

Olaf Hartung

Pädagogische Überlegungen
zu einer
Geschichtsdidaktik des Reisens



Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
1999

Verlag/Druck/
Vertrieb: Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) - Verlag -
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0634-7

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
1 Einleitung	
1.1 Definition des Gegenstandsbereichs und Aufbau der Untersuchung	11
1.2 Arbeitsdefinition für Didaktik	17
1.3 Der Begriff 'Bildungsreise'	22
2 Theoretischer Teil: Didaktik der Bildungsreise	25
2.1 Bisherige didaktische Ansätze für Bildungsreisen	25
2.1.1 Der lernzielorientierte Ansatz	28
2.1.2 Der objektivistische Ansatz („Abbild“-Didaktik)	35
2.1.3 Der erlebnispädagogische Ansatz	37
2.1.4 Der handlungsorientierte Ansatz	39
2.1.5 Der geschichtsdidaktische Ansatz	44
2.1.5.1 Spezifika einer Geschichtsdidaktik des Reisens	44
2.1.5.2 Versuch der theoretischen Grundlegung einer Geschichtsdidaktik des Reisens bei Gerald Glaubitz	47
2.1.6 Zusammenfassende Bewertung der didaktischen Ansätze	57
2.2 Kategoriale Bildung und Subjektorientierung als Prinzipien für die didaktische Konzeption von Bildungsreisen	64
Exkurs: Cimabue, Giotto, Dante und drei didaktische Prinzipien	64
2.2.1 Das Konzept der 'Kategorialen Bildung'	71
2.2.1.1 Die Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt im 'Prozeß der doppelseitigen Erschließung'	71
2.2.1.2 Exemplarisches Lehren und Lernen als Grundgedanke für 'Kategoriale Bildung'	73
2.2.2 Aspekte einer subjektorientierten Didaktik	82
2.2.3 Schlußfolgerungen für die didaktische Konzeption einer Bildungsreise	89

3	Praktischer Teil:	
	Didaktische Vorbereitung einer Bildungsreise nach Florenz zum Thema ‘Florenz in der Epoche von Renaissance und Humanismus’	97
3.1	Sachstrukturanalyse.....	97
3.1.1	Zur elementaren gesellschaftlichen Bedeutung der Geschichte von Florenz in der Epoche von Renaissance und Humanismus	98
3.1.2	Die elementare historische Bedeutung von acht ausgewählten Besichtigungsobjekten unter Berücksichtigung ihres Verhältnisses zum ‘ <i>Paradigma des Wandels zur Moderne</i> ’.....	113
3.1.2.1	Das Stadttor <i>San Giorgio</i> - eine Versinnbildlichung der „ <i>civitas</i> “ als zivilisatorisch-historisches Produkt.....	113
3.1.2.2	Das Baptisterium und die Kirche <i>San Miniato al Monte</i> oder: die legendäre Gründung der Stadt und der päpstliche Machtanspruch.....	117
3.1.2.3	Die Basiliken <i>Santa Maria Novella</i> und <i>Santa Croce</i> oder: die dialektische Beziehung zwischen bürgerlichem Reichtum und der Armut der Bettelorden	129
3.1.2.4	Der Dom <i>Santa Maria del Fiore</i> oder: ein Bauprogramm für den kommunalen Klassenkompromiß	145
3.1.2.5	Der <i>Palazzo Vecchio</i> und die <i>Piazza della Signoria</i> oder: die politische Ökonomie der großen Zünfte im ausgehenden Mittelalter	152
3.1.2.6	Der Palast <i>Medici-Riccardi</i> oder: der Zerfall der mittelalterlichen Einheit von Erwerbsleben und Reproduktion.....	166
3.1.2.7	Der <i>David</i> des Michelangelo und die <i>Judith</i> des Donatello oder: die idealisierte Republik und ihre Auflösung.....	177
3.1.2.8	Die Kapellen der <i>Medici</i> in der Kirche <i>San Lorenzo</i> oder: das Ende der universellen Idee.....	185
3.2	Subjektanalyse.....	192
3.2.1	Bildungsreisende allgemein.....	192
3.2.1.1	Allgemeine Motivationen für die Teilnahme an Bildungsreisen	192
3.2.1.2	Motivationen, die ein Bedürfnis nach Geschichte erkennen lassen.....	198
3.2.2	Die Teilnehmenden der Bildungsreise nach Florenz	202
3.2.2.1	Zur Methodik der Reiseteilnehmendenbefragung.....	202
3.2.2.2	Zur Struktur der Reisegruppe.....	204

3.2.2.3	Vorverständnisse der Reiseteilnehmenden über den Lerngegenstand	215
3.2.2.4	Artikulierte Interessen der Reiseteilnehmenden am Lerngegenstand	229
4	Schlußfolgerungen für die Durchführung der Bildungsreise nach Florenz	237
5	Literaturverzeichnis	251
5.1	Allgemeine Pädagogik / Didaktik	251
5.2	Geschichtsdidaktik und -theorie	255
5.3	Didaktik der Bildungsreise	258
5.4	Zur Renaissance und Geschichte von Florenz.....	262
6	Abbildungen	267
6.1	Bildnachweis	281

