem großen Fundus seines Materials ausgewählt. Wer also von Eltern, Freunden und Kollegen wissen wollte, was wir in Italien erlebt hatten, der kam nicht umhin, unser Buch zur Hand zu nehmen. Zur Information war es jedenfalls gedacht. Wir wollten prüfen, ob wir etwas "gelernt" hatten, und wir wollten zeigen, ob wir unsere Erfahrung "lehren" konnten. Methodisch und inhaltlich hatten wir ja selbst mit Goethe und Italien die besten Lehrmeister dafür gefunden. Ich entnehme im folgenden aus dem gemeinsamen Tagebuch "Unsere Italienische Reise" einige Zitate, Äußerungen und Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler und versuche noch einmal, die Reise aus meiner Erinnerung heraus, die sich bisweilen auf das eigene persönlich geführte Reisetagebuch abzustützen sucht, im Umriss nachzuerzählen. Auch die "Gestalt" der Reise soll, wie diejenige des schulischen Unterrichts, als Gesamtprozeß einmal vor den Augen des Lesers erscheinen. Als Erzählzeit wähle ich für diesen "vergegenwärtigenden" Bericht das Präsens, um die Lektüre der Reisebeschreibungen kurzweiliger zu gestalten. An die Wiedergabe bloßer touristischer Impressionen ist hierbei aber nicht gedacht. Die Worte der Schüler werden unter didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt und in den Bericht des Lehrers eingebunden.

Die Reise - 1. Tag: Sonntag, 5. Mai 1996 - Die Hinreise: Am Sonntag brechen wir mit dem Zug um 16.59 Uhr vom Hauptbahnhof in Stuttgart auf. Freudige Erwartung macht sich nur allmählich breit. *"Nachdem wir in München in einen Zug mit Liegewagen umgestiegen waren, kam erst richtige Urlaubsstimmung auf. Viele hatten noch nie in einem Zug übernachtet und waren deshalb schon sehr gespannt auf die Nacht"*, wird Nicole später in ihr Tagebuch notieren. Bald ist die Grenze am Brenner erreicht und mit ihr der spürbare Übergang in eine andere Welt: *"Ganz sanft kommt einem die Landschaft entgegen und wirkt noch, von der Nacht mit Nebel und Tau bedeckten Wiesen, wie hinter einem Schleier. Es ist, als ob man nur ganz weich von diesem Land begrüßt wird"*, schreibt Friederike. Wie beglückend kann es sein, wenn das bisher als fremd Empfundene sich behutsam im Vertrauten des eigenen Fühlens und Denkens auszubreiten beginnt. Mit jeder Stunde entfernen wir uns weiter von der gewohnten Welt jenseits der Alpen. Mailand und Bologna werden passiert, und um 8.15 Uhr haben wir mit dem Einfahren in den Bahnhof Termini endlich Rom erreicht. Die Nachtfahrt hatte den Vorteil, daß uns die Reise die Möglichkeit bot, auszuruhen, Kraft zu sammeln, Erwartungshaltungen auszutauschen und noch wenig von äußeren Eindrücken der Landschaft und Natur in Anspruch genommen zu werden. Die Nachtstunden verkürzten gewissermaßen die Reise, jedenfalls im Erleben dessen, der schlief oder in Gespräche versunken war. Und doch war ich froh darüber, daß die meisten Schülerinnen und Schüler die gut fünfzehnstündige Fahrt als außerordentlich lang und trotz mancher Bequemlichkeiten auch als anstrengend erfahren hatten. Je kürzer der Zeitraum wird, der durch die modernen Transportmittel ermöglicht wird, desto mehr wächst auch die Gefahr der Entfremdung. Der Reisende kommt ans Ziel, aber er ist um den Weg dorthin betrogen. Goethe reiste, mit vielen notwendigen und gewollten Unterbrechungen, in seiner Kutsche immerhin noch fast zwei Monate, bis er Rom erreichen konnte. Wir "schafften" das mit der Eisenbahn in gut einer Nacht. Es ist nicht zu bestreiten, daß allein der Unterschied der Verkehrslage des Jahres 1786 zu derjenigen des Jahres 1996 weitreichende Konsequenzen für die "Erfahrung" zeitigt, die sich einstellen soll.

2. Tag: Montag, 6. Mai 1996 - Erste Begegnung mit Rom: *"Ja ich bin endlich in dieser Hauptstadt der Welt angelangt!"*, notiert Goethe am 1. November 1786. Stefan schreibt, fast wortgleich und wahrscheinlich ohne genauere Kenntnis dieser Passage, zweihundert Jahre später ganz ähnlich: *"Endlich in Rom!"*. Zunächst ist das Standquartier für die nächsten acht Tage aufzusuchen. Bereits bei der Planung hatten wir uns gefragt, ob es eher im Zentrum der Stadt liegen sollte, oder ob wir einen Anfahrtsweg in Kauf nehmen wollten, um etwas außerhalb und in ruhiger Atmosphäre zu wohnen. Wir entschlossen uns für die letztere Option. Sie hatte den Vorteil, die Schülerinnen und Schüler abends gemeinsam zusammenführen zu können, ohne daß sich jemand in den Strudel der nächtlichen Metropole verlieren würde. Nachdem also das Gepäck hinaus nach Ostia gebracht worden ist, unternehmen wir einen ersten lockeren Spaziergang durch die noch wenig vertraute Stadt. Ein ausgezeichnete moderner Reiseleiter, jedem zukünftigen Planer einer Klassenfahrt empfohlen, gibt dafür eine hilfreiche Anregung (Vgl. Mauro Lucentini: *Wege in die Stadt*, Augsburg 1995, besonders Seite 37 ff.). Er schlägt vor, den Rundgang durch das "romantische Rom" bei der Piazza del Popolo zu beginnen, die Via del Babuino hinterzuschlendern, die Spanische Treppe hinaufzusteigen, um von dort aus in die "teuerste Einkaufsstraße der Welt", die Via Condotti, zu blicken, den Trevi-Brunnen aufzusuchen und schließlich am Quirinal anzukommen. Wir entfalten unsere Stadtpläne und schauen nach. Eine ähnliche Route findet sich auch schon bei Goethe: *"Kaum hatte ich mich gestern im Gasthaus Monte d'Oro an der Piazza di Spagna von den Mühen der Reise etwas ausgeruht, suchte ich in Begleitung eines trefflichen Gelehrten die Piazza del Popolo auf"*. Warum sollten wir diesen bewährten Vorschlägen nicht folgen und auf dem gemeinsamen Gang unseren Reisebegleitern nicht sachkundig Erläuterungen auf mögliche Fragen geben, die sich ihnen an ihre ersten Beobachtungen und Eindrücke anschließen? In keinem Fall wollten wir Lehrer den Schülerinnen und Schülern, mit oder ohne Goethe, besserwisserisch ins Wort fallen, abschließende Urteile bilden oder langatmige Pflichtreferate halten. Sie sollten eigenständig sehen lernen, verweilen, wo es ihnen lieb war, weitergehen, wenn sie dazu das Bedürfnis hatten. In Olivers Tagebuch lesen wir: *"Durch das Nordtor betreten wir Rom. Ein großer Bogen führt uns auf die Piazza del Popolo, in deren Mitte wir uns im Schatten eines großen Obelisken versammeln und mehr oder weniger den Ausführungen von Frau Reiners lauschen können."* Bevor wir uns aber in den nächsten Stunden den mannigfachen Einzelheiten widmen, wollen wir uns zunächst einen Gesamtüberblick verschaffen. Daß wir damit auch bei einer Stadtbesichtigung jenen Goetheschen Gestus der Annäherung an eine fremde Sache wiederholen, nämlich vom Blick auf die Gesamtgestalt auszugehen, ist uns Lehrern klar. Die Schüler können sich an die Unterrichtsstunde erinnern, in der wir diesen Blick in bezug auf das Amphi-

theater von Verona eingeübt haben. Wir besteigen dazu den Monte Pincio. Von ihm aus haben wir eine erste große Sicht über die gesamte Stadt. In der Ferne glänzen die Berge des römischen Umlandes, von jenseits des Tiber leuchtet die Kuppel des Peters-Doms herüber, und nahe unter uns sehen wir aus zwar noch recht undifferenzierter, aber durchaus "erhabener" Perspektive das soeben durchschrittene Nordtor. Was erblicken wir konkret? Noch einmal soll sich Oliver äußern: *"Von der Piazza del Popolo führen drei Straßen nach Rom: Ganz links die Via Babuino. In der Mitte die Via del Corso, die größte der drei, an deren Ende wir in den flimmernden Spiegelungen des heißen Tages und durch den Dunst der Großstadt das Nationaldenkmal (Altare della Patria) sehen können, das im Aussehen an eine überdimensionale 'Schreibmaschine' erinnert."* Warmer Wind bläht unsere leichte Kleidung. Bei Goethes Wohnhaus am Corso, das zu einem außergewöhnlich liebevoll eingerichteten Museum ausgebaut worden ist, biegen wir in enge Gassen ein.⁵⁴ Durch bogenartige Einfahrten blicken wir in Innen- und Hinterhöfe. Braune, ockerfarbene, gelbe, rötliche oder graue Fassaden glühen hervor. An ihnen ist teilweise der Putz abgeblättert, und kräftiges Grün diverser Pflanzen sproßt aus Kübeln und Töpfen oder auch freistehend in der Erde. Es ist belebend, wie die Füße das unterschiedliche Niveau des Kopfsteinpflasters auszugleichen suchen. Kleine, schmucke Läden, in die wir hineinsehen, reihen sich zu beiden Seiten der hier fast kleinstädtisch anmutenden Straße entlang. Allmählich erschöpft und doch gleichzeitig erfrischt setzen sich einige unserer Gruppe in ein Café. Straßenmusikanten, Blumenverkäufer, Portraitmaler und Fußball spielende Kinder, Touristen wie wir und Römer wie aus dem Bilderbuch ziehen vor unseren Blicken vorbei. *"Was ich in Rom sah"*, hatte einst Ingeborg Bachmann aufgezeichnet. Nur ein Hundertstel davon würde uns hier begegnen. Aber es dürfte mehr, jedenfalls etwas vollkommen anderes sein, als in vielen Stuttgarter Schulwochen zu erleben ist. Sehen, wählen, empfinden, urteilen, sprechen, schreiben, zeichnen, malen, fotografieren, lesen, nachsinnen, das sind einige der vielfältigen Tätigkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern spontan und individuell im Laufe dieses Tages ausgeführt werden. Das werden auch die Schüleraktivitäten der gesamten Reise sein. Carolyn schreibt bereits die ersten Ansichtskarten nach Hause, Konrad liest im Reiseführer nach. Annetta hat, auf der Spanischen Treppe sitzend, ihr Motiv für ein Aquarellbild gefunden, und der oben erwähnte Oliver bringt seine frischen Eindrücke noch abends in der Bahn zu Papier, als gelte es, den Redaktionsschluß einer Zeitung einzuhalten: *"Diesem Tag folgte eine relativ lange Fahrt mit dem Nahverkehrszug, die ich jetzt auch bald überwunden habe, es sind noch zwei Stationen, bis zu unserem Feriendomizil. Die Räder rattern ununterbrochen, während ich langsam zu mir komme und bemerke: Ich bin in Italien."* Friederike scheint "produktiv verwirrt" (Schulze). Sie schafft sich sprachlich Ordnung in der an-

fänglich scheinbar unübersichtlichen Wahrnehmungsflut: *"Man fühlt sich klein in dieser großen Stadt. Besonders wenn man diesem Verkehrschaos das erste Mal begegnet. Aber nach einer Weile merkt man, wie ruhig doch alles von-statten geht."* Der unbestrittene und mehrfach preisgekrönte Computer-Spezialist und mathematische Heros der Klasse ist Florian. Wie geht das zu, daß gerade er *"Bei Betrachtung des Trevi-Brunnens"* poetisch wird? Weder der Gegenstand noch die "Arbeitsanweisung" werden vorgegeben. Eine Lernziel-Beschreibung: "Der Schüler soll...", ist nicht vorhanden. In der Form eines Sonetts gibt er später bei der Zusammenstellung des gemeinsamen Tagebuchs dennoch unaufgefordert und mutig, das künstlerische Verfahren ühend und idealisch im Gehalt, sein Gedicht zur Auswahl ab. Für die Seite 37 hat es die "Jury" (Franziskas Reaktion: "Super!") aufgenommen. Florian offenbarte damit manchem staunenden Mitschüler auch eine "innere" Seite seines Wesens: *"Rings umgeben von den Werken / großer, längst verstorbner Meister, / sitz' ich hier und kann nicht bergen / die Bewundrung dieser Geister. - Schäumend frisches Wasser stürzt / über eines Brunnens Rand, / die Menge sich die Zeit verkürzt, / hier, in diesem schönen Land. - Der Himmel über mir ist dunkel, / doch in glitzerndem Gefunkel / schimmert's aus dem Quell heraus. - Das Leben hier wird bald vergehn, / die Menschen gehen dann nach Haus', / was bleiben wird, sind die Ideen."* Hat der 18jährige mit seinen Zeilen nicht etwas Exemplarisches im Beobachten des ständig neu schäumenden Wasserstroms erahnt? Hat er nicht etwas von der ästhetischen Dimension und dem "verheißenden Horizont" (Schulze) des Gegenstandes gespürt, der ihn faszinierte und dem er sich in Freiheit eigenständig aussetzen wollte? Mag sein, daß diese "Lern-Leistung" als sehr subjektiv empfunden wird und nicht vom Lehrer geplant gewesen sei. Aber sie liegt als gewollte Möglichkeit und als Angebot im Kontext der gesamten Unternehmung, ihrer Vorbereitung, Durchführung und Nachbesinnung beschlossen. Sie ist unvorhergesehen gewesen, aber nicht willkürlich. *"So oder so - in irgendeiner Weise wird hier das Sinnverlangen berührt oder auch befriedigt. Es geht um Motivation, aber auch um Religion. (...) Es ist wichtig, daß der Hinweis auf einen übergreifenden Sinnzusammenhang aus der Sache selbst hervorgeht, auch wenn er nur auf ein Nächstes und Weiteres verweist und nicht auf ein Letztes, und daß er von den Lernenden selbst wahrgenommen wird, wie immer sie den Hinweis auch für sich auslegen."* (Berg, Schulze 1995, S. 392)

Die Stationen im einzelnen: Porta del Popolo und die Stadtmauern - Piazza del Popolo - Piazza di Spagna - Via Condotti - Fontana di Trevi - Quirinal.

3. Tag: Dienstag, 7. Mai 1996 - Das antike Rom: Nach dem anfänglichen Überblick über die Stadt beginnt nun das verabredete systematische Verfahren im Hinblick auf ihre Erkundung. Man könne das Gegenwärtige nicht ohne das Vergangene erkennen, schrieb Goethe. Es sei freilich *"ein saures und trauriges Geschäft, das alte Rom aus dem neuen herauszuklauben, aber man muß es denn doch tun und zuletzt eine unschätzbare Befriedigung hoffen. Man trifft Spuren einer Herrlichkeit und einer Zerstörung, die beide über unsere Begriffe gehen. Was die Barbaren stehenließen, haben die Baumeister des neuen Roms verwüstet."* Wie bei einer Zwiebel wollen wir die "ewige" Stadt also in den nächsten Tagen von ihren übereinander liegenden historischen Häuten und Schichten befreien. Das erfordert Sorgfalt und Umsicht, denn sehr schnell könnten sonst die intensiven Eindrücke der Stadt unsere Augen zum Tränen bringen. Wie entsteht die eine Zeit aus der vorhergehenden? Sind es additive Epochen, sind es aufeinander aufbauende? Woran ist das Bleibende, woran das sich Verändernde zu erkennen? Was ist Frucht und was ist Schale? Auch dazu gibt Goethe methodisch zu bedenken, es *"wird dem Betrachter von Anfang schwer, zu entwickeln, wie Rom auf Rom folgt, und nicht allein das neue auf das alte, sondern die verschiedenen Epochen des alten und neuen selbst aufeinander."* Beginnen wir also historisch-genetisch mit der Antike. Auf unserem Rundgang besuchen wir das Colosseum und erfahren tatsächlich, wie ein Bauwerk dieser Art auf das es füllende Volk angewiesen ist. Erinnern sich einige an die "Leere", die zu "sehen" sei und von der im Kontext der Verona-Eintragung gesprochen wurde? Wird sie evident? *"Na ja, nicht so ganz"*, meint Stefan: *"Jedenfalls nicht sofort."* Es ist ja tatsächlich nicht leicht, die genetische Stufe des Erkennens zu überschreiten und *"zu verstehen, daß das was wir nicht sehen, nicht nichts ist."* (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 389) Immerhin empfinden wir es nicht als störend, daß diese antiken Gebäude durch die Touristen-Massen gefüllt werden, im Gegenteil. Theater und Arenen benötigen Menschen, um ihre Wirkung entfalten zu können. *"Sie waren die Seele des Bauwerks, wie Goethe in seiner 'Italienischen Reise' eindrucksvoll beschreibt: Ein solches Gebäude wäre ohne Menschen zu groß, unerträglich und ohne Leben, ohne Seele eben"*, meint Julia und erinnert sich dabei sogar an die literarische Vorlage. Auch Gundula bestätigt noch heute unter historisch veränderten Verhältnissen und auf ihre persönliche Weise, was der Weimarer lange vorher andeutete. Die antike Architektur, schreibt sie, werde wie selbstverständlich in das alltägliche Leben des modernen Italiens einbezogen: *"Auf Stufen oder Säulensockeln sitzen die Straßenverkäufer und nutzen die Touristenattraktion für sich aus, und was in anderen Ländern vielleicht als entweihend gegolten hätte, wirkt hier einfach nur lebendig, lebensnah. Die antiken Gebäude verlieren dadurch nichts an ihrer Ehrwürdigkeit, auf mich wirken sie eigentlich eher wie uralte, weise Beobachter, die manchmal we-*

gen der Geschäftigkeit um sich herum in sich hineinlächeln." Das ist gut beobachtet und fein formuliert. Es geht uns an diesem Tag um das "alte" Rom. Und doch spielen ständig, reizvoll - und für Rom auch typisch - die *"verschiedenen Epochen des alten und neuen"* ineinander. Wir haben demnach die Gegenwart nicht auszublenden. Wenn wir sie mit hineinnehmen in den Blick auf die antike Zeit, kann sie uns nicht störend den Zugang verstellen. Vor dem Colosseum verkaufen Händler aus Afrika merkwürdige Gummipuppen, die absurd aussehen. Man weiß nicht recht, wozu sie taugen sollen. Stein gewordenes Altertum und Plastikgegenwart, Antike und Zeitgeist, Kaiserpomp und Kommerz, Brot und Spiele verschlingen sich wie eh und je in Eintracht fest verbunden.

Nicht weit vom Colosseum, bequem zu Fuß zu erreichen, liegt das Forum Romanum. Hier war einstmal der Mittelpunkt der römischen Welt. Wir bemerken, daß wir mehr über diesen weit auslaufenden Platz "wissen", als wir tatsächlich "sehen". Säulenreste ragen nurmehr in den Himmel, Steinquader liegen umher. Das Pflaster des alten Versammlungs- und Markortes ist teilweise von Gras überwachsen. Giebel und Fassaden von Tempelruinen zeugen von vergangener Macht. Aber gerade durch diesen eher atmosphärischen Umstand entzündet sich bei manchen der besondere Zugang. Am Abend wird Alexandra noch einmal allein den genius loci aufzuspüren suchen. Die Atmosphäre ist ihr offensichtlich wichtiger geworden, als daß die Kenntnis der politischen Bedeutung sie hätte in Erstaunen setzen können: *"Eine Eintragung bei Sonnenuntergang vor dem Foro Romano: Ich sitze gerade auf einer Mauer, von der ich das gesamte Foro Romano überblicken kann. Ein Tor, einzelne Säulen, Stufen und vereinzelte Gesteinsblöcke stehen vor mir als Denkmal für die damalige Zeit. Sie stehen, und man hat das Gefühl, als wollten sie gegen die heutige Zeit ankämpfen. Das Tor, das ohne einen scheinbaren Zusammenhang hier vor mir steht, sieht schwer und mächtig aus. Die Säulen dagegen hellen diesen Eindruck wieder auf. Sie streben in die Höhe und haben alle ihren Sinn noch nicht verloren. Sie stehen nicht unpassend irgendwo in der Landschaft, nein, sie haben genau den richtigen Platz im Zusammenspiel mit ihrer Umgebung. Mindestens anderthalb bis zwei Stunden saß ich philosophierend und die Stimmung genießend auf meiner Mauer beim Foro Romano."* Alexandra hat im gewissermaßen meditativen Sich-Versenken in einen "würdigen" Gegenstand unverschlüsselt durch ihre Ausführungen jene "Transparenz und Faszination" beschrieben, von der Theodor Schulze im Hinblick auf die Qualitäten eines Lehrstücks spricht, ohne daß sie als Schülerin etwas von diesen didaktischen Aspekten gewußt hätte. Und sie hat intuitiv getan, wozu die Menschen des Altertums schließlich auch auf dem Forum zusammengekommen waren: Sie *philosophierte*, wie sie schreibt. Ein adäquates Verhalten, wenn man so will.

Als drittes gemeinsames Ziel des Tages wählen wir uns nunmehr den Triumphbogen des Kaisers Konstantin aus, der neben dem Colosseum steht. Aufgabe - für Schüler und Lehrer - wird es sein, ihn abzubilden. Zunächst umgehen wir das Bauwerk, nehmen Details näher in Augenschein und legen unsere Hände an den Stein, um das Material sinnfällig zu "begreifen". Der Zeichen-Kollege hatte geraten, jeder möge sich mit einer kleinen Pappe einen sogenannten Bildsucher mit Fadenkreuz vorbereiten, in deren Mitte ein etwa 10 x 5 cm großes Rechteck ausgeschnitten werden sollte. Genau in der Hälfte der Breitseite, also bei 5 cm, und der Hälfte der Höhe, bei 2,5 cm, sei nun jeweils ein Zwirnsfaden festzumachen. Die beiden Fäden schneiden sich im Mittelpunkt des Rechtecks und teilen es in vier gleich große Flächen ein. Diese entstandenen vier Flächen wirken wie ein Fensterrahmen. Wer die Pappe mit ausgestrecktem Arm vor sich hält und durch das gerasterte "Fenster" blickt, sieht das gewünschte Objekt der Außenwelt in leicht zu markierenden Maßen. Nun sei das eigene Blatt Papier ebenfalls in vier gleiche Rechtecke aufzuteilen und das vom Auge Gesehene treu und systematisch mit der Hand zeichnerisch in den jeweiligen Proportionen zu übersetzen. Wer falsch zeichne, der sehe ungenau, pflegt der Kollege zu sagen, bevor er beratend und helfend bei den einzelnen Schülern erscheint. Wir lagern auf der Rasenfläche, die den Triumphbogen umgibt. Bleistift oder Tusche werden hervorgeholt, die Malblöcke bereitgehalten. Immer wieder muß sich der Blick dem Objekt der Außenwelt zuwenden. Unmittelbar



Beim Zeichnen vor dem Konstantinsbogen

wird dem Schüler ansichtig, ob es ihm gelingt, seine Absicht, das Gesehene auf das Papier zu bringen, erfolgreich umzusetzen. In drei Stunden kommt man dem Bauwerk allmählich nahe. Eine Begegnung braucht Zeit. Das Sehen schärft sich. Die Hand wird sicherer.

Die verbleibenden Stunden und der Abend stehen zur freien Verfügung. Mancher erholt sich jetzt endlich bei einem Cappuccino, einige bleiben, zu zweit oder in kleinen Gruppen, noch dem Tagesthema "Das antike Rom" treu und entdecken, den Blick geschult, zahlreiche zusätzliche Baudenkmäler der alten Zeit. Es ist offensichtlich das Thema Gundulas: "Heute

aber um genau in die Mitte zu treten, kostet es einige Überwindung; man fühlt sich dort irgendwie schutzlos, als würde man in die Tiefe fallen. Dabei ist mir das Buch 'Wind, Sand und Sterne' von Saint-Exupéry eingefallen, in dem er eine Situation beschreibt, in der er nachts auf dem Rücken liegend den Sternenhimmel betrachtet und das Gefühl hat, nach unten zu schauen. (Ohne Erdanziehung würde man ja tatsächlich fallen!) Ich finde, in der Tatsache, daß der Blick ganz von selbst nach oben wandert, liegt schon eine tiefe, natürliche Gottesverehrung, die hier also schon in der Architektur liegt." Hat sich erst der Blick auf einen besonderen Gegenstand oder ein besonderes Thema, wir könnten auch sagen, auf das Exemplarische, gefestigt und wirklich eingewurzelt, so öffnen und erschließen sich, wie wir sehen, plötzlich und unvermutet zahlreiche Bezüge. Neues, aber eben Ähnliches, wird mit Augen entdeckt. Altes, Gelerntes und Gelesenes, vielleicht längst Vergessenes wird "er-innert". Es ist aufschlußreich, wie der Schülerin bei der Betrachtung von Architektur Verwandtes "einfällt", das sie spontan aus einem anderen Gebiet, nämlich dem der Literatur (Exupéry), entlehnt, überträgt und anzuwenden weiß. Die verschiedenartige Fülle der Stadt verwirrt nicht mehr, sie bereichert. Aus der architektonischen Palette frühchristlicher, renaissancehafter, barocker, neoklassizistischer oder moderner Gebäude ragen nun, mit großer Sicherheit erkannt, die antiken Werke heraus. Es ist beglückend, wenn man erkennen und wiedererkennen kann, was man gelernt hat. Bei jedem interessant erscheinenden Haus, das sich dem gezielt suchenden Blick bietet, ist diese Probe neu zu machen. Die Wahrnehmung der antiken Schichten Roms erfährt durch die dialektische Figur des exemplarischen Vorgehens, nämlich sich in gleicher Weise auf "etwas" zu konzentrieren als auch für "Übriges" offen zu bleiben, eine ungeahnte Intensivierung. Im Lernprozeß wird die Schwelle zu umfassenderen Dimensionen des Verstehens überschritten: "Wir blieben ziemlich lange im Pantheon und redeten, weil es irgendwie eine so harmonische, beschützende Atmosphäre hatte. Ich kann jetzt verstehen, warum Tauf- und Grabkirchen meistens Zentralbauten sind."

Die Stationen im einzelnen: Colosseum - Forum Romanum - Triumphbogen des Konstantin - Pantheon.

4. Tag: Mittwoch, 8. Mai 1996 - Das frühchristliche Rom: Der 8. Mai ist der Gedenktag des Kriegsendes in Europa. Den Schülern ist dieses Datum aus dem Geschichtsunterricht bekannt. Die Menschen, die wir sehen, nehmen davon keine Notiz. Die Straßen Roms scheinen kein Kurzzeitgedächtnis zu kennen. Was sind 51 Jahre in einer "ewigen" Stadt? Der Balkon an der Mauer des Mussolini-Domizils ist leer. In den Fernsehgeräten und Zeitungen der sieben Hügel melden die Frühnachrichten, daß sich in diesen Tagen die 55. Nachkriegsregierung des "Oliven"-Bündnisses zu etablieren beginnt.

Mit dem überfüllten Bus fahren wir heute hinaus in das Gebiet außerhalb der Aurelianischen Mauer in den Nordosten der Stadt. Der Busfahrer ist, wie die meisten seiner Arbeitskollegen, freundlich, hilfsbereit und gesprächig. Je bunter und hektischer das Treiben der äußeren Ereignisse sich steigert, umso ruhiger werden die Römer. In sich gefestigt, schwimmen sie auf der Strömung des Verkehrs wie leichter Kork auf den Wellen. Friederike hatte diese Empfindung ja bereits geäußert. *"In Deutschland würden die Fahrer bei diesem Chaos alle verrückt oder sauer"*, konstatiert Nicole. Plötzlich wird das Sozialverhalten fremder Menschen, wenn es mit dem eigenen, bekannten verglichen wird, nicht mehr als befremdend erlebt, sondern als befreiend. Allmählich erreichen wir unser Ziel. Seitab in einer stillen Lärmnische dämmert die kleine Rundkirche Santa Costanza. Das macht sie vermutlich schon seit dem 4. Jahrhundert, in dem sie als Grabkirche der Tochter des Kaisers Konstantin erbaut worden war. Der Kastellan gibt uns eine halbe Stunde zur Besichtigung. Wir halten nun als neues Tagesthema die frühchristliche Schale der Zwiebel Rom in den Händen. Wie selbstverständlich gliedert sich den Schülern durch die genaue Beschreibung der besonderen Architektur diese spätere historische Zeit an die Antike an. Der historische Fortgang muß nicht künstlich vom Lehrer "behauptet" werden, er ist wahrnehmbar und vom Schüler abzuleiten. Sie "sehen" und fühlen, wie sich das Raumerleben der frühen Christen verändert haben mußte, als diese aus der unterirdischen Welt der Katakomben allmählich in das Licht der Städte (und damit der Geschichte) auferstehen konnten. Bei der Besichtigung, schreibt Gundula, *"kamen mir ähnliche Gedanken wie gestern im Pantheon. Es ist nicht der Zwang da, sich auf das, was vorne ist, zu konzentrieren, um dann vielleicht doch nichts zurückzubekommen. In einer Rundkirche kann jeder einzelne seine Meinung, Ideen, Vorschläge und so weiter in die Mitte schicken, und daraus kann dann etwas Neues entstehen, an dem alle beziehungsweise jeder einzelne beteiligt war."* Daß der Musikkollege plötzlich einen im schulischen Unterricht erarbeiteten gregorianischen Gesang intoniert, ist nicht beabsichtigt gewesen. Wie verabredet stimmen die Schüler ein: *Da pacem, domine, in diebus nostris, quia non est alius, qui pugnat pro nobis nisi tu, Deus noster.* Eine verhaltene, aber deutlich spürbare Ergriffenheit breitet sich aus. Es wird geflüstert. Ein lautes Lachen wirkt auf einmal

störend und deplaziert. Ironische Äußerungen sind nicht mehr zu hören. Das fällt vor allem deshalb auf, weil wir an ihnen vor und nach dem Besuch der Kirche keinen Mangel litten. Für wenige Minuten aber hat sich auf natürliche Weise etwas eingestellt, was im schulischen Unterricht nur sehr selten zu "erzeugen" ist. Die Schüler suchen nach einem Motiv für das täglich verabredete Zeichnen. Die Mosaik sind noch gut erhalten. Weinlaub und Weinlese, Ernte und Segen schimmern als Themen auf den bunten Steinen. Es ist klassischer römischer Stil und christlicher Atem des Anfangs. *"Nachdem wir in der Santa Costanza das 'Credo' und einige andere Lieder gesungen hatten, sind wir in die zweite frühchristliche Kirche gegangen, die ein Längsbau und ziemlich prunkvoll eingerichtet war, was wahrscheinlich daran lag, daß sie heute noch benutzt wird."* Zentralbau und Längsbau, an diesem Morgen werden beide Gesten der Architektur früher Jahrhunderte anschaulich. Alice, Alexandra und Carolyn hatten vom "Ring um den Zentralbau" ja schon vor einiger Zeit im Stuttgarter Schulunterricht referiert. Nun konnten sie mit wenigen Hinweisen und geschärftem Blick ihre eigenen bisherigen Unklarheiten korrigieren und die Fragen der Mitschüler vor Ort beantworten.

Schließlich, nachdem sich kein günstiges Motiv zum gemeinsamen Zeichnen finden läßt, brechen wir auf, um die Katakomben der Priscilla zu finden. Zwar heißt es, alle Wege führten nach Rom, aber in Rom selbst ist es nicht leicht, die richtigen Straßen auszumachen. Immer und immer wieder muß der Stadtplan bemüht werden. Die Interpretation des augenscheinlich Sichtbaren fällt schwer. Wir übersehen den Eingang auf der Via Salaria und mühen uns in heißer Mittagssonne damit ab, an der Parkmauer der Villa Ada entlang zu gehen. Obwohl uns mehrere Fußgänger, Soldaten und Autofahrer, die wir nach dem Eingang zu den Katakomben befragen, zurückschicken wollen, halten die Lehrer daran fest, streng nach dem Stadtplan zu marschieren. Wie in einer Gemeinde, in die hinein mit dogmatischem Eifer Glaubensspaltungen getragen werden, kommt es auch unter uns zum "Schisma". Eine Gruppe der Schüler sucht mit dem Musikkollegen den vorgezeichneten Weg, die andere mißtraut dem Plan und kehrt um. Es ist dann belustigend, daß unsere zwei Wanderzüge fast gleichzeitig vor dem wirklichen Eingang der Katakombe wieder aufeinanderstoßen. Kein schlechtes Omen. Es gibt also, wie bei vielen Dingen, meist mehrere Wege. *"Nach diesem heiteren Ereignis überqueren wir die Straße vor dem Park und treten, Hitze, Staub und Zeit hinter uns lassend, in eine andere Welt ein. Eine schwere Tür führt in eine Art Patio (Innenhof) mit einer Palme, einem winzigen Regenbecken und einem mit Buchs und Rasen bewachsenen Gärtchen. Die Mauern haben eine rostrote Farbe, und man fühlt sofort die südländische Prägung"*, gibt Friederike später zu Protokoll. Nun werden die Jacken angezogen. Der 8 km lange und sehr enge unterirdische Gang ist kühl. Die alte Nonne, die ihren Text treu und wortgleich in englischer und italienischer Spra-

che zu Gehör bringt, hat sich eine Kapuze über den Kopf gezogen. Wie Verfolgte tauchen wir in den Untergrund hinab, an den Tausenden von Gräbern zu beiden Seiten der Wände und an den kostbaren rotbraunen, fast spätsommerlich kastanienfarbigen Fresken vorbei. *"Wir sehen uralte Fresken in unglaublich schönen Farben und Motiven wie zum Beispiel eine der ersten Darstellungen der Maria mit ihrem Kind, die drei Männer im Feuerofen, die Anbetung der drei Magier und eine Darstellung des Brotbrechens im Namen des Herrn. (Dieser Vorgang war für die ersten Christen ein Erkennungszeichen.) Bei der Vorstellung, daß hier manche Christen leben mußten, fröstelt es mich, und ich bin froh, wieder oben in der Wärme und in der Sonne zu sein."* Im Innenhof des kleinen klosterartigen Anwesens wird anschließend noch eine Gruppe der Schüler zeichnen und malen. *"Langsam beginne ich mich einzuleben"*, schreibt Franziska und erzählt abends auf der Piazza Navona bei dem nicht billigen, aber heißen und guten Cappuccino, wie sie die ersten beiden Tage empfunden hat. Ihre Augen tränen noch nicht, sie scheinen zu leuchten. Sie hat die intensive Wirkung der römischen Zwiebel bisher offenbar richtig verkraften können. Der Genuß der römischen Welt muß gut dosiert werden, erst dann entwickelt sich aus der vordergründigen Erschöpfung eine spürbare Frische. *"Ich dachte, daß das tägliche Zeichnen öde ist"*, meint Nicolai, *"aber ich glaube, daß man dadurch ziemlich viel filtern kann, was man so erlebt."*

Die Stationen im einzelnen: Santa Costanza - S. Agnese fuori le Mura - Katakomben der Priscilla

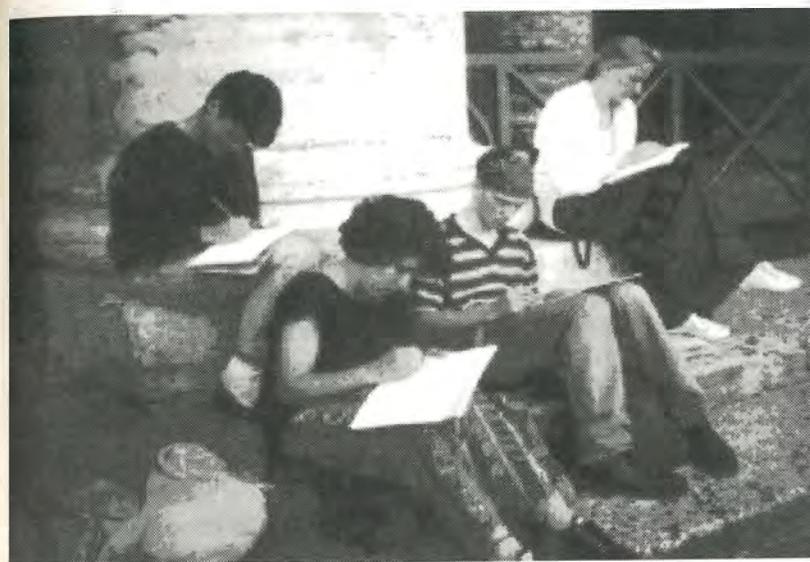
5. Tag: Donnerstag, 9. Mai 1996 - Die Vatikanischen Museen und die Sixtinsche Kapelle. Das Rom der Renaissance (I. Teil): Im Wetterbericht der "Süddeutschen Zeitung" lesen wir, daß es in Stuttgart 12 Grad Celsius haben soll. In Rom seien dagegen 21 Grad zu erwarten. Es werde sonnig. Aber wer zum Himmel schaut, merkt, daß eine Schadenfreude über die Daheimgebliebenen unangemessen ist. Es regnet. *"Daran sieht man mal wieder, wie sich die Zeitungen irren können"*, sagt Volker und spannt seinen Schirm auf. In unserer Planung hatten wir für den heutigen Tag den Besuch der Peterskirche vorgesehen. Aber bereits beim Frühstück disponieren wir um. Die Besichtigung des Doms und seines Vorplatzes wird auf den morgigen Tag verschoben, heute müssen wir uns auf Innenräume konzentrieren. Die nötige Variation ändert an der Logik des Gesamtkonzeptes wenig. Nie darf eine Planung derart sklavisch befolgt werden, daß eine Spontaneität ausgeschlossen bleibt. Mutig brechen wir auf. Obwohl die nasse Menschenmenge vor dem Eingang der Museen beträchtlich erscheint, geht es relativ schnell voran, hineinzukommen. Es ist nicht einfach, die Schüler als Klasse zusammenzuhalten, da wir nun ein kleiner Teil der unüberschaubaren Masse geworden sind. Wir wählen aus, was an antiken Plastiken geboten wird. Nachdrücklich rät auch Lucentini: *"Man kann die Notwendigkeit, entschlossen die Höhepunkte anzusteuern, nicht genügend betonen. Nur so kann ein einmaliger Besuch sowohl kurz als auch befriedigend ausfallen."* (a.a.O., S. 304) Er hat recht. Wir sehen unter anderem die Portraitstatue des Kaisers Augustus, den Doryphoros, eine römische Kopie des verlorenen Originals von Polyklet, und den Apoll vom Belvedere, eines der berühmtesten Werke der Kunstgeschichte. Goethe war der Meinung, man müsse gerade ihn *"so oft zeichnen, bis man ihn auswendig kenne, da denn nicht viel Weiteres zu wünschen und zu hoffen sein würde"* (Italienische Reise, S. 409) Zum Zeichnen des Apoll aber bleibt uns in diesem Rahmen keine Zeit. Aber auch im ruhigen Betrachten ahnen manche, warum Goethe dieses Werk so hoch achtete. Natürlich bildet das Anschauen der Laokoon-Gruppe einen weiteren unverzichtbaren Höhepunkt. *"Sie ist kleiner, als ich bisher dachte"*, stellt Uta erstaunt fest. Jeder fotografischen Reproduktion fehlt eben stets die dritte Dimension. *"Man müßte einmal vollständig um die Gruppe herumgehen können"*, wünscht sich Konrad. Aber sie ist durch ein Seil abgetrennt. Schade. Zwei alte amerikanische Touristinnen kommen heran. Sie wirken etwas ermüdet. Wir sollen ihnen die Nummer nennen, die am Sockel der Laokoon-Gruppe angebracht worden ist. Beflissen und etwas belustigt tun wir es im besten Englisch. Die beiden Frauen drücken nun die entsprechende Zahl in ihre Walkmen ein und hören erklärend, was sie mit Augen nicht sehen. Die Schüler lächeln sich gegenseitig an. Eine gewisse Überheblichkeit stellt sich ein. Aber sie merken an dieser kleinen Episode unmittelbar und einmal mehr, wie unterschiedlich die Rezeptionsweise künstlerischer Gegenstände verlaufen kann.

Der weitere Parcours reißt die Klasse auseinander. *"Der Versuch, als Gruppe durch das Labyrinth der Gänge zu gelangen, scheiterte, und es dauerte einige Zeit, bis wir uns in der Sixtina wieder trafen. Auf diese Hauskapelle des Papstes, die direkt neben dem Petersdom liegt, war ich sehr gespannt. Denn ich hatte schon so viel von ihr gehört. Der Eindruck war gespalten: Menschenmassen, die sich unterhielten, sowie Lautsprecheransagen machten es mir unmöglich, die Stimmung der Kapelle wahrzunehmen, für mich glich dieser Raum eher einer Versammlungshalle. Das war also sehr störend, doch ich legte diesen Eindruck schnell als nebensächlich weg und konzentrierte mich auf das Eigentliche, was man in Rom öfters machen muß, da überall Massen von Touristen sind. Michelangelos Deckenmalereien traten förmlich aus der Decke hervor und gingen auf ein Spiel mit dem Betrachter ein"*, notiert Alice. Dann entstehen Fragen: *"Wie konnte ein einziger Mensch in so kurzer Zeit unter so schlechten Bedingungen ein solches Werk zustande bringen?"* Wer wagt es, darauf eine eindeutige Antwort zu geben? Es bleibt das Staunen.

Und schließlich sind wir in den Stanzen bei Raffaels "Disputa" und der uns aus dem Unterricht bekannten "Schule von Athen". Schon unsere damalige Reproduktion hatte als Kunstdruck erstaunliche Ausmaße. Aber hier erscheint das Gemälde so groß wie die gesamte Wand des Klassenzimmers. Es mutet uns merkwürdig an, wie sorglos die Fresken behandelt werden. Die großen Fenster des Raumes sind weit geöffnet. Regenluft zieht feucht und warm herein. Japanische Reisegruppen inszenieren ein Blitzlichtgewitter und stürmen sehr bald wieder davon. Einige von uns setzen sich auf die Bank. Es scheint, als hörten sie den Männern zu, die lebensgroß um Platon und Aristoteles herum stehen. Später meint eine Schülerin, im Unterricht sei Leben und Bewegung im Betrachten des Gemäldes gewesen. Am Original habe sie das vermißt. Ich frage sie, ob sie sich erklären könne, wie dieses Gefühl entstanden sei? Sei die Größe dafür ausschlaggebend gewesen? *"Wahrscheinlich, weil wir das Bild gemeinsam betrachtet haben"*, vermutet sie. *"Man braucht hier einfach zu viel eigene Aktivität."* Sie läßt sich immerhin dazu anregen, sich ein wenig zu den anderen auf die Bank zu setzen. Gelingt es ihr in diesem Augenblick auch nicht, die notwendige Zeit und Kraft zu eigenem Betrachten aufzubringen, so hat sie doch erlebt, wie stumm Kunstwerke bleiben können, wenn diese Annäherungsgesten unterbleiben. *"Na ja, Goethe hat ja auch erst später etwas zu diesem Bild geschrieben"*, meint sie schließlich, als wolle sie mich trösten. Das trifft zu, wenn auch, wie wir sahen, aus anderen Gründen. Wer weiß, wie sie in zwanzig Jahren über diese Begegnung denkt? Lassen wir es einstweilen beruhigt offen.

Als wir aus den Museumsräumen heraustreten, hat es zu regnen aufgehört. Dem Wetterbericht der "Süddeutschen Zeitung" wird eine späte Genugtuung zuteil. In den Pfützen spiegelt sich die Sonne Roms. Nach der Gesamtübersicht des ersten Tages und nach den Themen Antike und Frühchristentum der beiden folgenden, haben wir heute ein kleines Fenster geöffnet, um in das Rom der Päpste zu schauen. Noch auf dem Heimweg führt die Polarität zwischen Michelangelo und Raffael, wie sie schon Goethe in der *Italienischen Reise* beschrieb, auch in unseren Reihen zu unterschiedlichen Beurteilungen. Das Gros der Klasse spricht sich für Michelangelo aus. *"Seine Malerei ist viel dramatischer als diejenige Raffaels"*, heißt es. Es ist freilich möglich, daß sich die Schüler bei ihrem Urteil vornehmlich an die biographischen Hinweise erinnern, die ihnen von der Kunstlehrerin im Unterricht referiert worden sind. In dieser Hinsicht ist Michelangelo in der Tat der "Interessantere". Raffael aber male naturgetreuer, wenden einige ein. Mit dem salomonischen Urteil: *"Wie dem aber auch sei, so mag einem jeden die Art und Weise, Kunstwerke aufzunehmen, völlig überlassen bleiben"*, hatte Goethe damals den altbekannten Streit zu schlichten versucht. (*Italienische Reise*, S. 456) Was sollte man dem heute anderes hinzufügen?

Die Stationen im einzelnen: Die Räume der Vatikanischen Museen - Die Stanzen - Die Sixtinische Kapelle



Zeichnen auf dem Petersplatz in Rom

6. Tag: Freitag, 10. Mai 1996 - Der Petersdom und der Protestantische Friedhof - Das Rom der Renaissance (II. Teil) und des 18. Jahrhunderts: Nach der überwiegend rezipierenden Phase des Sehens, Betrachtens und Nachsinnens, der Wahrnehmungsschulung, der Gespräche und Reflexionen, die den gestrigen Tag bestimmte, tritt heute als Ausgleich wieder stärker das eigenständige kreative Tun des Zeichnens in den Vordergrund. Wir holen den verschobenen Besuch auf dem Petersplatz und im Petersdom nach.

Im wärmenden Sonnenlicht beginnen wir unser Tagesprogramm mit dem Gang über die Engelsbrücke, die den Tiber überspannt und auf die Engelsburg zu führt. Die marmornen Engelsfiguren Berninis, von denen sich schon der Erzähler Wolfgang Koeppen nicht vorstellen konnte, wie sie sich in die Luft erheben sollten (Vgl. W. Koeppen: *"Der Tod in Rom"*), wirken in der Tat nicht sehr schwerelos. Auch Marie Luise Kaschnitz notierte in ihren römischen Betrachtungen: *"Von den Engelsfiguren können einem nur wenige gefallen, der mit der Dornenkrone vielleicht oder der Inschriftträger, diese leidenschaftlich klagenden Berninigestalten, oder der Engel mit den Kreuznägeln, mit seinem hoffärtig-spöttischen Knabengesicht."* (Vgl. M.L. Kaschnitz: *"Engelsbrücke"*) Ähnlich äußern sich auch die Schüler. Drüben auf dem flachen Runddach der Engelsburg kämpft Michael mit dem Drachen. Das Bild dieses biblischen Motivs ist den Schülern aus dem Unterricht gut bekannt. Wir kommen bei dieser Gelegenheit noch einmal beiläufig auf dessen spirituelle Dimension zu sprechen. Der künstlerische oder kunsthistorische Aspekt tritt zunächst und ohne großen Schaden zurück. Die Kunstkollegin hat ihren Reiseführer dabei. Was Lucentini dazu kenntnisreich ausführt, ist auf dem weiteren Spaziergang in wenigen Worten nacherzählt. (Vgl. *"Rom. Wege in die Stadt"*, S. 390 ff.) *"Die Lehrer hatten den Wunsch, uns, den alten Pilgerweg benutzend, den Petersdom in seiner vollen Größe auf einen Schlag erscheinen zu lassen"*, hat Nicolai richtig erkannt. Wir meiden deshalb die schnurgerade Via della Conciliazione, die auf die Peterskirche zu führt und auf der dem Herannahenden das Gebäude permanent vor Augen steht. Wie ein breiter Autobahnzubringer zieht sie die Massen an. Die am Ende wartenden Kolonnaden öffnen sich in einer umarmenden Geste. Die Mutter Kirche nimmt den Gläubigen an ihr Herz. Nur in ihr ist Heil. Alles zentriert sich auf den einzigen Zugang in das Haus Gottes. Es ist, als solle dem einzelnen deutlich gemacht werden, daß sein Heil nur im Schoß der kirchlichen Gemeinde zu finden sei. Wir sprechen über diese theologischen, politischen und architektonischen Implikationen, die hier eine Verbindung miteinander eingegangen sind. Aber wir sagen auch, warum wir es vorziehen, uns vornehmlich und unbefangener der künstlerischen Größe und Schönheit des Doms unmittelbar aussetzen zu wollen. Am Gebäude von Radio Vatikan biegen wir deshalb ein, immer im Schatten der hohen Mauer, über die der Fluchtweg des Papstes führte, wenn er belagert wurde und von

der Peterskirche in seine Engelsburg-Festung zu ziehen hatte. Und dann, ganz unvermutet, der Anblick des Doms und seines Platzes! Was fällt auf? Zunächst, rechts in unserem Blick, die mächtige Fassade Carlo Madernos (1614 fertiggestellt) mit der Aufeinanderfolge der in sie eingebetteten Säulen. Die Front wird durch den etwas vorspringenden Mittelabschnitt ein wenig aufgelockert. Dort befindet sich auch der Balkon, von dem aus der Papst alljährlich seinen Segen *"urbi et orbi"* spendet. Die gigantische, von Michelangelo entworfene, Kuppel ist von unserem Standort nicht zu sehen. Die Dimensionen der Fassade sind zu ausladend, wenn man ihnen zu nahe kommt. Dann wendet sich der Blick nach links. Wir sehen und erleben räumlich in unserem Körper die überwältigende elliptische Kolonnade. Der Barockmeister Bernini hatte mit der Schaffung dieses Platzes die Aufgabe übernommen, das theologische Monumentalprogramm des Doms architektonisch zu vollenden. Wir schreiten ziemlich zügig über den Platz, aber es dauert eine geraume Zeit, bis wir ihn durchmessen haben. Auch hier vor und in der Peterskirche verschaffen wir uns zunächst einmal einen Gesamteindruck, wie es uns nun allmählich selbstverständlich geworden ist, ehe wir auf Einzelheiten eingehen. Bevor wir also in die Kirche hineintreten, suchen wir uns einen Platz, um in Muße die Frontansicht des Doms immer wieder mit den Augen abzutasten und ihre Proportion und Gestaltung zeichnerisch auf das Papier zu bringen. Wir lassen uns Zeit.

Beim behutsamen Ziehen der Striche kommt es unentwegt zu neuen, frappierenden Überraschungen. Führt die Linie am Sockel des Gebäudes nicht nach oben? Wie erscheint sie dem Auge? Warum verläuft sie auf dem Malblock dann nach unten? Es ist kaum zu glauben, wie oft der einzelne, jedenfalls bei mangelnder Übung, Linien zieht, die er nicht oder doch geradezu anders sieht. Aber die Hand hat sich dem Sehen anzugleichen. Handeln und Wahrnehmen wollen aufeinander abgestimmt werden. Und doch ist es auch beglückend zu erleben, wie erfolgversprechend, ja einfach das Tun wird, wenn diese anzustrebende Harmonie annäherungsweise erreicht wird.

"Nach einigen Kämpfen war es jedoch geschafft, und wir beschlossen, den Petersdom nun von innen zu besichtigen. Den Innenraum betretend, gingen die Blicke erst einmal staunend in die Weite und Höhe. Was mich am meisten beeindruckte, war, daß man sich trotz der enormen Größe dieses Bauwerks nicht verloren vorkam; auf dem Petersplatz erschien es mir genauso. Als wir uns nun, an riesigen Mosaiken vorbei, dem Altar näherten und wir unter der Kuppel standen, versuchte der Blick immer wieder nach oben zu gelangen, ja, ich hatte das Gefühl, als wenn ich mich ausdehnen würde und der Petersdom meine zweite Haut geworden sei. Es war die erste Kirche, in der ich mich regelrecht wohlfühlte, einmal von den Touristenmassen abgesehen", schreibt Nicolai. Wir umschreiten das Grab Petri und stehen lange vor Michelangelos

"Pieta". Wer mutig ist, steigt schließlich noch zur Kuppel hinauf. Hatten wir vor einigen Tagen das historische Rom und dessen christliches Fundament in der Tiefe der Katakomben kennengelernt, so sehen wir nun die "ewige" Stadt vom künstlerischen und politischen Gipfel der Neuzeit. "Man hatte eine sagenhafte Aussicht auf Rom, Rom vorne, Rom hinten, Rom überall, es schien einem regelrecht zu Füßen zu liegen", schwärmt Nicolai unverändert. Nach dem systematisch geführten "Verinnerlichen" des architektonischen Raumgefühls durch das Zeichnen, spricht jetzt das seelische Empfinden spontan.

Der Nachmittag ist schon weit vorangeschritten. Die Art unserer Besichtigung "kostet" ihre Zeit. Wir lösen deshalb die Gruppenführung auf. Wieder tritt zum obligatorischen gemeinsamen Programm des Vormittags der fakultative private Teil des Tages hinzu. Einige Schülerinnen und Schüler fahren mit dem Bus hinaus zur Cestius-Pyramide und zum Protestantischen Friedhof. In der Nähe der Porta San Paolo ragt die im ägyptischen Stil gehaltene Pyramide, das Grabmal eines römischen Beamten aus dem 1. Jahrhundert vor Christus, in den frühen Abendhimmel. Dieses Bauwerk hatte Goethe gezeichnet, hier wollte er begraben werden. Tatsächlich öffnet sich auch uns neben der Pyramide mit dem Protestantischen Friedhof ein Idyll. Zypressen und Pinien, Lorbeer und Kamelien, Geißblatt und Myrten, Rosen, Lilien, Zitronen- und Orangenbäume hüllen die Gräber von 4000 Toten ein. Auf ihm sind, jedenfalls in der Mehrzahl, die Ausländer des europäischen, und das heißt des zumeist protestantischen Nordens begraben, die in politischer, künstlerischer oder persönlicher Mission nach Rom gekommen waren. "Anfänglich wurde er 'der a-katholische' oder 'der Friedhof der Nicht-Katholiken am Testaccio' oder 'der Friedhof der Ausländer' genannt. (...) Manchmal wird er auch als 'der Friedhof der Dichter, Denker und Künstler...bezeichnet", lesen wir in der kurzen Beschreibung für die Besucher dieser Stätte. Wer an den Grabmälern vorbeischiebt, defiliert erstaunt und nachdenklich vor einem auserlesenen Chor großer Namen. Sehr eindrücklich nehmen wir wahr, wie stark einstmals die im Unterricht besprochene Italien-Sehnsucht früherer Jahrhunderte gewesen sein muß. Der eindrückliche Bücherberg der Stuttgarter Schulstube, der uns im ersten Akt unserer Beschäftigung mit Goethes *Italienischer Reise* den zeitlichen Längsschnitt des Menschheitsthemas Italien unter literarischen Gesichtspunkten demonstrieren sollte, hat sich nun vor unseren Augen sub specie aeternitatis zu einem Querschnitt biographischer Sehnsucht ausgebreitet. Hier ruhen der preußische Gesandte Otto von Bülow (1827 - 1901), der italienische Kommunist Antonio Gramsci (1891 - 1937), Wilhelm von Humboldt (1794 - 1803), Sohn des berühmten Vaters und preußischen Gesandten gleichen Namens, August Kestner (1777 - 1854), Legationsrat aus Hannover und Sohn Charlotte Buffs, der "Lotte" aus Goethes "Werther", der Maler Hans von Marees (1837 - 1887), der englische Dichter John Keats (1795 - 1821), Mörikes Jugendfreund, der

geniale und frühvollendete Wilhelm Waiblinger (1804 - 1830) und viele andere. Langsam ziehen wir lesend und entdeckend an den Jahreszahlen und bildhauerisch gestalteten Grabsteinen vorbei und werden ein wenig melancholisch. Wie sollten wir nicht in dieser pastoralen Landschaft an das Motto "Et in Arcadia ego" denken? Vor dem Stein des englischen romantischen Dichters Percy Bysshe Shelley (1792 - 1822) rezitiert eine Schülerin, zunächst nur leise und noch stärker zitierend, dann aber sicherer und selbst von den Worten ergriffen, dessen Gedicht "To night", das sie im Englisch-Unterricht gelernt und gesprochen hatte. Die Umherstehenden helfen aus, wenn sich Sentenzen nur mühsam erinnern lassen oder fehlen: *Swiftly walk over the western wave, spirit of night! ...* Plötzlich erkennt man, wie schön es sein kann, wenn einem Worte zur Verfügung stehen, die man einmal mühsam in anderem Zusammenhang gelernt hatte. Und schließlich stehen wir vor dem Grab August Goethes (1789 - 1830). Noch auf dem Leichenstein spiegelt sich die Tragik dieses Mannes wider. Sein eigener Vorname wird nicht genannt, nur als "Filius Patri" wird er bezeichnet. Im Schatten des großen Vaters spielte sich das Leben dieses einzigen Sohnes ab, und selbst im Tod wird es ihm nicht gelingen, daraus hervorzutreten.

Die Stationen im einzelnen: Engelsbrücke - Engelspalast - Petersplatz - Petersdom - Pyramide des Cestius - Protestantischer Friedhof

7. Tag: Samstag, 11. Mai 1996 - Abschied von Rom: *"Nun bin ich sieben Tage hier, und nach und nach tritt in meiner Seele der allgemeine Begriff dieser Stadt hervor. Wir gehn fleißig hin und wider, ich mache mir die Pläne des alten und neuen Roms bekannt, betrachte die Ruinen, die Gebäude, besuche ein und die andere Villa, die größten Merkwürdigkeiten werden ganz langsam behandelt, ich tue nur die Augen auf und seh' und geh' und komme wieder, denn man kann sich nur in Rom auf Rom vorbereiten"*, hatten wir in Goethes *Italienischer Reise* gelesen. (130) Auch wir haben die erste Hälfte unserer Reise erreicht. Wir haben tatsächlich nachempfunden und praktisch nachgeahmt, was uns das Buch als Hilfe vorgab. Es wäre vermessen zu behaupten, daß sich Rom in sieben Tagen dem Betrachter erschlösse. Aber ein ansteckendes und sich allmählich ausbreitendes Verstehen ist entzündet worden. Auch uns ist Rom keine bloße *Wortschälle* mehr. Das jedenfalls dürfen wir behaupten.

Wie wir an den Beginn der Woche den Gesamtüberblick gesetzt hatten, soll heute noch einmal die Möglichkeit gegeben werden, die Einzelheiten der letzten Tage wieder im Hinblick auf das Ganze einzuordnen, zu vertiefen, ein zweites Mal zu sehen. Die Kompositionsfigur des Romaufenthalts bezeichnet den Prozeß vom Ganzen zum Exemplarischen und wieder zurück zum Ganzen. Das Thema lautet: Abschied nehmen. Was ist einem besonders wertvoll geworden? Wohin möchte man erneut gehen? Welche Erstbegegnung soll durch ein weiteres Aufsuchen geprüft werden? Hält das Kunstwerk auch dem zweiten Blick stand - oder der Schüler ihm? Wer schaut sich das Alte neu an? Natürlich nutzen viele diesen Tag auch dazu, noch einmal Neues kennenzulernen.

In der Kirche S. Pietro in Vincoli, in der sich die durch Michelangelo gestaltete Grabstätte des Papstes Julius II. befindet, haben einige die Mosesfigur des Künstlers aufgesucht. Elisabeth und Gundula kommen vor der Statue ins Gespräch. Gundula meint unvermutet, was wohl Sartre zu dieser Plastik gesagt hätte? Die Frage sei schwer zu beantworten, sage ich, ob sie sie präziser formulieren könne? Elisabeth ergänzt: *"Er leugnet doch so etwas wie Ewigkeit und Unsterblichkeit. Wie kann er diese Kunst mit seinen vergänglichen Begriffen erklären?"* Im genauen Wahrnehmen der Figur und im Beschreiben dessen, was wir sehen, entsteht allmählich die Ahnung davon, was die Schülerinnen umtreibt. Vielleicht könnten sie das Erlebte noch einmal ausführlicher aufschreiben, rege ich an. Am Abend liest sich das in ihrem Tagebuch folgendermaßen: *"Eigentlich kannten wir die Mosesfigur ja schon von Bildern, aber als wir davor standen, wirkte sie doch ganz anders. Ich glaube, das lag hauptsächlich daran, daß man sie von drei Seiten anschauen konnte. Zuerst stand ich nur auf der rechten Seite, zu der das grimmige Gesicht zeigt. Alles wirkt so echt, daß man wirklich meinen könnte, Moses würde im nächsten Moment*

aufstehen und 'loswettern'. Von der linken Seite aus sieht man das Gesicht nicht, und im Gegensatz zu der energiegeladenen rechten Seite wirkt diese ganz entspannt, wie von einer anderen Kraft gehalten, ja fast wie in Trance (zum Beispiel die Hand, die wie gedankenverloren durch den langen Bart streicht). Man kann vielleicht sagen, die linke Seite sei die 'gottverbundene' Seite, die rechte sei die 'menschenverbundene'. Als ich die Figur frontal anschaute, war die direkte Wirkung nicht mehr so stark, dafür trat aber etwas anderes immer deutlicher hervor, nämlich der eigentliche Charakter der Mosesfigur als Überbringer der göttlichen Gesetze, als Brücke zwischen der 'Gotteswelt' und der menschlichen Welt. In diesem Moment schien mir der Gedanke so faszinierend und vor allem so einfach und offensichtlich - ich fragte mich wirklich, wie ein Sartre zum Beispiel davon überzeugt sein kann, daß es keine solche 'Gotteswelt' gibt?"

Der Tag klingt mit einem gemeinsamen Rückblick auf die Zeit in Rom aus. Noch einmal lassen wir, wie Nicole es notiert, jeden Tag *"Revue passieren. Dabei konnten wir hören, wie jeder einzelne empfand und das dann mit dem vergleichen, was andere sagten."* Doch nun sind wir auf den zweiten Teil unserer Fahrt gespannt. Was wird uns die südliche Landschaft um den Golf von Sorrent bieten? In den Abschied mischt sich bereits deutlich die Erwartung des Neuen. So soll es sein.

Die Stationen im einzelnen: S. Pietro in Vincoli

8. Tag: Sonntag, 12. Mai 1996 - Quartierwechsel: Um 11.00 Uhr steht der Reisebus vor der Rezeption unseres Feriencamps, um uns 200 km südlicher in die Nähe Sorrents zu bringen. Ein Kollege, der naturwissenschaftliche Fächer an der Waldorfschule Hagen unterrichtet, steigt zu. Er soll den zweiten Teil der Reise sachkundig begleiten, gegebenenfalls Fragen impulsieren und, wenn möglich, fachmännisch beantworten können. Die Autobahn ist nicht sehr stark frequentiert. Wir fahren durch die Albaner Berge. Irgendwann gleitet linker Hand Montecassino vorbei, auf dessen Gipfel Benedikt von Nursia 529 das erste christliche Kloster Westeuropas gründete und das im 2. Weltkrieg hart umkämpft und schließlich völlig zerstört wurde. Das Wetter ist sonnig, die Sicht ist klar. Nach etwa zwei Stunden taucht, schon von weitem wahrzunehmen, der Vesuv am Horizont auf. Er wird in den nächsten Tagen unser ständiger Begleiter bleiben. Und dann, plötzlich, die Ansicht auf das Tyrrhenische Meer, den Golf von Neapel. Ein Jubel geht durch den Bus. In der Touristen-Siedlung in Piano di Sorrento beziehen wir unser zweites, komfortableres Domizil. Zum Kennenlernen des Ortes und der Lokalität verabreden wir uns auf der Straße, die von der Steilküste zur Marina hinunterführt. Anna gibt ein Stimmungsbild: *"Gegen Abend versammelten wir uns, um am Strand, der nur wenige Minuten entfernt war, zu malen. Dort angekommen, gingen die freudigen Erwartungen, die viele hatten, als es hieß 'Wir gehen an den Strand', in Enttäuschung über, denn unter einem Strand hatte sich jeder etwas anderes vorgestellt. Unser 'Traumstrand' stellte sich nämlich als vergammelter Fischerhafen heraus. Streunende Hunde liefen unter uns her, übervolle Mülltonnen waren belagert von Katzen, die sich ihr Abendessen verschafften. Doch Herr Schmitt ließ sich nicht beirren und heuerte uns frisch und munter zum Malen an, was sich als schöne Abwechslung herausstellte, denn das erste Mal zeichneten wir keine architektonischen Motive mehr, sondern Natur!"* Wenn sich ein möglicher Badegast auch nur widerwillig auf diesen Ort einlassen würde, dem Auge des Malers wird etwas geboten: die Hafenummauer, die kleinen Boote, die Mole, das Meer des Golfs, die blau-grüne Färbung des Wassers, die Wolken, die Felsen. Endlich kann unser Blick einmal ins Weite schweifen. Das tut den Augen gut. Fischer kommen von ihrem Fang zurück und ergießen den Inhalt des Netzes auf den Kai. Kleine, silberne Fische zittern im Abendlicht. Ein warmer Sonnenregen setzt ein. Der Kalender verzeichnet für den heutigen Tag den Beginn der Eisheiligen. Aber was betrifft das die Vegetation und das Klima diesseits der Alpen? Für Stuttgart sind 9 Grad Celsius gemeldet worden. Hier steht das Thermometer noch am Abend auf über 20 Grad. Jeder Schüler spürt schon bei unserer Ankunft deutlich am eigenen Leib, wie entscheidend das mediterrane Klima Natur, Kultur und Geschichte dieser südlichen Gegend geprägt hat.

Die Stationen im einzelnen: Rom - Montecassino - Neapel - Piano di Sorrento

9. Tag: Montag, 13. Mai 1996 - Neapel: Der Regen des gestrigen Abends hat sich in der Nacht verstärkt. Auf dem verabredeten Programm steht die Wanderung zum Vesuv. Wir müssen aber, wieder einmal, zwei Thementage miteinander austauschen, wenn wir nicht durchnäßt werden wollen. Ziel wird statt dessen heute das Nationalmuseum und das meeresbiologische Museum in Neapel werden. In der überfüllten S-Bahn (Circumvesuviana) fahren wir in die einstige Hauptstadt des gleichnamigen Königreiches, die, nach Rom und Mailand, drittgrößte Stadt Italiens. *"Der erste Eindruck konnte nur Erstaunen erregen. Ich befand mich in einer völlig fremden Welt"*, schreibt Goethe nach seinem Spaziergang durch die Stadt. (219) Es erweist sich jetzt als sinnvoll, daß die Schülermutter mitgefahren ist, die uns schon in Stuttgart den italienischen Sprachkurs gegeben hatte. Sie muß uns lotsen, über Stationen und Bahnsteige führen, bei Pförtnern und Tageskassen vorsprechen. Und wieder korrigiert sich unser vorläufiges Urteil über Italien nachhaltig. Oder, sagen wir es genauer, es differenziert sich. Neapel macht auf den ersten Blick keinen anziehenden Eindruck. Häuser und Straßen wirken abgenutzter als in Rom. Der Verkehr scheint noch chaotischer zu sein, die Menschen sind weniger modisch gekleidet. Alles wirkt für den Augenblick bestimmt. Man pflegt hier offenbar keine Altertümer in römischer Manier. Vor allem die soziale Atmosphäre ist dichter, geladener und gefährlicher. Wir erinnern uns an die Referate von Katharina, Ika und Julia über Politik, Gesellschaft und modernes Leben des heutigen Italiens. Die Camorra scheint hier nicht nur in den Köpfen ängstlicher Touristen allgegenwärtig zu sein. Auf dem Bahnhofsvorplatz halten wir uns deshalb in der Gruppe auf. Aber die Schülerinnen und Schüler haben gelernt, nicht alles auf den ersten Eindruck zu geben. Die Herausbildung eines angemessenen Urteils benötigt Zeit. Gerade Neapel ist in politischer und gesellschaftlicher Hinsicht ein hervorragendes Beispiel für die spannungsvolle Situation des italienischen Südens. Dankbar erleben wir auf dieser Folie unseres Vorverständnisses aber auch ganz andere Begebenheiten. *"Die Menschen begegnen einem ausgesprochen offen. Ihr großer Stolz ist ihre Sprache. Il neapolitano - no, non è un dialetto, è una lingua! Mama mia - das Neapolitanisch als Dialekt zu bezeichnen, ist eine Beleidigung"*, weiß Annegret, die selbst recht gut Italienisch spricht.

Die Sammlung antiker Plastiken im Nationalmuseum ist hervorragend. Sie ist eine der bedeutendsten Altertümersammlungen der Welt. Das Museum, ursprünglich als Kaserne, dann als Universität genutzt, wurde 1790 für die königlichen Sammlungen eingerichtet. Zudem wird hier das Meiste und Beste der Fresken und Mosaike aus Pompeji aufbewahrt und gezeigt. *"Wir finden klassische, hellenistische, von Römern kopierte griechische Köpfe und Körper in Massen. (...) Begeistert sind die ausgestellten Bilder, Mosaike und Haushaltswaren aus Pompeji. Die Malerei wirkt stark impressionistisch, die Far-*

ben sind sehr warm. Auch die Keramik gewinnt mein Herz und meine Bewunderung. All die Vasen, Gläser, Schmuckstücke, das Silbergeschirr sind von solch einer Kunstfertigkeit - es könnte eine Ausstellung aus der heutigen Zeit sein." Nun sehen auch wir wirklich antike griechische Kunst mit eigenen Augen, und wir können begreifen, warum Goethe sich so sehr nach diesen Eindrücken geseht hatte.

Gegen Mittag wandern wir zum meeresbiologischen Museum hinüber. Es ist Teil einer weltbedeutenden biologischen Forschungsanstalt, die im 19. Jahrhundert von dem deutschen Naturforscher Anton Dohrn gegründet wurde. Leider hat es montags für die Öffentlichkeit geschlossen. Und wieder erleben wir die unbürokratische und freundliche Art der Neapolitaner. Die Leiterin des Instituts, auch sie in Deutschland geboren, läßt uns kurzerhand eintreten, als sie hört, daß wir nur einen Tag in der Stadt sein können. Nun haben wir sogar das ganze Aquarium für uns, und der Biologie-Kollege kann in Ruhe und ungestört mit den Schülern an den Becken entlanggehen. In stilvollen Aquarien der Gründerzeit werden wir der Unterwasserwelt des Golfes von Neapel ansichtig. Die Wilhelma, Stuttgarts zoologischer Garten, bietet gewiß auf größerem Raum verschiedenartigere Fischarten an, aber hier ist es ein authentischerer Eindruck. Auf Exotisches wird bewußt verzichtet, Einheimisches bevorzugt. Selbst die Zucht von Seepferdchen hat an diesem Ort den konkreten Sinn, die Tiere wieder vor der Küste aussetzen zu können. Alle Becken sind mit Meerwasser gefüllt, das ständig und direkt aus dem Golf erneuert wird. "Wie schön und friedlich hier die Seesterne an der Scheibe kleben", stellt Jana fest, um dann aber vom Fachmann erfahren zu müssen, daß diese frei beweglichen Stachelhäuter eigentlich Räuber seien, die auf dem Meeresboden von verschiedensten größeren Tieren, vor allem Schnecken und Muscheln, lebten. "Wo ist denn ihr Mund?", wundert sich Stefan. "Na, das siehst Du doch, auf der Oberseite", belehrt Carsten. "Schon gut beobachtet", meint der Biologie-Kollege, "aber nicht zutreffend!" Bei Seesternen, so hören wir nun noch erstaunter, befindet sich die Mundöffnung auf der Unterseite. Was wir auf der Oberseite sehen, ist, wenn überhaupt vorhanden, der After. Es seien generell merkwürdige Wesen. Die inneren Organe reichten nämlich in die Arme hinein. Bei einem getrennten Tier könne der Körper nicht nur einen fehlenden Arm ergänzen, sondern der einzelne Arm auch einen ganzen Körper mit den übrigen vier Armen neu bilden. "Dadurch können sie sich ja vermehren!", stellt Anna spontan fest. "Richtig, das ist ein Weg ungeschlechtlicher Vermehrung." Nicht jeder Schüler bekommt diese Dialoge mit, da sich vor den einzelnen Aquarien verstreut kleine Gruppen gebildet haben. Aber jeder kann sich Rat und Hinweise holen, wenn er sie braucht. Der Kollege ist sparsam damit, eigenes Wissen an den Mann bringen zu wollen. Aber immer wieder regt er zu ungewöhnlichen Beobachtungen an.

Da wir den Schwerpunkt "Stadt" bereits mit Rom hinter uns gebracht hatten, halten wir uns nur kurz in Neapel auf. Am Nationalmuseum und am Aquarium aber konnten wir die Schüler nicht vorbeigehen lassen. "Nun hatten wir noch ein wenig freie Zeit, um uns mit der Stadt vertraut zu machen. Einige gingen ans Meer, andere Pizza essen, und wieder andere suchten Zigarettenhändler auf, welche Schmuggelware zum halben Preis anboten. Nach diesem schönen, aber auch anstrengenden Tag ging es wieder zurück zu unserer Herberge, und die anfängliche Lust, die Nächte in Neapel zu verbringen, war nach und nach vergangen."

Die Stationen im einzelnen: Neapel - Nationalmuseum - Meeresbiologisches Museum



Einer trage des anderen Last

10. Tag: Dienstag, 14. Mai 1996 - Pompeji und Vesuv: *"Da mein Aufenthalt in Neapel nicht lange dauern wird, so nehme ich gleich die entfernteren Punkte zuerst, das Nähere gibt sich. Mit Tischbein fuhr ich nach Pompeji..."*, schreibt Goethe unter dem Datum des 11. März 1787. Zweihundert Jahre später brechen wir mit der Circumvesuviana zum gleichen Ziele auf. Schon der Eindruck des gesamten Komplexes ist überwältigend. *"So groß und so gut restauriert hätte ich es mir nicht vorgestellt"*, meint Kornelius. Wir gehen durch die engen Gassen und über die gepflasterten Straßen, an Villen mit herrlichen Innenhöfen, an Geschäften und Handwerksstuben vorbei. Die ausgestellten Abgüsse der unglücklichen und überraschten Menschen, die im Jahre 79 n. Chr. durch den Aschenregen des Vesuvausbruchs erstickten, verbrannten oder auf andere Weise zu Tode kamen, finden gesteigertes Interesse. Und doch mutet es die Schüler etwas frivol an, wenn sie sehen müssen, wie sich die Fotografierenden über die gläsernen Särge beugen, um die angeststellten Gesichter ablichten zu können. *"Das ist ja wie eine Leichenfledderei"*, äußert Nicole unmutig. Und Uta ergänzt: *"Es war aber auch ein gewisser Schauer zu spüren beim Anblick der mit Gips ausgegossenen Körperformen der im Todeskampf verzerrten Menschen. Die Größe des Seins und das Lebensgefühl der Menschen konnte man so nah erleben, daß man sich in diese Zeit zurückversetzen konnte. Nachdem wir die wichtigsten und bedeutendsten Häuser besichtigt hatten, gingen wir durch die von Touristen dicht bevölkerten Gassen (und Straßen) in das große Amphitheater. Dort sangen wir Lieder aus der 3-Groschen-Oper, und einige versuchten (mehr schlecht als recht), eine Szene auf der Bühne nachzustellen. Eine kleine Gruppe eilte noch zur Arena. Dort ging ich zuerst in die Arena hinein, um den Eindruck eines Gladiatoren, welcher in die Arena einläuft, zu bekommen."* Auch in Pompeji zeigt sich mehrfach und stark, wie bereitwillig die Schülerinnen und Schüler darauf verzichten, das informative Wissen über die versunkene Welt hören und speichern zu wollen, um sich statt dessen den eigenen Imaginationen hingeben zu können. Elisabeth schreibt in der persönlich und dialogisch gehaltenen Du-Form eines Liebesbriefes, wie sie sich durch die Stadt beschenkt fühlt, und gibt damit dem Ort zurück, was dieser in ihr angeregt hat: *"Deine Pflaster vermitteln mir das Gefühl der Wirklichkeit, auch wenn kein Leben mehr zwischen Deinen Mauern herrscht. Das Leben ist von Dir gewichen, die Form bleibt aber erhalten und bringt Dir so immer wieder eine kleine Spur zurück. Diese Spur wird von mir verfolgt und aufgenommen. Je tiefer und intensiver ich auch kleine Zeichen aufspüre, desto näher rückt mir das längst verglommene Leben..."* Und Oliver wird lyrisch: *"ich / im raum aus zeit / schwimme in ihr / die verschwindet / um mich / im stein erstarrt / für immer / und doch nie wieder / ein traum aus immerwährendem sein / Pompeji / Zauberstadt aus Stein"*

Am Nachmittag lassen wir uns mit dem Bus an den Fuß des Vesuvs fahren, dessen letzte Gipfeletappe wir dann wandernd erklimmen. Corinna hat eine Rückenverletzung. Zwei Mitschüler tragen sie kurzerhand hinauf.

Was würde uns erwarten? Könnten wir in ein brodelndes Meer glühender Lava sehen? Uta hat diese Unternehmung, und damit die Kluft zwischen unserer Erwartungshaltung und tatsächlichem Ergebnis, ausführlich geschildert: *"Glücklich oben angekommen, genossen wir die Landschaft, über welcher die Wolken groß und mächtig schwebten. Nach einigen interessanten und wissenschaftlichen Erklärungen von Herrn Heindl bestiegen wir die Spitze des Vesuvs. Der Blick wurde immer schöner und weiter. Oben angekommen, schauten alle in den 'Schlund' hinab. In meiner kindlichen Vorstellung hatte ich mir einen Vulkanschlund wie einen Brunnenschacht vorgestellt. Dieses Bild wurde aber sofort gründlich korrigiert. Der Krater war von herabgefallenen Steinen zugeschüttet und sah aus wie eine riesige Kies-Halde. Das einzig Auffällige außer den verschiedenen (seltsam angeordneten) Gesteinsschichten, war der aufsteigende Schwefel, welcher aus einigen 'Ritzen' dampfte. Sich umdrehend nahm man die Weite und Mächtigkeit der Natur in all ihrer Schönheit wahr. Zunächst hüllte uns eine mächtige Wolke ein, als diese verzogen war, sah man Pompeji (mit dem Feldstecher) überraschend nah vor sich liegen. (Aus der Sicht der Besucher in Pompeji kam einem der Vesuv sehr weit entfernt vor). Auf dem 'Abstieg' (Rückweg) sammelte ich Steine und war erstaunt, wie viele verschiedene Farben und Sorten es gab. Wenn man zurückblickte, sah man, wie die Wolken in den Krater hineinzogen, aber immer wieder durch die Wärme des Kraters nach oben gedrückt wurden"*.

Bei unserer gemeinsamen Abendzusammenkunft im Feriendorf stellen wir die Stühle unter freiem Sternenhimmel in einen Kreis und rekapitulieren, was wir erlebt haben. Uta zeigt nun ihren blauen, etwas kupferhaltigen Vesuvian. Andere legen ihre Funde dazu. Gut, daß jemand daran gedacht hat, den Kosmos-Mineralienführer mitzunehmen. Es gelingt uns aus der Fülle, einige Mineralien zu bestimmen. Wir sehen den farblosen Salmiak-Stein, den krustig-weißen Hydromagnesit, den dem Feldspat ähnlichen Mejonit und rote, blaue und gelbe Exemplare anderer Arten. So leuchtende Beispiele, wie sie in den kleinen Schachteln zusammengestellt worden sind, die in einem Geschäft am Hang des Berges zu kaufen waren, müssen wir freilich unter unseren Funden vermissen. *"Abends nahmen wir, sooft es möglich war, Goethes 'Italienische Reise' hervor und lasen uns gemeinsam einige Etappen seines Italienaufenthaltes vor. Dabei stellte sich heraus, daß Goethe oft die gleichen Gedanken und Gefühle hatte wie wir"*, schreibt Nicole. Heute haben wir die Absätze zu Pompeji und dem Vesuv herausgesucht.

Die Stationen im einzelnen: Pompeji - Versuv

11. Tag: Mittwoch, 15. Mai 1996 - In der Natur - Capri - Positano: Allmählich spüren wir, daß die Klassenfahrt anstrengend wird. Wir müssen dafür sorgen, Ruhepausen einzubauen. Die Schüler teilen sich deshalb heute in Gruppen auf, die nach eigenem Gusto den Tag gestalten können. Unter drei Angeboten, einer botanischen Wanderung, einer Stadtbesichtigung und einem Inselbesuch auf Capri, kann ausgewählt werden.

Einige gehen mit dem Biologie-Kollegen hinunter zum Meer, um zu schnorcheln (*"Erfolglos und verdammt kalt!"*) und an den Hängen der Küste zu botanisieren. Etwas locker im Stil formulieren Kornelius und Carsten, was sich ereignet: *"Durch südliche Zitrusfruchtplantagen zog eine wackere Gruppe mit jungen Biologen und Pfadfindern (!), was notwendig war, denn sie verschonten uns vor größeren Verirrungen, indem sie vorneweg stürmten und die betonierte Bergstraße erkundeten. Nach einigen Blumenstops und genauester biologischer Analyse erreichten wir unser uns unbekanntes Ziel: ein eingeschlafenes Bergdorf, das wir leise durchquerten, um es nicht zu wecken. Weiter bergan, gen Himmel strebend, kurz vor der Bergspitze treffen wir auf ein Tor, an dessen Eingang ein Schild prangte, das uns auf Italienisch deutlich machen sollte, daß der Eintritt hier verboten sei!!! Kurz entschlossen ließen wir uns davor nieder und fingen an, wie wild zu zeichnen."* Erst später wird ihnen im rückblickenden Gespräch bewußt, nach welcher Methode sie hier vorgegangen sind. Zunächst geht es darum, in die Natur aufzubrechen und sich ein umfassendes Bild der gesamten Landschaft zu verschaffen. Mit dem Begriff Landschaft ist allerdings kein bloßes, zufälliges Panorama gemeint, das sich vor dem Betrachter ausbreitet, und nur einen beliebigen Ausschnitt bezeichnet. Es ist vielmehr an eine gegliederte Ordnung zu denken, an ein Raumgefüge. Dem Blick zeigen sich kleinere und größere, in sich geschlossene Bereiche - Meer, Strand, Klippe, Wald -, die für sich jeweils einen einheitlichen Charakter verdeutlichen und sich dadurch von übrigen Orten abgrenzen. Und doch bilden diese Einzelheiten, gerade im Hinblick auf ihre spezielle Nuance, eine aufeinander bezogene Zusammengehörigkeit, die gerade das Gesamtbild entstehen läßt, das auf uns wirkt. *"Landschaft in diesem Sinne ist also ein deutlich umgrenztes Gebilde, das durch bestimmte, die Fülle der Einzelheiten übergreifende Strukturen gekennzeichnet ist. Dieses Übergeordnete tritt uns im Ausdruck, in der Physiognomie der betreffenden Landschaft entgegen als etwas, das sie uns stets wiedererkennen und von anderen Landschaften unterscheiden läßt. Es ist aber nicht nur in den übergreifenden, großräumigen Gestaltmerkmalen faßbar, sondern prägt noch das kleinste und unscheinbarste seiner Teilglieder."*⁵⁵ Dieser Gesamteindruck steht am Anfang der botanischen Wanderung. Die Mitgehenden lassen ihren Blick immer wieder hin und zurück über das Meer bis zum Wald schweifen, vom Horizont bis zur Nähe. Allmählich entsteht in ihnen das Bild der unverwechselbaren Einmalig-

keit, des Typischen dieser Naturregion. Und wie selbstverständlich eingebettet in das Aufnehmen der großen Landschaftsformation erscheint nun das, was Kornelius und Carsten als zweiten Schritt notiert haben: der Blick auf das Detail, der mehrfache *"Blumenstop"*. Welche Blumen wachsen an diesem Ort? Welche sind von Deutschland her bekannt, welche nicht? Endlich kommt auch die Lupe zum Einsatz, die von jedem mitgenommen werden sollte. Der Biologe versucht, zunächst durchaus im Sinne Linnés, gemeinsam mit den Schülern die Formenfülle der Blumen durch systematische Hinweise zu ordnen (*"genaueste biologische Analyse"*). Aber wie auch Goethe auf seiner italienischen Reise mit Linnés Bestimmungskatalog, dem Systema naturae, begonnen hatte, um sich die Vielfältigkeit der pflanzlichen Erscheinungswelt übersichtlicher zu machen, so entwickelte er doch bald darauf seine Methode des Blumenbetrachtens und den eigenen *"Versuch, die Metamorphose der Pflanze zu erklären"*. Auch diese Wahrnehmungsübungen sollen, gewissermaßen als dritter Schritt, auf der Wanderung nicht zu kurz kommen. Bei den unterschiedlichsten Arten und Exemplaren wird nun praktisch, exakt und ganz zwanglos, weil sinnfällig, beschrieben, wie sich die Gestalt jeweils von den noch kleinen und einfach geformten Keimblätter zu größeren Laubblättern ausbreitet, und wie sie sich unterhalb der Blüte wieder verkleinern und als Kelchblätter erscheinen. Mit den Blütenblättern, die jetzt farbig geworden sind, setzt erneut eine Ausdehnung ein, bis sich die Gestalt in den schmalen Staubblättern ein zweites Mal zusammenzieht. *"In den sich einrollenden Fruchtblättern, die zur Frucht anschwellen, und der gleichzeitigen Konzentration in die bleibenden Samen, vollzieht sich eine dritte 'Aus- und Einatmung' der Pflanzenorganbildungen. In der dreifachen Ausdehnung und Zusammenziehung in jedesmal bemerkenswert anderer Weise erkannte Goethe den umfassenden Lebensvorgang aller Blütenpflanzen."*⁵⁶ Und nun wird, als vierter Schritt, dieser natürliche Bildeprozeß, der in der Wahrnehmung der Blumengestalten mit der Vorstellung zu begleiten ist, als künstlerischer Impuls aufgegriffen und weitergeführt. Es wird gezeichnet. Immerhin nehmen sich die Schüler für diese Zeichenstunde 120 Minuten Zeit, um der Absicht einer exakten botanischen Bestimmung und der künstlerischen Ausführung des Zeichnens gleichermaßen gerecht werden zu können. Auf diese Länge dürfte sich also das emphatisch klingende Wörtchen *"wild"* des Schülerberichtes beziehen. Sehr sorgfältig haben sie Orangen- und Maulbeerbäume, die Wicke und die rote Spornblume auf das Malpapier gebannt. Fast in der Manier eines Lehrbuches werden dabei bei einigen die einzelnen Teile der Pflanze beschriftet und etwa mit den Bezeichnungen Tragblatt, Blatt, Blattfiedern, Blattranken versehen.

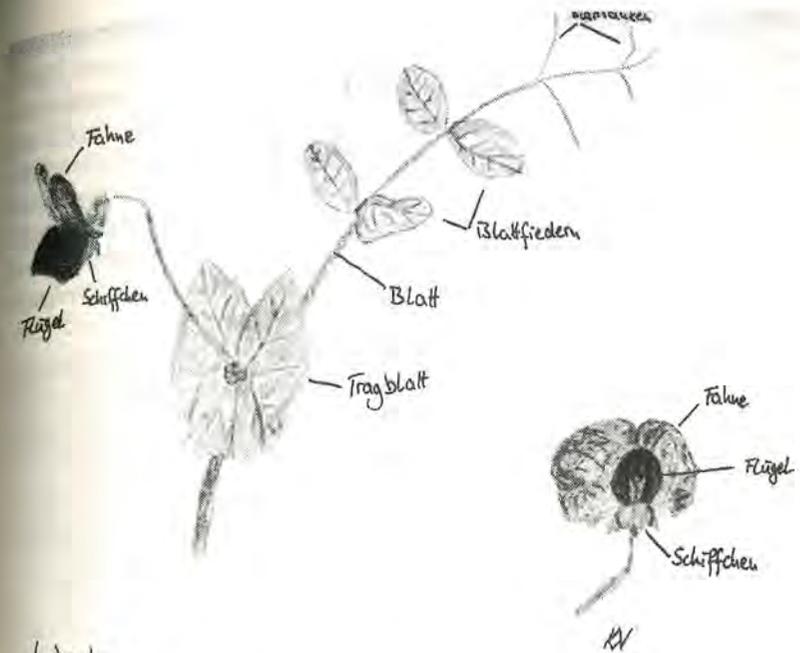
Vor allem die Zistrose, die in 17 unterschiedlichen Arten im Mittelmeergebiet vorkommt und mit ihren weißen und roten Blüten der Wildrose ähnelt, wird immer wieder freudig begrüßt, wenn sie sich dem schweifenden Blick zu erken-

nen gibt. Das von den Drüsenhaaren der Stengel und Blätter ausgeschiedene aromatische Harz wird zur Herstellung von Parfüm verwendet. "Und wie duftet das Parfüm?", will jemand wissen. "Ja, was meinen Sie?", fragt der Fachmann zurück. Ein Gespräch beginnt.

Die zweite Gruppe ist mit dem Linienbus in das 3000 Einwohner große Positano gefahren, das wie ein Vogelnest 20 Meter über der Steilküste klebt. Die kubischen Häuser mit ihren flachen Kuppeldächern erinnern an die Sarazenenzeit. Erfüllt und glücklich bilanziert Franziska in ihrem Heft den Ertrag des Tages: "Heute war ein Tag, an dem voll und ganz das Genießen angesagt war. In einem überfüllten Bus fuhren wir die Serpentina nach Positano hinauf, wo wir mit einem Platzregen begrüßt wurden. Es folgte jedoch alsbald die Sonne und die Erkundung der Stadt konnte beginnen. Langsam, durch etliche entzückende Gässchen, schlängelten wir uns zum Strand hinunter. Dort angekommen boten sich verschiedene Sachen an: wie zeichnen, sonnen, Steine sammeln. Ein jeder war voll Harmonie und entspannte sich." Auch das gehört schließlich zu einer Reise dazu.