Abbildungsverzeichnis

Bild 1:	Andrea da Firenze, Ecclesia militans und Mission des Dominikanerordens, Santa Maria Novella, Spanische Kapelle, Florenz	267
Bild 2:	Florenz, Porta di San Giorgio	268
Bild 3:	Hl. Georg als Drachentöter, Relief von der Porta San Giorgio, Florenz, Palazzo Vecchio	268
Bild 4:	Das Baptisterium San Giovanni, Florenz.....	269
Bild 5:	San Miniato al Monte, Florenz.....	269
Bild 6:	Meister Jacobus, Kuppelmosaik, Baptisterium, Florenz.....	270
Bild 7:	Andrea Pisano, Detail an der Südtür, Baptisterium, Florenz	270
Bild 8:	Lorenzo Ghiberti, Detail an der Nordtür, Baptisterium, Florenz.....	270
Bild 9:	Lorenzo Ghiberti, Paradiestür (Osttür), Baptisterium, Florenz	271
Bild 10:	Lorenzo Ghiberti, Detail aus der Paradiestür: Die Josephsgeschichte, Baptisterium, Florenz.....	272
Bild 11:	Lorenzo Ghiberti, Detail aus der Paradiestür: Geschichte von Kain und Abel, Baptisterium, Florenz	272
Bild 12:	Leon Battista Alberti, oberer Fassadenteil von Santa Maria Novella, Florenz.....	273
Bild 13:	Masaccio: Die Trinität, Fresko, Santa Maria Novella, Florenz.....	274
Bild 14:	Santa Maria del Fiore, Dom von Florenz, Domkuppel von Filippo Brunelleschi	275
Bild 15:	Palazzo Vecchio (ehem. Priorenpalast), Florenz	275
Bild 16:	Michelangelo Buonarroti, David, Galleria dell'Accademia, Florenz	276
Bild 17:	Donatello, David, Museo Nazionale del Bargello, Florenz	276
Bild 18:	Michelozzo di Bartolomeo, Palazzo Medici-Riccardi, Florenz	277
Bild 19:	Michelozzo di Bartolomeo, Palazzo Medici-Riccardi, Innenhof, Florenz.....	277
Bild 20:	Benozzo Gozzoli, Zug der Heiligen drei Könige, Fresko, Kapelle im Palazzo Medici-Riccardi, Florenz	278
Bild 21:	Filippo Brunelleschi, Alte Sakristei, San Lorenzo, Florenz.....	278
Bild 22:	Michelangelo Buonarroti, Grabmal des Herzogs Giuliano de'Medici von Nemours mit den Allegorien „Nacht“ (links) und „Tag“ (rechts), Neue Sakristei, San Lorenzo, Florenz.....	279

Vorwort

Die vorliegende Magisterarbeit stellt den Versuch dar, eine didaktische Vorbereitung bzw. Konzeption einer Gruppenbildungsreise mit thematischem Schwerpunkt zu entwickeln. Von besonderem Interesse ist dabei sowohl die Analyse bisheriger didaktischer Ansätze für Bildungsreisen als auch die Überprüfung der Implementierung subjektorientierter Bildungstheorien in eine sogenannte 'Geschichtsdidaktik des Reisens'.

Eine entscheidende Anregung für das gewählte Thema erhielt ich durch meine Teilnahme an mehreren Projekten des Oldenburger Geschichtsdidaktikers Bernd Mütter, der gemeinsam mit Studierenden am historischen Seminar der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern der Volkshochschule Oldenburg Bildungsreisen zu unterschiedlichen historischen Themenstellungen unternommen hat. Für die Studierenden haben diese Projekte u.a. die Funktion, sich selbst in der Rolle des Reiseleiters bzw. der Reiseleiterin zu üben, für die sie innerhalb eines vorgegebenen Gesamtthemas eine Teileinheit didaktisch selbständig zu planen und auch praktisch durchzuführen haben. Mit der Lösung dieser Aufgabe erwerben sich die Studierenden sowohl fachliche Kompetenzen auf dem Gebiet der Geschichtswissenschaft als auch auf dem Feld der Didaktik der Erwachsenenbildung. Die gemeinsame Praxis der in ihrer Altersstruktur in der Regel sehr heterogen zusammengesetzten Lerngruppe auf Reisen ist dabei oft von einer sehr intensiven und abwechslungsreichen Lernatmosphäre gekennzeichnet, in der die unterschiedlichsten Erfahrungen im diskursiven Verfahren ausgetauscht werden und alle Teilnehmenden zu neuen Einsichten gelangen.

Meine Studienfächer sind sowohl die Geschichtswissenschaft als auch die pädagogische Subdisziplin Erwachsenenbildung. Ich hoffe, daß mir mit dem hier vorgelegten Ergebnis meiner bisherigen Untersuchungen zu einer 'Geschichtsdidaktik des Reisens' eine angemessene Verbindung beider Fachgebiete gelungen ist. Das Thema entspricht meinen verschiedenen persönlichen Interessen, wie es die Freude am Reisen, die Vorliebe für gesellschaftlich-historische Fragestellungen und nicht zuletzt die Zuneigung zum Land Italien sind, das ich im Rahmen meiner zweisemestrigen Auslandsstudien an der Universität von Florenz intensiver kennenlernen durfte. Sehr freue ich mich auf die zusammen mit Volkshochschulkursteilnehmenden und Studierenden unter Leitung von Herrn Prof. Mütter im November 1998 stattfindende Gruppenbildungsreise nach Florenz, um das theoretisch Entworfenen einer Erprobung an den realen Bedingungen der Bildungspraxis unterziehen zu können.