Die dritte Gruppe hat die Insel Capri erreicht, um zu wandern und zu zeichnen. Malerisch und stolz ragt das Eiland aus dem Wasser des Golfs von Sorrent. Der kleine Hafen empfängt die Reisenden freundlich. Durch enge Gassen ersteigen sie die Anhöhe zur Piazza Umberto I. Einige brechen auf, um sich mit Ruderbooten in die "Grotta Azzura" hineinfahren zu lassen. Die in vorgeschichtlicher Zeit entstandene Höhle ist zur Hälfte mit Wasser gefüllt. Je nach Wasserstand bietet die Einfahrt nur eine 1 bis 1,5 m hohe Öffnung. Scheint außerhalb der Höhle die Sonne, ist die Grotte mit herrlich blauem Licht erfüllt. Andere Schülerinnen und Schüler haben den Fußweg hinauf zur Tiberius-Villa genommen, die 297 m über dem grün und blau schimmernden Meer thront. Hier lebte der zweite römische Kaiser (27 - 37 n. Chr.) und regierte von hier aus sein Weltreich. Wir haben uns auf die warmen Mauern gesetzt, auf denen sich Eidechsen behaglich sonnen, und lesen gemeinsam ein paar Seiten aus einer Biografie, die das Leben des kaiserlichen Sonderlings und Menschenfeindes beschreibt. An eine ähnliche Geschichtsstunde "vor Ort" können wir uns in Stuttgart nicht erinnern. Selten waren die Berichte über das Erlebte des Tages so vielfältig und farbig, wie es an diesem Abend der Fall war. Und wieder konnten wir uns durch eine Eintragung der *Italienischen Reise* ausgesprochen fühlen: "Ich habe viel gesehen und noch mehr gedacht: die Welt eröffnet sich mehr und mehr, auch alles, was ich schon lange weiß, wird mir erst eigen. Welch ein früh wissendes und spät übendes Geschöpf ist doch der Mensch!" (210)

Die Stationen im einzelnen: Golf von Sorrent - Positano - Capri - Blaue Grotte - Jovis-Villa



Wicke
(Schmetterlingsblütler)

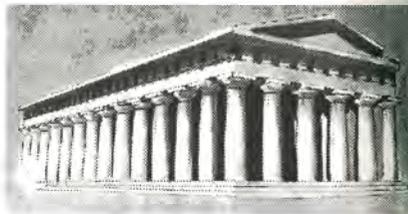
Die Pflanze (mit den Augen Linnés gesehen) - Schülerarbeit

12. Tag: Donnerstag, 16. Mai 1996 - Paestum: 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 in der Mitte, 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. Wir wollen also nicht den gleichen Fehler begehen und uns aufgrund unserer subjektiven Gestimmtheiten ein angemessenes Urteil vereiteln, sondern folgen gleich seinem späteren Rat. Auf "unserer Italienischen Reise" sind wir damit bisher

gut ausgekommen. Machen wir ihn uns noch einmal kurz bewußt: 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." (220) Goethe endet mit der Feststellung: "Und so verbrachte ich den ganzen Tag." Damit war uns die gültige Regel vorgegeben.

Nach einem gemächlichen Rundgang über das gesamte Areal konzentrieren wir uns auf den Nachbarbau der "Basilika", den Poseidon-Tempel. Ihn "darf man sogar betreten, was wir ausnutzen, um den Säulenumfang und die Länge und Breite des Tempels mit Schritten nachzumessen. Den halben Tag vor so einem riesigen Bauwerk zuzubringen, ist schon etwas Besonderes. Beim Zeichnen muß man ja zwangsläufig das Objekt genauer anschauen, und dabei kam mir der Gedanke, daß ich ja eigentlich, wenn ich male, etwas ähnliches tue, wie die Menschen, die den Tempel einmal gebaut haben. Ich baue ihn auf meinem Blatt auf, aber wohl auch in mir, denn auf jeden Fall werde ich sein Bild nicht mehr vergessen. Vielleicht ist es das, was Goethe in seiner 'Italienischen Reise' mit 'in der Seele fixieren' meint", schreibt Gundula. Katharina mißt mit ihren Armen aus, wie dick die Säulen sind. Julia stellt sich vor den Bau, um am menschlichen Maß zu zeigen, daß sich durch die harmonischen Proportionen des Tempels die Schwere in dem Maße verliert, wie die sechs gewaltigen Säulen der Vorderfront in die Höhe streben. Die Metopen hat man in das nahegelegene Museum gebracht. Wir sitzen nun in der Sonne, spitzen die Bleistifte und vergleichen unentwegt das, was wir zeichnen, mit dem, was wir sehen. Nun gilt es hinzuschauen, Maß zu nehmen, alles Präventiöse zu tilgen. "Wie anders ist es doch, die griechischen Tempel einmal 'in natura' zu erleben (im wahrsten Sinne des Wortes), als sie im besten Unterricht zu behandeln. Das berühmte Licht- und Schattenspiel auf den Säulen, die Leichtigkeit der Tempel, die große Harmonie mit der Natur, es ist einfach etwas Besonderes. Wir haben es mit eigenen Augen gesehen", begeistert sich Konrad. Und auch Goethes letzte Äußerung haben wir berücksichtigt: Einen ganzen Tag lang halten wir uns in dem Tempelbezirk auf.

Die Stationen im einzelnen:
Paestum



Der Tempel des Poseidon in Paestum - Schülerarbeit

13. Tag: Freitag, 17. Mai 1996 - Capri: Die kleine Schülergruppe, die vor zwei Tagen von ihrem Besuch auf der Insel Capri berichtet hatte, kann es ihrer Erzählkunst zurechnen, daß wir das heutige Tagesthema noch einmal, und nun für alle, dieser meerumschlungenen Bergwelt widmen. Sie liefert den Beweis dafür, wie lebhaftes Darstellen anregen kann. Da wir bereits am vergangenen Dienstag auf den Vesuv gestiegen waren und damit unseren vorbereiteten Terminkalender verändert hatten, ist der heutige Tag frei geworden. Noch einmal wollen wir die außergewöhnliche Flora und Fauna der südlichen Welt erkunden, bevor wir an die Heimreise denken müssen. Von Sorrent bis Capri sind 8400 Lire pro Person für die Hin- und Rückfahrt mit dem Schiff zu zahlen. Es ist ein günstiges Angebot. Wieder haben wir das leuchtendste Wetter. Möwen ziehen hoch über uns am blauen Himmel. Alles wirkt ähnlich, ja gleich wie bei ersten Besuch. Man muß sein Bewußtsein wachhalten, um das Einzigartige des gegenwärtigen Augenblicks wirklich erleben zu können und nicht in einen überzeitlich feststehenden Topos einer Romantisierung zu geraten. Denn fast wortgleich haben es unzählige Capri-Reisende immer wieder formuliert. Schon 1853 spricht Ferdinand Gregorovius aus, wofür wir gut hundert Jahre später auch keine geeigneteren Wendungen finden können: "Das Meer war so still wie der Himmel, und alles in weiter Ferne in träumerischem Duft verloren; aber Capri stand vor uns groß und ernst, klippenstarr und felszackengepanzert, in der melancholischen Wildheit seiner Berge und in der Schroffheit der steilen Kalkwände von roter Farbe, fürchterlich und lieblich zu gleicher Zeit." (Gregorovius: *Die Insel Capri*, S. 5) Alice wird unseren Argwohn gegenüber dieser Zauberwelt auf den Punkt bringen: "Alles ist fast wie in einem Kitschroman, wenn es nicht wirklich so schön wäre." Das geschäftige Treiben der Andenkenverkäufer an der Marina Grande, wo unser Schiff vor Anker geht, hilft dazu, in die heutige Welt zurückzufinden. Nun geht es die bereits bekannten Stufen zum kleinen Marktplatz hinauf. "Wieder wird es ein unbeschreiblich schöner Tag. Nach einem Cappuccino auf der Piazza von Capri, ganz im Sinne der Künstler und vornehmen Leute, fahren wir nach Anacapri. Dieser ruhige Ort mit seinen meist weiß strahlenden Häuschen liegt etwas höher auf dem anderen Teil der Felseninsel." 286 m liegt Anacapri auf einer Hochfläche über dem Thyrrhenischen Meer. Es ist von Weingärten umgeben und bietet den Schülern einen weiten Blick bis hin zum Festland. Nach der Stadtbesichtigung zieht es die Gruppe an den Strand. Irgendwann beginnen, jetzt schon fast aus Gewohnheit, einige Schüler damit, ihre Zeichenblöcke auszupacken. Ist es wirklich nur Gewohnheit? Eine direkte Anweisung des Lehrers jedenfalls ist nicht mehr nötig. Alice gibt sich eine andere Antwort: "Das Erlebnis der Pflanzenwelt und des Meeres ist so intensiv, daß man fast gezwungen ist zu malen."

Die Stationen im einzelnen: Capri

14. Tag: Samstag, 18. Mai - Rückfahrt: Der letzte Tag ist angebrochen. Nach dem Frühstück trifft man sich in großer Runde im Aufenthaltsraum des Ferienhofes. Die Tische werden abgeräumt und in eine lange Reihe gestellt. Bevor die Zeichnungen und Malereien in Koffern und Taschen verstaut werden, legen wir sie aus. Jetzt erst sehen alle zum ersten Mal, was der einzelne in den vergangenen Tagen aufs Papier gebracht hat. Man staunt. Es ist eine reiche Ausbeute. Interessiert geht man an den Bildern vorbei, kommentiert und rät, von wem eine Zeichnungen stammen könnte. Dann äußern sich die Schüler im gemeinsamen Gespräch über unsere Fahrt. Wir fragen: *"Welcher Abschnitt der Reise hat Ihnen besser gefallen? Können Sie ihr Urteil erläutern? Wo liegt der Unterschied der Eindrücke, die Sie in Rom empfangen hatten, zu denen, die hier am Meer möglich waren?"* Im Vordergrund der Antworten stehen Inhalte und konkrete Kunstwerke. *"Für mich war die 'Pieta' Michelangelos das größte Kunsterlebnis"*, gibt Michael zu Protokoll. Einige nicken. Auch die Tempel von Paestum werden noch einmal genannt und die Sixtinische Kapelle. Mit den Worten: *"Ich fand gut, daß wir Italien als Klasse erlebt haben"*, hebt eine Schülerin stärker auf die Sozialform der Reise ab. Aber auch die täglich geübte Methodik unseres Kunstbetrachtens wird berücksichtigt. Das Wort von einem "neuen Lernprozeß" macht die Runde. *"Das Zeichnen spielte auch eine große Rolle in unserem 'neuen Lernprozeß'. Durch die genaue Betrachtung nämlich, die für die Anlage einer Zeichnung notwendig ist, bekamen wir ein völlig neues Gefühl für die Proportionen jedes Werkes"*, ergänzt Nicole. *"Und, hat es Ihnen selbst etwas 'gebracht'?"*, fragen wir. *"Ich habe sehr viel gelernt, was die Kunst anbelangt, aber auch im Zusammenleben und im Umgang mit mehreren Menschen und einer anderen Kultur. Ich bin ruhiger geworden"*, sagt sie und schreibt es als Nachlese später noch einmal in ihr Protokoll. *"Und der zeitweilige Bezug auf Goethe, hat der Sie gestört?"*, frage ich erwartungsvoll in die Runde. *"Wieso? Was der in Italien erlebte, haben wir doch eher im Unterricht gelernt. Hier habe ich jedenfalls meine eigenen Erfahrungen gemacht"*, antwortet Katharina. "Gestört" habe er jedenfalls nicht, stimmen auch die anderen zu. *"Vielleicht war der eher in den Köpfen der Lehrer als in unseren"*, meint Oliver und lächelt. Jetzt sind wir gespannt, was alles noch zu Hause zum Vorschein kommen wird, wenn die Filme entwickelt und die Tagebücher überarbeitet sein werden. Ob eine Reise gelungen war, mißt sich auch daran, welche Nachbilder im einzelnen entstehen. Was bleibt? Das ist heute noch nicht abzusehen. Zur Auswertung wollen wir uns wieder treffen.

Am Sonntag, den 19. Mai 1996, kommen wir gegen Mittag auf dem Stuttgarter Hauptbahnhof an. Die Reise ist beendet.



Beim Auswählen und Einkleben der abgegebenen Schülerbeiträge

3. DAS TAGEBUCH: UNSERE ITALIENISCHE REISE Zwanzig Redaktionsstunden im Juni 1996

Nachdem die ersten beiden Teile der Lehrstück-Trilogie, nämlich die schulische Phase und die Italienreise, ausführlich dokumentiert worden sind, sei im dritten Schritt der Blick auf die literarische Auswertung des Erfahrenen gerichtet. Die *Italienische Reise* hatten wir als anregendes Übungsbuch kennengelernt, in und mit dem wir die spezifische Lehr- und Lernmethode Goethes kennenzulernen suchten. Die persönlichen Tagebücher, in die hinein die Schülerinnen und Schüler dann während der Fahrt ihre eigenen Beobachtungen und Überlegungen eintrugen, dienten dazu, das im Unterricht Erworbene praktisch auszuprobieren und an konkreten Eindrücken und in einer selbstgewählten Weise individualisieren zu können. Den Schlußstein der Beschäftigung mit Goethe sollte nunmehr ein gemeinsam anzufertigendes Buch bilden, mit dessen Hilfe sowohl die Methode Goethes als auch die eigenen Erfahrungen der heutigen Schülerinnen und Schüler dargestellt werden könnten. Es sollte inhaltlich informativ und in der künstlerischen Gestaltung ansprechend sein. Die leitende Frage lautete: Wie läßt sich kurzweilig und übersichtlich lehren und didaktisch aufbereitet dasjenige weitererzählen, was wir selbst in der Schule eines alten, aber offenbar durchaus noch brauchbaren Meisters gelernt haben? Die "Vorbemerkung" zum Schülerbuch, die das 163 Seiten starke Kompendium einleitet, gibt einen Einblick, auf welche Weise die schriftliche Auswertung der Reise erfolgt ist. Ich zitiere die einleitenden Sätze, damit sich auch derjenige ein Bild des literarisch ausgewerteten Unternehmens machen kann, der das Schülerbuch nicht kennt.

Um was es geht: Dieses Buch dokumentiert die Klassenfahrt der 12. Klasse der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart vom 5. bis 19. Mai 1996. Zum Titel: Es trägt den Titel: "Unsere Italienische Reise 96". Mit dem Possessivpronomen "Unsere" und der Jahreszahl "96" wollen wir auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hinweisen, die sich im Rückblick auf das im Unterricht behandelte Goethe-Werk der "Italienischen Reise" feststellen lassen. Wir haben die Aufzeichnungen aus den Jahren 1786 - 1788 mit ihren inhaltlichen und methodischen Anregungen als eine hilfreiche Partitur kennen- und schätzensgelernt, die wir als Angehörige einer anderen Altersgruppe (die Schüler waren 18 Jahre alt, Goethe war bei seiner Reise immerhin bereits 37 Jahre alt) und einer anderen Zeit, Gesellschaft und Welt frei genutzt und variiert haben. Als wir im unterrichtlichen Nachspielen einiger Hinweise, die Goethe in seiner *Italienischen Reise* gibt, so weit gekommen waren, daß wir seine Kunst und Art des Sehens, Beschreibens und Reisens annähernd anwenden konnten, machten wir uns eigenständig auf den Weg.



Schülerarbeit

Wie das Buch entstanden ist und was es enthält: Es enthält Aquarellmalereien, Zeichnungen, Fotos, Tagebuchtexte, Buchzitate, Zeitungsartikel und andere Reiseerinnerungen, die von den Schülern unaufgefordert angefertigt und gesammelt worden sind.

Da jeder der Schüler und Schülerinnen, der Lehrer und Begleiter aufgefordert war, "keinen Tag ohne Linie" vorbeigehen zu lassen, hatten wir nach der Rückkehr vielfältiges Material, um aus dem Angebot eine repräsentative Auswahl treffen zu können. Jeder Schüler hielt während der Reise nur das in seinem eigenen Tagebuch fest, was ihm wichtig war, und nur, was er der Klasse preisgeben wollte, kam später nach der Fahrt in die Auswahl für ein gemeinsames Buch. Eine "Jury" aus etwa acht Schülerinnen und Schülern sichtete das abgegebene Material, ordnete, wählte aus, fotokopierte, klebte und gestaltete in zahlreichen freiwilligen Nachmittags- und Abendstunden (insgesamt gewiß mehr als zwanzig!). Dabei achtete sie darauf, daß jeder Tag der Reise dokumentiert wurde, daß der Gesamtaufbau klar zu erkennen ist, und daß möglichst jeder Reiseteilnehmer etwas beisteuerte.

Zum Aufbau des Buches: Das Buch ist, analog zur Gestalt des gesamten Projektes, in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil dokumentieren wir einige Blätter unserer Vorbereitung im Unterricht der Schule (Deutsch- und Kunstunterricht, italienischer Sprachkurs, organisatorische Hinweise, die Themenliste der Referate, die von den Schülern vorab gehalten worden sind).

Im zweiten Teil führen wir in fünfzehn Kapiteln, jeweils mit Nennung des Tagesthemas und des Datums, durch die fünfzehn Reisetage. Daß wir mit der Antike beginnen, mit dem Frühchristentum und mit der Renaissancezeit fortfahren usw., also die historischen Jahresringe als Reiseroute wählen, haben wir Goethe nachgemacht:

"Wenn man so eine Existenz ansieht, die zweitausend Jahre und darüber alt ist, durch den Wechsel der Zeiten so mannigfaltig und vom Grund aus verändert und doch noch derselbe Boden, derselbe Berg, ja oft dieselbe Säule und Mauer, und im Volke noch die Spuren des alten Charakters, so wird man ein Mitgenosse der großen Ratschlüsse des Schicksals, und so wird es dem Betrachter von Anfang schwer, zu entwickeln, wie Rom auf Rom folgt, und nicht allein das neue auf das alte, sondern die verschiedenen Epochen des alten und neuen selbst aufeinander. Ich suche nur erst selbst die halbverdeckten Punkte herauszufühlen, dann lassen sich erst die schönen Vorarbeiten recht vollständig nutzen; denn seit dem fünfzehnten Jahrhundert bis auf unsere Tage haben sich treffliche Künstler und Gelehrte mit diesen Gegenständen ihr ganzes Leben durch beschäftigt". (Goethe. "Italienische Reise", 7.11.1786)

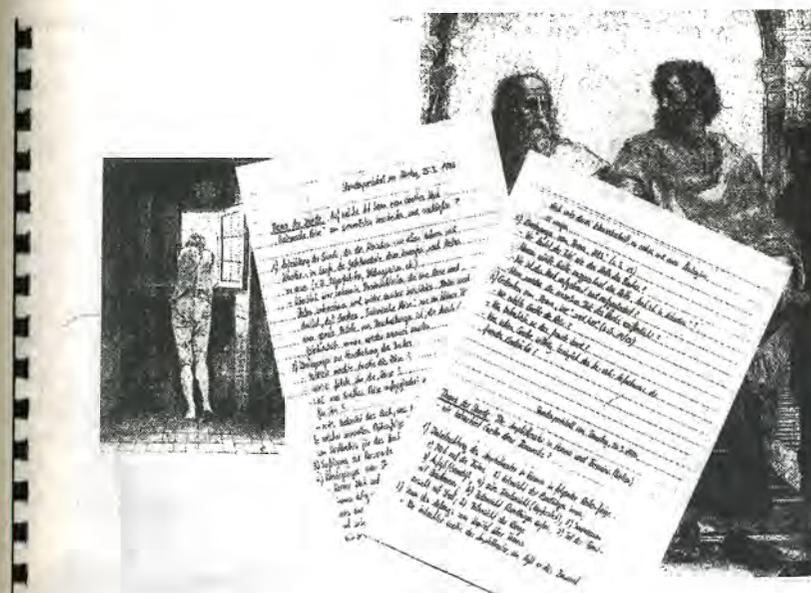


Schüler und Lehrer beim Zeichnen

Die linke Seite unseres Buches ist in der Regel einem Ausspruch eines jener "trefflichen Künstler und Gelehrten" vorbehalten worden, die darüber berichten, was uns ebenfalls zur Anregung wurde. Dort sollte exemplarisch das "Menschheits-Thema" Italien von jemandem angestimmt werden (Goethe, Wolfgang Koeppen, Ingeborg Bachmann, Joachim Fest usw.), das wir sodann als Variation auf der rechten Seite durch unsere Feder aufnehmen, bestätigen, bestreiten oder aktualisieren. Die Zitate der linken Seiten haben wir allerdings erst später zu unseren Eintragungen hinzu gesucht. Sie galten unserer eigenen Erfahrung nicht als wörtliche Vorgabe, an die wir uns hätten halten müssen. Und doch war es bisweilen erstaunlich zu sehen, daß sich "unsere" Italienperspektive in einen größeren historischen und sachlichen Zusammenhang einzufragen scheint.

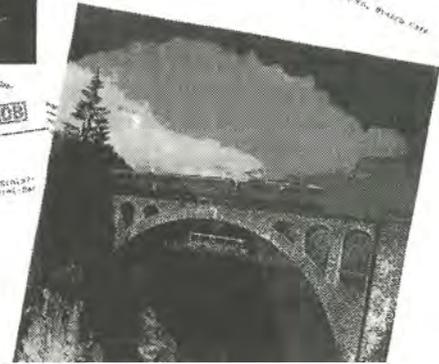
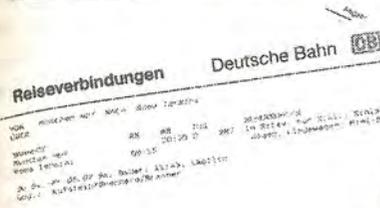
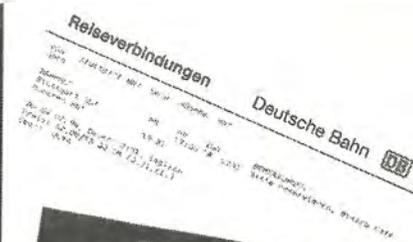
In den dritten Teil des Buches haben wir zwei Schüleraufsätze, einen Lehrerbericht und eine Schülerveröffentlichung aus den "Stuttgarter Nachrichten" aufgenommen, die noch einmal die gesamte Reise zusammenfassen und bewerten.

Didaktische Hinweise: So weit die "Vorbemerkung" des Buches und ein erster allgemeiner Überblick über dessen Entstehung, Inhalt und Aufbau für denjenigen Leser, der sich über die Klassenfahrt informieren will. Wir wollen indes im Rahmen der hier in Rede stehenden didaktischen Untersuchung auch bei den Hinweisen auf die Reisedokumentation grundsätzlicher werden und ins Detail gehen, wie es im Hinblick auf den Unterricht und die Fahrt geschah. Nun seien mit den Augen eines "Jury"-Mitgliedes auch die Kapitel *Unserer Italienischen Reise '96* kursorisch vorgestellt und einzelne didaktische Begründungen gegeben, welche Auswahlkriterien für die Texte und Bilder maßgebend gewesen sind. Die einzelnen Schülerbeiträge wurden anfänglich auf DIN-A-3 Blätter geklebt, so daß zunächst eine lose Blättersammlung entstand, die im Lauf der Wochen immer wieder ergänzt und umgestellt werden konnte. Erst allmählich kristallisierte sich ein inhaltlich und kompositorisch zusammenhängendes Buch heraus. Von diesem originalen und einmaligen Exemplar kopierten wir dann sechzig weitere Exemplare im handlicheren DIN-A-4-Format, doppelseitig beschriftet und teilweise farbig reproduziert. Die Kosten der Herstellung konnten durch den Verkauf und durch zusätzliche Spenden für das Projekt gedeckt werden. Für die Herstellung des Schülerbuches ließen wir uns Zeit. Es war ein didaktisch wichtiges Moment, daß sich der Prozeß des Sichtens, Beratens, Wählens, Verwerfens und Zusammenstellens nicht zu schnell vollziehen sollte. Am Ende jedenfalls hatte jeder Schüler sein eigenes Buch seiner eigenen Italienreise in der Hand.



Schülerprotokoll aus dem Unterricht

Die Vorbereitung in der Schule: Das Titelblatt des Schülerbuches zeigt durch drei Silhouetten umrißhaft und markant die zwei Stationen der Fahrt: Im Vordergrund der dominierende Schattenriß Roms als Abglanz der ersten Woche, dahinter der aufragende Vesuv und sehr zart die luftig wirkende Insel Capri als Symbol für die Tage der zweiten Woche. "Wenn wir diese Vorlage kopieren werden, um sie als Titelblatt zu nehmen, müssen wir darauf achten, daß die Hell-Dunkel-Kontraste gut herauskommen", sorgt sich Uta, nach deren Idee der anspruchsvolle Siebdruck von ihr selbst angefertigt wurde. Gegenüber ihrem künstlerisch überzeugenden Vorschlag kommen zwei andere Entwürfe nicht mehr in Betracht. "Die können wir vergessen", äußert Florian kühl, aber treffend, als wir das abgegebene Material durchschauen. Die ersten 17 Seiten des Anfangskapitels zeichnen sodann in fünf Absätzen "Die Vorbereitung in der Schule" nach. Die Itinerarkarte der Reise Goethes (Seite 4) wird auf der rechten Seite des Buches durch eine von Schülerhand gemalte Landkarte Italiens ergänzt, auf der die eigene Reiseroute eingezeichnet worden ist. Es folgen Texte von Goethe, Eichendorff und Joachim Fest zum anscheinend zeitlosen Sog, den Italien als Sehnsuchtsland immer wieder entfaltet hat. Durch diese Zitate (Seite 6 und 7) sollte deutlich gemacht werden, daß sich der heutige Urlauber in einer guten, jedenfalls lange bewährten Traditionslinie erlauchter Reisender befindet. Die Seiten 8 und 9 illustrieren einige italienische Redewendungen. Sie bieten dem geneigten Leser als humorvoller Lektüeranreiz eine Vokabelliste und ein kleines, nicht ganz ernst gemeintes Brevier mit Standardsätzen der folgenden Art: "Signore, vuol togliere i suoi piedi, le sue mani, la sua testa, la sua valigia dalle mie gambe, dal mio costato, dal mio ventre, dal mio esofago? - Mein Herr, wollen Sie Ihre Füße, Ihre Hände, Ihren Kopf, Ihren Koffer von meinen Beinen, meinen Rippen, meinem Bauch, meiner Speiseröhre herunternehmen?" Jeweils zwei Seiten zum Deutsch- und zum Kunstunterricht folgen (Kopien aus Epochenheften der Schüler), um schließlich organisatorischen Hinweisen zu weichen. Der Leser erblickt die Namensliste der 39 Mitfahrenden, einen Verhaltenskatalog für den Rom-Besuch (z.B.: "Nie weniger als zu dritt unterwegs sein!"), die bereits oben abgebildeten Übersichtsblätter der Referatsthemen (Seite 15) und der Wochenplanung (Seite 17). Das Gedicht einer Schülerin - "Auf dem Weg" - rundet die hinführenden Informationen ab, indem es in einer etwas "flotten", jugendlichen Sprache demjenigen gutes Gelingen der Reise verheißt, der bereit sei, "offen" auf die neu erscheinenden Eindrücke einzugehen. Dann werde "bald die Blume sprießen, / Ein Stern wird bald am Himmel stehn', / Den sonst nur wenige genießen, / Den außer Dir nicht viele seh'n'."



Country Club Castelfusano



Villaggio Turistico

Endlich in Rom! Nur noch bis zum Country Club am Ostia-Strand - circa 40 Minuten. Oh je, es sind doch etwas mehr. Trotz der relativ großen Entfernung von Rom, war der Country Club in Castelfusano ein gutes Quartier für die erste Woche: Nach ereignisreichen Tagen im schnelllebigen Rom konnte man auf den Veranden der Bungalows bei Wein und Kerzenlicht ausspannen und sogar noch östliche Nachbarn bis hin nach Estland treffen. Das typische italienische, südliche Frühstück stärkte leider die „deutschen“ Mägen nicht immer so, daß alle gesund blieben; zeitweiser Regen tat sein übriges, um einige ins Krankenbett zu legen.

Jeder Tag begann mit einem etwas spärlichen Frühstück und endete meist in einer gemütlichen Runde auf der Veranda vor den Bungalows. Der absolute Höhepunkt war die Disco; für andere war es das selbstgekochte Essen, das lecker brutzelte; noch für andere war es die nächtliche Tomatenschlacht oder der italienische Wein. In Elis Geburtstag wurde hineingefeierte, da nun auch die Letzte von uns volljährig ist.

STEFAN



Zwei Seiten aus dem Schüler-Tagebuch (Hinreise)

Die Reise: In fünfzehn Absätze, analog zu den fünfzehn Tagen der Fahrt, gliedert sich der Hauptteil des Buches. Jedem Reisetag wird ein gesonderter Raum mit einem vorrangigen Thema vorbehalten. Die Seitenanzahl der verschiedenen Tagesnotizen variiert. Es gibt Eintragungen, die etwa 19 Seiten benötigen (10. Tag), es gibt andere, die mit weniger Platz auskommen. Die erste Tageseintragung vom 5. Mai schildert beispielsweise auf nur vier Seiten "Die Hinreise". "Hier müssen wir noch nicht so ausführlich werden. Auf der Fahrt waren wir ja immer nur im Zug", meint Anna. Wir entscheiden uns dafür, einige Reiseverbindungen abzukopieren. Franziska besorgt vom Bahnhof einige Prospekte, denen wir ein Bild entnehmen, auf dem ein fahrender Zug zu sehen ist. "Da kann man dann denken, daß es unsere Bahn war", äußert sie. Wir sind ihrer Meinung. Die Textbeiträge Nicoles und Friederikes ergänzen den Absatz.

Die zweite Tagesetappe thematisiert die "Erste Begegnung mit Rom". Bei der Auswahl des eingegangenen Materials werden wir auf achtzehn Seiten kommen, um alles angemessen auswerten zu können. "Was muß denn unverzichtbar berücksichtigt werden?", fragt Annegret. "Natürlich, wie an jedem Tag, muß der Wetterbericht eingeklebt werden", meint Florian. Mit dieser "ständigen Rubrik" wollten die Schülerinnen und Schüler die geographische und klimatische Verschiedenheit Deutschlands und Italiens sichtbar machen, und sie sollte die Beiträge jedes Tages wie eine Art Pforte öffnen, die einem vertraut ist und durch die man gern eintritt. "Dann freut sich der Leser bestimmt, wenn er sieht, wie schlecht oder gut das Wetter damals war", sagt Annegret. In jedem Fall hat die Auswahl dieses Abschnitts zu dokumentieren, wie sich die Reisegruppe einen ersten Überblick über die Stadt Rom zu verschaffen suchte. Die Details durften also Unterschiedliches bieten. Die Hauptsache war, daß sie in Bild, Skizze und Text die für das ordnende Denken vorerst noch ungeschiedene Wahrnehmungswelt darboten. Das Foto mit der weisenden Geste von Frau Reiners, der Kunstlehrerin, mußte hinein (Seite 29), denn an ihrer Hand promenierten wir schließlich durch die Stadt. Dann galt es, die Fotos des Nordtores, einer Straßenflucht, eines malerischen Hinterhofes, der Spanischen Treppe, der Engelsburg und, natürlich, des Gesamtblicks über das Häusermeer, aufgenommen vom Monte Pincio, zu berücksichtigen. "Sollten wir nicht einen Stadtplan einfügen?", fragt Friederike. "Der ist in seiner Fülle dann wieder zu unübersichtlich", wendet Florian ein. In dem Rom-Reiseführer von Lucentini finden wir aber eine übersichtliche Skizze eines Vorschlags, wie die Stadt in einem ersten Rundgang zu durchschreiten ist.

Auf vierzehn Seiten wird "Das antike Rom" vorgestellt. "An diesem Tag haben wir das erste Mal gezeichnet und gemalt. Da könnten wir jetzt doch Arbeiten von uns selbst in das Buch mit hineinnehmen", schlägt Nicole vor. Das ist

DA PACEM DOMINE

Gregorianische Antiphon

Da - pa - cem, Do - mi - ne, in di - e - bus no - stris,
 in a - gon - a - li - us, qui per - git pro no - bis
 ni - si - tu, De - us no - bis

Gregorianischer Antiphon



PRICILLA KATAKORVEN

Tuschzeichnung

sinnvoll. Es liegen auch etliche Bilder verschiedener Schüler vor. Zwei Ansichten des Konstantin-Bogens werden ausgewählt. Es schien uns für die Dokumentation des Forums besser zu sein, wenn wir als Orientierungshilfe einen Grundriß dieses antiken "Trümmerfeldes" bieten würden, als daß wir Fotos diverser Steinhaufen abdruckten. "Genau, vor allem die Stimmung, die wir empfanden, müssen wir wiedergeben", rät Alexandra: "Die ist nicht zu vermitteln, wenn man nur Fotos von Steinen zeigt." Wer einen Vorschlag macht, wird oft beim Wort genommen. Auf diese Weise findet Alexandras eigene kurze Impression vom abendlichen Forum Romanum Eingang in unser Buch.

"Das frühchristliche Rom" bildete das Thema des nächsten Reisetages und damit auch des nächsten Absatzes im Schülerbuch. Auf sieben Seiten werden die Fresken der Katakomben und der Besuch dieser unterirdischen Gräber in Bild und Schrift dokumentiert.

"Wenn wir an dieser Stelle die Aquarelle bringen wollen, die wir an jenem Tag gemalt haben, dann müssen sie aber unbedingt farbig reproduziert werden. Als Schwarz-Weiß-Kopie hat der Leser nichts davon. Ansonsten nehmen wir lieber keine Schülerarbeiten auf", gibt Franziska kategorisch zu bedenken. Die "Jury" entscheidet sich in ihrem Sinn. Auch wenn die künstlerisch bessere Lösung die Herstellungskosten erhöhen wird, kommen nur Farbkopien in Betracht.

Am fünften Tag der Reise besuchten die Schülerinnen und Schüler "Die Vatikanischen Museen" und die Sixtina. Im Hinblick auf die unübersichtbare Fülle des dort Gebotenen, war es sehr schwer, eine Auswahl von Bildern zu treffen, die dem Leser des Buches einen hinreichenden Eindruck der bedeutsamsten Exponate vermitteln könnte. "Die Deckengemälde Michelangelos in der Sixtina kennt doch auch jedes Kind", meint Annegret, "die müssen wir nicht noch einmal bringen. Wir sollten lieber etwas Persönliches bieten, etwas, das mehr auf uns zeigt als auf das Museum". Auf zwei Fotos sind deshalb die kunstbetrachtenden Besucher zu sehen, und natürlich darf, als Schülerarbeit, Utas gelb-blaue Malerei des Petersdoms nicht fehlen. Wir wollten dem deutschen Leser schließlich nicht allein italienische Kunstdenkmäler offerieren, sondern auch auf unser eigenes Tun hinweisen. Die Einheit von materialer und formaler Bildung hatte uns Goethe in seiner *Italienischen Reise* vorgemacht. So ähnlich sollte auch der Gestus unseres Buches ausfallen.

"Der Petersdom und der Protestantische Friedhof" standen am 6. Tag auf dem Programm. Da die Arbeit im wesentlichen darin bestand, daß die Schülerinnen und Schüler auf dem Petersplatz zeichneten, entschieden wir uns bei der Wiedergabe dieses Tages dafür, Fotos konzentriert zeichnender Schülergruppen auszuwählen. "Und natürlich muß auch ein Produkt dieser Anstrengung mit



Porto di Piano di Sorrento

Die Küste von Sorrent - Federzeichnung



Trauben essen - Im Schatten des Obelisk

hinein in das Buch", meint Anne. Wir nehmen dafür Alexandras schöne Skizze des Doms. *"Jetzt können wir auch endlich Florian und Oliver bringen, die, Trauben essend, im Schatten des Obelisks fotografiert worden sind"*, erinnert sich Alice. Zugegeben, die zwei Fotos sind gestellt. Aber als die beiden Schüler mit einer Tüte voll Trauben den Platz betraten, stellten sich ungewollt die richtigen Assoziationen ein. Die Fotos spielen bewusst auf eine Eintragung der *Italienischen Reise* an (22. November 1786), in der Goethe davon erzählt, wie er mit Tischbein zum Petersplatz gekommen sei, *"wo wir erst auf und ab gehend und, wenn es uns zu warm wurde, im Schatten des großen Obelisks, der eben für zwei breit genug geworfen wird, spazierten und Trauben verzehrten, die wir in der Nähe gekauft hatten."* So sinnenfällig und bewußt haben wir uns in Rom aber nur selten an den Text der *Italienischen Reise* gehalten. Und dennoch traten wir, im übertragenen Sinn, nicht oft aus ihrem Schatten heraus.

Da der "Protestantische Friedhof" den meisten Deutschen unbekannt ist, haben wir die Informationen über ihn im Stil ein wenig "gelehrter" eingefügt. Ein Text von Ingeborg Bachmann gibt die poetische Seite des Ortes wieder, ein Sachtext der Friedhofsverwaltung belehrt über dessen Geschichte.

Dem "Abschied von Rom" werden nur vier Seiten zugestanden. Es war ein Tag, der das Gesehene zusammenfaßt. Wir dokumentieren nur Gundulas Bericht über ihren Besuch vor der Moses-Statue in der Kirche San Pietro in Vincoli, um Wiederholungen zu vermeiden. Dieser Ort war bisher noch nicht berücksichtigt worden.

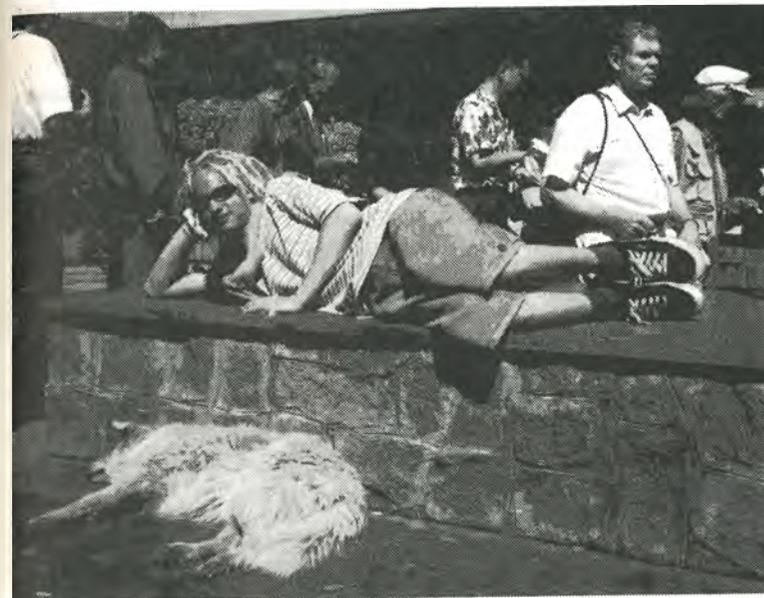
Sieben Seiten erhält der "Quartierwechsel". Atmosphärisches soll eingefangen werden. Die Schülerinnen und Schüler im Bus, beim Essen und Abtrocknen. *"Der Leser erhält ein ziemlich einseitiges Bild, wenn er uns immer nur beim Zeichnen sieht"*, sagt Nicole, *"wir müssen etwas Normales bringen."* Daß dann doch auch wieder auf Texte und Fotos arbeitender Schüler zurückgegriffen wird, ist unvermeidlich. Zwei schöne Zeichnungen der Bucht von Piano di Sorrento runden die Darstellung des Reisetages ab.

Die erste Eintragung zu "Neapel" bekommt sieben Seiten reserviert. *"Eine Landkarte wäre gut"*, meint Florian, *"wo Rom ist, kann sich jeder vorstellen, aber wo Neapel liegt, sollten wir genauer zeigen."* Das ist ein guter Vorschlag, so wollen wir es machen. Da wir uns nur einen Tag in dieser Stadt aufhalten, reichen die wenigen Seiten aus, unseren Besuch darzustellen.

Unser Kapitel zum Besuch in Pompeji und auf dem Vesuv ist das längste des Reisebuches geworden. Da es sich um zwei große Unternehmungen an einem Tag handelte, kommen wir nicht daran vorbei, ausführlich zu demonstrieren, was uns wichtig war. Eine Übersichtskarte des Ausgrabungsfeldes soll Orientierung bieten, Fotos der versunkenen Stadt geben stimmungsvolle Hinweise



Blick vom Vesuv



Siesta - Nach der Bergbesteigung

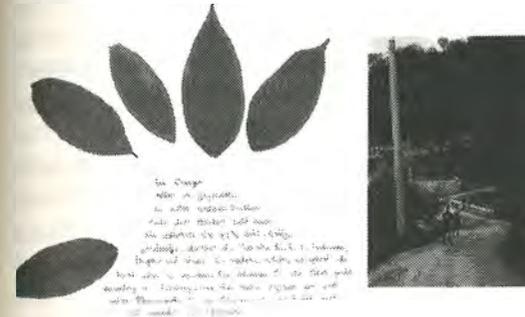
auf die unvergleichlich bezaubernde und konservierte Welt des Altertums. In einer alten Zeitung hat ein Schüler einen lebendig geschriebenen Bericht über die letzten Tage von Pompeji entdeckt. Der scheint uns für den Leser unseres Buches interessant zu sein. Wir wollen schließlich nicht nur Persönliches sammeln, sondern auch Wissenswertes weitergeben, was inhaltlich zum jeweiligen Thema des Tages paßt. *"In der 'Zeit' habe ich einen Artikel über den Vesuv gefunden"*, ergänzt Oliver. Auch diese Sachinformation über Vulkanismus gliedern wir in unsere Darstellung ein. Da wir den Vesuv nicht selbst gezeichnet oder gemalt haben, kommt nun einmal, etwas ungewohnt, Goethe mit einem Gemälde zu seinem Recht. Schließlich berichtet er in der *Italienischen Reise* häufig von seinen Malstudien. Die wollen wir also optisch an einem Beispiel demonstrieren.

Der elfte Tag führte in die Natur der süditalienischen Landschaft, nach Capri und Positano. Und elf Seiten sind es auch, die diese botanische Exkursion wiedergeben. *"Könnten wir nicht sogar irgendwelche Blätter einkleben, die wir gesammelt haben?"*, fragt Friederike.

Natürlich können wir das. Und so kleben wir, mit biologischen Sachinformationen angereichert, Blätter der Orange, Olive und des Maulbeerbaumes auf die DIN-A-3-Seiten unseres Buches. Zwei Zeichenstudien, die sich mit der Wicke und der Roten Spornblume beschäftigten, zeigen, wie die Schüler ihre Beobachtungen sorgfältig und für den Leser verständlich auf das Papier gebracht haben.

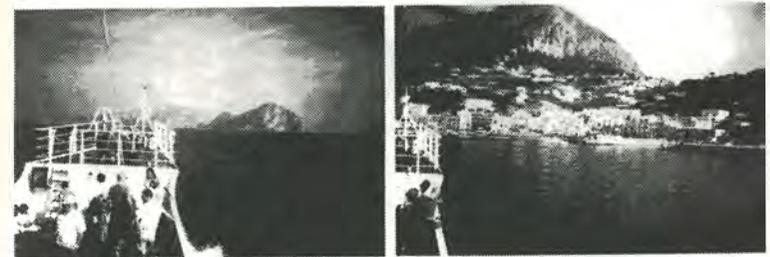
Der Aufenthalt vor den Tempeln in Paestum schlägt sich auf acht Seiten unseres Reisebuches nieder. *"Wenn wir Fotos nehmen, dann sollten es die sein, die erkennen lassen, wie groß die Säulen im Vergleich mit dem Menschen sind"*, rät Konrad. Also wählen wir eines mit Julia und eines mit Katharina aus. Auf ihnen werden tatsächlich die spezifischen Proportionen von Mensch und Bauwerk gut anschaulich. Es war indes schwer, sich aus der Fülle der meist gelungenen Tempelzeichnungen nur für drei entscheiden zu müssen.

Auf neun Seiten haben wir unseren zweiten Besuch auf Capri zusammengestellt. Eine geographische Karte der Insel zeigt zunächst einmal ihre typische Form und die wichtigsten Ortsangaben. Wunderbar blaue Fotos vom Meer, in dem die Schüler schnorchelten, *"bringen die Postkartenstimmung rüber"*, meint Alexandra. Gundula hat ein Gedicht Rose Ausländers gefunden, das sich *"Offener Brief an Italien"* nennt. *"Ich finde, es beschreibt unheimlich liebevoll, was wir doch auch so empfunden haben"*, erläutert sie. Wir nehmen den Text in das Kapitel zu Capri auf.



Botanische Wanderung

FREITAG, 17. MAI



Auf der Fahrt nach Capri

Mit vier Seiten ist die Rückfahrt hinreichend dokumentiert. Einige Schnappschüsse und erste zusammenfassende Texte deuten an, daß die Reise allmählich zu Ende geht. Die Abschiedsstimmung macht sich breit.

Die nur kurz mit Fotos illustrierte Ankunft und die ausführlich mit Texten dokumentierte Reise im Rückblick bilden den dritten Teil des Buches. Schüler- und Lehrerperspektive sollen gleichermaßen zu Wort kommen. *"Man merkt allerdings an den Aufsätzen, daß die Schülerinnen spontaner und persönlicher formuliert haben, als Sie das in Ihrem Artikel tun"*, meint Annegret. Aber die Ausführungen des Lehrers sind auch mit einer anderen Intention, nämlich für die Schulzeitung, den "Rundbrief der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe", geschrieben worden, um Eltern und Freunden der Schule, die nicht bei der Reise dabei gewesen sind, einen pädagogisch erweiterten Einblick in das Unternehmen zu geben. Vielleicht können sie später einmal den Dabeigewesenen manche Aspekte erhellen, die ihnen im Augenblick noch unbewußt geblieben sind. Das literarische Produkt "Unsere Italienische Reise '96" ist, anders als die Reise selbst, ja durchaus für einen Zeitraum konzipiert worden, der "über den Tag hinaus" reichen soll. Wie unterschiedlich im Hinblick auf den jeweiligen Kreis bestimmter Leser zu formulieren ist, haben aber einige Schüler auch selbst erfahren. Für die "Stuttgarter Nachrichten" konnten sie, auf wenigen Spalten eingeschränkt, versuchen, ihre vierzehntägige Reise zusammenzufassen. Auch diesen Artikel haben wir in unser Reisebuch hineingenommen. Damit sind die publizistischen Wirkungen der Fahrt abschließend festgehalten worden.



Maß nehmen

Nachbemerkungen zur Inszenierung des Lehrstücks

Theodor Schulze schließt seine Lehrstück-Dramaturgie mit den Ausführungen zum "Inszenieren eines Lehrstücks" ab. Wie im Bereich der dramatischen Kunst gehe es auch bei der didaktischen darum, dem *"in einem Text zunächst nur vorgestellten Geschehen Wirklichkeit zu verleihen"* (Lehrkunst, 403). Das Lehrstück muß erstens - wie jedes Schauspiel in einem Theater - in ganz bestimmte institutionelle Rahmenbedingungen einer bestimmten Schulform, ja, einer ganz bestimmten Schule eingefügt werden. Der zweite Komplex besteht darin, *"das Lehrstück für die aktuellen Gegebenheiten des Unterrichts und des Lernumfeldes einzurichten. Der dritte besteht darin, das Lehrstück mit den Schülerinnen und Schülern einzuspielen"* (Lehrkunst, 404). Ein vierter schließlich hat die Inszenierungsarbeit zu bewerten. Es ist zu "rezensieren", ob die "Aufführung des Stückes" als gelungen angesehen werden kann. Ist bei den Lesern der Kritik, bei Mitspielern und Zuschauern der konkreten Inszenierung (nicht nur im Hinblick auf die Inhaltsangabe im Schauspielführer) der Wunsch entstanden, das Stück erneut auf die Schulbühne zu holen? Gibt es Bedarf? War es anregend? Denn erst die *"Wiederholung schafft die Möglichkeit des Vergleichs und damit auch der Bewertung und Erwartung. Das Maß, an dem die bewertende Erwartung mißt, bildet sich in der Erinnerung an gelungene Aufführungen. Dramentheorien versuchen übergeordnete und allgemeingültige Gesichtspunkte in den Vorbildern auszumachen. Aber im Grunde können sie immer nur wieder auf die Vorbilder selber verweisen - auf Sophokles und Euripides, auf Shakespeare und Racine, auf Schiller und Brecht. Und jede gelungene Aufführung eines gelungenen Stückes kann neue Maßstäbe setzen"* (Lehrkunst, 374). Lehrkunst-Didaktik läßt sich nicht an ihren Absichtserklärungen messen. Eine nur "gut gemeinte" Inszenierung ist noch keine (Lehr-)Kunst. Vor dem anspruchsvollen Geschmack dürfte sie trotz Güte der Vorlage durchfallen. Und ebenso verbürgt der Hinweis auf den möglicherweise bedeutenden Namen des Aufführungsortes, sprich der Schule, noch nicht, ob das konkrete Lehrstück als gelungen zu bezeichnen ist. Eine schwach inszenierte "Dreigroschenoper" gewinnt als Theatererlebnis nicht bereits dadurch, daß sie mit dem Berliner Ensemble über die Bühne geht. Fast möchte man im Hinblick auf die Lehrkunst sagen: An ihren Früchten sollt Ihr sie erkennen. Je günstiger die Voraussetzungen eines Hauses für einen bestimmten Autor sind, desto besser. Aber möglich ist es durchaus, Goethes "Faust" auch auf einer Liebhaber- oder Freilichtbühne aufzuführen.

Einführen in die Schule: "Aufführungsort" des Goethe-Lehrstückes zur *Italienischen Reise* war die "Freie Waldorfschule Uhlandshöhe" in Stuttgart. Sie ist als Gesamtschule (doppelzügige Klassen vom I. bis 13. Schuljahr) mit ihren knapp tausend Schülern eine von vier in Stuttgart ansässigen Waldorfschulen und historisch gesehen die erste von annähernd 170 deutschen Schulen überhaupt, die nach den pädagogischen Anregungen Rudolf Steiners arbeiten.⁵⁷ (Derzeit gibt es international über 700 Waldorfschulen in allen fünf Kontinenten). Die Gründung der ersten Schule wurde 1919, kaum ein Jahr nach dem Weltkriegsende, durch den Industriellen Emil Molt (1876-1936) für die Arbeiterkinder seiner Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik (ursprünglich sogar für die Arbeiter selbst) veranlaßt und finanziert und von Steiner methodisch-didaktisch sowie in ihrer Sozialgestaltung eingerichtet und entwickelt. Da in der Beschreibung der Waldorfschule, ihrer Organisationsform und Pädagogik im allgemeinen, und in der Schule "Uhlandshöhe" im besonderen, nicht von Werk und Biographie Rudolf Steiners abstrahiert werden kann, sei, so weit wie nötig, auf ihren Gründer eingegangen. Der methodische Leitfaden unserer Darstellung konzentriert sich dabei aber streng auf das vorrangige Erkenntnisinteresse dieser Arbeit, die Inszenierung der *Italienischen Reise* als Lehrstück darzustellen, in diesem Fall eben im Unterricht einer Waldorfschule. Es geht mit unserem Bericht nicht darum, didaktische Unterschiede zwischen der stärker inhaltszentrierten *Lehrkunst* und der deutlich menschenkundlich orientierten Waldorfpädagogik einzuebneten oder eine spannungslose Affinität beider Ansätze zu behaupten. Der grundsätzlich unterschiedliche Akzent liegt jedem klar vor Augen, der sich in beide Didaktiken einzuarbeiten sucht. Hier soll über eine praktische pädagogische Unterrichtserfahrung berichtet werden, die im einzelnen möglich ist und unter den genannten Blickwinkeln von allen Beteiligten als spannend und fruchtbar erlebt wurde. Es soll nicht verschwiegen werden, daß auch die Hereinnahme einzelner anderer Lehrstücke (z.B. Faradays "Kerze" oder Lessings "Fabeln") in den als üblich geltenden Unterricht der Waldorfschule, so weit das nicht ohnehin bereits geschieht, denkbar, wünschbar und empfehlenswert ist. Peter Guttenhöfer hat mit der Beschreibung seines Epochen-themas zum "Poseidon vom Kap Artemision" (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 91 ff.) nachgewiesen, daß die Waldorfschule durchaus eine geeignete Bühne für das immer größer werdende Lehrkunst-Angebot bereitzustellen vermag. Ob Guttenhöfer selbst allerdings mit seinem ansprechenden Bericht bereits in allen Teilen dem genuinen Ansatz der Lehrkunst-Didaktik gerecht geworden ist, sei hier nicht weiter untersucht. Die Waldorfpädagogik hat jedenfalls klare Kriterien dafür, was sie unter sinnvoll verantwortbarem Unterricht versteht. Deshalb öffnet sie sich nicht leichtfertig und konzeptionslos bestimmten Modellen gegenüber, die als innovativ gelten. Daß sie sich aber prinzipiell und hermetisch gegen pädagogisch-didaktische Ansätze anderer Couleur abgren-

ze, trifft, wie nicht allein der vorliegende Bericht dokumentiert, kaum zu.⁵⁸ Wissenschaftstheoretische Erörterungen zur Waldorfpädagogik und eine Einführung in ihre Grundlagen, die zu einer vollen Urteilsbildung notwendig wären, sind im folgenden Rahmen weder beabsichtigt noch sinnvoll.⁵⁹ Wer die *Lehrkunst*-Didaktik kennenlernen möchte, wird mit den wenigen Ausführungen zum Aufführungsort des Lehrstückes hoffentlich kurz, aber hinreichend informiert. Wer sich einen Zugang zur Waldorfpädagogik verschaffen möchte, sei auf die weiterführenden Literaturangaben verwiesen.

Rudolf Steiner (1861 - 1925): Rudolf Steiner, 1861 im heute kroatischen, damals ungarischen Ort Kraljevec geboren, studiert an der Technischen Hochschule in Wien Mathematik, Physik und Naturgeschichte, nebenbei hospitierend in den Fächern Literatur und Philosophie.⁶⁰ In den Jahren 1884 bis 1890 betätigt er sich als Hauslehrer und Erzieher in der Wiener Kaufmannsfamilie Specht, um den drei älteren Söhnen den vorbereitenden Volksschul- und später dann den Nachhilfeunterricht für die Mittelschule zu geben. Hauptsächlich hat er sich aber um den jüngsten Sohn zu kümmern, der als abnormal gilt und an dessen Bildungsfähigkeit gezweifelt wird.⁶¹ "*Diese Erziehungsaufgabe wurde für mich eine reiche Quelle des Lernens. Es eröffnete sich mir durch die Lehrpraxis, die ich anzuwenden hatte, ein Einblick in den Zusammenhang zwischen Geistig-Seelischem und Körperlichem im Menschen. Da machte ich mein eigentliches Studium in Physiologie und Psychologie durch. Ich wurde gewahrt, wie Erziehung und Unterricht zu einer Kunst werden müssen, die in wirklicher Menschenerkenntnis ihre Grundlage hat.*"⁶² Steiner wird zudem mit der Herausgabe von Goethes naturwissenschaftlichen Schriften betraut (in Kürschners Sammlung "Deutsche National-Literatur") und entwickelt, ausgehend von Goethe, 1886 eigene "*Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung*". Mit 29 Jahren beginnt seine Mitarbeit im Goethe- und Schiller-Archiv in Weimar, um auch dort Goethes naturwissenschaftliche Schriften (mit Ausnahme der Farbenlehre und der Schriften zur Osteologie) zu betreuen.⁶³ Nach der erkenntnistheoretisch orientierten Promotion erscheint 1894 Steiners philosophisches Hauptwerk: "*Die Philosophie der Freiheit*". 1897 legt er mit seinem Buch "*Goethes Weltanschauung*" ein Resümee seiner bisherigen profunden Goethe-Forschung vor. Wie zentral Goethes Wirkungen in der Pädagogik Rudolf Steiners ihre Anverwandlung gefunden haben, ist ausführlich nachgewiesen worden.⁶⁴ Seit 1899 hält Steiner Fortbildungskurse als Lehrer an der von Wilhelm Liebknecht gegründeten sozialistisch ausgerichteten Arbeiterbildungsschule in Berlin und stellt damit ein weiteres Mal seine pädagogischen Ambitionen unter Beweis.⁶⁵ Gleichzeitig besorgt er die Herausgabe des "Magazins für Literatur" und trägt Mitgliedern der in Berlin ansässigen theosophischen Gesellschaft vor, was sich ihm als Welt- und Le-

bensanschauung darstellt. Steiners Ausführungen übernehmen sprachlich zunächst in Anlehnung an sein spezifisches Publikum theosophische Begriffe. Im Rückblick auf seine Biographie und im Kontext seines gesamten Wirkens ist aber deutlich, daß sich bereits seit Erscheinen der frühen erkenntnistheoretischen Schriften und unabhängig vom jeweiligen ideologischen Standpunkt der Zuhörerschaft eine inhaltlich-gedankliche Kontinuität anbaut, die er zu Beginn des Jahrhunderts, terminologisch anknüpfend an I.P.V. Troxlers Schrift *"Naturlehre des menschlichen Erkennens oder Metaphysik"* (1828), an Vorstellungen G. Spickers (1872) und R. Zimmermanns (1882), mit dem Begriff Anthroposophie bezeichnet.⁶⁶ Die Grundlage der Anthroposophie Steiners bildet ein objektiv voraussetzungsloses Erkennen. *"Die Wirklichkeit wird nicht als eine durch das Erkennen fertig auffindbare oder nicht auffindbare vorgestellt, vielmehr als eine solche, die sich der Erkennende erst selbst schafft. Das Erkennen läßt Wirklichkeit im Durchdringen des außer- oder innerseelisch sinnlich (d.i. unmittelbar) Anschaulichen mit den durch die Denktakte ergriffenen Denkinhalten erst entstehen."*⁶⁷ Das Wesen des sinnlich Anschaubaren, als solches bestimmungslos, wird durch den Akt des Erkennens als ein geistiger Erfahrungsbereich verstanden. Durch konzentrierte und wiederholentliche Vertiefung der Denk-, Gefühls- und Willenserlebnisse, also durch Meditation, verwirklicht sich erkenntnistmäßig der Bereich des Geistig-Anschaulichen. Ausgehend von dieser erkenntnistheoretischen Basis und durch eine eigene, methodisch und inhaltlich spirituell ausgerichtete Forschung entwickelt Steiner im Rahmen zahlreicher Bücher und in annähernd sechstausend Vorträgen vielfältige grundlegende Hinweise zu einem erweiterten Verständnis der Evolution des Menschenwesens, der Natur und Geschichte. Die Einführung des Reinkarnations- und Karmagedankens in die europäische Geisteswelt und deren Ausarbeitung und Verbindung mit den Impulsen Fichtes und der deutschen idealistischen Klassik erweitert gängige wissenschaftliche Theoriebildung und soziale Praxis. Die Wirkung der Anthroposophie entfaltet sich, vor allem seit etwa 1907, auf nahezu allen wissenschaftlichen, künstlerischen und gesellschaftlichen Lebensbereichen (Landwirtschaft, Medizin, Heilpädagogik, Sozialtherapie, Geld- und Bankwesen, darstellende, bildende und bewegende Künste). In einer kleinen Schrift, die als überarbeitete Fassung eines Vortrages erscheint und den Titel *"Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft"* trägt, faßt Steiner erstmals und wie in einem Kabinetstück seine bisher gesammelten pädagogischen Erfahrungen und Grundsätze zusammen. Bereits hier lenkt er den Blick des Erziehenden auf die Bedeutung des unterschiedlichen Lebensalters und der jeweiligen Entwicklungsphasen des Kindes, die sich rhythmisch gestalten und umgestalten. Erst zwölf Jahre später kann aus diesen Anregungen aufgrund der konkreten Lebens- und Zeitsituation die Waldorfschule realisiert werden. Seit 1917 schal-

tet sich Steiner intensiv, teils agitierend (*Aufruf an das deutsche Volk und die Kulturwelt*, 1919), teils publizistisch (*"Die Kernpunkte der sozialen Frage"*, 1919) in die politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen ein. Vor Betriebsräten und Unternehmern, vornehmlich im süddeutschen Raum, vertritt er die Idee einer *"Dreigliederung des sozialen Organismus"*. In dem Aufsatz *"Freie Schule und Dreigliederung"* lesen wir bereits seine politische und pädagogische Maxime: *"Worauf es der Gegenwart ankommen muß, das ist, die Schule ganz in einem freien Geistesleben zu verankern. Was gelehrt und erzogen werden soll, das soll nur aus der Erkenntnis des werdenden Menschen und seiner individuellen Anlagen entnommen sein. Wahrhaftige Anthropologie soll die Grundlage der Erziehung und des Unterrichts sein. Nicht gefragt soll werden: Was braucht der Mensch zu wissen und zu können für die soziale Ordnung, die besteht; sondern: Was ist im Menschen veranlagt und was kann in ihm entwickelt werden? Dann wird es möglich sein, der sozialen Ordnung immer neue Kräfte aus der heranwachsenden Generation zuzuführen."*⁶⁸ Die (pädagogische) Biographie Steiners, die systematisch vorangeschrittene Entwicklung der anthroposophischen Geisteswissenschaft und die reale Zeitsituation führen zur Gründung der Waldorfschule.

Zur Waldorfschule: Der Blick auf den historischen Zeitpunkt 1919 macht deutlich, daß aus der anthroposophisch orientierten Weltanschauung heraus, die für die Lehrerinnen und Lehrer zum geistigen Ausgangsort ihres selbständig zu entwickelnden pädagogischen Denkens und Handelns wird, die Waldorfschule entstanden ist. An eine Reformschule damals gängiger Art hatte Steiner nicht gedacht, auch wenn Vertreter heutiger Erziehungswissenschaften sich bei der Einordnung schwertun und die Waldorfpädagogik etwas undifferenziert unter dem Begriff Reformpädagogik subsumieren. *"Rudolf Steiner hat sich über die zeitgenössische Reformpädagogik kaum geäußert. Die Namen von Georg Kerschensteiner, Berthold Otto oder Maria Montessori fallen in seinen Vorträgen nicht, und wir wissen auch nicht, ob er deren Schriften gekannt hat. Er erwähnt die Jenenser Pädagogen Theodor Vogt und Wilhelm Rein sowie zustimmend den Veranstalter der Kunsterziehungstagungen Alfred Lichtwark. Er kannte durch einen Besuch in Haubinda ein Lietz'sches Landerziehungsheim, war aber von dem, was er dort sah, wenig angetan."*⁶⁹ Christoph Lindenberg, derzeit kompetentester Steiner-Biograph, sieht die Antwort darauf, warum sich die Waldorfschule nicht mit der reformpädagogischen Bewegung verbündete, in dem Umstand, daß diesen Bestrebungen nach Steiners Auffassung ein anthropologischer Ansatz zum Verstehen der Kinderseele gefehlt habe. Es gilt für diesen Zusammenhang zusätzlich, was Hans Christoph Berg in seinem Lexikonartikel zum Stichwort *"Waldorfschulen"* vermerkt: *"Während andere Reformpädagogen die Grundgestalt der Schule*

umwandeln wollten (Kerschensteiner: 'Aus unserer Buchschule muß eine Arbeitsschule werden'), geht Steiners Schulreformation auf die Reinigung der Schule von bildungswidrigen Auswüchsen und Zutaten und auf die Durchdringung dieser 'sanierten' Schulgestalt mit einem bildungsfreundlichen Schulgeist'⁷⁰. Steiner stellt schon früh klar: "Wäre Menschenerkenntnis in diesen Reformplänen gewesen, Anthroposophie brauchte nichts zu sagen."⁷¹ Und doch ist Anthroposophie kein Lehrfach für Schüler. Steiner warnte ausdrücklich davor, eine "Weltanschauungsschule" zu werden. Indoktrination, gleich welcher Art, verträgt sich nicht mit einer Pädagogik, die zur Freiheit des einzelnen Menschen führen möchte.⁷² Wichtiger als das Erreichen eines definierten Lernziels und staatlich sanktionierter Prüfungstypen ist der Waldorfpädagogik der umfassend gesunde Entwicklungsprozeß des Kindes und Jugendlichen während der Schulzeit, der allein Bildung genannt zu werden verdient.

Die "Lehrkunst" versucht, wie wir sahen, durch die Herausarbeitung neuer Lehrstücke den Hebel anzusetzen, um dadurch die Last eines hundertprozentigen Lehrplans der Regelschulen wenigstens durch einen zehnpromzentigen "Spielplan" zu bewegen. Den damit zu eröffnenden anderen Blick auf die Didaktik dürften viele Lehrerinnen und Lehrer als fakultatives Angebot und als Befreiung aus dem als sehr restriktiv zu empfindenden Schulalltag erleben, der ihr pädagogisches Handeln bisweilen nachhaltig einschränkt. Die "Erziehungskunst" dagegen richtet ihr vornehmliches Augenmerk zur grundlegenden pädagogischen Reform nicht auf Lehrpläne, Bildungsprogramme oder Lehrstücke, wengleich diese Kategorien natürlich auch in ihre reale Schul-Diskussion hineingehören. Die von Berg an die Erziehungswissenschaft, an die Normal-schulen und an die Waldorfschulen als "Heidelberger Gretchenfrage" apostrophierte Herausforderung: "Nun sag, wie hast du's mit der Bildung?"⁷³, beantworten die letzteren deutlich mit dem Hinweis auf eine anthropologisch orientierte Didaktik. "Anthropologie muß den Menschen eingehender begreifen als die bisherigen Formen Pädagogischer Anthropologie, um lebenspraktisch zu werden. Das soll keine Abgrenzung, sondern eine Aufgabe formulieren. Es soll auch deutlich machen, daß es sich keineswegs um Regression auf der Stufe einer überholten Menschbild-Anthropologie handeln kann, wie Kritiker der anthroposophischen Pädagogik behaupten."⁷⁴ Im Mittelpunkt der wöchentlich stattfindenden Lehrerkonferenzen, die als "fortlaufendes Seminar" (Steiner) methodisch-didaktische Fragen behandeln, stehen deshalb in jeder Waldorfschule anthropologisch-menschenkundliche Erkenntnisbemühungen, die sich mit der Dreigliederung des menschlichen Organismus nach Leib, Seele und Geist beschäftigen. Die permanente und gemeinsame Wahrnehmungs- und Gedankenbildung an empirischen Beobachtungen aus dem Unterricht und der Austausch darüber, wie sich konkrete und den Lehrem

bekannte Kinder in ihrer natürlichen Leiblichkeit, in der sozialen Umwelt und als eigenständige Persönlichkeiten ausdrücken, verhindert, daß Waldorfpädagogik zu einer "abgehobenen" Theorie erstarrt. Ihr spiritueller Ansatz hat sich geradezu in der Hinwendung zum materiell Sichtbaren und Phänomenalen zu bewähren. Die teils systematisch, teils nur aphoristisch entwickelten Darstellungen Steiners zur Menschenkunde, die als eine hermeneutisch zu verstehende Begriffsschulung ein differenzierteres Wahrnehmen anregen wollen, sind außerordentlich umfassend und komplex. Der Vorwurf, es handle sich bei der Waldorfpädagogik um eine normative Didaktik, die in einer "lückenlosen Deduktionskette" (Ullrich 1986), die Ziele, Inhalte und Methoden von anthropologischen Prämissen ableite, kann sich aufgrund einer zureichenden Auseinandersetzung mit der Waldorfpädagogik nicht behaupten. Auf kompetente Darstellungen muß auch in diesem Zusammenhang verwiesen werden.⁷⁵

Rudolf Steiner stirbt 1925 in Dornach (Schweiz), wo sich das noch nach seinen architektonischen Anregungen erbaute "Goetheanum" als eine anthroposophische Tagungs- und Forschungsstätte und als "Freie Hochschule für Geisteswissenschaft" befindet. Die Waldorfschulen Deutschlands haben sich nach der nationalsozialistischen Zeit, in der sie verboten waren, und dem Ende des 2. Weltkrieges im "Bund der Freien Waldorfschulen" zusammengeschlossen, um gemeinsame pädagogische, juristische oder gesellschaftspolitische Aufgaben miteinander abzustimmen. Eine administerielle Hierarchie mit Weisungsbefugnis und ähnlichen Einwirkungsmöglichkeiten höherer Instanzen existiert weder innerhalb einer Schule (kein Schuldirektor) noch zwischen den Schulen. Jede Schule verantwortet und verwaltet sich pädagogisch und rechtlich autonom. Ihr wirtschaftlicher Träger ist ein Schulverein, der aus Eltern, ehemaligen Schülern, Interessierten, Mitarbeitern und Lehrern besteht.

Es läßt sich im Rückblick auf die wenigen Aspekte zur Biographie Steiners nur mit Erstaunen nachvollziehen, daß dessen pädagogische Bemühungen letztlich erst seit 1979 auch vor dem Forum der allgemeinen Erziehungswissenschaft anerkannt worden sind. Scheuerl jedenfalls hat Steiner in den Kreis der "Klassiker der Pädagogik" aufgenommen.⁷⁶ Dieser längst überfällige Gestus einer sich empirisch verstehenden Wissenschaft trägt der Wirkung Steiners für die Pädagogik angemessen Rechnung. Der jung gebliebene Martin Wagenschein hatte bereits vorher, nicht nur in seiner Autobiographie (*Erinnerungen für morgen*), mehrfach und deutlich auf die Nähe seines didaktischen Denken und Tuns zur Waldorfpädagogik hingewiesen. Es ist erstaunlich, wie auf dem Hintergrund von und im Bezug auf Steiner plötzlich und unvermutet auch "eine ganz ungeahnte Seite Wagenscheins"⁷⁷ zum Vorschein kommen kann. Die wechselseitige pädagogische Verwandtschaft ist, bei aller tatsächlich vorhandenen Differenz, zwar auf bestimmte Bereiche beschränkt, aber im pädago-

gischen Ethos doch spürbar.⁷⁸ Zustimmend betont Peter Buck: "Zur ursprünglichen Verstehen muß exaktes Denken treten" - diese Forderung Wagenscheins wird ausdrücklich für den naturwissenschaftlichen Unterricht an Waldorfschulen beansprucht.⁷⁹ In jedem Fall dürfte nachvollziehbar geworden sein, daß die Verbindung Goethe, Steiner, Wagenschein ein Spannungsverhältnis erzeugen kann, das den erhellenden Funken didaktischen Fragens zündet und überspringen läßt.

Epochenunterricht: Die "Aufführung" von Lehrstücken in der Art, wie sie hier vorgestellt werden, ist an der Waldorfschule ebenso wenig üblich wie an staatlichen Schulen, jedenfalls noch nicht. Es war indes aus pädagogischen und organisatorischen Gründen heraus nicht schwer, eine Woche des gängigen Unterrichts dafür probeweise einzurichten. Zunächst hatte ich mir eine 12. Klasse (29 Schülerinnen und Schüler) zu "leihen", da ich im betreffenden Schuljahr (1994/95) keine 12. Jahrgangsstufe zu unterrichten hatte.

Zu Beginn jedes Schuljahres entwerfen Kollegen der Oberstufe einen Epochenplan, in dem Fächer, Fächerfolgen, Epochenlängen und die Namen der unterrichtenden Kollegen eingetragen werden. Bei etwa 35 Unterrichtswochen pro Jahr, die nach Absprache der Klassenkonferenzen auf die einzelnen Fächer verteilt werden, ergeben sich elf bis zwölf drei-, manchmal auch einige zwei- oder vierwöchige Epochen. So haben die Schüler in der Regel ein- oder zweimal im Schuljahr Mathematik, Geschichte, Kunstunterricht, Chemie, Biologie, Physik. Für den Deutschunterricht sind zwei Epochen vorgesehen. Ist die jeweilige Epoche dann vorbei, "versinkt" deren Inhalt für eine gewisse Zeit tatsächlich wahrnehmbar im Stundenplan der Schüler (und in ihnen selbst), um erst nach einem festgelegten Rhythmus wieder als Hauptunterricht "aufzutauchen". Über den Wert des Epochenunterrichts, der an Waldorfschulen konstitutiv ist, schreibt schon Wagenschein unmißverständlich: "Ein exemplarischer Unterricht ist mit dem Hackwerk der 45-Minuten-Portionen ganz unverträglich, er strebt nach dem Epochen-Unterricht. Tag für Tag mindestens zwei Stunden dasselbe Thema: das gräbt sich ein in die Herzen der Schüler und Lehrer und arbeitet dort, Tag und Nacht."⁸⁰ Diese Epochen finden täglich in der "Hauptunterrichtszeit" statt, also regelmäßig von 8.00 bis 9.45 Uhr. Ab 10.00 Uhr folgen dann, neu oder den Hauptunterricht ergänzend, im Rahmen eines wöchentlich "stabilen" Stundenplanes durch das gesamte Schuljahr hindurch die übrigen Fächer (Fremdsprachen, handwerklich-künstlerische Fächer, Religion, Sport, Eurythmie), die nicht als epochale Hauptunterrichtsfächer gedacht sind. Organisatorisch also bot das Einführen des Lehrstücks der *Italienischen Reise* in den Rahmen unserer Schulart und ihres konkreten Kollegiums keine Schwierigkeit.

Auch in bezug auf den "Lehrplan" der 12. Klasse ließ sich die Arbeit mit Goethes Reisebeschreibung "nahtlos" in den übrigen Kontext der ausgewiesenen Themen einfügen.⁸¹ Es ist vorgesehen, daß eine der beiden Deutsch-Epochen das Drama "Faust", möglichst in seinen beiden Teilen als Ganzschrift, behandeln möge, während die zweite zum Abschluß der Waldorf-Oberstufenzeit (das 13. Schuljahr gilt als Vorbereitungsyear für die Abiturprüfung) noch einmal exemplarisch einen großen Überblick über die deutsche (und gegebenenfalls Welt-)Literatur insgesamt bietet.⁸² Die erste der drei mir zur Verfügung stehenden Wochen thematisierte literaturgeschichtliche Aspekte bis zur Romantik, die letzte Beispiele und Hinweise zur Dichtung des 19., vor allem des 20. Jahrhunderts. Die mittlere Woche also gestaltete authentisch am Beispiel der *Italienischen Reise* die Zeit der deutschen Klassik. Daß für die Klassik, gewissermaßen als Schwerpunkt der Unterrichtsepoche, eine ganze Woche vorgesehen wurde, unterstreicht bereits rein zeitlich ihre geistige und literarische Bedeutung, die sie auch sachlich im Überblick über die Dichtung als eine Art Peripetie kennzeichnet. Diese gewissermaßen retardierende Schwerpunktarbeit vertiefte das Verständnis der Schüler auch im Hinblick auf die übrige Epochenzeit und die dort behandelten Inhalte und Methoden, wie im Gegenzug die beiden "flankierenden" Wochen der Erhellung des Lehrstücks vorbereitend und nacharbeitend zugute kamen. Es sollte allerdings auch möglich sein (und für die Lehrkunst-Didaktik ist das eine unverzichtbare Forderung), die *Italienische Reise* als ein in sich abgerundetes Lehrstück in wöchentlichen Blockstunden, also nicht im Epochenunterricht, und ohne den Rahmen eines Literaturüberblicks einrichten zu können. Beide hier angesprochenen Voraussetzungen sind günstig, aber nicht notwendig. Lehrstücke lassen sich aufgrund ihrer besonderen Gestalt gut in den Kontext einer alternativen, "freien" Schule (in diesem Fall der Waldorfschule) und ihre unterrichtliche Struktur einfügen, ohne daß dabei einschneidende Veränderungen am Lehrstück noch an der spezifischen Schulform vorgenommen werden müßten. Sie lassen sich, wie hinlänglich bewiesen, auch an staatlichen Schulen realisieren. Daß jede Schule dabei nach Maßgabe ihres Lehrplanes vorgehen wird, ist selbstverständlich.

Schließlich war das Vorhaben, wenigstens kurz und in anfänglichem Maße, dem Klassen- und Gesamtkollegium vorzustellen, und auf Elternabenden waren die Eltern einzubeziehen. Es war erfreulich, wie spontan die Schüler auf den Vorschlag eingingen, eine Klassenfahrt nach Italien unternehmen zu wollen. Sie wußten zu diesem Zeitpunkt noch nicht, daß Goethes *Italienische Reise* im Unterricht behandelt werden sollte. Hätten sie sich für ein anderes Reiseziel ausgesprochen, wären dennoch der Teil 1 (Arbeit mit Goethes Buch im Unterricht) und der Teil 3 (Dokumentation der Klassenfahrt) der vorliegenden Lehrstück-Trilogie sinnvoll einzurichten gewesen. Was Goethe Italien war, hätte uns vielleicht ebenso Frankreich oder Holland werden können. Ein wöchentli-

cher und freiwilliger Italienisch-Kurs für Schüler, Kollegen und einen Schüler-Vater, den eine ehemalige Schüler-Mutter zu geben bereit war, rundete die Einführung des Stückes in die Schule ab. Es hat in dieser Phase durchaus Fragen, Einwände und Kritik der mitarbeitenden Kollegen und Schüler gegeben, die in ihrer Art aber niemals grundsätzlicher Natur waren. Stets gelang es, die "Sache", um die es ging, zu verdeutlichen, zu grundieren oder zu präzisieren.

Einrichten für den Unterricht: Daß eine Behandlung der *Italienische Reise* im Unterricht nicht davon absehen kann, den vollständigen Text kürzen zu müssen, ist selbstverständlich. Wie und warum die Akte ausgewählt wurden, ist bereits dargestellt worden. Dennoch sei hinzugefügt, daß ich bei der Auswahl der einzelnen Akte die jeweiligen Themen zwar authentisch aus der Fülle der im Buch "brachliegenden" Inhalte und Methoden herausgriff, aber doch bewußt auf bestimmte konzentrierte. Es sollten, wo möglich, diejenigen Themen zur Sprache kommen und exemplarisch (erstmalig oder erneut) von den Schülern "angespielt" werden, auf die schon die Hinweise Rudolf Steiners in den Lehrplananregungen zur Waldorfschule abgehoben hatten. So war relativ leicht ein Bezug zu Herders "Ideen" im Deutschunterricht der 8. bzw. 9. Klasse herzustellen. Auch Raffaels Malerei im Hinblick auf den Kunstunterricht der 9. Klasse, das tätige Umgestalten der "Iphigenie" als kleine Fortsetzungsübung zur sogenannten Poetik-Epoche der 10. Klasse oder das Betrachten der antiken Arena von Verona ließen sich mühelos mit der Architektur-Epoche der 12. Klasse in Beziehung setzen. Es wären gewiß auch neun oder zehn Doppelstunden mit entsprechend anderen Tagesthemen denkbar gewesen. Das spätere Hinzukomponieren des "Venedig-Aktes" zeigt diesen Gestus des allmählichen, vom Zentrum her wachsenden Prozesses der didaktischen Gestaltung und Umgestaltung. Aber auch nur vier oder fünf Akte könnten hinreichen.

Vier Variationen: Vier zusätzliche Einheiten, die das Lehrstück, so wie es hier zur Darstellung kommt, im Schulunterricht erweitern oder variieren könnten, seien ergänzend aus einem Fundus zu entdeckender anderer inhaltlicher Bausteine erwähnt. Wer erst die *Italienische Reise* an den oben genannten Inhalten als didaktisches Kompendium konkreter und ausgeführter Lehrstück-Akte kennengelernt hat, wird im Sinne dieses Vorgehens plötzlich auf zahlreiche unerschlossene Ideen stoßen. In jedem Fall dürfte klar geworden 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.

Wir könnten zum Beispiel auf das eingehen, was Goethe innerhalb seiner botanischen Studien mit der Entdeckung der *Urpflanze* als Bildeprinzip aller Pflanzen bestimmt hat. Ist die *Urpflanze* doch nicht allein ein Muster dafür, wie sich durch sie die gewordene Natur erschließen läßt, sondern Bild eines schöpferischen, lebendigen Erkenntnisprozesses überhaupt, der mithin auch die Lehrkunst-Didaktik zu impulsieren vermag: *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 wunderbarste Geschöpf von der Welt, um welches mich die Natur selbst beneiden soll. Mit diesem Modell und dem Schlüssel dazu kann man alsdann noch Pflanzen ins Unendliche erfinden, die konsequent sein müssen, das heißt: die, wenn sie auch nicht existieren, doch existieren könnten und nicht etwa malerische oder dichterische Schatten und Scheine sind, sondern eine innerliche Wahrheit und Notwendigkeit haben. Dasselbe Gesetz wird sich auf alles übrige Lebendige anwenden lassen* (Neapel, 17. Mai 1787, S. 375).

Ein ganz wesentlicher, ja unverzichtbarer Gestus des Goetheschen Denkens läßt sich demonstrieren, wenn auf naturkundliche oder naturwissenschaftliche Inhalte und Methoden eingegangen wird. Das Kennenlernen der "Metamorphose der Pflanzen" etwa oder einzelner geologischer Studien (so zum Beispiel die Beschreibung des Vesuvs oder des Ätna und die Kontroverse zwischen den "Vulkanisten" und den "Neptunisten") ist angeraten, wenn die Grundlage verstanden werden soll, auf der Goethe seine Naturauffassung und Kunstausübung errichtet hat. Aber da im vorliegenden Fall beiden naturwissenschaftlich orientierten Möglichkeiten auf der Klassenfahrt nach Italien vor Ort nachgegangen wurde und sowohl die zwei genannten Inhalte als auch die an ihnen zu demonstrierende "goethenistische Methode" im Lehrplan der Waldorfschulen ihren festen Ort besitzen, kann von ihrer Darstellung abgesehen werden.⁸³ In unserem hier in Rede stehenden Zusammenhang ist den Schülern vertraut, was in anderen Schultypen vielleicht berücksichtigt werden müßte. Anders ist es mit den zwei folgenden Möglichkeiten:

Das 16. Kapitel der *Italienischen Reise* schließt mit dem kleinen Aufsatz: Moritz als Etymolog. (S. 460/461) Dort berichtet Goethe, daß Moritz ein *Verstandes- und Empfindungsalphabet erfunden* (461) habe. Die Buchstaben der Sprachen seien nicht willkürliche Zeichen, sondern korrespondierten alle mit *gewissen Regionen des inneren Sinnes*. (461) Wer einmal Laute und Lautgebärden sprechend bilde, der gerate auf die Spur, wie Worte etwas akustisch zum Ausdruck brächten, was wesenhaft in den Dingen und auch in den Empfindungen verborgen sei. Man könne die Plausibilität dieser Annahme nun eher überprüfen, wenn man sie nicht theoretisch als System verteidige oder angreife, son-

dern man müsse vielmehr *recht spielen wollen*. (461) Denn: *Das etymologische Spiel beschäftigt schon so viele Menschen, und so gibt es auch uns auf diese heitere Weise viel zu tun. Sobald wir zusammenkommen, wird es wie ein Schachspiel vorgenommen, und hunderterlei Kombinationen werden versucht.* (461) An dieses höchst moderne linguistische und künstlerische Verfahren ließe sich authentisch, ganz im Sinne der Goetheschen Anweisung, wohl auch im Schulunterricht anknüpfen.

Schließlich könnte auch noch die für heutige Italienreisende sehr pragmatische, aber durchaus wichtige Frage: "Che ora e?" eine interessante historische Antwort erhalten, die zudem ausführlich beschreibt, wie Goethe lernte und lehrte. Die dargestellten Besonderheiten der italienischen Uhr geben in Text und Bild verbal und graphisch ein interessantes Beispiel dafür, wie anschaulich sich Goethe der jeweiligen Landesgewohnheit anzupassen verstand. Von der dadurch angeregten, ganz speziellen und bald zu überschauenden Zeitumrechnung käme man leicht zu dem Phänomen der unterschiedlichen Zeitzonen auf der Erde und schließlich, sehr generell, zur umfassendsten Frage überhaupt: Was ist Zeit? Die scheinbar so leicht daherkommenden Bitte, die Uhrzeit des nächsten Augenblicks genannt zu bekommen, hat sich plötzlich zur Frage nach der Zeitlosigkeit ausgeweitet.

Einspielen mit den Schülern: Das Spektrum der Lern-, Interessen- und Begabungsmöglichkeiten einer 12. Waldorfkasse ist groß, da die Schüler seit der ersten Klasse nicht durch Notengebung und "Sitzenbleiben" selektiert wurden. Auch bei der Behandlung der *Italienischen Reise* war also davon auszugehen, daß Schüler, die sich im nächsten Jahr einer staatlichen Prüfung unterziehen wollten, etwa dem Abitur, neben anderen saßen, die mit der Realschulprüfung bzw. dem Hauptschulabschluß die 12. Klasse beenden würden. Wenn Wagenschein, wie Berg/Schulze erwähnen (*Lehrkunst*, S. 408), zu bedenken gibt, man möge jeden Schüler zu Wort kommen lassen, die Schwächeren zuerst, die Vorwitzer "gebremst", so ist auch dieser Aspekt der Lehrkunst ohnehin notwendiger methodischer Bestandteil der Waldorfpädagogik. Im übrigen besitzt das Lehrstück selbst thematisch und im Hinblick auf die unterschiedlichen Schüleraktivitäten und Begabungen eine derartige Fülle und Mehrdimensionalität, daß davon ausgegangen werden konnte, zumindest die meisten Schüler anzusprechen.

III. Resümee

Goethes Lehrkunst

In der Einleitung wurde kurz und allgemein die Lehrkunst-Didaktik in vierfacher Weise charakterisiert: Erstens der Bildungsdidaktik verpflichtet, zweitens inhaltszentriert, drittens an der Didaktik Wagenscheins und viertens an einer dramaturgisch eingerichteten Didaktik orientiert. Abschließend sei nun konkret, Zug um Zug und mit den Grundbegriffen der Lehrkunst-Didaktik resümiert, inwiefern der „Inhalt“ Goethe und der implizite Bildungsgehalt der „*Italienischen Reise*“, Wagenscheins „genetisches“ und Hausmanns „dramaturgisches“ Lehren und Lernen miteinander in Beziehung stehen.

Die ausführlichere Dissertation, die diesem Buch zugrunde liegt, hat, angeregt durch die Auseinandersetzung mit der Lehrkunst-Didaktik, die literarischen, didaktischen und methodischen Voraussetzungen von Goethes *Italienischer Reise* untersucht, geprüft und dargestellt. Das vermeintlich bekannte Reisebuch aus dem Beginn des 19. Jahrhunderts ist ausführlich gesichtet, schulisch unterrichtet und theoretisch neu gewichtet worden. In der konkreten theoretischen und praktischen Exemplifikation der "Lehrkunst in Goethes Italienischer Reise" ist der Versuch gemacht worden, am konkreten Beispiel sowohl in die wesentlichen Grundlagen der Lehrkunst-Didaktik als auch in die ästhetischen und methodischen Grundlinien des Goetheschen Reisebuches einzuführen. Ein erstes Ergebnis der Untersuchung möchte deshalb in gleicher Weise als ein Beitrag für die pädagogisch-didaktische beziehungsweise die germanistische Wissenschaft die Untersuchungsaspekte zur *Italienischen Reise* vertiefen. Die Lehrkunst-Didaktik hat sich ein weiteres Mal an einem bislang nicht untersuchten Beispiel als fruchtbar erweisen können, die literaturwissenschaftliche Forschung kann die *Italienische Reise* unter der Perspektive dieser "neuen" Sicht ihrerseits als ein bedeutsames Werk der deutschen Klassik wiederentdecken. Es gibt bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt (1999) keine mit der hier vorliegenden Untersuchung vergleichbare Publikation, die in ähnlich ausführlicher Weise die *Italienische Reise* didaktisch oder literaturwissenschaftlich derart konkret beim Wort genommen hätte. Die vorhandenen kleinen Studien und Aufsätze der teilweise bedeutenden Pädagogen und Goethe-Forscher gehen über einführende Aspekte, manchmal in ausgezeichnetem Niveau (Blättner, Flitner), nicht hinaus.⁸⁴ Daß die Erwähnung dieses empirischen Befunds eine sachliche Feststellung ist und sich fern von jeglicher Ignoranz und Überheblichkeit versteht, soll ausdrücklich betont werden.

Und doch stellte sich im Fortgang der schulischen Praxis und der reflektierenden Auswertung des Projekts ein zusätzliches und im Grunde genommen wesentlicheres Untersuchungsergebnis ein, daß nämlich in der Durchdringung der zwei Bereiche "Lehrkunst" und "Goethe" nicht allein den beiden genannten Fachdisziplinen weitere Resultate zugewachsen sind, sondern daß sich erst im Licht ihrer gegenseitigen Erhellung eine zentrale neue Dimension Goethes selbst herauskristallisierte, seine eigene Lehrkunst nämlich. Neben die bekannten und hinlänglich untersuchten Bestimmungen von Goethe als Erzieher, als Mentor oder Pädagoge kann nun tatsächlich und begründet von Goethe, dem Lehrkunst-Didaktiker, gesprochen werden. Die Herausarbeitung von *Goethes Lehrkunst* ist gewissermaßen die Steigerung der ursprünglich als polar verstandenen Bereiche der Lehrkunst- und Goethe-Forschung und damit das grundlegendste Ergebnis der vorliegenden Arbeit. Es ist abschließend aber angebracht, diejenigen bildungsdidaktischen Aspekte zu benennen, die sich in bezug auf Goethe ergeben, wenn wir über den engeren Rahmen der Lehrkunst-Didaktik hinausblicken. Es ist uns bewußt gewesen, in welchem größeren Kontext unser Untersuchungsgegenstand steht. Einigen klärenden Hinweisen sei deshalb nachgegangen. Gerade im Anschluß an die gängige Goethe-Rezeption bzw. durch die Abgrenzung gegenüber gewissen zu einseitig vorgenommenen Interpretationen kann noch einmal von einer anderen Perspektive deutlich werden, daß der Versuch, Goethe als Lehrkunst-Didaktiker zu bestimmen, nicht an der empirisch vorliegenden Goethe-Forschung vorbeigeht.