Für die Möglichkeit meiner Teilnahme an den bisherigen Bildungsreiseprojekten, für die Inspiration meiner Aufgabenstellung, für die intensive Betreuung und nicht zuletzt für die vielen fruchtbaren Diskussionen zum Thema möchte ich Bernd Mütter an dieser Stelle meinen ganz besonderen Dank aussprechen.

Oldenburg, den 25. Oktober 1998

Olaf Hartung

*„ . . . nostrae mentis
conceptio est
entium assimilatio“*

*(. . . das begriffliche Erfassen
unseres Geistes ist eine sym-
bolisierende Annäherung der
Dinge an unseren Geist)*

Nikolaus von Kues: De mente, Kap. 3

1 Einleitung

1.1 Definition des Gegenstandsbereichs und Aufbau der Untersuchung

„Die historische Information der Reiseleiter bleibt in vielen Fällen deshalb für die Betroffenen leer, weil die Voraussetzungen nicht vorhanden sind, damit diese Informationen eine persönliche Relevanz erlangen“¹ - diese Feststellung des Geschichtsdidaktikers Rolf Schörken an der gängigen Praxis auf dem Gebiet der Bildungsreise bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Magisterarbeit „Pädagogische Überlegungen zu einer Geschichtsdidaktik des Reisens. Fallbeispiel Florenz in der Epoche von Renaissance und Humanismus“. Sie befaßt sich mit der didaktischen Vorbereitung bzw. Konzeption einer auf historische Themenschwerpunkte ausgerichteten Gruppenbildungsreise Erwachsener nach Florenz. Während die weit verbreitete Praxis der Bildungsreisen davon gekennzeichnet ist, daß sich die didaktischen Aufgaben der Reiseveranstalter/innen resp. -leiter/innen darin erschöpfen, den Teilnehmenden der Reise

1 Schörken, Rolf: Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen. Stuttgart 1981, S. 124f.

möglichst viele sogenannte „Tatsacheninformationen“ über die - nach der ihnen zugemessenen kulturhistorischen Bedeutung ausgewählten - Besichtigungsobjekte zu vermitteln, konstatiert Schörken, daß, gäbe es eine „Didaktik der touristischen Geschichtsbemühung“, die Hauptarbeit im Vorfeld dessen liegen müßte, was die meisten Reiseleiter/innen gemeinhin als ihr Aufgabengebiet ansehen. Statt fälschlicherweise eine Beziehung zwischen dem historischen Gegenstand und den Reisenden bereits vorauszusetzen, bestünde dann die wesentliche Aufgabe darin, eine solche Beziehung überhaupt erst herzustellen.

Diese Forderung Schörkens aufgreifend, untersucht die vorliegende Arbeit die Möglichkeiten eines subjektorientierten didaktischen Vorgehens bei der Konzipierung von Bildungsreisen. Auf der konkreten Ebene lautet die leitende Fragestellung, wie und in welchem Maße auf einer Bildungsreise nach Florenz zwischen den Reiseteilnehmenden und der Geschichte dieser Stadt zur Zeit der Renaissance und des Humanismus eine Beziehung aufgebaut werden kann, so daß ein fruchtbarer Vermittlungsprozeß zwischen dem lernenden Subjekt und dem Lerngegenstand in Gang gesetzt wird. Zur Bearbeitung dieser praktischen Aufgabenstellung werden gleichwohl in einem theoretischen Teil vorab sowohl allgemeine als auch für das Lernfeld Bildungsreise spezifische didaktische Überlegungen angestellt. Deren Geltung beschränkt sich freilich nicht nur auf Reisen mit dem Ziel Florenz zum Thema „*Renaissance und des Humanismus*“, vielmehr lassen sie sich auch auf Reisen mit anderen Zielen und historischen Themenstellungen übertragen.

Bisher existiert weder eine systematisch ausgearbeitete Geschichtsdidaktik der Erwachsenenbildung noch eine Geschichtsdidaktik des Reisens. Inwieweit überhaupt die Entwick-

lung solcher ausschließlich spezifischen und untereinander abgrenzbaren Didaktiken möglich und sinnvoll ist, bleibt dabei noch zu untersuchen. Die vorliegende Arbeit stützt sich indes- sen auf allgemeindidaktischer Ebene vornehmlich auf das Kon- zept der *'Kategorialen Bildung'* von Wolfgang Klafki,² das je- doch um einige Aspekte einer subjektorientierten Didaktik, d.h. eine Didaktik, die eine Subjekt- bzw. Persönlichkeitstheorie in sich mit einschließt, erweitert werden soll. Dies geschieht ins- besondere unter Rückgriff auf grundlegende Elemente einer *'Allgemeinen integrativen Didaktik'* des Pädagogen Georg Feusers, die dieser unter dem Namen *'Entwicklungslogische Didaktik'* veröffentlicht hat.³ Beide Modelle befinden sich wegen ihres Anspruchs nach allgemeiner Gültigkeit im Bereich der Di- daktik auf einem notwendig hohen Abstraktionsniveau. Daher muß sich im Verlauf dieser Untersuchung zeigen, welchen Ge- brauchswert die abstrakt formulierten didaktischen Theorien für die Praxis im allgemeinen und für die didaktische Planung einer Bildungsreise im besonderen haben können.