Der "unbekannte" Goethe: Im Umgang mit Goethe und der klassischen Weltanschauung wiederholt sich für den modernen Zeitgenossen jenes Phänomen, das ihm häufig widerfährt, wenn er sich den gewohnten schnellen Zugang zu künstlerischer und menschlicher Substanz erzwingt. Der Kunst- und Kulturwissenschaftler Erhart Kästner hat den Prozeß des Wirklichkeitsverlustes im Hinblick auf die Aneignung antiker Landschaft und Kunst beispielhaft beschrieben: *"Kann man glauben, die Dinge dächten niemals an Aufstand, seien zur Volks-Erhebung nicht fähig? Hätte man nicht an die uralte Waffe der gepeinigten Unterdrückten denken sollen: an die Möglichkeit eines General-Streikes der Dinge? Brauchten sie mehr zu tun, als sich abzuwenden? sich zuzuschließen? einfach bloß zu verstummen? nur sich wegziehen? Was dann geschähe, wäre das alte Los der Tyrannen: Tyrannen sind einsam. Es ist kalt um sie; kalt, einsam. Wenn die Dinge sich wegziehen -: weggezogen, das andere Wort für abstrakt. Wegzug der Dinge, und das Abstrakte rückt nach."*⁸⁵ In einem Brief an Charlotte von Stein berichtet Goethe ihr - einige Tage vor der ersten winterlichen Besteigung des Brockens überhaupt - sein immer wiederkehrendes Bedürfnis zur Reise, zur Begegnung mit der Natur und zur Leidenschaft, sich unter anderen Namen und hinter Masken zu verbergen: *"Mir ist's*

*eine sonderbare Empfindung, unbekannt in der Welt herumzuziehen, es ist mir als wenn ich mein Verhältnis zu den Menschen und den Sachen weit wahrer fühle. Ich heiße Weber, bin ein Mahler, habe Iura studirt oder ein Reisender überhaupt, betrage mich sehr höflich gegen jedermann und bin überall wohl aufgenommen."*⁸⁶ So hatte er schon als Jüngling einem Bekannten seine eigene Sprache geliehen, um im fremden Namen glühende Liebesbriefe an dessen Freundin zu verfassen,⁸⁷ so hatte er sich inkognito als Straßburger Student nach Sesenheim aufgemacht, um Friederike Brion kennenzulernen⁸⁸, in eben dieser Weise gab er seine bürgerliche Identität gegen eine geliehene auf, als er 1777 den im Weltschmerz versunkenen Theologiestudenten Friedrich Victor Leberecht Plessing in Wernigerode im Harz aufsuchte und sich als ein Maler Weber aus Braunschweig einführte, ohne erkannt zu werden⁸⁹, so stahl er sich 1786 unter anderem Namen aus Karlsbad fort, nach Italien zu reisen, und so offenbarte er sich schließlich seinem Freund Schiller gegenüber: *"Der Fehler, den Sie mit Recht bemerken, kommt aus meiner innersten Natur, aus einem gewissen realistischen Tic, durch den ich meine Existenz, meine Handlungen, meine Schriften den Menschen aus den Augen zu rücken behaglich finde. So werde ich immer gerne inkognito reisen, das geringere Kleid vor dem besseren wählen, und, in der Unterredung mit Fremden oder Halbbekannten, den unbedeutendern Gegenstand oder doch den weniger bedeutenden Ausdruck vorziehen, mich leichtsinniger betragen als ich bin und mich so, ich möchte sagen, zwischen mich selbst und zwischen meine eigene Erscheinung stellen. Sie wissen recht gut, teils wie es ist, teils wie es zusammenhängt."*⁹⁰

An eine oberflächliche, schnelle und theoretisch eindimensionale Aneignung und pragmatische Auswertung ist im Umgang mit Goethe nicht zu denken. Das gilt für seine Bedeutung und Wirkung in bezug auf die heutige Gesellschaft und Kultur insgesamt, wie es vor allem für Unterricht, Lehrkunst und Lehrkunst-Didaktik zutrifft.

Goethe ist nicht bereits deshalb bekannt und zu *gebrauchen* (oder abzulehnen), weil wir nichts Verborgenes mehr wüßten, was noch ausführlich ans Licht gehoben werden müßte, er ist im Gegenteil vielmehr verborgen, weil die Fülle der biographischen, autobiographischen, künstlerischen und naturwissenschaftlichen Zeugnisse durchschaut werden muß. *"Ihr sucht die Menschen zu benennen / Und glaubt, am Namen sie zu kennen. / Wer tiefer sieht, gesteht sich frei, / Es ist was Anonymes dabei."*⁹¹ In der *Italienischen Reise* erzählt Goethe mit Genuß am Beispiel seiner eigenen Person, wie groß die Täuschung und Verkenntung sein kann, wenn nur mit Vorstellungen operiert wird, die man sich selbst über den zu befragenden Gegenstand zurechtgelegt hat, ohne ihn wirklich zu kennen. Der Maler und Künstlerfreund Wilhelm Tisch-

bein, in dessen Kreis Goethe nach seiner Ankunft in Rom Aufnahme fand, bemerkt: *"Das Gerücht, Sie seien hier, hatte sich schon verbreitet, und die Künstler wurden auf den einzigen unbekanntem Fremden aufmerksam. Nun ist einer unter uns, der schon längst behauptet, er sei mit Ihnen umgegangen, ja er wollte mit Ihnen in freundschaftlichem Verhältnis gelebt haben, woran wir nicht so recht glauben wollten. Dieser ward aufgefordert, Sie zu betrachten und den Zweifel zu lösen, er versicherte aber kurz und gut, Sie seien es nicht und an dem Fremden keine Spur Ihrer Gestalt und Aussehens. So ist doch wenigstens das Inkognito für den Moment gedeckt, und in der Folge gibt es etwas zu lachen."* (Rom, 3. November 1786)⁹²

Wie sähen eine Didaktik und Lehrkunst aus, die den *verborgenen* Goethe so erfahrbar machen könnten, daß sie dessen Literatur gewordenen Geist mit jener sich in der Zeit stets verändernden biographischen Umgestaltung in Beziehung bringen? Und umgekehrt: Wie sorgfältig erarbeiten wir uns die einzelnen Werke des vorliegenden Textkorpus als Gestalt gewordene Bilde- und Bildungsstufen, als bedingte poetische Morphe' der permanenten individuellen Metamorphosekraft? Wie ist einer bildungsbürgerlichen Rezeption zu entgehen, die Goethes Namen im Munde führt, aber mit dem Goetheschen Impuls nichts gemein hat und ihn im Zitat ersterben läßt? *"Heute ist sein Name Goethe selbst das Inkognito, hinter dem er sich verbirgt"*, schreibt Wolfgang Schad in der Einleitung zu einer hervorragenden Auswahl zentraler Goethe-Texte. Schad hat an dieser Stelle den Gedanken des wiederzuentdeckenden *verborgenen* Goethe explizit und ausführlich dargestellt.⁹³ Er erwähnt zudem, daß Goethe selbst sich darüber bewußt gewesen sei, wie sein Literarisches, das uns heute ja gewissermaßen als Wesentliches erscheint, nur ein abgelagertes Sediment genannt zu werden verdient: *"In meiner besten Zeit sagten mir öfters Freunde, die mich freilich kennen mußten: Was ich lebte, sei besser, als was ich spreche, dieses besser, als was ich schreibe, und das Geschriebene sei besser als das Gedruckte."*⁹⁴

Goethe als Vorbild für Lehrer: So einfach unser Thema "Die Lehrkunst in Goethes Italienischer Reise" schien, weil es allein im Hinblick auf Goethe nahelegte, auf konventionell Bekanntes zurückgreifen zu können, so schwierig und komplex erwies es sich bei näherem Untersuchen.

Der bekannte Goethe ist nicht Goethe. Oder er ist es doch nur zu einem gewissen Teil. Wir starren wie Unverständige auf die Oberflächenstruktur seiner biographischen und literarischen Äußerungen, wenn sie uns nicht gleichermaßen als Ausdruck eines zunächst *verborgenen* erscheint. Dieses *Verborgene* ist aber nicht philosophisch oder theologisch in den Raum einer Metaphysik hineinprojiziert und folglich nur Inhalt eines Glaubens, Ahnens und

Postulierens. Es ist nicht sinnlichkeits-frei oder sinn-los zu erschließen, sondern *offenbart* sich dem ruhig Betrachtenden ganz. Damit wird aber ein Nachdenken über Goethe exemplarisch oder *symbolisch*, wie er sich ausdrücken würde, für jegliche Begegnung von Welt und Mensch. Und hier, im Exemplarischen, liegt der eigentliche Ansatz der Goetheschen didaktischen Anschauung. Indem wir versuchen, eine Entscheidungssituation seiner konkreten Biographie, nämlich die Reise nach Italien, und zentrale Formen seines Denkens und Lernens darzustellen, wie sie in seinem Buch niedergelegt worden sind, berücksichtigen wir, *"daß Goethe zunächst nicht daran gedacht hat, andere Menschen erziehen zu wollen. Ihm ging es zunächst nur darum, sich selbst zu bilden und zu formen, worunter er ein Formen weniger nach einem Vorbild als nach einem tiefen Inbild verstanden wissen wollte."*⁹⁵ Ganz ähnlich äußert sich H.J. Gamm: *"Würde in der Vergangenheit Goethe gern auch als Pädagoge in Anspruch genommen, so ist nun zu zeigen, daß Goethe pädagogisch kaum interessiert war und, sofern es ein pädagogisches Objekt in seinem Leben gab, er selbst dieses darstellte. Goethe war sein eigener Zögling, mit dem er sich lebenslang plagte, sein eigenes Kind, das ihm zu schaffen machte."*⁹⁶ Goethe wäre demnach viel eher ein Vorbild für Lehrer als für Schüler, wie es schon Adolf Diesterweg proklamierte⁹⁷, fragt er doch existentiell danach, ob der Lehrende selbst (wie das lernende Kind) fähig und willens sei, sich an der Welt und durch ihre sinnlichen Inhalte so zu bilden und permanent umzubilden, daß hinter der Fassade des Gelehrten, Beamten und Wissensvermittlers jenes Ur-Pädagogische zu Tage tritt, das nur im individuellen Menschlichen selbst erzeugt werden kann. Auch der heutige Pädagoge hätte sich innerlich neu auf die Reise zu begeben und die Welt mit ihren vermeintlich bekannten *Gegenständen* den Schülern gegenüber zunächst zu *befremden*, bevor er sie exemplarisch und genetisch mit ihr und ihren vielfältigen Erscheinungen wieder *befreundet*. Damit wäre für die Didaktik am Beispiel Goethes eine Proteus-Fähigkeit zu entdecken, die das schöpferische Lernen des Individuums erfahrbar zu machen versucht, indem sie das Bedingte als besonderen Ausdruck, als Kristallisation, als Maske und Spiegel des unbedingten, allgemeinen und lebendigen Prozesses zu beobachten und umzubilden versteht. In diesem Sinn wollten wir an seiner autobiographischen Meisterschrift, der *Italienischen Reise*, sowohl uns als Lehrer wie auch Studenten, Eltern und Schüler in *Bewegung* bringen. Das gedruckte Wort sollte Goethe nicht *vereinzeln*, den gewonnenen Teilaspekt seiner Lehrkunst nicht gegen andere Dimensionen seiner universalen Anschauung ausspielen, aufrechnen oder als allein gültig behaupten. Wir heben gerade in der Beschäftigung mit dem Einzelnen auf *"das Gesetz der Totalität"* (Steffen) ab. Wagenschein formuliert das Vorgehen folgendermaßen: *"Um es gleich vorauszunehmen: Das Einzelne, in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen. Zur Begründung: die Wor-*

te, die immer wieder auftauchen, wenn das Gespräch um das Exemplarische kreist: stellvertretend, abbildend, repräsentativ, prägnant, Modellfall, muster-gültig, beispielhaft, paradigmatisch. - Die Beziehung, die das Einzelne hier zum Ganzen hat, ist nicht die des Teiles, der Stufe, der Vorstufe, sondern sie ist von der Art des Schwerpunktes, der zwar einer ist, in dem aber das Ganze getragen wird. Dieses Einzelne häuft nicht, es trägt, es erhellt; es leitet nicht fort, sondern es strahlt an. Es erregt das Fernere, doch Verwandte, durch Resonanz.⁹⁸ Die Begegnung sollte so stattfinden, daß wir Goethes eigene Methode anwenden, die er bereits in der Gesamtgestalt seines Werkes vorgegeben hat. Die Schüler lernen damit in der Weise am Werk, wie Goethe es lehrend vormacht. Der Lehrer lehrt nach der Methode, die er dem Werk abgelesen hat.

Goethe und der Unterricht: "Goethe hat im geistigen Leben Deutschlands gewirkt, wie eine gewaltige Naturerscheinung im physischen gewirkt hätte", so begann Herman Grimm seine Goethe-Vorlesungen an der Königlichen Universität Berlin im Wintersemester 1874. Zweiundvierzig Jahre waren vergangen, seitdem sich der "Statthalter des poetischen Geistes" (Novalis) den unmittelbaren Blicken seiner Zeitgenossen entzogen hatte. "Wie ein tellurisches Ereignis, das unsere klimatische Wärme um so und so viel Grade im Durchschnitt" erhöhen würde und damit "eine andere Vegetation"⁹⁹ hervorsprossen ließe, blieb Goethes Ausnahmeerscheinung nicht ohne nachhaltige und reich belegte Wirkung auf Literatur, Kunst und Wissenschaft.¹⁰⁰ Aber die gesellschaftliche und kulturelle "Vegetation" hat sich bis heute noch einmal nachhaltig verändert, und die Sekundärliteratur zu Goethe ist unübersehbar ins Kraut geschossen. Es verwundert deshalb kaum, daß viele glaubten, nur mit einer gesteigerten Produktion neuer Untersuchungsaspekte einen Zugang durch die verwunschene Rosenhecke freihalten zu können, um an den durch Zeitläufte und Paradigmenwechsel allmählich ganz zugewachsenen Quellort zu gelangen. Und es erstaunt ebensowenig, daß Goethe auch immer dann noch als würdiger Pate einbestellt wird, wenn es gilt, das verzärtelte oder mißverständene, das wilde oder gedemütigte, das fromm sich gebende oder weltlich gewordene Kind der Pädagogik neu mit seinem Wasser zu weihen und in seinem Geist aus der Taufe zu heben: "Goethe als Pädagog" (Langguth 1887), "Goethe als Erzieher" (Heuschele 1947), Goethe, ein "pädagogischer Klassiker" (Riemeck 1981), "Goethe - der Mentor" (Fertig 1991). So oder so ähnlich klingt seit dem letzten Jahrhundert bis in unsere Tage hinein der Cantus firmus durch die pädagogische Provinz.¹⁰¹ Sehen die einen ihn bis vor kurzem immer noch als konstitutiv für eine Reform der allgemeinen Pädagogiksituation an (Spranger 1949, Flitner 1983), bleibt er bei anderen unerwähnt (Scheuerl 1979). Einer dritten Richtung schließlich sind "Goethes pädagogische Ideen" (Flitner

1962) sogar "gegen seine Verehrer" (Gamm 1980) zu verteidigen, und einer bürgerlichen und reduktionistischen Rezeption in verschulter Bildung und verkrusteter Kulturtradition sei vorzubeugen (Schad 1990). So vielfältig und gegensätzlich auch die Rezeptionsstränge zum angegebenen Thema sind, so deutlich ist aber auch, daß es sich weitgehend um eine Auseinandersetzung auf der theoretischen Ebene handeln dürfte. Außer den Waldorfschulen gibt es nur sehr wenige praxisnahe Einrichtungen, die Goethe tatsächlich als konstitutiv für die Begründung ihrer Pädagogik, und zwar in gleicher Weise für die Didaktik und Methodik, heranziehen. Wer sich mit den Waldorfschulen beschäftigt, wird immer wieder auf den Nachweis "Von Goethes Wirkungen in der Pädagogik Rudolf Steiners"¹⁰² stoßen. Aber was für die Praxis der Waldorfschulen im umfassenden Sinne gilt, kann sukzessiv und im einzelnen mit der Einrichtung Goethescher Lehrstücke auch für die übrige Schullandschaft mit ihren unterschiedlich gearteten Schulformen wieder fruchtbar gemacht werden. Ein stiller und anmutiger Pfad zu Goethes quellfrischem Wasser, abseits der großen Heerstraßen und hinter den vielfach aufgestellten theoretischen Warningschildern vollkommen offenliegend, ist bislang nur von wenigen Pädagogen entdeckt oder weitererzählt worden: Goethe, der Lehrkünstler und Lehrkunst-Didaktiker.

Die didaktische Fabel: Goethes *Italienische Reise* dokumentiert in der Form eines bewußt redigierten und künstlerisch gestalteten Reiseberichts eine autobiographisch bedeutsame Phase im Leben dieses besonderen Menschen. Gelingt es dem Leser des Buches aber darüber hinaus, den Protagonisten als "Helden" zu entdecken, wenn wir die Theatermetapher modifiziert verwenden wollen, so wird schnell klar, daß sich während der Lektüre eine zweite, ja, dritte Bedeutungsebene öffnet, die zunächst hinter der bekannten verborgen bleibt.

Es geht dem Autor offenbar weder um die Rekonstruktion subjektiver, zufälliger oder empirisch nachweisbarer Erlebnisse einer Person, die beliebig und additiv als Unterhaltungs- oder Erbauungsliteratur offeriert werden, noch um bildungsbürgerlich mehr oder weniger informative Kunst- und Landschaftsbeschreibungen objektiver Art. In der Darstellung der Person (und durch sie selbst) offenbart sich vielmehr das "Konzept" eines Autors, das wie die "Figur" eines Dramas die Logik der einzelnen "Szenen" und ihrer gesamten Komposition bildet. Sehr unmißverständlich gerät das Buch, die *Italienische Reise*, durch den bewußt angewendeten Gestaltungswillen des "erzählenden" Goethe im Hinblick auf den "erzählten" Goethe in zweifacher Weise zu einer Art "literarischen Phänomens": Der "reisende Held" des Buches bietet dem Verstehensprozeß des Lesers zunächst eine "frag-würdige" und zu befragende Gestalt, eine klar erkennbare Entwicklung, eine der Peripetie durchaus ver-

gleichbare Krise und letztlich ein "positiv" errungenes Ergebnis. Das ist gewissermaßen die literarische, noch nicht die "didaktische" Fabel der *Italienischen Reise*.

Blicken wir aber auf die einzelnen Kapitel des Buches mit der Fragestellung: *Wie* lernte Goethe, Kunst und Natur anzuschauen, *wie* sammelte er Steine, *wie* schrieb er seine Erlebnisse nieder und *wie* etwa ging er mit seinem vorhandenen und vorab angeeigneten Wissen vor Ort in Italien um, so ermöglicht das Buch an Hand konkreter Beispiele vielfältige Anregungen, wie durch nachmachendes Tun dem lernenden Leser selbst neue Einsichten und eigene Gestaltungsräume zuwachsen können. Was im Goetheschen Kunstwerk existentiell erlebt und dargestellt worden ist, was dem Autor Glück oder Unglück gebracht und zu Konflikt oder Kampf geführt hatte, kann bei Lesern, z. B. im schulischen Unterricht, zu Erkenntnis- oder Produktionshandlungen führen, die, ausgehend vom vorliegenden Gegenstand und im "Durchspielen" seines Inhalts, nunmehr auf didaktischer Ebene Probleme, Aufgaben oder Herausforderungen der heutigen Welt thematisieren und deren "Lösung" im Denken, Fühlen und Handeln ermöglichen. Das ist die "didaktische Fabel" des Buches, jene Ebene, die "lernen macht".

Der eigentlichen "Aufführung" des Dramas und den Aufritten seines "reisenden Helden" folgt, wie wir bei der Lektüre der Reiseaufzeichnungen rekapitulieren können, unmittelbar die "Rezension". Goethe macht durch sein Handeln anschaulich, wie er in Italien lebte und lernte. Er beurteilt aber dieses vorgegebene biographische Material auch zugleich, indem er wie ein Dramaturg streicht, ergänzt, umschreibt, umstellt und kommentiert. Dieses stets mit sich selbst im Dialog sich bewegende Lernereignis, das bereits vor Goethes *Italienischer Reise* von anderen Personen vielfach literarisch und/oder biographisch angestrengt wurde (vgl. den folgenden Absatz: "Menschheitsthema") und an das er auf seine besondere Art anknüpfte, hat als Lehridee in seinem Buch für nachfolgende Generationen ein "gültiges", klärendes Muster zur Kenntnisnahme und Nachahmung gezeitigt. Das bewegende menschliche Problem, das auf den Seiten der *Italienischen Reise* entfaltet wird, erzeugt in bezug auf den Autor, auf das Buch und gleichermaßen auf den Leser eine Erkenntnis, die nicht als Formel und Lernziel "auszusprechen" ist. Sie muß vielmehr auf die vorliegende Handlung, deren Regeln vom Autor vorgegeben sind, zurückgeführt werden. Die implizite Lerngeschichte, die damit neu entdeckt und selbst durchdacht und durchspielt werden kann, ist das, was dem Leser *im Vollzug* als Lehridee erscheint. Goethes Grundkonflikt, der ihn zur Reise trieb, bestand in der nicht mehr zu bewältigenden Unvereinbarkeit seines bisherigen gesellschaftlich bedingten Lebens im Weimarer Dienst mit den eigenen schöpferischen Ansprüchen. Der Aufbruch des Siebenunddreißigjährigen wird, anders als später im

West-östlichen Divan, hier zu einer tatsächlichen *Hegire*, aber nicht, "um dem Konflikt auszuweichen, sondern um ihn zu überwinden."¹⁰³ Nach der Peripetie seines seelischen Dramas gelingt es ihm, in existentieller Weise erkennen und leben zu können, was ihm vorher nicht möglich war: *Ich habe mich in dieser anderthalbjährigen Einsamkeit selbst wiedergefunden; aber als was? - Als Künstler!* (Brief an den Herzog, 561).

Kollektives Lernereignis: Es bedarf in der Regel immer einer historischen Entwicklung und vieler menschlicher Erkenntnis-, Erfindungs- oder Entdeckungsakte, bis ein Vorgang oder Ereignis im Bereich von Wissenschaft, Kunst, Religion und Politik so signifikant wahrnehmbar und für die Öffentlichkeit beeindruckend auftreten und vermittelt werden kann, daß er für die Gesamtmenschheit zu einem entscheidenden Fortschritt führt. Ein kollektives Lernereignis besteht nicht darin, daß ein Individuum für sich Erfahrungen macht, die solipsistisch bleiben müssen oder nur dogmatisch und unprüfbar behauptet werden, sondern ob die neu erworbene Sichtweise eines Menschen im Kontext der Menschheit steht. Zu fragen bleibt: Ist im Sprechen des einen Autors die "vox humana" hörbar? Ist das, was einer erkennt, lehrbar und lehrwürdig für andere? Für Goethe war es das umfassende Ziel seiner Reise, sich selbst zu finden: *"Selbsterziehung bedeutet aber für den reifen Goethe, den Goethe der Metamorphosenlehre, nicht allein Bildung von innen, sondern ebenso sehr Bildung durch Begegnung mit der Außenwelt. Dieses Doppelte: die Ausweitung, Vertiefung und Steigerung des eigenen Lebensgefühles durch Aneignung und Durchdringung eines ganz neuen Außen - einer neuen Natur, neuer menschlicher Verhältnisse, einer neuen Kultur -, das ist das großartige und wunderbare Schauspiel seiner Italienreise"* (Anmerkungen, S. 563). Der Goethesche Weg also, wir können auch im erweiterten Sinn sagen: die Goethesche Methode, greift als Thema ein Problem auf, das er für sich zu lösen sucht, weil er es für sich gelöst haben muß, um weiterleben zu können. Aber an der Art, *wie* er es variiert, wird deutlich, daß es ein Menschheitsthema ist. Das autobiographisch bedingte und individuell erzeugte Kunstwerk kann als allgemeines und didaktisches Lehrkunst-Stück entdeckt und neu eingerichtet werden. Der bewußte Nachvollzug des von Goethe exemplarisch gegebenen Lehrstücks könnte ganz allgemein eine Anweisung und einen "Spielplan" enthalten, der für das Leben und Forschen der Menschheit von entscheidender Bedeutung ist. Zu finden ist er aber im Sinn der Lehrkunst-Didaktik nur, wenn die *Italienische Reise* als Originalschrift im Vordergrund der Auseinandersetzung steht und ihre Behandlung im Unterricht weder aus bildungs- oder lerndidaktischen Vorgaben noch als Folie einer pädagogisch motivierten Lebenshilfe "abzuleiten" ist. Ihr exemplarischer Charakter eröffnet sich in dem Maße, wie es gelingt, inhaltsorientiert am konkreten Kunstwerk *Goethes Lehrkunst* zu erschließen.

Menschheitsthema: Wollen wir im Literaturunterricht analog zu einem naturwissenschaftlichen Exempel, etwa Faradays Kerze oder Wagenscheins Fallgesetz, den vorliegenden Text der *Italienischen Reise* als eine Art gegebenes Phänomen betrachten (Goethe sprach im Bereich der Kunst von einem Symbol), so sind alle Bedingungen, die das gesuchte Gesetz unmittelbar wahrnehmbar werden lassen, ohne es vorab sekundär "erklären" zu müssen, bereits im Titel vollständig angesprochen. Es sind dies, nicht zufällig, drei. In Goethes *Italienischer Reise* treffen sich gleichberechtigt und einander steigernd die ursprünglich weit voneinander getrennten Bereiche des literarisch dokumentierten Reisens als einer allgemein menschlichen Handlung, des Reiselandes Italiens im besonderen und der eigenen Person als Reisendem, der die zwei anfänglich genannten Faktoren miteinander in Beziehung bringt. In seiner "Farbenlehre" benennt er ebenfalls im wesentlichen drei Bedingungen für das Farbenstehen: die Polaritäten von Hell und Dunkel und ein sogenanntes trübes Mittel (etwa ein Prisma oder die Erdatmosphäre). Nur im ganz spezifischen Wechselspiel dieser mit Augen zu sehenden Konstituenten entstehen in der Anschauung Goethes die Grundfarben Rot, Blau und Gelb. Treffen nun die polar zueinander stehenden Blau- und Gelbtöne direkt aufeinander, wird als *gemeine Mischung* das Grün hervortreten. Es gibt aber auch Farben, die, wie der Purpur, sich nicht ohne weiteres erzeugen lassen. Purpur ist eine sogenannte *edle Mischung* von Violett und Orange und kommt nur auf dem Kulminationspunkt beider ihrerseits bereits als Mischung bestehenden Farben zur Erscheinung. In diesem Sinn ist auch Goethes *Italienische Reise* eine *edle Mischung*. Sie ist Reiseliteratur, ein Italienführer und ein Goethebuch. Ihr literarischer, biographischer und kultureller Gehalt tritt nicht aus der breiten, unzusammenhängenden Fülle materialer Kenntnisse auf, die wohlfeil, aber letztlich willkürlich ausgebreitet würden, noch ist er als Summe einer bloßen Addition gleichartiger Faktoren quantitativ abzubuchen. Erst indem das allgemeine literarische Thema des Reisens, also eines formalen Aspekts, mit dem engeren des materialen Bezugs zu "Italien" als Polarität begriffen wird und durch Goethes Biographie und künstlerische Gestaltung *gesteigert* wird, erhält das Buch seine besondere Qualität im Kontext einer langen geistesgeschichtlichen und literarischen Tradition. Einigen Gesichtspunkten zu den Themen Reise bzw. Reiseliteratur und Italien, die sich wie konzentrische Kreise thematisch und historisch um Goethes *Italienische Reise* ausbreiten, sei nachgegangen. Zu Goethe selbst sei dann noch einmal im abschließenden Resümee-Kapitel einiges aus seiner Biographie zusammengetragen. Mit allen Hinweisen ist nicht an eine bildungsdidaktische Begründung gedacht, warum und wie das Werk im Literaturunterricht mit Schülern zu bearbeiten sei. Zu prüfen ist an dieser Stelle unter der Fragestellung der Lehrkunst-Didaktik nicht vorrangig der Verwertungsaspekt des Themas für die Gegenwart, sondern ob der mehr-

dimensionale Gegenstand des Lehrstücks, der immer im Vordergrund der Betrachtung steht, einen Punkt in der Geschichte aufweist, "von dem aus eine Strecke vorausgegangener Erfahrung und eine Strecke zukünftiger Entwicklung überschaubar und einsichtig wird." (Berg/Schulze: *Lehrkunst*, 387)

a) **Zum Thema "Reisen":** "Kein Glück kennt der Mann, der nicht reist. In der Gesellschaft von Menschen wird der beste Mann zum Sünder. Denn Indra ist der Freund des Reisenden. Darum wandert!", so zitierte der moderne englische Reiseschriftsteller Bruce Chatwin (1940 - 1989) einen alten Ausspruch des indischen Heiligen Aitareya Brahmana aus vorchristlicher Zeit.¹⁰⁴ Chatwins romanhaft gehaltener Bericht über seine Reise auf den "Traumpfad" der Ureinwohner Australiens gibt dem Leser von Zeit zu Zeit Gelegenheit, Maß an den Aussagen anderer großer Denker und Reisegegnossen zu nehmen, die der Autor zitiert. Wie Dolmen stehen die fremden Aphorismen im Strom des eigenen Erzählens, manchmal vereinzelt, manchmal in Gruppen. Chatwin berichtet, was er authentisch erlebt hat, und er lehrt, bei wem er in die Schule gegangen ist, um das Reisen zu lernen. Wie in ein Grammatikheft hat er sich die wichtigsten "Regeln" eingetragen, um sie am "lebenden" Text der Reiserouten anwenden zu können¹⁰⁵. Sein eigenes Nomadisieren weitet sich aus als modernes Exempel eines menschheitlichen Themas. Der Dichter Ossip Mandelstam kommt in den "Traumpfad" mit folgenden Sätzen zu Wort: "Ich stelle mir vollkommen ernst - die Frage, wie viele Schuhsohlen, wie viele Ochsenhautsohlen, wie viele Sandalen Alighieri im Verlauf seines dichterischen Werks abgelaufen hat, während er über die Ziegenpfade Italiens wanderte. Das 'Inferno' und insbesondere das 'Purgatorio' rühmen den menschlichen Gang, das Maß und den Rhythmus der Schritte, den Fuß und seine Form. Der Schritt, mit dem Atem verbunden und vom Gedanken gesättigt, ist für Dante der Anfang der Prosodie."¹⁰⁶ Chatwin konnte als englischer Autor davon profitieren, daß seit einigen Jahren nicht nur in Großbritannien die "travel literature" (wieder) eine Blüte erlebt. Seine Bücher erleben fortgesetzt beachtliche Verkaufserfolge, was unterstreichen dürfte, daß ein gegenwärtiges Lese-Interesse an literarisch niveauvoller Reiseliteratur nicht allein Ergebnis einer geschickten Verlagswerbung zu sein scheint. Das Bewußtsein, durch die elektronischen Medien scheinbar global informiert zu werden, ersetzt auch dem Zeitgenossen nicht das profunde Bedürfnis, danach fragen zu können, wie fremde Kulturen wirklich sind. Die immer wieder bewußt erzeugte Vorstellung, die Welt sei ein Dorf, in dem jeder mit jedem kommuniziert und alle Schranken der Befremdung fielen, ist eine Illusion. Der hier gemeinte Begriff Reiseliteratur fällt deshalb nicht unter "jene Abteilung, in der man sich zwei Tage vor Reisebeginn mit einem Kurzreiseführer, Straßenkarten und 'Portugiesisch in fünf Tagen' eindeckt. Zur 'travel literature' gehören auch nicht jene unterhaltsamen Repor-

tagen von Journalisten, die die aktuellen politischen Ereignisse eines Landes in ein wenig Lokalkolorit verpacken. Reiseliteratur, das ist eine ganz eigene literarische Form; zwar gründet sie wie der Journalismus auf Fakten, doch überhöht sie diese zur Fiktion und bleibt deshalb zeitlos und langlebig.¹⁰⁷ Die Liste herausragender Reisebücher der Weltliteratur, die den Zeitläuften von Jahrhunderten getrotzt haben, enthält tatsächlich ausschließlich Titel, bei denen sich dieses Kriterium überprüfen läßt.

In den *Noten und Abhandlungen zu besserem Verständnis des West-östlichen Divans* weist schon Goethe auf Marco Polos Reisebericht "Am Hofe des Großkhans" hin, der dem Jahr 1271 entstammt. Dieser *vorzügliche Mann* (Hamburger Ausgabe, Band 2, S. 226) stehe *obenan*. Er führe den staunenden Leser Europas in die wunderlichsten Verhältnisse des fernen Ostens, die teilweise belehrende, teilweise märchenhafte Züge enthielten. "Gelangen wir aber auch nicht sogleich über das Einzelne zur Deutlichkeit, so ist doch der gedrängte Vortrag dieses weitausschweifenden Wanderers höchst geschickt, das Gefühl des Unendlichen, Ungeheuren in uns aufzuregen" (ebenda).

Weniger literarische, aber dafür um so größere wirkungsgeschichtliche Bedeutung erfuhren die "Tagebücher" des Amerikafahrers Christoph Columbus (1492), deren Beschreibungen einer neuen Welt bis heute ein begeistertes Lese-Publikum finden. Diese *Fiktion* ist *zeitlos und langlebig* geblieben. Die mannigfachen, empirisch begründeten Korrekturen, die sich das Buch in fast allen Wissenschaftsdisziplinen gefallen lassen mußte, konnte der literarischen Überhöhung nichts anhaben. Die neue Welt des Kolumbus ist in mehrfacher Weise "erfunden". Als solche fasziniert sie den Leser.

1772 - 1775 begleitet der deutsche Naturforscher Johann Reinhold Forster gemeinsam mit seinem Sohn Georg den englischen Weltumsegler James Cook auf seiner Schiffsreise um den Globus. Georg Forster hat "J.R. Forsters Reise um die Welt" 1778/88 als Buch herausgegeben. Christoph Martin Wieland empfand die Schrift für die gebildeten Menschen des 18. Jahrhunderts immerhin für so bedeutsam, daß er sogar selbst "Auszüge aus Jacob Forsters Reise um die Welt" in den Korpus seiner eigenen Schriften einverleibte und sie mit erläuternden Kommentaren versah. Die britische Regierung habe schließlich nicht deshalb einen Naturkundigen auf die Reise gesandt, "daß er Unkraut trocken und Schmetterlinge" fangen solle, "sondern, daß er alle seine Talente in diesem Fache anwenden und keinen erheblichen Gegenstand unbemerkt lassen sollte. Mit einem Wort, man erwartete von ihm eine *filoso-fische Geschichte der Reise*, *frey von Vorurtheil und gemeinen Trugschlüssen*, worinn er seine Entdeckungen in der Geschichte der Menschen und in der Naturkunde überhaupt, ohne Rücksicht auf willkührliche Systeme, bloß nach all-

*gemeinen menschenfreundlichen Grundsätzen darstellen sollte; d.h. eine Reisebe-schreibung, dergleichen der gelehrten Welt bisher noch keine war vorgelegt worden.*¹⁰⁸

Die Reihe berühmter Reiseschriftsteller des 19. Jahrhunderts eröffnet bereits 1799 Alexander von Humboldt mit seinem Südamerika-Bericht "Vom Orinoko zum Amazonas". Charles Darwin wird 1839 mit der "Reise eines Naturforschers um die Welt" folgen, und Henry Morton Stanley 1871 mit dem Buch "Wie ich Livingstone fand" geradezu einen Bestseller schreiben. Die aus der Perspektive des Lesers beurteilte und "klassisch-zeitlos" empfundene Reiseliteratur, deren Bildungsgehalt und literarische Qualität außer Frage stehen, reflektiert im Akt ihrer Niederschrift aber immer den Geist ihrer Zeit. So verwundert es nicht, daß am Beginn ihrer Tradition Entdecker und im 19. Jahrhundert vorwiegend Forscher und Naturwissenschaftler zu nennen sind, die zunächst von Offizieren und Agenten des britischen Empire und schließlich von Reiseschriftstellern der nachkolonialen Zeit fortgesetzt wird.

Das bedeutendste Beispiel an der Schwelle zum 20. Jahrhundert ist Sven Hedin. Auf drei Bände beläuft sich schließlich das inhaltlich und erzählerisch monumentale Lebenswerk, das den Titel "Von Pol zu Pol" erhält und den Gipfel der umfangreichen übrigen Reiseliteratur Hedins und Europas bildet. Es ist heute noch erstaunlich, wie der Autor, auch er natürlich ein Kind seiner Zeit und ein Vertreter damaliger politischer und kultureller Vorstellungen, in der Begegnung und Beschreibung fremder Welten durchaus imstande ist, die eigene internalisierte Wertskala zu hinterfragen. Konkrete, erlebte Inhalte korrigieren sein europäisch geformtes, formales Urteilsvermögen. Gerade der damals im Gegensatz zur zivilisierten Geisteswelt gewiß noch arglos beschriebene Aspekt der Bewußtseinsveränderung durch Aufnahme bislang unbekannter Neuigkeiten, die einen Wert "in sich" darstellen, ermöglicht es dem modernen Leser, dem Autor auch heute noch "Von Pol zu Pol" folgen zu können, ohne sich unentwegt zu einer Kolonialismuskritik genötigt sehen zu müssen.

Der schwäbische Ingenieur, Schriftsteller, Agrarpolitiker und Weltreisende Max Eyth konnte 1899 mit seiner autobiographischen Schrift "Hinter Pflug und Schraubstock" im deutschen Sprachraum und in publizistisch bescheidenerem Rahmen die Anerkennung erwerben, die Hedin im großen Maßstab zuteil wurde. Die Stationen seiner beruflichen Karriere und die kurzweilig und humorvoll beschriebenen Sitten und Gebräuche anderer Länder (England, Amerika, Rußland, Ägypten) geben einen staunenswerten Eindruck davon, wie Eyth im geistigen und sprachlichen Duktus seiner Ausführungen nach einer Verbindung des modernen Maschinenzeitalters mit den Idealen des klassischen Humanismus sucht.

Mit dem Hinweis auf den viel gelesenen und viel gelobten Briten Laurens van der Post und der 1949 im Regierungsauftrag erfolgten Expedition in die unerforschten afrikanischen Gebiete des Njassalandes, die anschließend unter dem Titel "Vorstoß ins Innere. Afrika und die Seele des 20. Jahrhunderts" veröffentlicht wurde, sei der Überblick zur Gattung der Reiseliteratur und ihrer Tradition abgeschlossen. *"Der letzte Grund des Reisens ist die Suche nach dem Selbst, unabhängig von den Konventionen und Ritualen der westlichen Gesellschaften. Der Reisende flieht, der Weg ist Sinn und Zweck, am Ende wartet einzig die Lust nach mehr. Große Reiseromane erzählen in Metaphern von Landschaft und fremden Gesellschaften, vom Innenleben ihrer Autoren, die sich selbst entdeckt haben durch die Fremde. (...) Reiseschriftsteller machen den Daheimgebliebenen ihre persönliche Katharsis nacherlebbar."*¹⁰⁹

Wenn im Sinn der Lehrkunst in der Phase der dramaturgischen Arbeitsweise zu prüfen ist, *"ob dieser Gegenstand, dieses Beispiel, diese Erscheinung die Aufmerksamkeit verdient, die wir ihm beimessen, wenn wir sie zum Mittelpunkt eines Lehrstücks machen"* (Berg/Schulze: *Lehrkunst*, S. 386), so ist Goethes *Italienische Reise* für die Tradition des Menschheitsthemas "Reisen" unzweifelbar eines der bedeutendsten Exempel. Wer allein den besonderen Text des Goethe-Buches kennt, wird bereits den großen geistesgeschichtlichen Horizont *ahnen*, vor dem es steht. Wer diesen allgemeinen Kontext selbst überschaut, wird es *wissen*. Die *Italienische Reise* ist, unter anderem, ein Buch der Reiseliteratur par excellence.

b) Zum Thema "Italien": Der zweite Faden eines Menschheitsthemas, den Goethes autobiographische Schrift aufnimmt, ist mit Italien benannt. Wie kaum ein anderes Land ist es, von der Antike über das Mittelalter bis zur Gegenwart, als geographisches, historisches und kulturelles Gesamtphänomen "Das klassische Land" europäischer Reiselust geblieben. Waetzoldt⁵⁴ hat die "Wandlungen der Italiensehnsucht" für jeden, so der erweiterte Untertitel, "dem Bildung noch ein Ziel ist", ausführlich untersucht. Im Literatur-Verzeichnis am Ende seiner Abhandlung, das er in die sieben Rubriken "Allgemeines", "Naturgefühl und Naturschilderung", "Landschaftsmalerei", "Rom", "Reisebücher", "Einzelne Maler" und "Einzelne Dichter" untergliedert, nennt er die nach seinem Dafürhalten 243 (!) bedeutsamsten Titel aus einem unübersehbaren Fundus anderer Werke. Es habe sich im Vergleich der vorliegenden Literatur aber deutlich eine gewisse Typik und Stilisierung der Italiensehnsucht herausgestellt: *"Grundmöglichkeiten einer Auseinandersetzung des nordischen Menschen mit dem Süden ergeben sich dadurch, daß Italien sich in dreifacher Gestalt der schöpferischen Phantasie darzubieten vermag. Erstens: als bunter Stoff, d.h. als Motivquelle und als Themenschatz, zweitens: als ideale Form, in den beiden großen Bereichen der 'reinen' Linie und des südlichen*

*Lichtes, drittens: als seelischer Gehalt, d.h. nach dem besonderen Lebenswert, den Italien für das Daseingefühl und den historischen Sinn des Nichtitalieners besitzt."*¹¹¹

Als politischer Mittelpunkt des römischen Weltreiches hatte Italien das Herz der Antike gebildet. Zugleich war es mit dem Sitz des Papstes kirchliches Zentrum Europas. Fromme Pilger waren ab 1300 in das Land hinabgewandert, um an den Stätten des Märtyrerblutes zu beten. Diplomatische, kaufmännische und wissenschaftliche Bedürfnisse boten für die Wandernden des 15. Jahrhunderts das Motiv ihrer beschwerlichen Reisen über die nicht selten verschneiten Berge.

Erst Montaigne schuf im 16. Jahrhundert mit dem Tagebuch seiner Badereise durch verschiedene Länder Europas *das* klassische Dokument der Reiseliteratur. Deutsche Provinz-Fürsten des 17. Jahrhunderts, politisch engstirnig und, durch beschränkte geistige Perspektiven bedingt, an ungewohnter Weltbegegnung wenig interessiert, delectierten sich schließlich eher an der Beschreibung seltener Tiere als an Ausführungen zu den überzeitlichen Kunstwerken der größten Maler, Bildhauer und Architekten. Erst ein in Briefform geschriebenes Buch des in England ansässigen französischen Hugenotten Francois Maxime Misson (erschienen 1691) avancierte zum Cicerone für die geistig Anspruchsvolleren. Die sogenannte Kavaliersreise wurde üblich, ja, sie vergeistigte sich im Laufe der neuen Zeit zur Bildungsreise.

1739 macht sich der damals dreißigjährige Frankfurter Bürger Johann Caspar Goethe, fünfzig Jahre vor seinem Sohn Johann Wolfgang, ins Reich damaliger Bildungslandschaft auf. In italienischer Sprache verfaßt er einen ausführlichen Reisebericht, den er später über Jahrzehnte hin redigieren und abschreiben wird, und aus dem der Sohn erste Eindrücke empfangen soll, die ihn lebenslang bestimmen. (1932 erscheint das Werk in der Originalsprache, und erst 1958 in deutscher Übersetzung.)

Für die damaligen Zeitgenossen bahnbrechend war dagegen die Reise eines englischen Geistlichen und Schriftstellers. Mit dem Mut zum subjektiven Stimmungsbekenntnis bricht Laurence Sterne (1714 - 1768) aus seiner angelsächsischen Heimat auf, um Frankreich und Italien zu bereisen. Über Italien selbst schweigt sein Buch, da der Autor während der Niederschrift stirbt. Die Wirkung seiner Schrift aber war enorm. Die Italienreise avancierte zur "empfindsamen Reise". Die südliche Landschaft wurde als etwas Beglückendes für die Seele des aus dem grauen Norden Kommenden erlebt. Es ist für Sterne entscheidend, in welcher Gemütsverfassung sich der Reisende befindet. Selbst Italien könne demjenigen nichts geben, der nur auf äußerliche Reize aus sei. In einem Katalog zwölf möglicher Abirrungen stellt der Engländer die jeweiligen

Gefahren zusammen, die ein sinnvolles Reisen verhindern (Naivität, Müßiggang, Neugier, Lüge, Aufgeblasenheit, Eitelkeit usw.)¹¹² Wer alles "dürr" empfinde, dem werde es auch so begegnen. Ihm allerdings sei gewiß, "daß ich selbst in der Wüste etwas finden würde, was meine Neigung auf sich zöge. Fände ich nichts Besseres, so wollte ich sie einem reizenden Myrtenbaum entgegenbringen oder irgendeine melancholische Zypresse suchen, mit der ich mich einlassen könnte."¹¹³ Im Hinweis auf die nötige Aktivität des Reisenden nimmt Sterne durchaus Aspekte der späteren Goetheschen Sicht vorweg. Goethe hat es mehrfach ausgesprochen, wie hoch er den englischen Schriftsteller verehrt. Daß der die "empfindsame" Aktivität aber im Subjekt gründe und abschließe und seine regsame Anschauung nicht in der Betrachtung des objektiven Gegenstandes erzeuge, das ist, was ihn von Sterne trenne. Der Bericht vom 11. Oktober 1786 (*Italienische Reise*, S. 96/7) läßt an der Anekdote jenes Franzosen, der reise, ohne etwas außer sich gewahr zu werden, deutlich werden, was hier gemeint ist.

Im Jahre 1788/89, konkret durch die an ihn adressierten Briefe Johann Wolfgang Goethes angeregt, macht sich Johann Gottfried Herder auf, den Spuren seines Freundes nachzugehen. Die Aufzeichnungen, die sich aus seiner Feder vorfinden, wirken allerdings ernüchternd. Mit Ironie und Niedergeschlagenheit schreibt er am 7. März 1798 an seine Frau: "Gottlob, daß wieder acht Tage in dem traurigen Rom vorüber sind! Ich kann der Hauptstadt der Welt keinen Geschmack abgewinnen."¹¹⁴ Und etwas später lesen wir: "Rom ist mir ein totes Meer, und die Blasen, die darauf emporsteigen, um bald zu zerknallen, sind für mich nicht erfreulich" (ebenda, S. 249). Vielleicht hätte Sterne den Weimarer Superintendent Herder unter die Rubrik des "unglücklich Reisenden" abbuchen können. In jedem Fall gilt für die Italiensehnsucht fortan, was Waetzoldt zusammenfassend formuliert: "Der allgemeine Durchbruch elementarer Empfindung durch die Schranken des Verstandes schwemmt auch die rationalistischen Podeste, von denen aus der gebildete Reisende das Schauspiel Italiens zu betrachten pflegte, weg. Dichtung strömt in das Reiseerlebnis ein." (Waetzoldt, S. 19) Das südliche Land verklärt sich zusehends im romantischen Schein. Es wird ganz allgemein zu einem literarischen Topos, der auch für jene existiert, die nie leibhaftig im Mezzogiorno waren. Die Novelle "Aus dem Leben eines Taugenichts" (1826) des Romantikers Joseph von Eichendorff legt davon ein beredtes Zeugnis ab. Ernst Moritz Arndt sieht die Gefahr der Verklärung schon frühzeitig und warnt bereits 1798 davor, das Land zu einem Museum werden zu lassen. Aber das "köstlichste Zeugnis über Italien um 1800 besitzen wir in Johann Gottfried Seumes 'Spaziergang nach Syrakus im Jahre 1802'. Seume spazierte mit den offenen Augen eines alten Soldaten und dem gesunden Menschenverstand eines freigewachsenen Mannes durch die Gegenwart. Wie erfrischend wirken seine Aussprüche über einen

unromantisch gesehenen Süden. 'Es ist ein großes, altes, dunkles, häßliches, jämmerliches Loch, das Spoleto; ich möchte lieber Küster Klimm zu Bergen in Norwegen sein als Erzbischof zu Spoleto'" (Waetzoldt, S. 20). Vollkommen neu ist diese Wahrnehmungs- und Beschreibungsart, die Waetzoldt Seume attestiert, allerdings nicht. Schon in Johann Caspar Goethes Schrift findet sich die Notiz: "Nach dem Mittagessen setzten wir unsere Reise fort und gelangten nach Spoleto, einem Ort, der mir nicht weniger trostlos erschien als Foligno."¹¹⁵ Aber zwischen den extremen Mißverständnissen der Verklärung einerseits und der "Entmythologisierung" andererseits reißt der Strom derjenigen Italienfahrer nicht ab, auf dem die meisten schwimmen, um durch eine differenzierte und ausgewogene Begegnung mit Land und Menschen ihr eigenes Leben und Wirken zu impulsieren. Der Franzose Stendhal¹¹⁶ (1817), die Briten Keats, Shelley (1818/1822 in Italien) und Charles Dickens (1848)¹¹⁷ und der Deutsche Heinrich Heine (1828/29) sind als weitere Beispiele zu nennen. In fünf Bänden dokumentiert auch der historisierende Literat Ferdinand Gregorovius mit wissenschaftlicher Genauigkeit und künstlerischer Gestaltungskraft seine "Wanderjahre in Italien" (1856 - 1877). Wer in diesen kurzweilig geschriebenen und faktenreichen Studien etwa den Absatz über die "Römischen Figuren" (1853) liest¹¹⁸ und ihn mit dem 19. Kapitel aus Goethes *Italienischer Reise* ("Das römische Karneval") vergleicht, wird am konkreten Beispiel bemerken, worin trotz aller brillanter Darstellungsmöglichkeit, die Gregorovius zu bescheinigen ist, die besondere künstlerische Qualität des Weimarer Dichters gründet.

Italien ermöglicht selbst für Autoren wie D.H. Lawrence noch dann ein einschneidendes Erlebnis, wenn sie sich ausgesprochenermaßen gegen Goethe und alles das wenden, was dem Deutschen im 18. Jahrhundert und den übrigen Italienreisenden vorher und nachher auf der Fahrt in den Süden wichtig geworden ist. Die literarisch gehaltvollen und "schönen" Reisetagebücher, die Lawrence 1927 im Anschluß an seinen Aufenthalt im Norden des Landes zu Papier brachte, sind gefüllt mit Sentenzen, denen Goethe sicherlich kaum widersprochen hätte: "Der Garten des Florentiner Museums ist äußerst lehrreich, wenn man einen Anschauungsunterricht über die Etrusker haben möchte. Doch wer verlangt nach einem Anschauungsunterricht über verschwundene Rassen und Völker? Was man braucht, ist der Kontakt mit ihnen. Die Etrusker sind keine Theorie oder Dissertation. Wenn sie etwas sind, sind sie eine Erfahrung."¹¹⁹ Lehre und Erfahrung fallen bei Lawrence auseinander. Bei Goethe nicht. Ihm geht es ja gerade darum, wie Erfahrung lehr- und lernbar werde. Deshalb ist sein Buch persönlich und "typisch" zugleich. Bei Lawrence bleiben die Reisetagebücher Ausdruck einer einzelnen, "problematischen" Persönlichkeit des 20. Jahrhunderts. Stilistisch einfacher, aber durchaus ansprechend und zur Nachahmung anregend sind die kleinen literarischen Skiz-

zen (allerdings nicht nur zu Italien) von Christine Brückner und Otto Heinrich Kühner.¹²⁰ "Die ewige Stadt vor Augen" durchstreifen sie etwa den Friedhof an der Cestius-Pyramide in Rom und lassen durch kurze Stimmungsbilder, die sich an die Betrachtung der Grabsteine anschließen, den Reiz und die geistesgeschichtliche Bedeutung dieses Ortes erstehen. Für viele Italienreisende wurde erst auf diesem Friedhof ihre Sehnsucht gestillt: Keats, Shelley, Wilhelm Waiblinger, zwei Söhne Wilhelm von Humboldts, Hans von Marées und viele andere sind genannt. Und schließlich: "*Goethes Sohn, dem Vater um 40 Jahre vorausgehend, starb er im Jahre 1830' steht in lateinischer Sprache auf dem Grabstein unter seinem Porträtmedaillon, das Thorwaldsen anfertigte; August Goethe, ein unruhiger, ausschweifender Mensch, der Frau und Kinder im Stich ließ und nach Rom flüchtete, eine unglückliche Existenz, immer im Schatten des Vaters, selbst im Tod nur dessen Sohn, ohne eigenen Vornamen, das Sterbedatum bezogen auf die Lebensdaten des Vaters.*"¹²¹ Auch Ingeborg Bachmann hatte aufgezählt, "Was ich in Rom sah und hörte"¹²², und auch sie starb, im Jahr 1973, in der Stadt ihrer biographischen Flucht. Marie Luise Kaschnitz faßte bereits 1955 zusammen, was sich hinter dem Leben im "klassischen" Sehnsuchtsland und seiner Hauptstadt verbirgt: "*Es ist schwer, in Rom zu leben, genauer gesagt, sein eigenes Leben zu leben. Die Spannungen, denen man hier ausgesetzt ist, sind nicht die gewohnten, nicht die, aus denen wir unsere Kraft zu schöpfen gelernt haben. Wohl kann man die Gegensätze, welche diese Spannungen bewirken, auf einfache Formeln bringen: Vitalität und tödliche Schwermut, brausende, lärmende Gegenwart und schwere, belastende Vergangenheit, Augenfreude und die Erfahrung sozialer Not. Aber solche Formeln helfen nicht viel. Man spürt, daß man sich verteidigen muß, und zwar nach allen Seiten hin, gegen die Übermacht der Geschichte, gegen den Materialismus und die Oberflächlichkeit der Geschäfts- und Fremdenstadt, gegen die kreatürliche Schwermut, die der Agro Romano von jeher ausgeströmt hat. Man versucht, sich auf sich selbst zu besinnen, kramt das Mitgebrachte aus, mehr als ein halbes Leben der Erfahrungen und Erinnerungen, und sieht mit Entsetzen, wie dieser Schatz unter den Händen zerfällt.*"¹²³ Im Lauf der Jahrhunderte haben aber auch die Italiener selbst damit begonnen, jedenfalls manche Literaten des Landes, dem nachzuspüren, was die Fremden in den Süden zieht.¹²⁴ Es muß, trotz allem, noch etwas sein, was die großen Reisenden als Menschheitsthema begriffen haben. Etwas ist offenbar immer noch zu finden, oder besser gesagt, etwas ist immer wieder zu erfinden, was durch Goethes *Italienische Reise* aufgesucht und weitergegeben worden ist. "*Ich hätte Goethe begegnen können*", räumt Wolfgang Koeppen noch im Jahr 1994 ein, als er in Venedig war.¹²⁵ Das "Warum" seines Buchtitels hat nicht einmal mehr ein Fragezeichen. Vielleicht ist es nötig, sich gut vorbereitet aufzumachen, um das mit eigenen Augen zu sehen, was sich literarisch so

schwer beantworten läßt. Wenn aber heute sowohl die Italiener als auch die Italienreisenden dieses Menschheitsthema neu entdecken, wenn sie das "Phänomen" anzuschauen lernen und sich sokratisch vom Scheinwissen mit seinen rhetorischen Fragen zu befreien vermögen, dann bringt unter Umständen die exemplarische Behandlung von Goethes *Italienischer Reise* eine Begegnung zustande.

Schlüsselthema, exemplarischer Charakter und thematische Landkarte: In einem "Lesebuch" für das 8. Schuljahr (Verlag Moritz Diesterweg, 1986) sind, aus didaktisch vertrauten und leicht einsehbaren Motiven, verschiedene "Schlüsselbereiche" der gegenwärtigen Gesellschaft aufgeführt. Es geht darin um kurze Texte, die unter Generalüberschriften gesammelt worden sind ("Familienszenen", "Zauber", "Zeitung", "Sport", usw.), und die jeweils mehrere Belegchriften zum angegebenen Problemfeld bereitstellen. Die Rubrik "In die weite Welt hinein" bietet zehn mehr oder weniger literarische Beispiele des Reisens bzw. des Reiseunvermögens. Ein Auszug aus dem "Ferienbuch Italien" von Hans Peter Thiel und Marcus Würmli, als expositorische Introduction zu erkennen, eröffnet den Reigen der Texte. Ludwig Thoma, die Schüler wahrscheinlich humorvoll motivierend, wird mit "Käsebiere Italienreise" zitiert. Das Gedicht "Sehnsucht" Joseph von Eichendorffs folgt, vielleicht als Exempel dafür, wie "Italien" in der Romantik verklärt worden war. Dann kommt Oskar Maria Graf zu Wort ("Mutter komm! Wir fahren nach Rom"), Frau T., eine Schichtarbeiterin (!), die ihre Urlaubserlebnisse formuliert ("Das Leben in Spanien ist billig") und Roswitha Fröhlich mit einem zweiten parodistischen Lyrikbeispiel. Der pointensichere Text Heinrich Bölls ("Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral"), für eine 8. Klasse doch etwas zu komplex, wie mir scheint, und zwei Auszüge sozialkritischer, politisch-ethnographischer Ausführungen (eine Fahrt mit der Eisenbahn durch Sibirien und ein Bericht über die Türkei) beenden dieses Lesebuch-Kapitel. Natürlich, wie sollte das überraschen, findet sich auch ein vierseitiger Auszug aus Goethes *Italienischer Reise* im großen Sack der vielen "Texte". Es ist das im 1. Buch beschriebene "Abenteuer" in Malcesine vom September 1786.

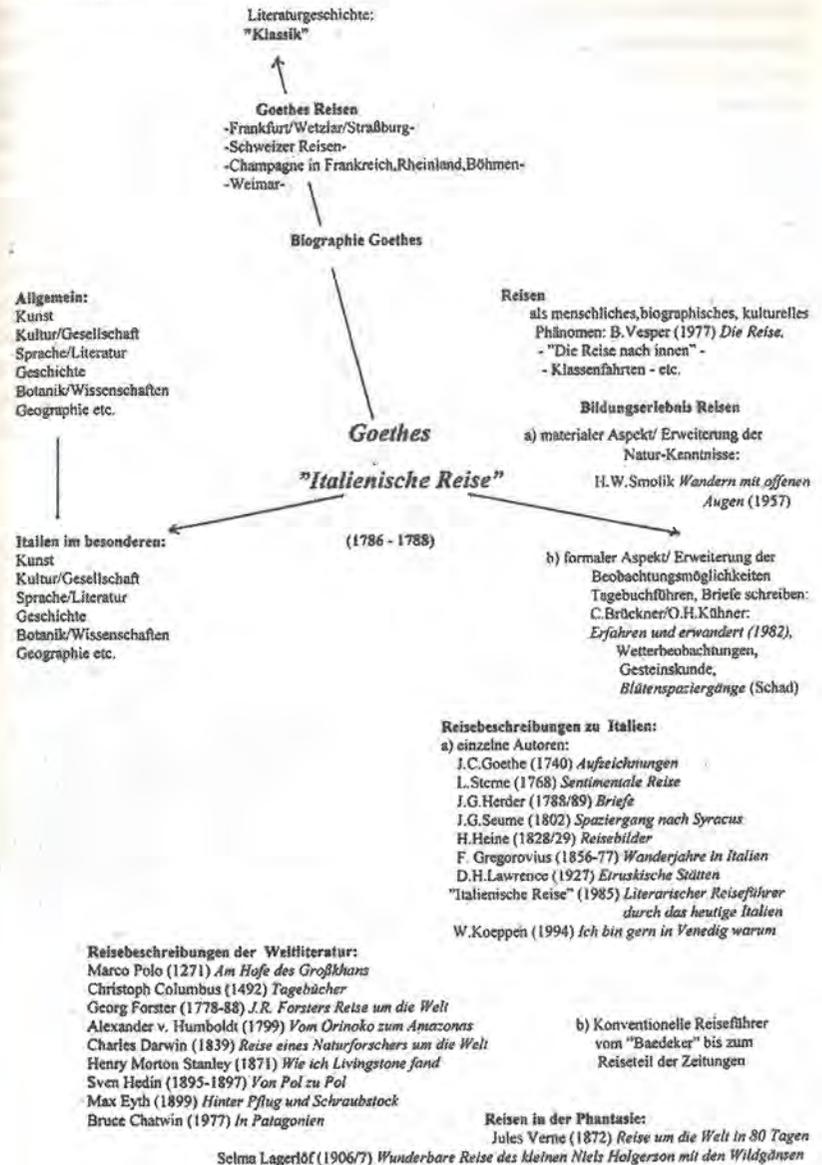
Der Ansatz der Lehrkunst-Didaktik ist demgegenüber anders. Ihr geht es nicht um "Texte", die ein außer ihnen liegendes "Ziel" formulieren oder transportieren. Das Phänomen, das Beispiel, das Kunstwerk, die Dichtung stehen souverän und "für sich" am Anfang. Sie illustrieren kein "Schlüsselproblem", das der heutigen Gesellschaft zu schaffen macht, sondern bieten in ihrer Einfachheit oder Mehrdimensionalität, je nach konkretem Gegenstand, ein "Schlüsselthema". Am Original möge eine "gelungene" Lösung von Problemen abzulesen sein, "*die wir uns zunutze machen können und auf die wir neue Handlungsmöglichkeiten aufbauen.*" (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, 387) Nicht das Allge-

meine dominiert (und selbstverständlich auch nicht irgend etwas Beliebigen), sondern, um es mit Wagenschein zu sagen, das Exemplarische. Die *Italienische Reise* läßt sich als zitierbarer Fundus für verschiedene Intentionen beleihen. Hier geht es aber statt dessen darum, in der Begegnung mit dem Gesamtwerk ein Schlüsselthema kennenzulernen, es zu konzentrieren, zu verdichten und gleichzeitig dadurch für anderes zu öffnen, zu erweitern. Auf einer "Thematischen Landkarte" seien fünf große Richtungen ausgewiesen, die sich strahlenförmig vom Mittelpunkt des Themas, Goethes *Italienischer Reise*, in angrenzende Problemzusammenhänge hinein ausbreiten, aber auch genetische Schwellen und Stufen erkennbar werden lassen, die durch das Schlüsselthema eröffnet werden.

So läßt sich etwa eine Richtung, die durch Goethes Buch vorgezeichnet ist, biographisch (seine übrigen Reisen¹²⁶) und literaturgeschichtlich ("Klassik") an Goethe selbst anknüpfen. Ein anderer Strahl wirft Licht auf das Thema "Reisen" im allgemeinen, auf seinen formalen und materialen Aspekt: Wie lerne ich, ein Tagebuch zu schreiben oder Briefe zu entwerfen? Wie und woran kann ich lernen, noch angemessener zu schildern, zu erörtern, nachzuerzählen, zusammenzufassen? Wie kann ich das Wetter beobachten oder Steine sammeln? Muß ich fremde Sprachen lernen? Und wenn ja: Wie? Wie nutze ich vorhandene Literatur sinnvoll? Kann ich eine Landkarte zeichnen oder mit einer vorhandenen vernünftig umgehen? Wie schule ich meine Betrachtungsmöglichkeiten von Kunst? Wie komme ich zu Wertmaßstäben? Gibt es sie überhaupt? Worin besteht der Vorteil, eine Sehenswürdigkeit zeichnerisch oder malerisch abzubilden, statt sie nur zu fotografieren? Das alles sind Fragen, die nicht am Beginn der Untersuchung stehen. Sie ergeben sich, wenn die *Italienische Reise* gelesen wird. Denn Goethe hat sie dort für sich gestellt und, was wichtiger ist, er hat gezeigt, wie sie zu beantworten sind.

Eine weitere Richtung der Lebens- und Lernbereiche wird angepeilt, wenn an andere Beispiele der Weltliteratur gedacht wird, die als Reisebücher Geschichte gemacht haben. Die folgende "Thematische Landkarte" gibt einen systematischen Überblick auf die angesprochenen Aspekte. Einige sind im Absatz "Menschheitsthema" bereits unter historischem Gesichtspunkt vorgestellt worden.

Thematische Landkarte



Genetische Schwelle oder Stufe: Das "Lehrkunst"-Buch (Berg, Schulze) dekliniert systematisch und allgemein die einzelnen Grundbegriffe zur Dramaturgie eines Lehrstücks. Mit Recht wird aber immer wieder darauf hingewiesen, daß im Finden oder Erfinden der didaktischen Fabel in bezug auf einen bestimmten Gegenstand konkret vorzugehen sei. Die didaktischen Grundbegriffe, in ihrer Definition logisch gegeneinander abzugrenzen, bedingen einander und durchdringen sich, wenn sie realisiert werden. Deshalb sind bereits unter den vier obigen Absätzen (Didaktische Fabel, Kollektives Lernereignis, Menschheitsthema, Schlüsselthema und thematische Landkarte) Elemente zur Sprache gekommen, die eine Fülle von Transformationsmöglichkeiten nennen, welche in der Begegnung des Lernenden mit dem Lehrstück freigesetzt werden. Es ist wichtig, daß die genetische Schwelle oder Stufe nicht allein deshalb zu überschreiten ist, um das Lehrstück zu "verstehen", sondern mittels des Lehrstücks übersteigt der Lernende Hindernisse, um die größeren Zusammenhänge zu erschließen, für die das Lehrstück exemplarische Bedeutung besitzt. Der Gegenstand selbst ist also eine Schwelle und Stufe.

Bereits im Lesen der *Italienische Reise* überschreitet der Lesende eine Hürde, hinter der sich ihm eine bislang unbekannte Welt materialer Inhalte und formaler Fähigkeitsbeschreibungen eröffnet. Allein das Kennenlernen und Lesen des Buches ist bereits eine neue Entdeckung im Hinblick auf die bisherigen Literaturkenntnisse, die man sich in Schule, Universität oder privater Lektüre erworben hat. Schwierigkeiten im Lesevorgang tun sich auf, das gewohnte Leseverhalten fühlt sich herausgefordert. Wer hilft? Wie gelingt es, den Verstehensprozeß nicht abreißen zu lassen? Wer dieses erste Hindernis übersteigt, erweitert spürbar seinen geistigen Horizont. Und das in vielfacher Hinsicht. Man "sieht" plötzlich Goethe anders. Seine Biographie wird verständlicher, die literarisch-künstlerischen Pläne kommen in ihrer Entstehungssituation zur Darstellung. Die Literaturgeschichte bekommt ein unverwechselbares Gesicht. Der Hinweis auf die Entstehung der deutschen Klassik ist jetzt mehr als die "Kenntnis" des Zeitraums zwischen 1786 und 1832. Italien wird mit Welthaftigkeit ausgeleuchtet und bleibt kein isolierter Begriff mehr. Eine Landkarte wäre zu zeichnen, das Umgehen mit ihr ist zu üben, geographische Sicherheit kann sich ausbreiten und auf andere Länder und Situationen übertragen lassen. Die Aufmerksamkeit für geologische Phänomene wird geweckt. Ethnographische und soziologische Fragestellungen zum italienischen Volk, und damit zu verschiedenen Völkern überhaupt, entstehen. Historische und politische Voraussetzungen werden angesprochen und bewußt gemacht. Reiselust wird entzündet, Reisekunst gezeigt. Läßt sich eine Klassenfahrt nach Italien organisieren?¹²⁷ Ist es wirklich eine Hilfe, dafür die italienische Sprache zu erlernen, wie es nicht nur Goethe tat, sondern andere vor und nach ihm? (Herder: "Ich wollte, daß ich zuerst nach Florenz gegangen wäre u. in einer seiner Städte

Italienisch gelernt hätte; hier bekommt man Lust zum Italienischen."¹²⁸ Was wird dadurch gewonnen? Wo liegt für den Leser das Land, wo die Zitronen blühen, das Goethe in Italien fand? Der Autor hebt uns durch seine Beschreibungen über die Schwelle, die unsere heutigen kurzlebigen Kunstbilder von der Stille der lange wirkenden Bildkunst trennt. Er macht uns dadurch diese Schwelle überhaupt erst bewußt. Bedeutende Beispiele der Malerei, Architektur und Plastik werden dargestellt. Ein eigener Museumsbesuch in den Städten, in die wir im Laufe des Lebens reisen, könnte unter Umständen erstmalig oder wiederholt Freude machen, womöglich zu einem Bedürfnis werden. Die Ausübung künstlerischer Fähigkeiten wird angeregt, vorgemacht und begründet. Wir lernen, wenn wir wollen, wie mit Schreib- und Zeichenstift umzugehen ist. Und wir lernen, worin die besondere Qualität dieses Verfahrens liegt. Wer die *Italienische Reise* liest und kennenlernt, der führt (vielleicht ?) eher und bewußter, in jedem Fall aber "geschulter", auf eigenen Reisen ein Tagebuch. Die Beschäftigung mit der eigenen Biographie tritt auf. Wie läßt sich vermitteln, was der einzelne erlebt? Erfahrungen im Schreiben von Ansichtskarten oder langen Briefen sind zu machen. Statt nur (schnell) zu fotografieren, lernt der Leser, bisweilen auch (langsam) zu aquarellieren. Ein geändertes Zeiterleben bereitet sich vor. Wie sind Reiseführer zu gebrauchen? Wie ist deren Niveau zu bestimmen? Er kann prüfen, wie es ist, wenn Kunst nicht nur mittels eines gelehrten Cicerone ausgewählt und konsumiert, sondern auf eigene Faust ausfindig gemacht und "amateurhaft", d.h. liebevoll, betrachtet wird. Ein Hauptgeschäft kann ihm das Studium der Pflanzen werden. Er kann zukünftig, wie es Goethe tat, anknüpfend an Linné mit dessen botanischen Bestimmungshilfen auf seine Spaziergänge gehen. Er kann es aber auch anknüpfend an Goethe probieren. Was verändert sich in der Wahrnehmung und im Verständnis der Natur, wenn ihr Betrachter systematisch botanisiert und Staubgefäße zählt oder wenn er die Gestaltung der Blätter als Bildstufen der Pflanzenmetamorphose entdeckt? Die Schritte, mit denen der Lernende, der sich auf die vielfachen Anregungen der *Italienischen Reise* einläßt, seine bisherige Erfahrungswelt ausweitet, sind keine hierarchisch angeordneten Lernziele, deren Erreichen durch Operationalisierung überprüft werden sollen. Es sind gleichwertige, aber keineswegs beliebige Lernimpulse, die bereits und ausschließlich dadurch "bilden", daß sie frei ergriffen und selbständig ausgeübt werden. Das Ziel ist hier nicht vorab und außerhalb der einzelnen Tätigkeit vorformuliert worden. Motiv, Sinn, Ziel und Inhalt sind im Prozeß ihrer Entstehung identisch.

Eine genetische Stufe, deren Niveau gewissermaßen höher ist, als das bei den angeführten und offensichtlich auf dem Weg liegenden "gewöhnlichen" Schwellen der Fall ist, und die deshalb auch ein "höheres Bildungs-Niveau" des Lesenden fordert und fördert, stellt sich allerdings dann in den Weg, wenn die *Italienische Reise* nicht allein als Literatur-, Übungs- oder Wissenschaftsbuch

verstanden wird. Blättner hat diese erweiterte Dimension dahingehend formuliert, daß das Buch erst dann angemessen "verstanden" werde, "wenn wir, seine Leser, den andringenden Anspruch vernehmen, nach seinem Vorbild unser Leben zu ändern"¹²⁹ Hier ist ein generelles und existentielles Umdenken erforderlich, das einhergeht mit der genauen Schulung des Wahrnehmens, Denkens und Urteilens. Dazu bedarf es beim Lernenden einer geistigen Offenheit und des selbstgewählten Willensaktes, falsche Voraussetzungen zu revidieren, um in Geduld und Sorgfalt bisher erworbenes "Wissen" in Frage zu stellen. Die "Bildung" der *Italienischen Reise* meint eben nicht eine additive Erweiterung vorhandener Kenntnisse, ohne daß deren gesamtes Fundament verändert werden müsse. Sie meint die "Umbildung" bestehender Formen und erworbenen Wissens, deren "kritische" Prüfung, Zurücknahme, Zusammenziehung, gegebenenfalls ihre "Vernichtung": *Und doch ist das alles mehr Mühe und Sorge als Genuß. Die Wiedergeburt, die mich von innen heraus umarbeitet, wirkt immer fort. Ich dachte wohl, hier was Rechts zu lernen; daß ich aber so weit in die Schule zurückgehen, daß ich so viel verlernen, ja durchaus umlernen müßte, dachte ich nicht. Nun bin ich aber einmal überzeugt und habe mich ganz hingeeben, und je mehr ich mich selbst verleugnen muß, desto mehr freut es mich. Ich bin wie ein Baumeister, der einen Turm aufführen wollte und ein schlechtes Fundament gelegt hatte; er wird es noch beizeiten gewahr und bricht gern wieder ab, was er schon aus der Erde gebracht hat, seinen Grundriß sucht er zu erweitern, zu veredeln, sich seines Grundes mehr zu versichern, und freut sich schon im voraus der gewissern Festigkeit des künftigen Baues. Gebe der Himmel, daß bei meiner Rückkehr auch die moralischen Folgen an mir zu fühlen sein möchten, die mir das Leben in einer weitem Welt gebracht hat. Ja, es ist zugleich mit dem Kunstsinn der sittliche, welcher große Erneuerung leidet.*" (Den 20. Dezember 1786, Seite 150).

Lehridee: Man wird im Literaturunterricht ganz gewiß darauf einzugehen haben, warum Goethe 1786 seine "Flucht" aus Karlsbad einleitete. Natürlich sind auch die biographischen Hinweise anzugeben, wie früh die Italiensehnsucht durch den Vater in den Knaben hineingebildet wurde. Diese "Erinnerungen" sind deshalb zum Thema des Lehrstückes gehörig, weil die *Italienische Reise* ein autobiographisches Dokument ist. Biographische Notizen sind in diesem Zusammenhang keine ornamentalen Geschichten, die entbehrlich wären. Schulze betont (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 390), daß es bei der Herausarbeitung der Lehridee nicht notwendig darauf ankomme, jene kurzweilige Erzählung anzubringen, daß etwa Archimedes beim Baden die Entdeckung des nach ihm benannten Prinzips gefunden habe. Diese amüsante Geschichte erheitere, aber sie trage zum Nachvollzug seiner physikalischen Entdeckung selbst nichts bei. Das ist im vorliegenden Fall anders. Für das Verständnis der *Italienischen*

Reise als eines literarischen Gegenstandes ist die Kenntnis der Goetheschen Biographie wichtig, wenn nicht gar konstitutiv. Hier ist der Text ja nicht allein Verbalisierung eines außerhalb seiner selbst existierenden Phänomens, sondern er ist in seiner biographischen, ästhetischen und inhaltlichen Dimension der Gegenstand, das Phänomen selbst. Hier wird nicht, jedenfalls nicht ausschließlich, in einer dafür gewählten Sprache über eine Sache reflektiert, sondern die sprachlich gestaltete Selbstreflexion des Autors über sich ist die Sache. Gerade deshalb ist es aber notwendig, die biographischen Aspekte in einer Weise für die Erfahrung des Lesers einzubinden, die für ihn selbst nachvollziehbar und erschließend werden. *Daß* Goethe Raffael gesehen hat, *daß* er die Arena in Verona besichtigte und beschrieb oder *daß* er den Vesuv bestieg, ist nicht die Lehridee der *Italienischen Reise*. Die lautet: *Wie* sah er Raffael, *wie* besichtigte er die Arena, *wie* bestieg er den Vesuv? Wenn konkret durch das eigene Handeln, Denken und Verstehen nachvollziehbar wird, *wie* Goethe lernte, dann - und nur dann - entwickelt sich auch im Vollzug die "Idee" seines Lehrens. Dieses ist, wenn man so will, durchaus ein einfacher Gedanke, eine "einfache Handlungsanweisung, die in das Zentrum des zu erschließenden Lernereignisses hineinführt" (Berg, Schulze: *Lehrkunst*, S. 391). Es ist in der Beschäftigung mit dem Buch sehr schnell deutlich, daß sich an vielen Beispielen und in mancherlei Weise diese hier gemeinte Lehridee innerhalb der *Italienischen Reise* literarisch aufweisen und historisch-biographisch anschaulich machen läßt. Aber die gegebenen Beispiele lassen sich auch genetisch nachbilden. Und auf diesen Aspekt kommt es vornehmlich an. Zuerst ist auf Goethe zu blicken und zu prüfen, was er getan und beschrieben hat. Danach ist in der Art Goethes auf die von ihm gewählten Gegenstände zu blicken und zu prüfen, wie er es lernend vormachte und wie er etwas beschrieb.

Transparenz und Faszination: Der Mensch der Neuzeit ist im Lauf der Jahrhunderte in allen seinen Lebensbereichen durch das naturwissenschaftlich-technische Weltbild geprägt worden. Kritiker mahnen, daß durch eine Vereinseitigung oder verfälschende Popularisierung der wissenschaftlichen Methode wesentliche humane Qualitäten verlorengehen. Das zeitgenössische Denken findet sich in mehrfacher Verflüchtigung vor, weil es davon auszugehen hat, daß der Mensch die "Wirklichkeit" der Welt nicht mehr sieht, sondern ihre "Wirklichkeit" gegen den Eindruck der Sinne nurmehr "ungesehen" vorstellen muß, um "begreifen" zu können. Sloterdijk etwa hat erkenntnistheoretisch (1987) die Wichtigkeit einer "ptolemäischen Abrüstung" proklamiert, um die herrschende Logik der "kopernikanischen Mobilmachung" zu unterlaufen. Statt weiterhin einer Verabsolutierung abstrakten Vorstellens und rein pragmatischen Handelns das Wort zu reden, sei eine neue Fähigkeit des Wahrnehmens zu üben. Eine "zweite Sinnlichkeit" sei zu entdecken, die nicht ignorant die

notwendigen Ergebnisse "kopernikanischer" Wissenschaft negiere und sie womöglich rückgängig machen wolle, um wieder in den naiven Zustand der "ptolemäischen" Weltauffassung zu kommen. Vielmehr sei sie nötig, um über den rationalen Diskurs hinausgehen zu können und wieder "sehen" zu lernen. "Das Merkwürdige an der kopernikanischen Aufklärung ist ja: auch wenn wir wissen, daß wir es mit einer Erdumdrehung zu tun haben, sehen wir, sofern wir früh genug auf sind, auch nach Kopernikus den Sonnenaufgang in seiner archaischen Schönheit und erhabenen Ereignishaftigkeit. So wären vielleicht Sonnenaufgänge die natürlichen Alliierten von postmoderner Ästhetik und Philosophie?"¹³⁰ Im pädagogisch-didaktischen Raum hat Wagenstein Jahre vorher nicht nur für die Himmelskunde die zu entwickelnde Konsequenz aus diesen Zusammenhängen gezogen. Sein Kompendium "Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken"¹³¹ enthält ausnahmslos Aufsätze, die programmatisch "Gegen das Spezialistentum" gerichtet sind, die "Kopf und Herz in der Aneignung exakt-naturwissenschaftlicher Erkenntnisse" berücksichtigt wissen wollen, und die (rhetorisch) fragen: "Ist Wissen wirklich Macht?". Wenn es gelingt, die Unterrichtsinhalte nicht isoliert als Teile eines Ganzen zu untersuchen, sondern im einzelnen Teil den größeren Zusammenhang aufleuchten zu lassen, den er repräsentiert, dann wächst dem Verlangen nach exaktem Wissen ungekünstelt und zugleich ein Verlangen nach Sinndeutung zu. "Spürt" der Schüler in der Auseinandersetzung mit der *Italienischen Reise* die in ihr potentiell vorhandene Ausstrahlung oder Anziehung, ohne daß der Lehrer deren Bedeutung herausstreichen muß, kann der Gegenstand "transparent" für etwas werden, was Goethe im Text selbst nicht direkt ausspricht, was aber subjektiv "fasziniert", um einem verheißenden Horizont entgegenzugehen. "Das römische Karneval" etwa eröffnet als lakonische Erzählung gewissermaßen eine religiöse Dimension, ohne daß sie theologische Fragen direkt benennt. In der Beschreibung des tätigen und geselligen Lebens verbirgt sich zugleich die Frage nach dem Sinn des Lebens überhaupt. Die gesamte *Italienische Reise* kann Anlaß werden, über die eigene Biographie nachzusinnen. Ist eine "Flucht" aus den bedingenden Verhältnissen, in denen man sich befindet, nur eine überspannte Reaktion des einzelnen Menschen Goethe, oder ist ein selbstgewählter Neubeginn eine allgemein-menschliche Notwendigkeit? Das Buch wurde nicht deshalb geschrieben, um anderen Menschen Trost zu spenden. Und doch entsteht während der Lektüre eine Sicherheit, daß individuelles Dasein sinnvoll ist, auch wenn sich vermeintliche und wirkliche Erkenntnis- und Lebensprobleme nicht vermeiden lassen. Der Bericht ist gerade dadurch, daß er die Bedeutung des Inkognito-Lebens und des einsamen Reisens herausstellt, ein Aufruf dazu, der eigenen "verborgenen" Individualität in sich gewahr zu werden, die "hinter" der Alltagsmaske atmet. Die Begegnung mit ihr, die viele aus Angst oder Bequemlichkeit im Denken und

Handeln meiden und sich eine solche Möglichkeit mit klugen Argumenten auszureden suchen, hält Goethe für unverzichtbar, wenn der Mensch jenen seelischen Freiraum "bilden" will, von dem etwa die "Iphigenie"-Dichtung zeugt, die er in Italien vollendete. *Die Einsamkeit, nach der ich oft so sehnsuchtsvoll geseufzt, kann ich nun recht genießen; denn nirgends fühlt man sich einsamer als im Gewimmel, wo man sich allen ganz unbekannt durchdrängt.* (64)

Am Gegenstand Maß nehmen: Eine sichere Beurteilungsbasis, ob sich das Lehrstück der *Italienische Reise*, wie es hier als Inszenierungs- und Ausführungsbericht vorliegt, allerdings zu einem festen Lehrkunst-Angebot auf der schulischen Unterrichtsbühne etablieren wird, ist durch eine einmalige Realisierung des Projekts weder theoretisch noch praktisch zu erstellen. Was für das Lehrstück der *Italienischen Reise* zu beschreiben war, ist beschrieben worden. Was aber verbessert werden muß, bedarf des wiederholten und künftigen Tuns. Goethe hat sehr bald diese Art der "Lehrkunst" in seiner *römischen Universität* gelernt und vorgemacht. Wie die Schüler innerhalb der einzelnen Akte ihr Handeln an ihn anzuschließen vermögen, so kann es auch der Lehrer. Würden wir unser Schlußkapitel mit einem Ratschlag an diejenigen Kolleginnen und Kollegen beenden wollen, die selbst einmal vorhaben, die *Italienische Reise*, wie sie hier "vorgemacht" worden ist, im Unterricht als eine Neuaufführung zu realisieren, müßten sich letztlich die möglichen Hinweise in den Worten erschöpfen, die schon Goethe vorgab: *Es ist ganz eigen, daß man deutlich sehen und wissen kann, was gut und besser ist; will man sich's aber zueignen, so schwindet's gleichsam unter den Händen, und wir greifen nicht nach dem Rechten, sondern nach dem, was wir zu fassen gewohnt sind. Nur durch geregelte Übung könnte man vorwärts kommen, wo aber sollte ich Zeit und Sammlung finden! Indessen fühle ich mich denn doch durch das leidenschaftliche, vierzehntägige Streben um vieles gebessert. Die Künstler belehren mich gerne, denn ich fasse geschwind. Nun ist aber das Gefasste nicht gleich geleistet; etwas schnell zu begreifen, ist ja ohnehin die Eigenschaft des Geistes, aber etwas recht zu tun, dazu gehört die Übung eines ganzen Lebens. Und doch soll der Liebhaber, so schwach er auch nachstrebt, sich nicht abschrecken lassen. Die wenigen Linien, die ich aufs Papier ziehe, oft übereilt, selten richtig, erleichtern mir jede Vorstellung von sinnlichen Dingen, denn man erhebt sich ja eher zum Allgemeinen, wenn man die Gegenstände genauer und schärfer betrachtet. Mit dem Künstler muß man sich nicht vergleichen, sondern nach seiner eigenen Art verfahren; denn die Natur hat für ihre Kinder gesorgt, der Geringste wird nicht, auch durch das Dasein des Trefflichsten, an seinem Dasein gehindert: "Ein kleiner Mann ist auch ein Mann!" Und dabei wollen wir's denn bewenden lassen* (Rom, 17. Februar 1787, S. 173).

Ein weiteres Exempel hoher Unterrichtskultur

Nachwort von Wolfgang Klafki *

Mit dieser Untersuchung liegt am Marburger Fachbereich Erziehungswissenschaft die zweite Dissertation vor, in der ein akademischer Schüler Hans Christoph Bergs und erfahrener Lehrer eine in der Schulpraxis erprobte Unterrichtseinheit begründet, darstellt und interpretiert sowie durch Ausblicke auf denkbare weitere, analog zu erarbeitende Lehrkunst-Einheiten zu anderen Goethe-Texten ergänzt. Er leistet damit einen überdurchschnittlich qualifizierten Beitrag zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Lehrkunst-Didaktik als einem originellen Ansatz der gegenwärtigen, schulbezogenen Didaktik im deutschsprachigen Raum.

„Gegenstand“ der Unterrichtseinheit ist Goethes „Italienische Reise“, die der Dichter anhand seiner bereits während des rund 20 Monate umfassenden Aufenthaltes in Italien (vom September 1786 bis zum April 1788) angefertigten literarischen und zeichnerischen Skizzen, Textfragmente, Briefe und einiger ausformulierter Textstücke erst ein gutes Vierteljahrhundert später ergänzte und zu einer zusammenhängenden literarischen Reiseschilderung ausarbeitete. Sie erschien 1816/17 unter dem Titel „Aus meinem Leben“ und wurde erst in den Gesammelten Werken „letzter Hand“ 1829, nochmals überarbeitet, unter dem endgültigen Titel „Italienische Reise“ veröffentlicht. Dieses Werk also hat Schirmer in einer 12. Klasse der Waldorfschule Uhlandshöhe in Stuttgart 1996 im Deutschunterricht (mit fächerübergreifenden Perspektiven) zum thematischen Kern einer einwöchigen Unterrichtsepoche gemacht. Auf dieser Basis führte er eine 15-tägige Studienreise nach Italien (mit den Schwerpunkten Rom und Neapel) durch und erarbeitete danach mit der Lerngruppe in einer abschließenden Phase des Gesamtprojekts einen reich illustrierten, m. E. hervorragenden Reisebericht; alle Schüler und weitere Interessenten erhielten dieses Werk in vervielfältigter Form.

In der „Einleitung“ ordnet der Verfasser in einem ersten Angang sein Vorhaben in die „Lehrkunstdidaktik“ ein, die - mit Bezug auf ältere Impulsgeber - im Anschluß an Gottfried Hausmann und vor allem an Martin Wagenschein seit etwa 15 Jahren von Hans Christoph Berg, später in Zusammenarbeit mit Theo-

dor Schulze, entwickelt und inzwischen in einer Anzahl von „Lehrstücken“ durch Berg-Schüler in Zusammenarbeit mit ihrem akademischen Lehrer im Unterricht unterschiedlicher Schulformen und Schulstufen erprobt worden ist bzw. weiter erprobt wird.

Schirmers Vorhaben besteht, wie eingangs bereits angedeutet wurde, darin, die bisher ausformulierten Fragestellungen, Sichtweisen, Kategorien, Gestaltungsregeln der Lehrkunst-Didaktik an einem „großen Beispiel“ eines bisher von diesem Ansatz her noch nicht unterrichtspraktisch erschlossenen Gegenstandsbereiches, nämlich der Literatur, zu erproben und den bisher entwickelten Bestand theoretischer und praktischer Elemente der Lehrkunstdidaktik nach Möglichkeit zu differenzieren, zu modifizieren und weiterzuentwickeln. Das ist ihm m. E. in hervorragender Weise gelungen. Er bedient sich dabei - wie in späteren Teilen der Arbeit - jenes in der bisherigen Lehrkunstdidaktik bevorzugten, stark literarisch-ästhetisch geprägten Sprachstils, genauer: einer der Dramaturgie entlehnten bzw. an ihr orientierten Sprache. Ich komme auf dieses Charakteristikum an späterer Stelle noch einmal zurück.

Im Titel der Untersuchung steckt bereits die zentrale These der Untersuchung, die dann im weiteren Gang der Arbeit an vielen Details überzeugend belegt und differenziert ausgelegt wird: Den didaktischen Leitfaden der Unterrichtseinheit, ihrer Begründung, Durchführung und Auswertung bringt der Verfasser nicht gleichsam „von außen“ an Goethes Text heran. Die originelle Grundidee dieser Unterrichtseinheit bzw. dieses Unterrichtsprojekts entstammt vielmehr Goethes Italienischer Reise selbst: Goethe erweist sich nämlich in diesem Werk sozusagen als praktizierender Didaktiker, als ein Schriftsteller, der in der „Italienischen Reise“ seine eigene „Lehrkunst“ verwirklicht und in zentralen Teilen des Werkes eine an einem bedeutsamen Inhalt exemplarisch vorgeführte „Schule bildenden Reisens“ entwickelt, als Anleitung zu aktiver und kontemplativer Aneignung eines einerseits „fremden“, andererseits in der eigenen Kultur weiterwirkenden Kulturraumes. Journalistisch verkürzt könnte man die Unterrichtseinheit unter den Titel „Mit Goethe reisen lernen“ stellen; mit dieser Bemerkung möchte ich aber nicht etwa eine Empfehlung zur Änderung des Dissertationstitels geben.

Innerhalb der vom Verfasser in imponierendem Umfang berücksichtigten Sekundärliteratur, auf die er in seinem Argumentationsgang souverän Bezug nimmt, ist die pädagogische bzw. didaktische Komponente als integrales Moment der Italienischen Reise - und, begrenzt vergleichbar, in Goethes Arbeiten zur Metamorphose der Pflanzen und ihrem Kernelement, der Idee der „Urpflanze“, sowie in der Farbenlehre - von manchen Autoren, u. a. von Literaten wie Heinrich Heine und Wolfgang Koeppen und von dem Erziehungswissenschaftler Fritz

* Einige meiner Darlegungen beziehen sich auf den ungekürzten Text der Dissertation, abrufbar unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z1999/0069>

Blättner angesprochen, aber nirgends bis ins Detail hinein so schlüssig belegt, geschweige denn zum Leitfaden eines unterrichtlichen Zugangs zur Italienischen Reise erprobt worden.