Eine Einordnung des Themas der vorliegenden Arbeit nach Wissenschaftsgebieten ist nur im interdisziplinären Zusam- menhang möglich. Die größte fachliche Klammer bilden die Erwachsenenpädagogik, genauer ihre Didaktik, und die Fachdi- daktik der Geschichtswissenschaft. Innerhalb des Fachs Päd- agogik beschäftigen sich zudem Freizeitpädagogik, Tourismus- wissenschaft und Reisepädagogik mit den didaktischen Impli- kationen von Bildungsreisen. Die Fachdidaktik der Geschichte hat erst in neuerer Zeit ihr Interesse an Bildungsreisen als spe- zifische Vermittlungsinstanz für historische Bildung entdeckt.

2 Klafki, Wolfgang: *Kategoriale Bildung* (1959). In: *Studien zur Bildungs- theorie*, Weinheim ⁸1967, S. 38-45.

3 Feuser, Georg: *Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt 1995, S. 168-186.

Die Forschungsergebnisse der Geschichtswissenschaft zur Epoche des Übergangs vom Mittelalter zur frühen Neuzeit in ihren verschiedenen Dimensionen der Kunst-, Sozial- und Politikgeschichte sind für die Sachstrukturanalyse des Lerngegenstandes unabdingbar. Die für eine subjektorientierte didaktische Planung notwendige Analyse des lernenden Subjekts, respektive des Reiseteilnehmenden, erfolgt einerseits auf allgemeiner Ebene, d.h. es wird untersucht, welche objektiven und gesellschaftlich relevanten Erwartungen die in Motiven vermittelten subjektiven Bedürfnisse typischer Adressaten/innengruppen von Bildungsreisen erkennen lassen. Für diesen Teil der Subjektanalyse kann auf Ergebnisse der Sozialwissenschaften, der Marktforschungen innerhalb der Tourismuswissenschaft und auf die veröffentlichten Erfahrungen von Reiseleitern bzw. -leiterinnen zurückgegriffen werden. Andererseits findet im Herbst 1998 die mit der vorliegenden Arbeit didaktisch vorbereitete Reise nach Florenz mit Teilnehmenden eines Volkshochschulkurses tatsächlich statt. Zum Zeitpunkt der Abfassung der vorliegenden Arbeit sind bereits die Namen und Adressen von 20 gemeldeten Personen zugänglich. Dieser Umstand wird dazu genutzt, die Teilnehmenden schon im Vorfeld der Reise nach ihren bisherigen Berührungen mit dem Thema, ihren diesbezüglichen Vorstellungen, Begriffen und Interessen zu befragen.

Die Bezeichnung des Gegenstandsbereichs dieser Arbeit ist in der bisher veröffentlichten Literatur zum Thema noch uneinheitlich. So finden sich in den einschlägigen Arbeiten von Reisepädagogen/innen Definitionen, wie „*Didaktik und Methodik der Reiseleitung*“, „*historische Reiseführung auf Studienreisen*“, „*Didaktik und Methodik der historischen Exkursion*“ oder

„*Didaktik und Methodik der Studienreise bzw. Bildungsreise*“.⁴ Weitere Bezeichnungen, die in der Fachdisziplin Geschichtsdidaktik anzutreffen sind, heißen: „*Didaktik des historischen Tourismus*“, „*Didaktik der touristischen Geschichtsbemühung*“, „*historische Reisedidaktik*“ und „*Geschichtsdidaktik des Reisens*“.⁵ Schon wegen dieser Uneinheitlichkeit der Definitionen sollen im Anschluß an die nachfolgende Vorstellung der Gliederung dieser Arbeit die für das Thema zentralen Begriffe 'Didaktik' und 'Bildungsreise' in ihrem weiteren Gebrauch noch genauer umrissen werden.

Der Arbeit liegt folgende Gliederung zugrunde: Dem einleitenden Kapitel (1), das die Begriffe 'Didaktik' und 'Bildungsreise' inhaltlich näher bestimmt, folgt mit Kapitel 2 ein theoretisch ausgerichteter erster Hauptteil, der verallgemeinerbare Aussagen zu einer Didaktik von Gruppenbildungsreisen untersucht. Der erste seiner zwei Unterabschnitte (2.1) hat dabei die Ana-

-
- 4 Kluckert, Ehrenfried: *Kunstführung und Reiseleitung. Methodik und Didaktik*, Oettingen 1981; Schneider, Andreas: *Historische Reiseführung auf Studienreisen am Beispiel Griechenlands und Zypern unter besonderer Berücksichtigung der Alten Geschichte. Leitfaden für Reiseleiter, Berichte und Materialien Nr. 7*, Berlin (FU), 1990; Hey, Bernd: *Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, hrsg. v. Lucas, Friedrich J. u.a., Bd. 19)*, Stuttgart 1976; Günter, Wolfgang: *Allgemeine Didaktik und Methodik der Studienreise*. In: ders. (Hrsg.): *Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen*, Studienkreis für Tourismus, Starnberg ²1991; Schmeer-Sturm, Marie-Louise: *Handbuch der Reisepädagogik. Didaktik und Methodik der Bildungsreise am Beispiel Italien*, München 1984.
 - 5 Vgl. Mütter, Bernd: *Historisches Reisen und Emotionen. Chance und Gefahr für die geschichtliche und politische Erwachsenenbildung*. In: Mütter, Bernd / Uffelman, Uwe (Hrsg.): *Emotionen und historisches Lernen: Forschung, Vermittlung, Rezeption (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 76)*, Frankfurt a.M. 1992, S. 165, Anm. 1.

lyse und wertende Zusammenfassung der bisher vorhandenen didaktischen Ansätze auf dem Gebiet der Bildungsreise zum Gegenstand, wohingegen sich der zweite Unterabschnitt (2.2) mit den Anwendungsmöglichkeiten der didaktischen Prinzipien 'Kategorialer Bildung' und 'Subjektorientierung' bei Bildungsreisen auseinandersetzt. Hierbei werden letztlich Schlußfolgerungen aus den vorgestellten allgemeinen didaktischen Prinzipien für die Konzeption von Bildungsreisen gezogen. Ein kurzer Exkurs in die Geschichte der 'Didaktik' zur Zeit der italienischen Renaissance soll zwischen den beiden Unterabschnitten sowohl ein Beispiel dafür geben, wie lange bereits subjektorientierte didaktische Verfahrensweisen bekannt sind und angewendet werden, als auch eine Einstimmung auf das historische Thema der geplanten Bildungsreise gewähren.