Der zweite Schritt seiner Untersuchung, den der Verfasser unter das Motto "Geprägte Form, die lebend sich entwickelt" stellt, dient der Auslegung der "Italienischen Reise" unter zwei Aspekten: Der Verfasser 'sichtet' den Text zunächst "mit den Augen des Literaten" (sollte es nicht treffender heißen: unter der doppelten Perspektive des literarisch interessierten Lesers und des Literaturwissenschaftlers?), danach "mit den Augen des Lehrers", d. h. unter der Fragestellung, ob es pädagogisch begründbar ist, diesen Goethe-Text heute im Unterricht mit Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe II (nicht nur Gymnasiasten!) zum Thema zu machen. Diese Frage wird hier jedoch noch nicht differenziert beantwortet, sondern eher aspekthaft exponiert. Die eingehendere Entwicklung und Begründung der Antwort erfolgt erst im folgenden Darstellungsschritt.

Dieses Kapitel, das längste der Dissertation, bildet den Kern der Arbeit, auf den alle anderen Teile bezogen sind. Hier stellt Schirmer die "Lehrstück-Trilogie" dar, die er mit 29 Schülerinnen und Schülern einer 12. Klasse im Rahmen des Deutschunterrichts an der eingangs genannten Stuttgarter Waldorfschule durchgeführt, besser: gestaltet hat.

Den ersten Teil des dreiteiligen Projekts bildete im Mai 1996 eine einwöchige Unterrichtsepoche mit insgesamt 14 Stunden, die in täglich zwei- bis dreistündigen Blöcken erteilt wurden. Im Zentrum dieses Epochenunterrichts stand die Interpretation und die Auswertung ausgewählter Teile der "Italienischen Reise", vor allem des Venedig-Kapitels. Dieses Kapitel erwies sich innerhalb der einleitenden Unterrichtsphase und später während der Klassenreise unter dem Leitgesichtspunkt, "mit Goethe das Reisen zu lernen", als prägnanter Schlüsseltext für die Lerngruppe, als "exemplarisch" im didaktischen Sinne. Andere Teile des Goethes-Werks wurden eher kursorisch gelesen oder durch Referate einzelner Schüler oder Schülergruppen vorgestellt. Überdies verschaffte sich die Klasse einen Überblick über Goethes Biographie, seinen Reiseweg in Italien und die Stationen seines Italien-Aufenthalts.

Thema des zweiten Trilogie-Elements ist die Schilderung der 15-tägigen Klassenfahrt im Mai 1996, deren wichtigste Stationen Rom und Neapel (mit Abstechern nach Paestum, Pompeji, zum Vesuv und nach Capri) waren, einer Bildungsreise im besten Sinne dieses Wortes: 220 Jahre nach Goethes Italienaufenthalt gestaltet Schirmer sie, unterstützt von drei weiteren Begleitperso-

nen, mit den Schülerinnen und Schülern seiner Lerngruppe, immer wieder in Anlehnung an zentrale Elemente der von Goethe implizit und explizit entwickelten "Didaktik des Reisens": jener betrachtend-besinnlichen Aneignung, die in ständigem Wechsel von ganzheitlicher Auffassung natürlicher und kultureller Phänomene bzw. "Dokumente" und analytischer, aber nicht isolierender Wahrnehmung der Elemente eines Ganzen erfolgt, einem Prozeß, in dem Rezeption und aktive Verarbeitung - sprachlich (im Gespräch und/oder in schriftlicher Form), zeichnerisch bzw. aquarellierend und photographierend - einander wechselweise erhellen. Im vorliegenden Falle erhielt - mit guten Gründen - die Begegnung mit charakteristischen Elementen der Kultur Italiens, eines der Ursprungsräume europäischer Kultur, besonderes Gewicht, und zwar, wie bei Goethe, konzentriert auf ausgewählte Monumente der Antike und große Werke der bildenden Kunst (Malerei, Plastik und Architektur) der italienischen Renaissance. - Nachdrücklich ist zu ergänzen, daß es Schirmer und seinen begleitenden Kollegen sowie der Schülergruppe offensichtlich gelang, die schulisch induzierten Aufgaben der Klassenfahrt mit der Berücksichtigung aktueller, jugendspezifischer Interessen der Schülerinnen und Schüler in ein insgesamt stimmiges Verhältnis zu bringen.

Der letzte Teil der Trilogie umfaßte die Planung und Ausarbeitung eines anspruchsvollen, umfangreichen Reisetagebuchs (163 Seiten), eines "Werks" im didaktischen Sinne dieses Begriffs, das in 20 Redaktionsstunden im Juni 1996 entstand, weitgehend durch freiwillige Arbeit außerhalb der offiziellen Unterrichtszeit. Eine Redaktionsgruppe, der 8 Schülerinnen und Schüler angehörten, sichtete das von allen Mitgliedern der Lerngruppe eingereichte Material - Aquarelle, Zeichnung, Fotos, Tagebuchtexte, weitere Reiseerinnerungen, Buchzitate, Zeitungsartikel - in einem aufwendigen Auswahlverfahren und stellte den Bericht unter dem Titel "Unsere Italienische Reise 96" zusammen. In vielfältigster Form erhielten alle Teilnehmer und weitere Interessenten dieses Reisetagebuch.

Es ist nicht möglich, hier in Kürze einen angemessenen Eindruck von der pädagogischen Qualität der im Vorangehenden skizzierten drei Elemente der Lehrstück-Trilogie zu vermitteln. Generell darf m. E. gesagt werden: Alle drei Projektphasen dokumentieren eine ungewöhnlich hohe Qualität der Unterrichtsplanung und -durchführung, deren *eine* (notwendige, aber nicht hinreichende) Voraussetzung eine in diesem Falle weit überdurchschnittlich hohe, auch über die Literaturwissenschaft hinausweisende Sachkompetenz des Verfassers war.

Ich versuche, die eben formulierte Einschätzung für eine weitere Dimension des Gesamtprojekts, nämlich die methodische Durchführung, stichsatzartig zu konkretisieren und hebe folgende Aspekte hervor:

- das ausgewogene Verhältnis zwischen Vorgaben bzw. Eingaben des Lehrers (Impulse, Problem-Expositionen, Materialien, Informationen, Ausblicke, Zusammenfassungen) *und* der Offenheit für Interessen, Vorschläge, Anregungen der Schüler;

- den offensichtlich - soweit die "Quellen", d. h. die schriftliche Darstellung des Verfassers und die in der Arbeit wiedergegebenen Arbeitsmaterialien, Bilder und Schülerarbeiten eine solche Einschätzung erlauben - zugleich schülerorientierten und sachbezogenen, dialogischen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Umgangsstil des Verfassers, der durch Vertrauen *und* Zurückhaltung, klare Anforderungen *und* Berücksichtigung unterschiedlicher Leistungsmöglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler, Kontinuität im Grundsätzlichen *und* Variabilität in vielen Details gekennzeichnet war;

- den Einfallsreichtum, den Schirmer bei der anschaulichen, Interesse weckenden, scheinbar einfachen, in Wahrheit differenziert durchdachten und arrangierten (jedoch nicht manipulierenden!) Gestaltung von Impulsen, Denkanstößen, "Einstiegen" in die einzelnen Schritte der Auseinandersetzung mit einer Frage, einem Text usf. unter Beweis stellt;

- die Bedeutung, die er den räumlich-zeitlichen Bedingungen fruchtbarer Lernprozesse zumaß, u. a. durch variable Sitzordnungen, den Wechsel von konzentrierter Arbeit und Entspannungsphasen usw.;

- das breite Repertoire jeweils aufgabenbezogen gewählter Sozialformen des Lernens: Unterricht in der gesamten Lerngruppe unter der Gesprächsleitung durch den Lehrer, offene Aussprachen, Einzelarbeit und Kleingruppenarbeit; letztere erfolgte während der Klassenreise auch in der Form von erkundenden Exkursionen;

- die ausgezeichnete Gestaltung von Arbeitsblättern, Überblicken, strukturierter Zusammenfassungen, ausgewählten Bildern bzw. die überaus sorgfältige Auswahl von Texten bzw. Textpassagen - "Materialien" also, die einerseits unterschiedliche Zugangsweisen bzw. Verwendungsmöglichkeiten eröffneten, andererseits aber Verzettelung durch Überfütterung vermieden;

- eine wichtige, in der Waldorf-Pädagogik generell und in dem dargestellten Unterrichtsprojekt wohl in besonderem Maße ausgeprägte Form der Schulung konzentrierter und differenzierter Wahrnehmung ist das eigene Skizzieren bzw. Zeichnen von Natur- und Kulturphänomenen durch die Schüler vor den jeweiligen "Objekten"; die Dissertation und das Reisetagebuch der Klasse enthalten eine Reihe von eindrucksvollen Beispielen dieses Typs.

Insgesamt ist die UE "Die Lehrkunst in Goethes Italienischer Reise" ein weiteres, originelles Beispiel hoher Unterrichtskultur im Sinne der Lehrkunst-Didaktik. Gleichwohl möchte ich auf Grenzen der Dokumentation des Projekts hinweisen.

Wie schon bei anderen, vorliegenden Lehrkunst-Stücken fällt auch in Schirmers Exempel auf, daß die Darstellung des Unterrichts dem Leser den Eindruck vermittelt, daß es sich um ungewöhnlich kontinuierliche und konzentrierte Lehr-Lern-Prozesse handelt, die fast krisen- und störungsfrei verlaufen sind. Nun liegt es m. E. einerseits nahe anzunehmen, daß eine didaktisch so hochqualifizierte, "ausgefeilte" Unterrichtsgestaltung, wie sie die bisher publizierten Lehrstücke und zumal das hier vorgelegte charakterisiert, dem Auftreten von Störungen bzw. den Lehr-Lern-Prozeß negativ beeinflussenden Faktoren weitgehend vorbeugt und die Schülerinnen und Schüler zu produktiver, durch Interesse und erfahrbare Lernerfolge gestützter Mitarbeit motiviert. Gleichwohl muß m. E. gefragt werden, ob und in welchem Maße der faszinierend "harmonische" Eindruck, den auch die Unterrichtsschilderungen Schirmers hervorrufen, durch eine typische, bislang in der Lehrkunst-Didaktik dominierende *Sicht- und Darstellungsweise* mitbedingt sein könnte.

Mit dieser Frage hängt, wenn ich recht sehe, eine zweite eng zusammen: Wo der Verfasser in seiner Unterrichtsschilderung Schülerbeiträge wörtlich oder sinngemäß wiedergibt, sind es immer oder fast immer Aussagen, die den zielorientierten Unterrichtsprozeß direkt gefördert haben. Nun kann ich mir jedoch angesichts meiner eigenen Praxis als Lehrer und Hochschullehrer, zahlreicher Unterrichtshospitationen und der erheblichen Zahl detaillierter Unterrichtsberichte bzw. Protokolle von Schulpraktikern und Unterrichtsforschern, die ich gelesen habe, nicht vorstellen, daß es nicht auch in dem zweifellos hervorragenden und erfolgreichen Unterrichtsprojekt des Verfassers überhaupt keine Beispiele für Unverständnis auf der Seite einzelner Schüler, Ermüdungserscheinungen, erlahmendes Interesse, sachlich abwegige Beiträge, Verständnisschwierigkeiten usf. gegeben hat.

Schließlich erfahre man - zumal unter dem Gesichtspunkt, andere Lehrerinnen und Lehrer durch Lehrkunst-Exempel zu analoger Unterrichtsgestaltung anzuregen - gern etwas über das Qualitätsspektrum, das sich in Beiträgen und Lernergebnissen (z. B. in schriftlicher Form) verschiedener Schülerinnen und Schüler vermutlich auch im vorliegenden Falle gespiegelt hat. Generell, in besonderem Maße aber in der Oberstufe einer Waldorfschule, die als konsequente integrierte Gesamtschule verdienstvollerweise auch in der 12. Klasse noch Schüler mit unterschiedlichen Schulzielen - von der Hauptschul-Qualifikation bis zur Abiturprüfung nach einem ergänzenden 13. Schuljahr - gemeinsam unterrichtet, dürfte es doch Unterschiede des Differenzierungsgrades, der sprach-

lichen Ausdrucksfähigkeit usf. innerhalb der Lerngruppe geben. Solche Unterschiede an Beispielen zu verdeutlichen, würde dem Leser ermöglichen, ein noch konkreteres, vor allem differenzierteres Bild von den abgelaufenen Unterrichtsprozessen und den beteiligten Schülerinnen und Schülern zu gewinnen.

Den vierten Schritt der Untersuchung stellt der Verfasser unter das Motto "Ein Meisterwerk der Lehrkunst - Goethes Italienreise neu gewichten".

In einem ersten Unterkapitel dieses Teils ordnet er sein eigenes Lehrkunst-Stück in drei unterscheidbare Entwicklungslinien des Lehrkunst-Ansatzes ein: in die "ästhetische" und die (allge- mein) "pädagogische" Traditionslinie sowie in die heutige "didaktische" Lehrkunstkonzeption Bergs und Schulzes ein. Wenn ich recht sehe, gelingen ihm unter dem ästhetischen Blickwinkel mit seinen Bemerkungen über Enzensbergers Buch "Diderots Schatten" und unter dem allgemeinpädagogischen Gesichtspunkt über die Poetik des Aristoteles neue Hinweise, denen nachzugehen für die Geschichte des Begriffs "Lehrkunst" und die Theorie der Lehrkunsstdidaktik interessant sein könnte.

Schirmer interpretiert dann sein eigenes Lehrstück schlüssig unter einigen der "Grundkategorien der Lehrkunsstdidaktik", zunächst hinsichtlich der Kategorien "didaktische Fabel", "kollektives Lernereignis" und "Menschlichkeitsthema". Der zuletzt genannte Kernbegriff wird dann im Rückblick auf sein Unterrichtsprojekt problemgeschichtlich genauer aufgeschlüsselt, indem Schirmer zunächst große Beispiele bzw. Autoren aus der Geschichte der Reiseliteratur skizziert - von Marco Polo, Christoph Columbus, Johann Reinhold Forster, Alexander von Humboldt, Charles Darwin bis zu Sven Hedin und Max Eyth, bevor er die Perspektive auf die Reiseliteratur über Italien eingrenzt. Das jeweils prägnant angeleuchtete Spektrum reicht hier von Montaigne über Lawrence Sterne und Johann Gottfried Herder bis zu Marie Luise Kaschnitz und Wolfgang Koeppen. - Aus dem Abschnitt über eine weitere lehrkunsstdidaktische Kategoriengruppe, die Begriffstrias "Schlüsselthema, exemplarischer Charakter und thematische Landkarte", hebe ich vor allem den dritten Begriff heraus: Schirmer skizziert in überzeugender, strukturierter Weise jene "thematische Landkarte", in der die Italienische Reise als Thema der durchgeführten UE ihren Ort hat. Diese Karte zeigt zum einen, daß von der Unterrichtseinheit aus Beziehungen zu anderen Elementen verfolgt werden können, z. B. zur "Biographie Goethes", zu "Goethes (weiteren) Reisen", zum 'Reisen als menschliches, biographisches Phänomen' oder zu "Reisebeschreibungen der Weltliteratur". In umgekehrter Richtung könne aber auch von jenen anderen Elementen aus der Weg zu Goethes "Italienischer Reise" gebahnt werden. Schirmer legt sein Lehrstück dann weiter unter den Kategorien "Genetische Schwelle oder Stufe", "Lehridee" und "Transparenz und Faszination" aus.

Auf das Kapitel, in dem Schirmer die für das Verständnis des Unterrichtsprojekts unbedingt notwendigen literaturwissenschaftlichen Informationen über Goethes "Italienische Reise" auf gut 50 Seiten in systematischer Weise vervollständigt, kann ich hier schon aus Raumgründen nicht genauer eingehen. Er verfolgt hier den Aufbau des Goethe-Werkes noch einmal und rekonstruiert seine Leitlinien im Lichte der These, daß dieses Werk bisher auch literaturwissenschaftlich noch nicht, jedenfalls nicht hinreichend von seiner zentralen Intention erschlossen worden sei, nämlich als ein Reisebuch *und* ein Lehrbuch "bildenden Reisens" sowie zugleich als Dokumentation einer entscheidenden Phase der persönlichen Bildungsbiographie des Autors. Wenn Schirmers These richtig ist, daß diese Interpretationslinie in der bisherigen Goethe-Literatur nicht zulänglich berücksichtigt worden ist - eine These, deren Gültigkeit ich fachlich nicht zu beurteilen vermag -, dann kann der Verfasser mit Recht beanspruchen, mit diesem Teil seiner Dissertation auch unter literaturwissenschaftlichem Aspekt eine wichtige Forschungsleistung erbracht zu haben. Für Deutschlehrer und -lehrerinnen enthält dieses Unterkapitel eine kompetente "Sachanalyse" der Italienischen Reise als eines möglichen Themas im Oberstufenunterricht.

Allerdings kann ich eine kritische Anmerkung nicht verhehlen, die nicht nur Schirmers Arbeit, sondern zugleich die bisherige Lehrkunsstdidaktik im ganzen betrifft. Ihre Autoren bevorzugen bislang auch in den Theorieteilern ihrer Publikationen eine stark literarisch bzw. dramaturgisch und poetologisch geprägte Sprache, die reich an Sprachbildern, Analogien, Metaphern, emotional getönten Wertungen ist. Nun bringen insbesondere die an der Dramaturgie bzw. Poetik orientierten Analogien häufig Aspekte bildenden Lehrens und Lernens ins Blickfeld, regen zu pädagogisch aufschlußreichen, bisher vernachlässigten oder verdrängten Sichtweisen auf Unterricht, Lehren, Lernen, bildende Aneignung an, vor allem dort, wo es um die Öffnung des Bewußtseins für "Menschlichkeitsthemen" im Sinne der Lehrkunsstdidaktik geht. Die "andere Seite der Medaille" aber kommt nicht hinreichend zur Geltung: Wo liegen die Grenzen der Übertragung von Begriffen wie "Unterrichtsdramaturgie", "Vorspiel", "Akt" bzw. "Aktfolge", "Meisterstück", "Fabel", "Aufführung" usw., wenn es um Planung, Beschreibung, Verstehen von Unterricht, von schulischen (und außerschulischen) Lehr- und Lernprozessen, didaktischen Prinzipien geht. Selten stößt man bisher in der Lehrkunsstdidaktik auf Ansätze, die darauf zielen, *Unterschiede* zwischen dramaturgischer bzw. poetischer "Praxis" und ihrer Reflexion einerseits und didaktischem Planen und Handeln sowie dem Vollzug schulischer Lernprozesse andererseits herauszuarbeiten bzw. begrifflich hinreichend scharf zu fassen. Ich befürchte, daß die Lehrkunsstdidaktik mit diesem bisherigen Versäumnis die von ihr selbst erstrebte, reflektierte und kreative

Rezeption ihrer Beispiele durch andere Lehrerinnen und Lehrer, übrigens auch, wie ich ergänzen möchte, durch in der Lehrerbildung aller Phasen tätige Didaktiker bzw. Ausbilder erschwert. Heinrich Schirmers Arbeit teilt diese von mir betonte, einstweilige Begrenzung. Der Autor ist - von einigen sprachlichen "Ausrutschern" abgesehen - ein Meister in der Handhabung jener dramaturgisch bzw. poetologisch geformten Sprache. Ginge es hier um einen didaktischen Essay, so läge ein Glanzstück dieses Genres vor. Für eine erziehungswissenschaftliche Dissertation jedoch ist die Dominanz jenes Sprachstils m. E. nicht ohne Probleme.

Ich fasse zusammen: Die Abhandlung Schirmers über Goethes Lehrkunst behandelt ein Schlüsselwerk der europäischen Geistes- und Literaturgeschichte: Goethes Durchbruch zur Klassik, dargestellt in seiner „Italienischen Reise“. Schirmer zeigt einen didaktisch meisterhaft gestalteten Unterricht mit Klassenfahrt und Klassentagebuch, und er berichtet darüber in einer vorbildlich realistischen und reflexiven, auch selbstkritischen Weise. Schließlich interpretiert er schlüssig und erhellend seine Unterrichtsplanung und -gestaltung mit den Konzepten und Methoden der Lehrkunsstdidaktik. Schirmers Dissertation stellt innerhalb der Lehrkunsstdidaktik einen außerordentlich bedeutungsvollen Erkenntnisfortschritt dar: sie setzt einen Markstein! Denn sie zeigt die Erweiterungsfähigkeit der bislang - dank Wagenschein und trotz Berg/Schulze - auf mathematisch-naturwissenschaftliche Bereiche konzentrierten und eingeeengten Lehrkunsstdidaktik auf geisteswissenschaftliche Bereiche. Sie vollzieht nicht einen äußerlichen und dadurch fragwürdigen Transfer, sondern öffnet analoge und authentische Zugänge aus der Mitte und zur Mitte literarischer Prozesse in Produktion - Rezeption - Reflexion, und sie zeigt auch für andere geisteswissenschaftliche und künstlerische Unterrichtsbereiche wegweisende Zugänge.

Anmerkungen

¹Martin Wagenschein: *Verstehen lehren*. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig und einer Studienhilfe von Hans Christoph Berg. 10. Auflage. Weinheim und Basel 1992, S. 25.

²Wolfgang Klafki: *Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur*. Einführung zur Lehrkunstwerkstatt-Reihe. In: Hans Christoph Berg, Theodor Schulze (Hrsg.): *Lehrkunstwerkstatt I*, Didaktik in Unterrichtsexemplen. Neuwied, Krieffel, Berlin 1997, S. 14.

³Hans Christoph Berg, Theodor Schulze: *Lehrkunst*. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied, Krieffel, Berlin 1995.

⁴J. W. Goethe: *Einleitung zu einer allgemeinen Vergleichungslehre*. In: derselbe: *Naturwissenschaftliche Schriften*, mit Einleitungen und Erläuterungen im Text herausgegeben von Rudolf Steiner, 5 Bände, Dornach 1975 (Fotomechanischer Nachdruck nach der Erstausgabe in "Deutsche National-Litteratur" von Joseph Kürschner, Berlin und Stuttgart o.J. (1883 - 1897), Band 5, S. 573).

⁵Gottfried Hausmann: *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*, Heidelberg 1959, S. 61.

⁶Erhard Eppler: *Kavalleriepfeder beim Hornsignal*. Die Krise der Politik im Spiegel der Sprache, Frankfurt am Main 1992, S. 32 (edition suhrkamp).

⁷Vgl. *Funktionen der Sprache*. Arbeitstexte für den Unterricht. Hrsg. von Otto Schober, Stuttgart 1974 (reclam).

⁸Vgl. Karl-Heinz Braun: *Was kann die pädagogische Handlungsforschung von den Diskussionen um die 'objektive Hermeneutik' lernen?* In: Braun/Wunder: *Neue Bildung. Neue Schule*, a.a.O., S. 66 - 86.

⁹Vgl. Ludwig Fleck: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv (1935), Frankfurt am Main 1980 (suhrkamp taschenbuch).

Auch Thomas S. Kuhn: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt am Main 1973 (suhrkamp taschenbuch).

¹⁰Der Bogen möglicher Autorenbeispiele läßt sich im ersteren Fall mühelos von Jean Paul und Pestalozzi bis zu Wagenschein und Ivan Illich, im zweiten von Diderot und Schopenhauer bis zu Wittgenstein, Hans Blumenberg und Odo Marquard spannen.

¹¹Vgl. Hans Scheuerl: *Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken*. In: Andreas Flitner, Hans Scheuerl: *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken*, München 1967, S. 322 - 333.

¹²Hans Christoph Berg, Theodor Schulze: *Lehrkunst*, a.a.O., S. 17.

¹³Wolfgang Klafki: *Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur*, a.a.O., S. 18.

¹⁴Hans Christoph Berg: *Schöpferisch lehren lernen*. In: *Neue Sammlung*. Vierteljahresschrift für Erziehung und Gesellschaft, 30. Jahrgang, Heft 1, Januar, Februar, März 1990, S. 6.

¹⁵ebenda

¹⁶Zitiert nach: Ludwig Reiners, *Stilkunst*, a.a. O., S. 274.

¹⁷Gottfried Hausmann: *Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts*, a.a.O., S. 103.

¹⁸Vgl. Wolfgang Klafki: *Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur*. a.a.O.

¹⁹Walter Dörfler: *Lehrkunstdidaktik in fünf plus eins Merkmalen*. In: Marburger Lehrkunst-Werkstattbriefe, Herbst 1997, S. 18.

²⁰Vgl. zum Prozeß der Diskussion z.B.: Gerd Heursen (Hrsg.) *Didaktik im Umbruch*, Forum Academicum 1984; Wolfgang Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim 2/1991, S. 70/71; Gundel Mattenkloß, in: *Die Grundschulzeitschrift* 67/1993, S. 17 - 19.; Michael Fuchs, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 3/94; *Wörterbuch Schulpädagogik* (Hrsg. Keck, Sandfuchs), Bad Heilbrunn 1994 (Stichwort: Lehrkunst); Heinrich Schirmer, in: *Erziehungskunst* 5/Mai 1994; Ewald Terhart, in: *Die Deutsche Schule*, 1995, H.4; Herbert Gudjons, in: *Pädagogisches Grundwissen*, 4. Aufl., 1995; Ulrike Lorenz, in: *Schulmagazin* 5 bis 10, 12/1995; *Hibernia-Jahrbuch* 1995; Gerd Heursen, in *PÄDAGOGIK* 1/96; derselbe, in: *PÄDAGOGIK* 3/96;

²¹Neue Sammlung, ebenda, S. 154/5.

²²Wolfgang Klafki: *Eine Anmerkung zur Lehrkunstdidaktik*, in: Marburger Lehrkunstbriefe, hrsg. von Hans Christoph Berg und Theodor Schulze; Marburg im Herbst 1994, S. 61.

²³Neue Sammlung, ebenda, S. 150.

²⁴Vgl. Adolf Diesterweg: *Goethe als Vorbild für Lehrer*. (Ein Vortrag). In: derselbe: *Schriften und Reden in zwei Bänden*, Berlin, Leipzig 1950. Band 2, S. 186 - 200

²⁵Zitiert nach Ludwig Reiners: *Stilkunst*. Ein Lehrbuch deutscher Prosa, München 1971, S. 500.

²⁶Vgl. das Literaturverzeichnis im Anhang.

²⁷Vgl. Gero von Wilpert: *Sachwörterbuch der Literatur*. 5. Aufl., Stuttgart 1969.

²⁸Goethe: *Hamburger Ausgabe*, a.a.O.: *„Italienische Reise“*, Band 11, S. 134/5 (Den 10. November 1786).

²⁹Heinrich Heine: *Reisebilder. Dritter Teil. Italien*. In: Heinrich Heine: *Sämtliche Werke in zwölf Teilen*, Leipzig o.J., Band 5 - 7, S. 67/68.

³⁰G.v.Graevenitz: *Goethe, der Lehrer des Reisens*. In: derselbe: *Goethe unser Reisebegleiter in Italien*. Berlin 1904, S. 30.

³¹Rudolf Steiner: *Anthroposophie*. Ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte, Vortrag vom 30.8.1921, in: *Rudolf Steiner Gesamtausgabe* Nr. 78, Dornach 1952, S. 20

³²Fritz Blättner: *Goethes Italienische Reise als Dokument seiner Bildung*. In: *Dt. Vjschr. für Lite.-Wissenschaft u. Geistesgeschichte* 1949, S. 451.

³³Joachim C. Fest: *Im Gegenlicht*. Eine italienische Reise, Berlin 1988, S. 403.

³⁴Wolfgang Koeppen: *Ich bin gern in Venedig warum*. Frankfurt am Main 1994, S. 41 - 43.

³⁵Alle Zitate unserer Untersuchung, die sich auf die *Italienische Reise* beziehen, stammen aus: Goethe: *Italienische Reise*. Autobiographische Schriften. Dritter Band. *„Hamburger Ausgabe“* in vierzehn Bänden, Band 11, achte, überarbeitete Ausgabe, München 1974.

³⁶Herman Grimm: *Goethe*. Fünfundzwanzig Vorlesungen, gehalten an der Königlichen Universität Berlin im Wintersemester 1874/75, 2 Bände, 21. Aufl., Winterbach 1989, Band 2, S. 21.

³⁷Albert Bielschowsky: *Goethe. Sein Leben und seine Werke*, 2 Bände, 23. Aufl., München 1912, Band 1, S. 367.

³⁸Wolfgang Klafki: *Normen und Ziele in der Erziehung*. In: *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*, 3 Bände, Frankfurt am Main 1972, Band 2, S. 42.

³⁹Vgl. Klaus Mollenhauer: *Die Dinge und die Bildung*. In: Karl-Heinz Braun, Dieter Wunder (Hrsg.): *Neue Bildung. Neue Schule*. Wolfgang Klafki zum sechzigsten Geburtstag. Weinheim und Basel 1987, S. 32 - 46.

⁴⁰Heinrich Schirmer: *Bildekräfte der Dichtung*. Zum Literaturunterricht der Oberstufe, Stuttgart 1993.

⁴¹Der 11. Band der *„Hamburger Ausgabe“* ist als dtv-Buch (Nr. 2200) kostengünstig und in einer bibliophilen, handlichen Ausgabe erhältlich. Die Anmerkungen, kommentiert von Herbert von Einem, die bei auftretenden informellen Einzelfragen den Goethe-Text klug und wissenschaftlich auf dem neusten Forschungsstand stützen, geben dem jugendlichen Leser eine sinnvolle und ausreichende Ergänzung.

⁴²Italo Calvino: *Die unsichtbaren Städte*. Roman. 7. Aufl., München 1994, S. 100.

⁴³Die konkrete Unterrichtsplanung ist an späterer Stelle mit Texten, Aufgaben und Variationen im Detail dokumentiert.

⁴⁴Vgl. Heinrich Schirmer: *Bildekräfte der Dichtung*. a.a.O.

⁴⁵Vgl. George Steiner: *Von realer Gegenwart*. Hat unser Sprechen Inhalt? München 1990.

⁴⁶Martin Wagenschein: *Verstehen lehren*, a.a.O., S. 52.

⁴⁷Inzwischen habe ich das Fotomaterial dieses Aktes erweitert und verbessert. Mit einer eigenen Kamera und dem Goethe-Text in der Hand habe ich vor Ort Dias der Arena aufgenommen, die deutlicher die Korrespondenz der Goethe-Eintragungen mit dem, was zu sehen ist, offenbaren. Diese neuen Fotos, jetzt 15 statt 8, sind hier herangezogen worden. Die Wiedergabe des Unterrichtsverlaufs dagegen ist unverändert geblieben.

⁴⁸Erich E. Geißler: *analyse des unterrichts*. Standardwerk des Lehrers, Bochum 1973, S. 196.

⁴⁹Heinrich Wölfflin: *Das Erklären von Kunstwerken. Aufsätze*. Nachdruck, Stuttgart 1963, S. 4 (reclam).

⁵⁰Georg Hensel: *Spielplan*. Der Schauspielführer von der Antike bis zur Gegenwart. 4. Aufl, München 1995. 2 Bände.

⁵¹Ulla Hahn: *Liebend erkennen*. Interpretation der 1. Römischen Elegie. In: Marcel Reich-Ranicki (Hrsg.): *1000 Deutsche Gedichte und ihre Interpretationen*. Frankfurt am Main und Leipzig, (10 Bände), Band 2, S. 179.

⁵²Carrellata sull'Italia - Italien in kleinen Geschichten. Aufgezeichnet und übersetzt von Giuseppina Lorenz-Perfetti, 4. Aufl., München 1994, S. 58 - 61.

⁵³In: Martin Wagenschein: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken I*, 2. Aufl., Stuttgart 1970.

⁵⁴Vgl. den Katalog: *„...endlich in dieser Hauptstadt der Welt angelangt!“*. - Goethe in Rom: eine Publikation in zwei Bänden zur Eröffnung der Casa di Goethe in Rom am 30. Mai 1997. Hrsg. von Konrad Scheurmann und Ursula Bongaerts-Schomer, Mainz, Band 1. Essays - 1997, Band 2, Ausstellungskatalog. - 1997.

⁵⁵J. Bockemühl, W. Schad, A. Suchantke: *Mensch und Landschaft Afrikas. Zur Ökogeographie, Biologie und Völkerkunde*, Stuttgart 1978, S. 12.

⁵⁶Wolfgang Schad, Ekkehard Schweppenhäuser: *Blüten Spaziergänge. Übungen im Naturbetrachten*, Frankfurt am Main 1986, S. 12/13.

⁵⁷Vgl. Stefan Leber (Hrsg.): *Waldorfschule heute. Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik*, Stuttgart 1993.

⁵⁸Vgl. Peter Buck: *Einwurzelung und Verdichtung. Tema con variatione über zwei Metaphern Wagenscheinscher Didaktik*, Dürna 1997.

⁵⁹Vgl. Peter Schneider: *Einführung in die Waldorfpädagogik*, 2. überarbeitete Aufl., Stuttgart 1985. Und: Stefan Leber: *Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen*, Darmstadt 1983.

⁶⁰Vgl. Christoph Lindenberg: *Rudolf Steiner*, Reinbek bei Hamburg 1992 (rororo-Monographie).

⁶¹Vgl. *Rudolf Steiner als Hauslehrer und Erzieher. Wien 1884-1890*. In: Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Doppelheft Nr. 112/113, 1994.

⁶²Rudolf Steiner: *Mein Lebensgang* (1925), Stuttgart 1967 (Taschenbuch-Ausgabe), S. 74.

⁶³Vgl. Arthur Zajonc: *Goethe und Steiner*. In: derselbe: *Die gemeinsame Geschichte von Licht und Bewußtsein*. Reinbek bei Hamburg 1994.

⁶⁴Vgl. Wolfgang Schad: *Von Goethes Wirkungen in der Pädagogik Rudolf Steiners*. In: Fritz Bohnsack, Ernst-Michael Kranich (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*, Weinheim und Basel 1990, S. 303 - 327.

⁶⁵Vgl. *"Wissen ist Macht - Macht ist Wissen"*. Rudolf Steiner als Lehrer an der Arbeiterbildungsschule in Berlin und Spandau 1899-1904. In: Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Heft Nr. 111, 1993.

⁶⁶Vgl. Christoph Lindenberg: *Rudolf Steiner. Eine Chronik*. Stuttgart 1988.

⁶⁷Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. von Joachim Ritter, völlig neubearbeitete Ausgabe des "Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe" von Rudolf Eisler, Darmstadt 1971, Band 1, S. 379. (Stichwort: Anthroposophie).

⁶⁸Rudolf Steiner: *Zur Dreigliederung des sozialen Organismus*. Gesammelte Aufsätze 1919-1921, Stuttgart 1962, S. 26 (Taschenbuch).

⁶⁹Christoph Lindenberg: *Rudolf Steiner. Eine Biographie*. Band 1: 1861 - 1914; Band 2: 1915-1925, Stuttgart 1997, Band 2, S. 691.

⁷⁰Schulwörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis, hrsg. von R.W.Keck und U.Sandfuchs, Bad Heilbrunn 1994, S. 356. (Hans Christoph Berg: *Waldorfschulen*).

⁷¹Rudolf Steiner: *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik*, Dornach 1979, S. 75 (GA304a).

⁷²Daß ältere und neuere Schriften, die vorgeben, sich kritisch mit der Waldorfpädagogik auseinanderzusetzen, diesen Zusammenhang insinuieren, muß hier diskussionslos hingenommen werden. Zutreffend ist er nicht.

⁷³Hans Christoph Berg: *Nun sag, wie hast du's mit der Bildung?* In: Fritz Bohnsack, Ernst-Michael Kranich: *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*, Weinheim und Basel 1990, S. 406 - 422.

⁷⁴Ernst-Michael Kranich: *Anthropologie - das Fundament der pädagogischen Praxis*. In: Bohnsack, Kranich, a.a.O., S. 98.

⁷⁵Stefan Leber: *Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik*. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen, Stuttgart 1993.

⁷⁶Hans Scheuerl (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*, 2 Bände, München 1979.

⁷⁷Volker Dembinski: *Wagenschein - Steiner: Kein Vergleich*. Von der Faszination des "Harens" und anderer Künste. In: PÄD Forum, 3, Juni 1996, S. 251.

⁷⁸Vgl. Heinrich Schirmer: *Im Einzelnen aufs Ganze gehen*. Martin Wagenschein zum hundertsten Geburtstag. In: *Erziehungskunst*. Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners, Heft 12, Dezember 1996, S. 1310 - 1320.

⁷⁹Peter Buck: *Chemie- und Physikunterricht an Waldorfschulen auf der Folie der aktuellen chemiedidaktischen Diskussion*. In: Bohnsack, Kranich, a.a.O., S. 256.

⁸⁰Martin Wagenschein: *Verstehen lehren*, a.a.O., S. 36.

⁸¹Vgl. Heinrich Schirmer: *Bildekräfte der Dichtung*. Zum Literaturunterricht der Oberstufe, Stuttgart 1993.

⁸²Vgl. Tobias Richter (Hrsg.): *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule*, Stuttgart 1995.

⁸³Die Themen der "Pflanzenmetamorphose nach Goethe" (Dirk Rohde) und der Geomorphologie nach Wagenschein (Peter Ungar) sind zudem bereits als separate Lehrstück-Konzepte avisiert bzw. als erprobtes Exempel publiziert worden. Vgl. *Lehrkunst-Werkstatthefte*, Band 1 (1997) und die *Marburger Lehrkunstbriefe*. Hrsg. von Hans Christoph Berg und Theodor Schulze in Zusammenarbeit mit Christoph Hallerstedde und Beate Nölle, Herbst 1994. Es wäre reizvoll zu prüfen, ob einige der dort skizzierten naturwissenschaftlichen Einheiten als "Akte" in das Lehrstück der *Italienischen Reise* einzufügen sind.

⁸⁴Vgl. Goethe-Bibliographie. Literatur zum dichterischen Werk. Zusammengestellt von Helmut G. Hermann, Stuttgart 1991. (reclam) Unter den ausgewiesenen 3000 Titeln des Zeitraums von 1773 - 1990 finden sich nur 43 Literaturhinweise zur *Italienischen Reise*.

⁸⁵Erhart Kästner: *Aufstand der Dinge*. Byzantinische Aufzeichnungen, Frankfurt am Main 1982, S. 158/9.

⁸⁶Goethe. *Briefe*. Hamburger Ausgabe in vier Bänden, Band 1, S. 243. (6.12.1777)

⁸⁷Goethe. Hamburger Ausgabe, Band 9 (*Dichtung und Wahrheit*), 1. Teil, 5. Buch.

⁸⁸Goethe. Hamburger Ausgabe, ebenda, 2. Teil, 10. Buch.

⁸⁹Goethes Bedürfnis nach Anonymität hat kritische Einwände erfahren. K.R.Eissler attestiert ihm damit unumwunden eine pathologische Nuance, eine "Gefühlsstörung in der direkten Objektbeziehung." Vgl. K.R. Eissler: *Goethe*. Eine psychanalytische Studie. 1775-1786, Basel 1983-1985, 2 Bände, Band 1, S. 55. Ein Blick auf die Rezeptionsgeschichte Goethes macht deutlich, daß ähnliche, wenn auch vollkommen gegensätzliche Urteile und Fehldeutungen eher die Brauchbarkeit einer geschlossenen wissenschaftlichen oder pseudo-wissenschaftlichen Ideologie unter Beweis stellen (sollen) als daß sie dazu in der Lage wären, dem betreffenden, komplexen Untersuchungsgegenstand gerecht zu werden.

- ⁹⁰Goethe. *Briefe, a. a. O.*. Band 2, S. 229/230. (9.7.1796)
- ⁹¹Goethe. *Gedichte in zeitlicher Folge*, Frankfurt am Main 1982, S. 634.
- ⁹²Goethe-Werke. Hamburger Ausgabe, a.a.O., Band 11, S. 129.
- ⁹³*Würde der Dinge. Freiheit des Menschen*. Goethe-Texte, ausgewählt und eingeleitet von Wolfgang Schad, Stuttgart 1983.
- ⁹⁴ebenda, S. 7.
- ⁹⁵Otto Heuschele: *Goethe als Erzieher*. Ein Brevier, Stuttgart 1970, S. 11.
- ⁹⁶Hans-Jochen Gamm: *Das pädagogische Erbe Goethes*. Eine Verteidigung gegen seine Verehrer, Frankfurt am Main, New York 1980, S. 10.
- ⁹⁷Vgl. Adolf Diesterweg: *Goethe als Vorbild für Lehrer* (Ein Vortrag). In: Schriften und Reden in zwei Bänden, Berlin, Leipzig 1950, Band 2, S. 186 - 200.
- ⁹⁸Martin Wagenschein: *Verstehen lehren*, a.a.O., S. 31/32.
- ⁹⁹Herman Grimm: *Goethe-Vorlesungen*, gehalten 1874/75 in Berlin, Winterbach 1989 (Nachdruck), 2 Bände, Band 1, S. 7.
- ¹⁰⁰Vgl. Karl Robert Mandelkow: *Goethe in Deutschland*. a.a.O.,
- ¹⁰¹Vgl. das Literaturverzeichnis im Anhang.
- ¹⁰²Vgl. Wolfgang Schad: *Von den Wirkungen Goethes in der Pädagogik Rudolf Steiners*. In: Bohnsack/Kranich: *Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik*, Weinheim und Basel, 1990, S. 303 - 327.
- ¹⁰³Anmerkungen: Hamburger Ausgabe, Band 11, S. 562.
- ¹⁰⁴Bruce Chatwin: *Traumpfade (The Songlines)*, München 1990, S. 244 (Roman).
- ¹⁰⁵Vgl. auch Chatwins Afrikerbericht *Der Vizekönig von Quidah* (Reinbek 1982) oder seine südamerikanische "Reise in ein fernes Land": *In Patagonien* (Reinbek 1981).
- ¹⁰⁶ebenda, S. 310.
- ¹⁰⁷Petra Steinberger: *Krankheit, Obsession oder Fluch? Sich in der Welt erkennen: Über die englische Tradition der Reiseliteratur*. In: *Süddeutsche Zeitung*, 2./3. Dezember 1995, S. III.
- ¹⁰⁸C.M. Wieland: *Sämtliche Werke*, Band XIV, S. 177/8.
- ¹⁰⁹Petra Steinberger, *Süddeutsche Zeitung*, a.a.O.
- ¹¹⁰Wilhelm Waetzoldt: *Das klassische Land. Wandlungen der Italiensehnsucht*. Für jeden, dem Bildung noch ein Ziel ist, Leipzig 1927.
- ¹¹¹Waetzoldt, a.a.O., S. 4/5.
- ¹¹²Vgl. Laurence Sterne: *Eine empfindsame Reise durch Frankreich und Italien*, München 1979, S. 13 - 15.
- ¹¹³Sterne, a.a.O., S. 36.
- ¹¹⁴Johann Gottfried Herder: *Bloß für Dich geschrieben*. Briefe und Aufzeichnungen über eine Reise nach Italien 1788/89, Berlin 1980, S. 248.

- ¹¹⁵Johann Caspar Goethe: *Reise durch Italien*, hrsg. von Erwin Koppen, Mainz und Berlin 1972, S. 69.
- ¹¹⁶Stendhal: *Rom, Neapel und Florenz im Jahre 1817*. Frankfurt am Main 1988.
- ¹¹⁷Vgl. Charles Dickens: *Italienische Reise (1844)*, Hamburg 1968.
- ¹¹⁸Ferdinand Gregorovius: *Wanderjahre in Italien*, Figuren, Geschichte, Leben und Szenerie aus Italien, Köln 1953, S. 78 - 105.
- ¹¹⁹D.H. Lawrence: *Etruskische Stätten*. Reisetagebücher, Zürich 1985, S. 169. Vgl. auch: derselbe: *Italienische Dämmerung*. Reisetagebücher, Zürich 1985.
- ¹²⁰Christine Brückner, Otto Heinrich Kühner: *Erfahren und erwandert*, Frankfurt am Main, Berlin, Wien 1982, besonders die Seiten 40 - 44.
- ¹²¹Christine Brückner, a.a.O., S. 43.
- ¹²²Ingeborg Bachmann: *"Was ich in Rom sah und hörte"*, in: dieselbe: *Gedichte. Erzählungen. Hörspiel. Essays*, 6., durchgesehene Aufl., München 1981, S. 254 - 259.
- ¹²³Marie Luise Kaschnitz: *Engelsbrücke*. Römische Betrachtungen, a.a.O., S. 11.
- ¹²⁴Italienische Reise. *Literarischer Reiseführer durch das heutige Italien*, Berlin 1991. Das Buch enthält 45 Texte ausschließlich italienischer Autoren.
- ¹²⁵Wolfgang Koeppen: *Ich bin gern in Venedig warum*, Frankfurt am Main 1994, S. 26.
- ¹²⁶Vgl. Michael Ruetz: *Auf Goethes Spuren*, 2. Aufl., Zürich und München 1979.
- ¹²⁷Vgl. Reinhard Raffält: *Eine Reise nach Neapel e parlare italiano*. Sprachkurs - Reiseführer - Wörterbuch und amüsante Lektüre, 11. Aufl., München 1995.
- ¹²⁸Herder: *Briefe und Aufzeichnungen über eine Reise nach Italien 1788/89*, a.a.O., S. 332.
- ¹²⁹Fritz Blättner: *Goethes Italienische Reise als Dokument seiner Bildung*, a.a.O., S. 451.
- ¹³⁰Peter Sloterdijk: *Kopernikanische Mobilmachung und ptolemäische Abrüstung*. Ästhetischer Versuch, Frankfurt am Main 1987, S. 59.
- ¹³¹Martin Wagenschein: *Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken I.*, 2. Aufl., Stuttgart 1970.

Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans:* Grundformen des Lehrens. 12. Aufl. Stuttgart 1981.
- Arbeitstexte für den Unterricht:* Theorie des Dramas. Stuttgart 1992 (reclam).
- Arbeitstexte für den Unterricht:* Wie interpretiert man einen Roman? Hrsg. von Hans-Dieter Gelfert. Stuttgart 1993 (reclam).
- Aristoteles:* Poetik. Griechisch/Deutsch. Stuttgart 1982 (reclam).
- Auch ich in Arcadien.* Kunstreisen nach Italien 1600 - 1900. Katalog Nr. 16. Im Auftrag der Deutschen Schillergesellschaft hrsg. von B. Zeller. Stuttgart 1966.
- Bachmann, Ingeborg:* Was ich in Rom sah und hörte. In: dieselbe: Gedichte, Erzählungen, Hörspiel, Essays. 6., durchgesehene Auflage. München und Zürich 1981, S. 254 - 259.
- Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe.* "Wissen ist Macht. Macht ist Wissen". Rudolf Steiner als Lehrer an der Arbeiterbildungsschule in Berlin und Spandau 1899-1904, Nr. 111, Dornach, Michaeli 1993.(Hrsg. Rudolf Steiner Nachlaßverwaltung).
- Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe.* Rudolf Steiner als Hauslehrer und Erzieher. Wien 1884-1890, Nr. 112/113, Dornach, Frühjahr 1994.
- Beny, Roloff:* Italienische Reise. Anthologie und Fotos. München und Luzern 1982.
- Benn, Gottfried:* Goethe und die Naturwissenschaften. In: derselbe: Das Hauptwerk, zweiter Band. (Essays - Reden - Vorträge). Wiesbaden und München 1980, S. 73 -111.
- Berg, Hans Christoph:* Aus Quellen der Lehrkunst schöpfen - mit Wagenschein. Aufriß der Lehrkunstdidaktik. In: Forum Pädagogik. Zeitschrift für pädagogische Modelle und soziale Probleme. Hohengehren. September 1990. Heft 3, S. 132 - 137.
- Berg, Hans Christoph; Gerth, Günther; Pothast, Karl Heinz* (Hrsg.): Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche evangelischer Schulen 1985 - 1989, Comenius Institut. Ibbenbüren 1990.
- Berg, Hans Christoph:* Schöpferisch lehren lernen. In: Neue Sammlung. Vierteljahreszeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. 30. Jahrgang. Heft 1, Januar/Februar/März 1990. Thema: Lehrkunst.
- Berg, Hans Christoph:* "Nun sag, wie hast du's mit der Bildung?"; In: Bohnsack/Kranich: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990, S. 406 - 424.
- Berg, Hans Christoph:* Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt. Neuwied. Krikel. Berlin 1993.
- Berg, Hans Christoph:* Schulvielfalt in der Lehrerbildung. Bilanz und Perspektiven eines siebenjährigen Pilotprojekts (1984 - 1991) an vier deutschen Universitäten. In: Pädagogisches Forum. Zeitschrift für schulische Modelle, soziale Probleme und pädagogische Forschung. Hohengehren. Juni 1993, Heft 2, S. 56 - 63.
- Berg, Hans Christoph:* Zurufe und Ausflüge. Zwei Reden. In: Hibernia-Jahrbuch 1995. (Wanne-Eickel), S. 4 - 11.
- Berg, Hans Christoph/Schulze, Theodor:* Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied. Krikel. Berlin 1995.
- Berg, Hans Christoph/Schulze, Theodor* (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I. Didaktik in Unterrichtsexemplen. Mit einer Einführung von Wolfgang Klafki. (Beate E. Nölle: Pythagoras, Ueli Aeschlimann: Barometer, Peter Ungar: Geomorphologie), Neuwied. Krikel. Berlin 1997.
- Best, Otto F.:* Handbuch literarischer Fachbegriffe. Definitionen und Beispiele. 78. - 89. Tausend. Frankfurt am Main 1982.
- Beutler, Ernst:* Essays um Goethe. Erweiterte Frankfurter Ausgabe. hrsg. von Christian Beutler. Frankfurt am Main 1995.
- Biedermann, Flodoard Frhr. von* (Hrsg.): Goethe-Gespräche. Gesamtausgabe in fünf Bänden. Leipzig 1909.
- Bielschowsky, Albert:* Goethe. Sein Leben und seine Werke. 23. Aufl. München 1912, 2 Bände.
- Blankertz, Herwig:* (Hrsg.) Fachdidaktische Curriculumforschung. Essen 1973.
- Blättner, Fritz:* Goethes Italienische Reise als Dokument seiner Bildung. In: Dt.Vjschr. für Lite.-Wissenschaft u. Geistesgeschichte 1949, S. 449 - 471.
- Blättner, Fritz:* Geschichte der Pädagogik, 14. Auflage. durchgesehen und erweitert von Hans-Georg Herrlitz. Heidelberg 1980.
- Blumenberg, Hans:* Goethe zum Beispiel. Frankfurt am Main und Leipzig 1999.
- Bohnsack, Fritz; Kranich, Ernst-Michael* (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990.
- Bortoft, Henri:* Goethes naturwissenschaftliche Methode. Stuttgart 1995.
- Boyle, Nicholas:* Goethe. Der Dichter in seiner Zeit, Band I. 1749 - 1790. Aus dem Englischen übersetzt von Holger Fliessbach. München 1995.
- Braun, Karl-Heinz; Wunder, Dieter:* Neue Bildung. Neue Schule. Wolfgang Klafki zum sechzigsten Geburtstag. Weinheim und Basel 1987.
- Braun, Karl-Heinz:* Was kann die pädagogische Handlungsforschung von den Diskussionen um die 'objektive Hermeneutik' lernen? In: Braun/Wunder: Neue Bildung. Neue Schule. Wolfgang Klafki zum sechzigsten Geburtstag, Weinheim und Basel 1987, S. 66 - 86.
- Brecht, Bertolt:* Fünf Schwierigkeiten beim Schreiben der Wahrheit. In: derselbe: Politische Schriften. 11. und 12. Tausend. Frankfurt am Main 1978, S. 70 - 86.
- Brecht, Bertolt:* Schriften zum Theater 3. In: derselbe: Gesammelte Werke in 20 Bänden. Band 17. Frankfurt am Main 1967.
- Brinkmann, Rolf Dieter:* Rom. Blicke. 19. - 20. Tausend. Reinbek bei Hamburg 1992.
- Brückner, Christine; Kühner, Otto Heinrich:* Erfahren und erwandert. Frankfurt am Main. Berlin. Wien 1982.
- Büchmann, Georg:* Geflügelte Worte, München. Zürich 1959.

Buck, Peter: "Chemie- und Physikunterricht an Waldorfschulen auf der Folie der aktuellen chemiedidaktischen Diskussion". In: Bohnsack/Kranich: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990, S. 242 - 259.

Buck, Peter: Einwurzelung und Verdichtung. Tema con variazione über zwei Metaphern Wagenscheinscher Didaktik. Dürnau 1997.

Burckhardt, Jacob: Die Kultur der Renaissance in Italien. Ein Versuch. (1859), 11. Aufl., Stuttgart 1988.

Calvino, Italo: Die unsichtbaren Städte. Roman. 7. Aufl. München 1985.

Canetti, Elias: Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend. München 1980.

Carrellata sull' Italia. Italien in kleinen Geschichten. Aufgezeichnet und übersetzt von Giuseppina Lorenz-Perfetti. 4. Aufl. München 1994.

Ceronetti, Guido: Albergo Italia. Meine italienische Reise. München. Wien 1993.

Comenius, Johann Amos: Große Didaktik (1657). Neubearbeitet und eingeleitet von Hans Ahrbeck. Berlin 1961.

Copei, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. 5., unveränderte Auflage, eingeleitet und herausgegeben von Hans Sprenger. Heidelberg 1960.

Damm, Sigrid: Christiane und Goethe. Eine Recherche. Frankfurt am Main und Leipzig 1998.

Dembinski, Volker: Wagenschein - Steiner: Kein Vergleich. Von der Faszination des "Harrrens" und anderer Künste. In: PÄD Forum, Juni 1996, 24./9. Jahrgang 1996, S. 251 - 254.

Deutsche Briefe aus Italien. Von Winckelmann bis Gregorovius. Hrsg. von Eberhard Haufe. München 1987.

Dickens, Charles: Italienische Reise (1844). Hamburg 1968.

Diesterweg, Adolf: Goethe als Vorbild für Lehrer. (Ein Vortrag). In: derselbe: Schriften und Reden in zwei Bänden. Berlin. Leipzig 1950, Band 2, S. 186 - 200.

Diesterweg, Adolf: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Besorgt von Julius Scheveling. Paderborn 1958.

Dithmar, Reinhard (Hrsg.): Fabeln, Parabeln und Gleichnisse. Beispiele didaktischer Natur. München 1970.

Eckermann, Johann Peter: Gespräche mit Goethe. In den letzten Jahren seines Lebens 1823 - 1832. hrsg. von Paul Stapf. Wiesbaden o.J. (Tempel-Klassiker, Sonderausgabe).

Einem, Herbert von: Goethe und Dürer/Goethes Kunstphilosophie. Hrsg. von Ernst Beutler. Hamburg 1947.

"...Endlich in dieser Hauptstadt der Welt angelangt" Goethe in Rom. Publikation zur Eröffnung der Casa di Goethe in Rom. Hrsg. von K. Scheurmann und U. Bongaerts-Schomer. 2 Bände. Band 1: Essays. Band 2: Ausstellungskatalog. Mainz 1997.

Enzensberger, Hans Magnus: Diderots Schatten. Unterhaltungen, Szenen, Essays. Übersetzt, bearbeitet und erfunden. Frankfurt am Main 1994.

Eppler, Erhard: Kavalleriepfede beim Hornsignal. Die Krise der Politik im Spiegel der Sprache. Frankfurt am Main 1992.

Falck-Ytter, Harald: Raphaels Christologie. Die Fresken "Disputa" und "Schule von Athen". Stuttgart 1983.

Faraday, Michael: Naturgeschichte einer Kerze. Leipzig o.J. (Reclam).

Fertig, Ludwig: Johann Wolfgang von Goethe - der Mentor. Darmstadt 1991.

Fest, Joachim: Im Gegenlicht. Eine italienische Reise. Berlin 1988.

Fiechter, Hans Paul: Lyrik lesen. Grundlagen einer praktischen Poetik. Stuttgart 1995.

Fleck, Ludwig: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv (1935). Frankfurt am Main 1980.

Flitner, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Zweite umgearbeitete Auflage. Stuttgart 1950.

Flitner, Wilhelm: Goethes Erziehungsgedanken in Wilhelm Meisters Wanderjahren. In: Goethe. Jahrbuch der Goethegesellschaft. 22. Band. 1960, S. 3 - 53.

Flitner, Wilhelm: Goethes pädagogische Ideen. 2. Auflage. Düsseldorf und München 1962.

Flitner, Wilhelm: Ausgewählte pädagogische Abhandlungen. besorgt von Heinrich Kanz. Paderborn 1967.

Frenzel, Elisabeth: Stoffe der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart 1981.

Friedenthal, Richard: Goethe. Sein Leben und seine Zeit. München 1963.

Funktionen der Sprache. Arbeitstexte für den Unterricht. Hrsg. von Otto Schober. Stuttgart 1974 (reclam).

Gall, Lothar: Bürgertum in Deutschland. Berlin 1989.

Gamm, Hans-Jochen: Das pädagogische Erbe Goethes. Eine Verteidigung gegen seine Verehrer. Frankfurt am Main. New York 1980.

Gasser, Peter: Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Gerlafingen 1995.

Geißler, Erich. E.: analyse des unterrichts. Standardwerk des Lehrers. Bochum 1973.

Giono, Jean: In Italien um glücklich zu sein. Reisetagebuch, 9. - 10. Tausend. Frankfurt am Main 1993 (Original 1953).

Goethe, August von: Auf einer Reise nach Süden. Tagebuch 1830. München, Wien 1999.

Goethe, Johann Caspar: Reise durch Italien. Hrsg. von Erwin Koppen. Mainz und Berlin 1972.

Goethe als Gartenfreund. 2. Aufl. München 1977.

Goethes äussere Erscheinung. Literarische und künstlerische Dokumente seiner Zeitgenossen. Hrsg. von Emil Schaeffer. Leipzig 1914.

Goethe-Bibliographie. Literatur zum dichterischen Werk. zusammengestellt von Helmut G. Hermann. Stuttgart 1991.

Goethe-Briefe. Hamburger Ausgabe in 4 Bänden. 2. Aufl. Hamburg 1968.

- Goethe, Johann Wolfgang*: Briefe an Auguste Gräfin zu Stollberg. hrsg. von Jürgen Behrens. Frankfurt am Main und Leipzig 1993.
- Goethe Ein Denkmal wird lebendig*. Dialoge herausgegeben von Harald Eggebrecht. München. Zürich 1982.
- Goethe*. Gedichte in zeitlicher Folge. Frankfurt am Main 1982.
- Goethe-Handbuch*. Goethe, seine Welt und Zeit in Werk und Wirkung. Hrsg.: Alfred Zastrau. 2. Aufl. Stuttgart 1956. Band 4 (Karten der Reisen Goethes).
- Goethe und Italien*. Vorträge anlässlich des deutsch-italienischen Symposiums 1982 in Bonn, Bonn 1983.
- Goethe in Italien*. Eine Ausstellung des Goethe-Museums Düsseldorf. Katalog. Mainz am Rhein 1986.
- Goethe und die Kunst*. Hrsg. von Sabine Schulze. Ostfildern 1994 (Hatje-Verlag).
- Goethe. Sein Leben in Bildern und Texten*. Vorwort von Adolf Muschg. hrsg. von Christoph Michel. Frankfurt am Main 1982.
- Goethe, Johann Wolfgang*: Die Metamorphose des Granits. Substanz- und Gestaltbildung des Erdorganismus. zusammengestellt und bearbeitet von Dankmar Bosse. Stuttgart 1994.
- Goethe*: Naturwissenschaftliche Schriften. Mit Einleitungen und Erläuterungen im Text herausgegeben von Rudolf Steiner. 5 Bände. Dornach 1975. Fotomechanischer Nachdruck nach der Erstausgabe in "Deutsche National-Litteratur" von Joseph Kürschner. Berlin und Stuttgart o.J. (1883-1897).
- Goethe*: Rameaus Neffe. Ein Dialog von Denis Diderot. Übersetzt von Goethe. Zweisprachige Ausgabe. Frankfurt am Main 1996.
- Goethe-Werke*: Hamburger Ausgabe in 14 Bänden. 8., überarbeitete Aufl. München 1974.
- Goethe: Würde der Dinge. Freiheit des Menschen*. Goethe-Texte. Ausgewählt und eingeleitet von Wolfgang Schad. Stuttgart 1983.
- Graevenitz, G.v.*: Goethe unser Reisebegleiter in Italien. Berlin 1904.
- Gregorovius, Ferdinand*: Wanderjahre in Italien. Dresden 1939.
- Grimm, Herman*: Raffael. Hrsg. von Reinhard Jaspert. Berlin 1941.
- Grimm, Herman*: Goethe. Fünfundzwanzig Vorlesungen, gehalten an der Königlichen Universität Berlin im Wintersemester 1874/75. 21. Auflage. Winterbach 1989. 2 Bände.
- Hamann, Johann Georg*: Der Erzieher. Fünf Hirtenbriefe das Schuldrama betreffend. In: derselbe: Hauptschriften. Hrsg. von Otto Mann. Leipzig o.J., S. 417 - 436.
- Hausmann, Gottfried*: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg 1959.
- Hehn, Victor*: Italien. Ansichten und Streiflichter. München 1943.
- Hehlmann, Wilhelm*: Wörterbuch der Pädagogik. 9. Aufl. Stuttgart 1971.
- Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang*: Unterricht. Analyse und Planung. In: Auswahl. Reihe B. hrsg. von A. Blumenthal und W. Ostermann. sechste, bearbeitete Auflage. Hannover 1972.

- Heine, Heinrich*: Reisebilder - Italien. In: Heinrich Heine: Sämtliche Werke in zwölf Teilen. Siebenter Teil. Leipzig o.J. (Deutsche Klassiker-Bibliothek).
- Hedin, Sven*: Von Pol zu Pol. 32. Aufl. Leipzig 1925 ff. (3 Bände).
- Hensel, Georg*: Spielplan. Der Schauspielführer von der Antike bis zur Gegenwart. 2 Bände. 4. Aufl. München 1995.
- Hentig, Hartmut von*: Was ist eine humane Schule? Drei Vorträge. München 1976.
- Hentig, Hartmut von*: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München. Wien 1993.
- Herdan-Zuckmayer, Alice*: Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen. Frankfurt am Main 1985.
- Herder, Johann Gottfried*: Journal meiner Reise im Jahr 1769. In: Herders Werke. Hrsg. von Theodor Matthias. Leipzig und Wien o.J., Band 1, S. 279 - 427.
- Herder, Johann Gottfried*: Schulreden. In: Herders Werke. Hrsg. von Theodor Matthias. Leipzig und Wien o.J., Band 1, S. 433 - 466.
- Herder, Johann Gottfried*: Bloß für Dich geschrieben. Briefe und Aufzeichnungen über eine Reise nach Italien 1788/89. Berlin 1980.
- Herder, Johann Gottfried*: Der Mensch ist der erste Freigelassene der Schöpfung. Aus den ersten fünf Büchern der "Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit". Hrsg. von Erika Dühnford und Olaf Oltmann. Stuttgart 1989.
- Hesse, Hermann*: Schriften zur Literatur. Eine Literaturgeschichte in Rezensionen und Aufsätzen. Frankfurt am Main 1972 (Zwei Bände, Sonderausgabe).
- Hesse, Hermann*: Unterm Rad. Frankfurt am Main 1972.
- Heursen, Gerd* (Hrsg.): Didaktik im Umbruch. Forum Academicum 1984.
- Heuschele, Otto*: Goethe als Erzieher. Ein Brevier. Stuttgart 1970.
- Hiebel, Friedrich*: Die Erhöhung des Menschen. Perspektiven einer morphologischen Lebensschau. Hamburg 1982.
- Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Hrsg: Joachim Ritter und Karlfried Gründer. Völlig neubearbeitete Ausgabe des "Wörterbuchs der Philosophischen Begriffe" von Rudolf Eisler. Darmstadt 1971 ff. (bisher 9 Bände).
- Holz, Arno*: Der erste Schultag. In: Prosa des Naturalismus. Hrsg. von Gerhard Schulz. Stuttgart 1973 (reclam).
- Homer: Die Odyssee*. Deutsch von Wolfgang Schadewaldt. 131. - 135. Tausend. Frankfurt am Main 1980.
- Humburg, Jürgen; u.a.*: Italien. Ein Reisebuch in den Alltag. (Anders reisen). 27. - 30. Tausend. Reinbek bei Hamburg 1986.
- Italien*. Baedekers Allianz Reiseführer. 1. Aufl. Stuttgart. Freiburg o.J.
- Italienische Reise*: Literarischer Reiseführer durch das heutige Italien. Berlin 1991.
- Junge, Friedrich*: Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Unveränd. Nachdr. d. bebilderten Ausg. von 1907. Sankt Peter-Ording 1985.

Kaschnitz, Marie Luise: Engelsbrücke. Römische Betrachtungen. München 1975.

Kayser, Wolfgang: Kleine deutsche Vers-Schule. 4. Aufl. München 1946.

Kästner, Erhart: Aufstand der Dinge. Byzantinische Aufzeichnungen. Frankfurt am Main 1982.

Keck, Rudolf W.; Sandfuchs, Uwe: (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. Bad Heilbrunn 1994.

Kelber, Wilhelm: Raphael von Urbino. Leben und Werk. Stuttgart 1979.

Kindlers Literatur-Lexikon. München 1974. Band 11. S. 4918 - 4921: Italiänische Reise.

Klafki, Wolfgang: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift "Die deutsche Schule". Hannover 1964, S. 5 - 34.

Klafki, Wolfgang: (Hrsg.) Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim 1965.

Klafki, Wolfgang: "Die Inhalte des Lernens und Lehrens - Das Problem der Didaktik im engeren Sinne. In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main 1972. Band 2, S. 53 - 92.

Klafki, Wolfgang: "Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft". In: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main 1972. Band 3, S. 126 - 153.

Klafki, Wolfgang: "Didaktik". In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. J. Ritter. Darmstadt 1972, Band 2, S. 233 - 235.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. 5. Aufl. Weinheim und Basel 1996.

Klafki, Wolfgang: Exempel hochqualifizierter Unterrichtskultur. Einführung zur Lehrkunstwerstatt-Reihe. In: Hans Christoph Berg, Theodor Schulze (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt I, Didaktik in Unterrichtsexempeln. Neuwied. Krikel. Berlin 1997, S. 13 - 35.

Klotz, Volker: Geschlossene und offene Form im Drama. 8. Aufl. München 1976.

Koepfen, Wolfgang: Ich bin gern in Venedig warum. Frankfurt am Main 1994.

Koppen, Erwin: Das Bild Italiens bei Goethe. In: Goethe und Italien. Vorträge anlässlich des deutsch-italienischen Symposiums in Bonn 1982. Bonn 1983, S. 35 - 42.

Kranich, Ernst-Michael: Anthropologie - das Fundament der pädagogischen Praxis. In: Bohnsack/Kranich (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990.

Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg. 2. Aufl. 1982.

Kristallisationskeime. Ein Lesebuch zur Pädagogik Martin Wagenscheins. Zusammenge stellt von Peter Buck und Hans Christoph Berg. Jahrgabe 1986 des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung. Heidelberg 1986.

Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main 1973.

Lamb, Carl: Die Tempel von Paestum. Leipzig 1962 (Insel-Verlag).

Lawrence, D.H.: Etruskische Stätten. Reisetagebücher. Zürich 1985.

Lawrence, D.H.: Italienische Dämmerung. Reisetagebücher. Zürich 1985.

Lawrence, D.H.: Mr. Noon. Autobiographischer Roman. Zürich 1993.

Leber, Stefan: Die Pädagogik der Waldorfschule und ihre Grundlagen. Darmstadt 1983.

Leber, Stefan: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik. Anthropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen. Stuttgart 1993.

Leber, Stefan: (Hrsg.) Waldorfschule heute. Einführung in die Lebensformen einer Pädagogik. Stuttgart 1994 (Sonderausgabe).

Lesebuch. 8. Schuljahr. Diesterweg-Verlag Frankfurt am Main. Berlin. München 1986, S. 98 - 101: Goethes Italienische Reise.

Lessing, Gotthold Ephraim: Fabeln. Abhandlungen über die Fabel. Stuttgart 1992.

Lessing, Gotthold Ephraim: Hamburgische Dramaturgie. München 1966.

Lill, Rudolf: Geschichte Italiens vom 16. Jahrhundert bis zu den Anfängen des Faschismus. Darmstadt 1980.

Lindenberg, Christoph: Rudolf Steiner. Eine Chronik - 1861 - 1925. Stuttgart 1988.

Lindenberg, Christoph: "Riskierte Schule - Die Waldorfschulen im Kreuzfeuer der Kritik". In: Bohnsack/Kranich: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990, S. 350 - 367.

Lindenberg, Christoph: Rudolf Steiner. Reinbek bei Hamburg 1992. (rororo-monographie)

Lindenberg, Christoph: Rudolf Steiner. Band I: 1861 - 1914. Band II: 1915 - 1925. Stuttgart 1997.

Lorenz, Konrad: Er redete mit dem Vieh, den Vögeln und den Fischen. 31. - 50. Tausend. München 1964.

Lucentini, Mauro: Rom. Wege in die Stadt. Augsburg 1995.

Maisak, Petra: Et in Arcadia ego. Zum Motto der "Italienischen Reise". In: Goethe in Italien. Katalog. Mainz am Rhein 1986, S. 133 - 145.

Mandelkow, Karl Robert: Goethe in Deutschland. Rezeptionsgeschichte eines Klassikers. Band I: 1773 - 1918. München 1980; Band II: 1919 - 1989. München 1989.

Mann, Thomas: Lotte in Weimar. (1939), Gütersloh o.J.

Mann, Thomas: Goethe's Laufbahn als Schriftsteller. Zwölf Essays und Reden zu Goethe. Frankfurt am Main 1982.

Marburger Lehrkunstbriefe. Hrsg. von Hans Christoph Berg u.a., Marburg im Herbst 1994.

Maren-Grisebach, Manon: Methoden der Literaturwissenschaft. 8., durchgesehene Aufl. München 1982.

Memmert, Wolfgang: Didaktik in Grafiken und Tabellen. 3. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb. 1983.

Metken, Günter: Reisen als schöne Kunst betrachtet. Erlebtes und Gesehenes aus fernen Ländern. Frankfurt am Main 1990.

- Miller, Norbert*: Der Dichter ein Landschaftsmaler. In: Goethe und die Kunst. Ostfildern 1995. S. 379 - 407.
- Moldenhauer, Klaus*: Die Dinge und die Bildung. In: Braun, Wunder (Hrsg.): Neue Bildung. Neue Schule. Weinheim und Basel 1987, S. 32 - 46.
- Most, Glenn W.*: Raffael. Die Schule von Athen. Über das Lesen der Bilder. Frankfurt am Main 1999.
- Nelson, Leonard*: Die Sokratische Methode. In: Peter Buck und Hans Christoph Berg (Hrsg.): Kristallisationskeime - Ein Lesebuch zur Pädagogik Martin Wagenscheins. Weltbund für Erneuerung der Erziehung Heidelberg (1986), S. 30 - 74.
- Neue Sammlung*. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft. (Hrsg. von G. Becker u.a.). Thema: Lehrkunst. Nr. 1, 30. Jahrgang, Januar/Februar/März 1990.
- Oberhuber, Konrad*: Polarität und Synthese in Raphaels "Schule von Athen". Stuttgart 1983.
- Peterssen, Wilhelm H.*: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen-Modelle-Stufen-Dimensionen. München 1982.
- Raffalt, Reinhard*: Eine Reise nach Neapel e parlare italiano. Sprachkurs - Reiseführer - Wörterbuch. 11. Aufl. München 1995.
- Reich-Ranicki, Marcel*: (Hrsg.) 1000 Deutsche Gedichte und ihre Interpretationen. Frankfurt am Main und Leipzig 1994 (Zehn Bände). Band 2: Johann Wolfgang Goethe.
- Reich-Ranicki, Marcel*: Über Ruhestörer. Juden in der deutschen Literatur. Erweiterte Neuausgabe. München 1993.
- Reichwein, Adolf*: China und Europa. Geistige und künstlerische Beziehungen im 18. Jahrhundert. Berlin 1923.
- Reichwein, Adolf*: Schaffendes Schulvolk - Film in der Schule. Die Tiefenseer Schulschriften - Kommentierte Neuausgabe. Hrsg. von Wolfgang Klafki, Ullrich Amlung, Hans Christoph Berg u.a., Weinheim und Basel 1993.
- Rein, Wilhelm*: Goethe. In: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hrsg. von W. Rein. 2. Aufl. 3. Band, 1905.
- Reiners, Ludwig*: Stilkunst. Ein Lehrbuch deutscher Prosa. München 1971 (1943) S. 500 - 535 (Die Kunst zu lehren).
- Religion in Geschichte und Gegenwart (RGG)*. Handwörterbuch für Theologie und Religionswissenschaft in 7 Bänden. 3., völlig neubearbeitete Auflage. Tübingen 1957.
- Richter, Tobias*: (Hrsg.) Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele einer Freien Waldorfschule. Stuttgart 1995.
- Riemeck, Renate*: Der andere Comenius. Böhmischer Brüderbischof, Humanist und Pädagoge. Frankfurt am Main 1970.
- Riemeck, Renate*: Klassiker der Pädagogik von Erasmus bis Reichwein. Marburger Sommervorlesungen 1981/1982/1983. Für Freunde herausgegeben von Hans Christoph Berg und Bode Hildebrand.
- Rilke, Rainer Maria*: Die Turnstunde. In: derselbe: Werke in drei Bänden. Frankfurt am Main 1966. Band 3, S. 63 - 70.

- Rousseau, Jean-Jacques*: Emile oder Über die Erziehung. Vollständige Ausgabe in neuer deutscher Fassung. Besorgt von Ludwig Schmidts. 3. Aufl. Paderborn 1975.
- Rousseau, Jean-Jacques*: Zehn botanische Lehrbriefe. Frankfurt am Main 1979.
- Rumpf, Horst*: Wagenschein. In: Forum Pädagogik. Zeitschrift für pädagogische Modelle und soziale Probleme. Heft 3. Hohengehren 1990.
- Ruetz, Michael*: Auf Goethes Spuren. 2. Auflage. Zürich und München 1979.
- Schad, Wolfgang; Schweppenhäuser, Ekkehard*: Blütenspaziergänge. Übungen im Naturbetrachten. Frankfurt am Main 1986.
- Schad, Wolfgang*: "Von Goethes Wirkungen in der Pädagogik Rudolf Steiners". In: Bohnsack/Kranich: Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Weinheim und Basel 1990, S. 303 - 327.
- Schad, Wolfgang*: Das Denken in Entwicklung. Zugänge durch Goetheanismus und Evolutionsbiologie. In: Die Drei. 66. Jahrgang. Heft 3 (März), Heft 5 (Mai) und Heft 6 (Juni), Stuttgart 1996.
- Schadewaldt, Wolfgang*: Furcht und Mitleid? In: Hermes. Zeitschrift für klassische Philologie 1955.
- Scheuerl, Hans*: Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken. In: Andreas Flitner und Hans Scheuerl: Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München 1967, S. 322 - 333.
- Scheuerl, Hans*: (Hrsg.) Klassiker der Pädagogik. München 1979. 2 Bände.
- Schiller, Friedrich*: Sämtliche Werke in 5 Bänden. Hrsg. von G. Fricke und H.G.Göpfert. 5. Aufl. München 1975.
- Schirmer, Heinrich*: Bildekräfte der Dichtung. Zum Literaturunterricht der Oberstufe. Stuttgart 1993 (Menschenkunde und Erziehung; 57).
- Schirmer, Heinrich*: Fachbuchreihe 'Lehrkunst und Schulvielfalt'. In: Erziehungskunst. Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Mai 1994, S. 485 - 487 (Buchbesprechung).
- Schirmer, Heinrich*: Im Einzelnen aufs Ganze gehen. Martin Wagenschein zum hundertsten Geburtstag. In: Erziehungskunst. Dezember 1996, S. 1310 - 1320.
- Schlaffer, Hannelore*: Widerstände gegen Klassikerlektüre. Ein Unterrichtsmodell zu Schillers 'Maria Stuart'. In: projekt deutschunterricht. literatur der klassik I, hrsg. von H. Ide u.a., Stuttgart 1974.
- Schneider, Peter*: Einführung in die Waldorfpädagogik. 2. überarb. Aufl. Stuttgart 1985.
- Spranger, Eduard*: Goethes Weltanschauung. In: derselbe: Goethe. Seine geistige Welt. Tübingen 1967, S. 275 - 317.
- Steffen, Albert*: Goethes Geistgestalt. Dornach und Stuttgart 1932.
- Stein, Walter Johannes*: Naturwissenschaftliche Vorstellungsart und die Weltanschauung Goethes. Konstanz 1919.
- Steiner, George*: Von realer Gegenwart. Hat unser Sprechen Inhalt? München 1990.

- Steiner, Rudolf*: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. (1886). 7. Aufl. Dornach 1979. Gesamtausgabe (GA) Nr. 2.
- Steiner, Rudolf*: Die Philosophie der Freiheit. Photomechanischer Nachdruck der Erstausgabe von 1894. Dornach 1983.
- Steiner, Rudolf*: Goethes Weltanschauung (1897). 5. Aufl. Dornach 1963. GA 6.
- Steiner, Rudolf*: Mein Lebensgang. 8. Aufl. Dornach 1982 (1923/25). GA 10.
- Steiner, Rudolf*: Goethes Geistesart in ihrer Offenbarung durch seinen Faust und durch das Märchen 'Von der Schlange und der Lilie'. (1902). 6. Aufl. Dornach 1956. GA 22.
- Steiner, Rudolf*: Methodische Grundlagen der Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze zur Philosophie, Naturwissenschaft, Ästhetik und Seelenkunde 1884 - 1901. Dornach 1961. GA 30.
- Steiner, Rudolf*: Briefe I. 1881 - 1890. Dornach 1985. GA 38.
- Steiner, Rudolf*: Anthroposophie - ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte. Acht Vorträge vom 29.8.1921 - 6.9.1921. Dornach 1962. GA 78.
- Steiner, Rudolf*: Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit. Zehn Vorträge, gehalten in Wien, Juni 1922, Dornach 1961, GA 83.
- Steiner, Rudolf*: Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie? Elf öffentliche Vorträge 1923/24. Dornach 1961. GA 84.
- Steiner, Rudolf*: Der Orient im Lichte des Okzidents. Neun Vorträge, gehalten in München, August 1909. Dornach 1977. GA 113.
- Steiner, Rudolf*: Das Karma des Berufes des Menschen in Anknüpfung an Goethes Leben, Zehn Vorträge im November 1916. 3. Aufl. Dornach 1974. GA 172.
- Steiner, Rudolf*: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Vierzehn Vorträge, gehalten in Stuttgart vom 21.8. bis 5.9.1919 anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule. 7. Aufl. Dornach 1973. GA 293.
- Steiner, Rudolf*: Erziehungskunst - Methodisch-Didaktisches. (1919). 5. Aufl. Dornach 1974. GA 294.
- Steiner, Rudolf*: Erziehungskunst - Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. (1919) 3. Aufl. Dornach 1977. GA 295.
- Steiner, Rudolf*: Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Vortragszyklus in Ilkley (Yorkshire), vom 5. - 17. August 1923. Dornach 1973. GA 307.
- Steiner, Rudolf*: Tafelzeichnungen. Entwürfe. Architektur, Katalog zum Anlaß der Ausstellung Rudolf Steiners im Württembergischen Kunstverein Stuttgart vom 27.10.1994 - 4.12.1994. Edition Tertium. Ostfildern 1994.
- Stendhal*: Rom, Neapel und Florenz im Jahre 1817. Frankfurt am Main 1988.
- Sterne, Laurence*: Eine empfindsame Reise durch Frankreich und Italien. München 1979.
- Stockmar, Stephan*: Von der Kunst des Bildens: Goethe und die bildende Kunst. In: Die Drei. Heft 6 (Juni), Stuttgart 1995, S. 449 - 464.
- Stockmeyer, E.A.K.*: Rudolf Steiners Lehrplan für die Waldorfschulen. Versuch einer Zusammenschau seiner Angaben. Stuttgart 1976.
- Stöcker, Karl*: Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. 18. Aufl. München 1984.
- Szondi, Peter*: Theorie des modernen Dramas. 10. Aufl. Frankfurt am Main 1974.
- Tolstoj, Leo N.*: Die Schule von Jasnaja Poljana. Berlin 1976.
- Ullmann, Ernst*: Raffael. Leipzig 1983.
- Ungaretti, Giuseppe*: Gedichte. Übertragen von Ingeborg Bachmann. Italienisch/Deutsch. München. Zürich 1995.
- Vogel, Julius*: Aus Goethes römischen Tagen. Kultur- und kunstgeschichtliche Studien zur Lebensgeschichte des Dichters. Leipzig 1905.
- Waetzold, Wilhelm*: Das klassische Land. Wandlungen der Italiensehnsucht. "Für jeden, dem Bildung noch ein Ziel ist". Leipzig 1927.
- Wagenschein, Martin*: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken. Band I, Pädagogische Schriften. 2. Aufl. Stuttgart 1970.
- Wagenschein, Martin*: Naturphänomene sehen und verstehen. Genetische Lehrgänge. Hrsg. von Hans Christoph Berg. Stuttgart 1980.
- Wagenschein, Martin*: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie. Mit einer Einführung von Horst Rumpf. 2., ergänzte und durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel 1989.
- Wagenschein, Martin*: Kinder auf dem Wege zur Physik. Vorwort von Andreas Flitner. Weinheim und Basel 1990.
- Wagenschein, Martin*: Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig und einer Studienhilfe von Hans Christoph Berg. 10. Auflage. Weinheim und Basel 1992.
- Waldorfpädagogik*. Ausstellungskatalog anlässlich der 44. Sitzung der Internationalen Konferenz für Erziehung der UNESCO in Genf. Hrsg: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e. V., Stuttgart 1994.
- Walser, Martin*: Hilfe vom Selbsthelfer. Ein Versuch über Goethe (1985). In: derselbe: Liebeserklärungen. Frankfurt am Main 1986, S. 261 - 279.
- Weil, Simone*: Die Einwurzelung. München 1956.
- Willmann, Otto*: Didaktik als Bildungslehre. Siebte, unveränderte Auflage. Freiburg - Basel - Wien 1967.
- Wilpert, Gero von*: Sachwörterbuch der Literatur. 5., verbesserte und erweiterte Aufl. Stuttgart 1969.
- Winkelmann, Johann Joachim*: Geschichte der Kunst des Altertums. Vollständige Ausgabe. Hrsg. von Wilhelm Senff. Weimar 1964.
- Wölfflin, Heinrich*: Das Erklären von Kunstwerken. Aufsätze. Nachdruck. Stuttgart 1963.
- Wulf, Christoph*: (Hrsg.) Wörterbuch der Erziehung. 3. Aufl. München 1976.
- Zajonc, Arthur*: Die gemeinsame Geschichte von Licht und Bewußtsein. Reinbek bei Hamburg 1994.
- Zweig, Stefan*: Sternstunden der Menschheit (1943). Frankfurt am Main 1970.

Aufbauend auf den Grundschriften der Lehrkustdidaktik:
Hans Christoph Berg:
Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt (1993)
Hans Christoph Berg / Theodor Schulze:
Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik (1995)
bringen wir ab 1997 die Reihe:

Lehrkunstwerkstatt

Bereits erschienen

Hans Christoph Berg / Theodor Schulze (Hg.)

Lehrkunstwerkstatt I (1997)

Beate E. Nölle: Pythagoras;
Ueli Aeschlimann: Barometer;
Peter Ungar: Geomorphologie
mit einer Einführung von Wolfgang Klafki

Hans Christoph Berg / Theodor Schulze (Hg.)

Lehrkunstwerkstatt II (1998)

Berner Lehrstücke im Didaktikdiskurs
Hans Ulrich Küng: Chemisches Gleichgewicht;
Jürg Peter: Kanonkünste mit Bach;
Hans Brügger: Vom Würfel zur Kugel mit Archimedes

Hans Christoph Berg / Wolfgang Klafki / Theodor Schulze (Hg.)

Lehrkunstwerkstatt III (1999)

Unterrichtsbericht
Heinrich Schirmer: Unsere Italienische Reise.
Unterrichtsinzenierung von Goethes klasischem Lehrstück

 Luchterhand
Postfach 2352
56513 Neuwied Verlag

In Vorbereitung

Hans Christoph Berg / Wolfgang Klafki / Theodor Schulze (Hg.)

Lehrkunstwerkstatt IV

Unterrichtsvariationen

Walter Dörfler mit Heinz Hubacher, Hermann Wartenweiler,
Jan Veldman, Rolf Pfeiffer:
Unterrichtsberichte über den heimatlichen Dom
aus Nürnberg, Bern, Gouda und Marburg.

In Planung

Lehrkunstwerkstatt V

Lehrkustdidaktik im Diskurs
Rezensionen – Diskussionen – Perspektiven

Lehrkunstwerkstatt VI

Unterrichtsvariationen über Faradays Kerze
Eine exemplarische Anleitung zur Lehrstückinszenierung

Lehrkunstwerkstatt VII

Didaktik in Unterrichtsexempeln
Die Bassermanns. Bürgertum in Deutschland –
Geschichten erzählen – Literaturgeschichte

Lehrkunstwerkstatt VIII

Didaktik in Unterrichtsexempeln
Himmelskunde – Keplers Schneekristalle –
Pascals Wahrscheinlichkeitsrechnung

Lehrkunstwerkstatt IX

»Einladung, Galilei zu lesen«
Ein Lehrkunstmuseum im Aufriß

 Luchterhand
Postfach 2352
56513 Neuwied Verlag

LEHRKUNSTWERKSTATT II

Berner Lehrstücke im Didaktikdiskurs



Hans Christoph Berg / Theodor Schulze (Hrsg.)

LEHRKUNSTWERKSTATT II · Berner Lehrstücke im Didaktikdiskurs

1998, 354 Seiten, kartoniert, DM 29,80, ISBN 3-472-03621-4

Wie das Titelbild zeigt, hat sich in Bern eine Lehrergruppe zur Unterrichtsentwicklung in einer Kollegialen Lehrkunstwerkstatt zusammengefunden. Jeder hat eine Kostprobe aus seinem Lehrstückunterricht aufgetischt, die wir jetzt gemeinsam probieren und studieren und diskutieren. Danach gehen alle Lehrstücke erneut durch eine Unterrichtserprobung und danach werden sie wieder in der Kollegenrunde probiert, diskutiert, studiert – zweieinhalb Jahre lang im Quartalsrhythmus, immer wieder. Und nach diesem internen Kollegendiskurs geht es in den externen Expertendiskurs. Aus diesem Prozess kollegialer Unterrichtsentwicklung können wir hier drei neue Lehrstückprodukte vorlegen.

Aus dem Inhalt:

- Vorwort Lehrkunst als Hilfe zur Schulentwicklung
- I. Konzept Lehrkunst geht weiter. Kleine Bilderführung zur Lehrkunstdidaktik
- II. Exempel Das chemische Gleichgewicht: Kanonkünste, auch mit Bach:
Vom Würfel zur Kugel mit Archimedes
- III. Diskurs Horst Rumpf: Wagenscheins Unterrichtseröffnungen
Gunter Otto: Über Lehre, Kunst und Lehrkunst
Schulze/Berg: Zehn Thesen zur Lehrkunst

Luchterhand
Postfach 2352
56513 Neuwied **Verlag**

Hans Christoph Berg/Wolfgang Klafki/Theodor Schulze (Hrsg.)
Lehrkunstwerkstatt III
Unterrichtsbericht



Hans Christoph Berg/Wolfgang Klafki/Theodor Schulze (Hrsg.)

Lehrkunstwerkstatt III

Unterrichtsbericht

Heinrich Schirmer

Unsere Italienische Reise

Unterrichtsinzenierung von
Goethes klassischem Lehrstück



Luchterhand

Was die Lehrkunstwerkstatt-Reihe bringt

Realistische Unterrichtsexempel zu zentralen Themen, so anschaulich geplant, berichtet und reflektiert, daß die Leser den Unterrichtsprozess miterleben und mitbedenken können.

Kurzum: Unterrichtsberichte statt bloß Unterrichtspläne

Kreative Unterrichtsexempel, in denen mitvollziehbar wird, wie die Grundfigur eines Lehrstücks entwickelt (»komponiert«) oder variiert und konkretisiert (»inszeniert«) wird – Hilfen zum eigenen didaktischen Komponieren und Inszenieren.

Kurzum: Lehrstückfiguren statt bloß Unterrichtsrezepte

Reflexive Unterrichtsexempel, in denen die Unterrichtenden den Lehrkunststrahmen anleuchten und die Didaktikkommentare vom Rahmen her die Lehrstücke ausleuchten.

Kurzum: Praxis und Theorie statt bloß Praxis oder Theorie

Insgesamt: Eine exemplarische Publikationsreihe zur produktiven Begegnung von Unterrichtspraxis und Didaktiktheorie im Traditionsstrom von Bildungsfreiheit für Lehrkunst in Schulvielfalt.

Was dieser Lehrkunstwerkstatt-Band bringt

Goethes Tagebuch über seine „Italienische Reise“ gilt zurecht als Schlüsselwerk der europäischen Kulturgeschichte: es dokumentiert seinen paradigmatischen Durchbruch zur Deutschen Klassik als schwer errungene Wiedergeburt. In Schillers Unterricht bewährt sich Goethes Reisetagebuch auch als Schlüsselwerk der Didaktik: es zeigt ihn im alltäglichen Realisierungsräumen um seine Bildungsidee, oft vergnügt und manchmal verzweifelt. Und dieser bildungshungrig lernende Goethe ist offenkundig reizvoll und lehrreich für heutige Jugendliche.

Beltz-Verlag

ISBN 3-407-25311-7



9 783407 253118

www.luchterhand.de