Kapitel 3, der praktisch angelegte Hauptteil der Arbeit, untergliedert sich ebenfalls in zwei große Abschnitte. Im ersten Teil (3.1) wird unter Rückgriff auf die Schlußfolgerungen des vorangegangenen Kapitels eine Sachstrukturanalyse des für die Reise gewählten historischen Lerngegenstandes vorgenommen. Der zweite Abschnitt (3.2) hat die Analyse der auf den Lerngegenstand bezogenen Motivationen, Interessen und Begriffe der Reiseteilnehmenden zur Aufgabe, welche sowohl anhand soziologischer Methoden auf einer allgemeinen Ebene als auch auf Grundlage einer konkreten Befragung der Reiseteilnehmenden geleistet wird. Diese Subjektanalyse ist jedoch wegen des prozessualen Verhältnisses zwischen Lerngruppe und -gegenstand als nicht abgeschlossen anzusehen und bedarf der Weiterführung und Ergänzung während und nach der Reise. Im abschließenden Kapitel dieser Arbeit (4) werden schließlich Vorschläge gemacht, wie eine für die gegenwärtige und erwartete zukünftige Situation der Reiseteilnehmenden sinnvolle Vermittlung zwischen Lerngegenstand und Lernenden

erzeugt werden kann, deren wesentliches Ziel die zunehmend selbständigere Realitätskontrolle durch die lernenden Subjekte ist.

1.2 Arbeitsdefinition für Didaktik

Stellt man sich die Praxis unmittelbar vor, so die Einsicht des Erwachsenenbildners Hans-Dietrich Raapke, „*ist Didaktik ein fast unendlich weites Feld. Es ist dann keine ganz absurde Vorstellung mehr, daß ständig die eine Hälfte der Menschheit bemüht ist, auf die andere Hälfte didaktisch einzuwirken, ihr etwas 'beizubringen'*“.⁶ In diesem weiten Verständnis wäre der Didaktikbegriff jedoch kaum von großem systematischem Wert, da die in dem so definierten Umkreis gesammelten Erfahrungen kaum verallgemeinerbare Aussagen ermöglichen würden. Raapke begrenzt deshalb den Didaktikbegriff der Erwachsenenbildung auf das organisierte Lehren und Lernen in eigens dafür geschaffenen Institutionen, die einen gewissen Grad an Systematisierung und Kontinuität in den Zielen, Inhalten und Methoden erkennen lassen. Auch für das hier zu behandelnde Gebiet der Bildungsreise soll diese enger umrissene Begriffsdefinition Verwendung finden. Nur in Zusammenhang mit institutionell organisierten Bildungsreiseveranstaltungen, die eine gewisse Kontinuität in ihren pädagogischen Zielsetzungen aufweisen, wird im folgenden von didaktischer Theorie gesprochen. Ob diese Institutionen nun kommerzieller Art sind oder einen staatlichen, kirchlichen oder gewerkschaftlichen Bildungsauftrag haben, spielt dabei erst einmal keine Rolle.

6 Raapke, Hans-Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, Franz u.a. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7, Stuttgart u.a. 1985, S. 18f.

In der wissenschaftlichen Literatur zur Didaktik für Bildungs- bzw. Studienreisen findet sich häufig eine zwar nicht falsche, jedoch allein auf den Aspekt der Bildungsinhalte reduzierte Definition des Didaktikbegriffs. Didaktik wird dabei verstanden als die „*Theorie der Bildungsinhalte, als Theorie der Bildungskategorien, als Theorie ihrer Auswahl und Anordnung*“.⁷ Die von der Didaktik zu leistende Aufgabe besteht nach dieser Auffassung allein in der Beantwortung der Frage nach den Lehr-Lern-Inhalten, d.h. sie soll klären, *was gelehrt und gelernt wird* (sogenannte Inhaltsfrage). Die Beantwortung der Frage, *wie* die Bildungsinhalte vermittelt werden, ist nach diesem Didaktikverständnis Aufgabe des Methodikbegriffs.

Der im Folgenden zugrunde gelegte Didaktikbegriff ist weiter gefaßt als nach dieser Definition. Allgemein formuliert wird, wie bei Jank und Meyer, unter Didaktik die gesamte „*Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*“ verstanden.⁸ Danach beschäftigt sich Didaktik nicht nur mit der Frage nach den Inhalten, sondern umfaßt genauso die Fragen nach den Methoden, nach den Zielen von Lehr-Lernsituationen und deren Begründungen, nach der Lehrenden-Lernenden-Relation und allgemein nach allen wesentlichen Bedingungsfaktoren von organisierten Bildungsprozessen. In der Didaktik der Erwachsenenbildung geht man von einer ähnlich weiten Begriffsdefinition aus. So hat sich dort in den letzten Jahrzehnten die Auffassung durchgesetzt, daß der „*Begriff Didaktik Ziele, Inhalte und Me-*

7 Schmeer-Sturm: Handbuch der Reisepädagogik, S. 80; ebenfalls Klukert: Kunstführung und Reiseleitung, siehe unten, S. 35, und Günter: Allgemeine Didaktik und Methodik der Studienreise (²1991), S. 207-210, verstehen unter Didaktik die Theorie der Bildungsinhalte und unter Methodik die Verfahren und Techniken zu deren Vermittlung.

8 Jank, Werner / Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, Frankfurt a.M. ³1994, S. 16.

thoden des Lehrens und Lernens sowie deren Bedingungen und die Evaluation umschließt“.⁹

Keineswegs meint nun dieses weite Begriffsverständnis von Didaktik, daß mit der vorliegenden Arbeit der Anspruch verfolgt wird, alle didaktischen Fragen, die für Bildungsreisen von Bedeutung sind, allgemeingültig und für immer beantworten zu wollen. So wie Didaktik als Wissenschaft keine normative Didaktik sein kann, da sie durch Faktoren mitbedingt ist, „*die nicht aus obersten Sinn-Normen abgeleitet werden können*“,¹⁰ ist auch für die Bildungsreise keine Didaktik „*von oben*“ her denkbar, aus der sich Handlungsanleitungen einfach deduzieren lassen. Und genauso wenig, wie es eine ausschließlich spezifische Didaktik der Erwachsenenbildung geben sollte,¹¹ kann eine abgegrenzte und ausschließliche Didaktik der Bildungsreise als zweckmäßig angesehen werden. Wäre dies der Fall, würde das Vorhaben dieser Arbeit, das allgemeindidaktische Konzept der 'Kategorialen Bildung' von Klafki auch für Bildungsreisen fruchtbar zu machen, von vornherein zum Scheitern verurteilt. Mit Sicherheit läßt sich jedoch sagen, daß sowohl Besonderheiten für eine Didaktik der Erwachsenenbildung als auch für eine Didaktik der historischen Bildungsreise existieren. Es handelt sich dabei aber jeweils nur um Akzentsetzungen und nicht um Abgrenzungen.

In der Erkenntnis, daß didaktisches Handeln etwas anderes sein und weiter reichen kann als Unterricht, wird in der wissenschaftlichen Theorie zwischen verschiedenen Ebenen unter-

9 Vgl. Raapke: Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7, S. 18.

10 Blankertz, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969, S. 18ff.

11 Raapke: Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7, S. 22.

schieden, auf denen didaktisches Handeln möglich ist. Legt man das fünf Ebenen umfassende Schema von Flechsig und Haller zugrunde,¹² so würde die Aufgabenstellung der vorliegenden Arbeit auf der Ebene der „*Gestaltung von Unterrichtseinheiten (D-Ebene)*“ anzusiedeln sein. Nicht oder kaum behandelt werden in dieser Arbeit die drei höheren Ebenen, wie die „*Gestaltung der institutionellen, ökonomischen, personellen und konzeptionellen Rahmenbedingungen (A-Ebene)*“ - obwohl natürlich auch diese die didaktischen Sichtweisen wesentlich mitbedingen -, die „*Gestaltung der übergreifenden Lehrplan- und Schulkonzepte (B-Ebene)*“ und die „*Gestaltung von Lernbereichen und Unterrichtskonzepten (C-Ebene)*“. Erst auf der D-Ebene beginnt der eigentliche Handlungsbereich der Reiseleitung, die die Umsetzung von fachlichen Kenntnissen, von fachdidaktischen Entscheidungen in der Planung der realen Bildungsreise zu leisten hat. Die E-Ebene des Stufenmodells würde, übertragen auf die Bildungsreise, erst mit der Durchführung der Reise selbst betreten werden, d.h. mit der praktischen Gestaltung der Lehr-Lernsituation.

Zum leichteren Verständnis des diese Arbeit leitenden Grundgedankens sollen hier der im Nachfolgenden häufig angewandte Begriff des 'didaktischen Feldes' und seine ihn konstituierenden Elemente erläutert werden. Nicht übernommen wird die Definition von Raapke, der das Feld horizontal in die beiden Dimensionen Lehren und Lernen und vertikal in „*Ziele (WOZU)*“, „*Inhalte (WAS)*“ und „*Methoden / Medien (WIE)*“ unterteilt, wobei die Begriffe Qualifikationen / Bildung im Zentrum

12 Flechsig, Karl-Heinz / Haller, Hans-Dieter: Einführung in didaktisches Handeln. Stuttgart 1975, S. 14ff., zit. n. Raapke: Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7, S. 23.

des Bemühens stehen.¹³ Statt dessen meint 'didaktisches Feld' in Anlehnung an die „Trias“ „Subjekt-Methode-Objekt“ des Physik- und Mathematikdidaktikers Martin Wagenschein¹⁴ ein System, in dem zwischen Subjekt (Lernenden) und Objekt (Lerngegenstand), vermittelt über die Tätigkeit des Subjekts, ein wechselseitiger Austausch stattfindet. Diese Definition entspricht am weitgehendsten der dialektischen Subjekt-Objekt-Beziehung in Klafkis Theorie der doppelseitigen Erschließung, nach der sich Bildung als „Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts“ vollzieht.¹⁵ Im Sinne der Tätigkeits-theorie der sogenannten kulturhistorischen Schule (insbesondere Leontjew¹⁶) ist in diesem Zusammenhang der Begriff **Tätigkeit** als ein Prozeß der Umgestaltung der Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt zu verstehen, wobei jede Tätigkeit prinzipiell ein Objekt hat, auf das sie sich bezieht. Auch die Prozesse des Denkens selbst sind dabei als Tätigkeit und auf

-
- 13 Raapke, Hans Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung. Lehren und Lernen mit Erwachsenen. Studienmaterial für die Wissenschaftliche Weiterbildung der Fern-Universität - Gesamthochschule - in Hagen, 1989, S. 43f.
- 14 Wagenschein, Martin: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, Weinheim 1956, S. 15.
- 15 Klafki: Kategoriale Bildung, S. 43; der Begriff 'didaktisches Feld' findet sich auch bei Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 99: Klafki definiert dort diesen Begriff sehr weit als den „geistigen Raum“, „in dem didaktische Erwägungen angestellt, didaktische Entscheidungen gefällt werden müssen“, ausführlicher zu Klafkis Theorie in den Abschnitten 0 und 0 dieser Arbeit.
- 16 Leontjew, Aleksejew Nikolajew: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln 1982.

einen Gegenstand bezogen zu verstehen, wenn auch nicht im physikalischen Sinn.¹⁷

1.3 Der Begriff 'Bildungsreise'

Eine vom Starnberger Studienkreis für Tourismus durchgeführte Umfrage hat ergeben, daß die häufig synonym gebrauchten Begriffe „*Bildungsreise*“ und „*Studienreise*“ in der bundesdeutschen Bevölkerung einen ganz unterschiedlichen Bedeutungsgehalt besitzen. Unter Bildungsreisen werden gemeinhin der Weiterbildung dienende Veranstaltungen verstanden, bei der gesessen und gelernt wird und geistige Anstrengungen mit unmittelbaren Erfolgserlebnissen verknüpft sind.¹⁸ „*Typische Bildungsreisen sind demnach Sprachkurse, Workshops oder Reisen, die als Bildungsurlaub stattfinden*“.¹⁹ Spricht man hingegen von der Studienreise, ist im allgemeinen die „*klassische*“ Studienreise gemeint, „*auf der kulturelle und 'dingliche' Sehenswürdigkeiten kunstgeschichtlich und geschichtlich interpretiert werden*“. Studienreisen können aber auch andere als (kunst-) historische Themen zu Grunde liegen. So wächst nach Aussage des Altertumshistorikers und Reiseleiters Andreas Schneider neben den literarischen Studienreisen, Theaterreisen oder Reisen zu Musikfestspielen auch die Zahl der naturkundlichen Studienreisen mit botanischen, zoologischen und geologischen Inhalten seit geraumer Zeit stark an.²⁰

17 Vgl. zur Auffassung der „kulturhistorischen Schule“ vom Aufbau der Bedeutungen: Jantzen, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1, Weinheim / Basel 1987, S. 123-128.

18 Hahn, Heidi: Die Studienreisenden sind anders als sie denken. In: Fremdenverkehrswirtschaft 1, 1989, S. 16.

19 Schneider: Historische Reiseführung, S. 125, Anm. 5.

20 Ebd., S. 7.

Der Begriff der Bildungsreise wird in der Literatur weitgehend dem des (Bildungs-) Tourismus vorgezogen, da man den Tourismusbegriff, insbesondere mit der weiteren Spezifizierung durch 'Masse', in der Regel nur schwer mit organisierten Lernprozessen in Zusammenhang bringen mag. Für den Kunsthistoriker Kluckert z.B. ist das wesentliche Merkmal der Studienreise ihr „*Individualcharakter*“ und ihre daraus resultierende Abgrenzung zum Massentourismus, zu dem sie eine Alternative darstelle.²¹ Weiterhin wird mancherorts die Entlastungsfunktion des historischen Reisens als Flucht vor dem grauen Alltag beanstandet, die Geschichte als touristischem Erlebnis häufig zukommt und der es entgegenzuwirken gelte.²² Solcher Art Vorwürfe gegen den (Massen-) Tourismus verkennen jedoch die realen Bedingungen des Freizeittourismus, die nur vor dem Hintergrund der Arbeitswelt verstanden werden können. Es ist nachvollziehbar, daß sich viele Menschen in ihrer knapp bemessenen Urlaubs- bzw. Freizeit nicht gezielt mit Arbeit und Anstrengung belasten wollen. Bildungsreiseveranstaltungen mit dem Ziel des historischen Lernens werden daher stets auch diese freizeittouristische Komponente in Rechnung stellen müssen. Zudem sind die Angebote von kommerziellen Bildungsreiseunternehmen in der Regel um ein Gehöriges teurer als viele Pauschalangebote sogenannter Billiganbieter, die Sonne, Strand und Erholung für viel weniger Geld versprechen.

Der Begriff Studienreise scheint, wie oben gezeigt, im Alltagsverständnis der Menschen den didaktisch reflektierten Gegenstand dieser Untersuchung eher zu treffen als Bildungsreise. Gleichwohl entscheide ich mich hier begrifflich für den bereits von Horst Callies erfaßten „*Typ*“ der geführten und in Gruppen

21 Kluckert: Kunstführung und Reiseleitung, S. 16.

22 Vgl. Schörken: Geschichte in der Alltagswelt, S. 120f.

stattfindenden **Bildungsreise**.²³ Dies nicht zuletzt auch aus dem Grunde, um die Absicht hervorzuheben, dem spezifischen Lernfeld des Reisens mit einem bildungstheoretisch begründeten didaktischen Konzept zu begegnen. Mit der Anwendung des Bildungsbegriffs soll betont werden, daß der Gegenstand sich insgesamt im Bereich der (Erwachsenen-) Pädagogik befindet und wir es mit organisierten Lernprozessen Erwachsener unter allgemeinen pädagogischen Fragestellungen zu tun haben. Des weiteren wird, trotz aller berechtigten Kritik am Bildungsbegriff und seiner daraus in den 60er und 70er Jahren resultierenden „*Verfallsgeschichte*“ (Gudjons) dieser weiterhin als eine wichtige pädagogische Grundkategorie angesehen, mit der Erziehungsziele beurteilt, kritisiert und bewertet werden können. Nach der umfangreich geübten Kritik am Bildungsbegriff - ihm wurde angelastet, er sei „*idealisierend-überhöht*“, „*historisch überholt*“, „*unpolitisch*“, „*verschlissen im elitären Gebrauch*“, „*ideologieverdächtig*“ und „*zusammengeschrumpft auf ein Aggregat von Kenntnissen, mit denen man zu den 'Gebildeten' zählt*“²⁴ - zeichnen sich in der heutigen pädagogischen Diskussion Umrisse eines modernisierten Bildungskonzeptes ab. Bildung hat danach nicht mehr die Funktion, „*in die Gesellschaft einzuführen und in ihre Regeln einzuüben*“, sondern wird als kritische Selbstbildung für alle aufgefaßt, die so existentielle Fragen umschließt, wie „*Selbstvergewisserung, Sinnkonstitution und zeitgeschichtliche Ortsbestimmung*“.²⁵

23 Vgl. Callies, Horst: Geschichte und Touristik. In: Bergmann, Klaus / Kuhn, Annette / Rüsen, Jörn / Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Düsseldorf ³1985, S. 734f.

24 Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen, S. 185.

25 Ebd., S. 188f.

2 Theoretischer Teil: Didaktik der Bildungsreise

2.1 Bisherige didaktische Ansätze für Bildungsreisen

Eine wissenschaftlich systematische Auseinandersetzung mit der Didaktik von Bildungs- bzw. Studienreisen geschah in der Bundesrepublik bis Anfang der 90er Jahre am weitgehendsten im Fach Pädagogik, insbesondere in dessen Unterdisziplinen der Freizeit- und Reisepädagogik. Auf dem Gebiet der Bildungsreisepädagogik bis heute federführend sind zum einen der als Fachleiter am Staatlichen Seminar für Schulpädagogik in Freiburg tätige Kunsthistoriker Wolfgang Günter und zum anderen die Kunsthistorikerin Marie-Louise Schmeer-Sturm, die ein Ausbildungsmodell für Studienreiseleitung am Lehrstuhl für Pädagogik der Universität München entwickelt hat. Günter ist Herausgeber des 1982 erstmalig erschienenen Sammelbandes *„Handbuch für Studienreiseleiter“*, der 1991 ergänzt und überarbeitet ein zweites Mal aufgelegt wurde.²⁶ Schmeer-Sturm veröffentlichte 1984 ihre Dissertation unter dem Titel *„Handbuch der Reisepädagogik. Didaktik und Methodik der Bildungsreise am Beispiel Italien“*.²⁷ Eine Monographie zum Thema der Studienreise legte 1981 der Reiseleiter und Kunsthistoriker Ehrenfried Kluckert mit dem Titel *„Kunstführung und Reiseleitung. Methodik und Didaktik“* vor.²⁸ Herausgeberin eines zwar nicht speziell für die historische Bildungsreise, sondern unter reisepädagogischen Gesichtspunkten zusammenge-

26 Günter: Handbuch für Studienreiseleiter (²1991).

27 Schmeer-Sturm: Handbuch der Reisepädagogik. Didaktik und Methodik der Bildungsreise am Beispiel Italien.

28 Kluckert: Kunstführung und Reiseleitung.

stellten Sammelbandes mit insgesamt 16 Aufsätzen zur Fragestellung „*Lernen auf Reisen?*“ ist die Thomas-Morus-Akademie in Bensberg.²⁹

Auf geschichtsdidaktischer Seite sind für das Thema der historischen Bildungsreise mehrere Arbeiten des Politik- und Geschichtsdidaktikers Bernd Hey anzuführen.³⁰ Ebenfalls unter geschichtsdidaktischer Fragestellung setzen sich Horst Callies³¹ und Rolf Schörken³² in ihren Aufsätzen mit dem Gegenstand der historischen Bildungsreise auseinander. Eine „*systematisch angelegte Untersuchung zur Vermittlung speziell von Geschichte auf Studienreisen*“ stellt die Dissertation des Altertumshistorikers und Reiseleiters Andreas Schneider dar. Seine Arbeit liegt seit 1990 unter dem Titel „*Historische Reiseführung auf Studienreisen am Beispiel Griechenlands und Zyperns unter besonderer Berücksichtigung der Alten Geschichte*“ gedruckt vor.³³ In neuerer Zeit beschäftigt sich noch der Oldenburger Geschichtsdidaktiker Bernd Mütter mit den didaktischen Implikationen des historischen Lernens auf Reisen. Zwei besondere Arbeitsschwerpunkte Mütters in bezug auf Bildungsreisen mit historischem Lerngegenstand sind einerseits die Problematik von Emotionen und andererseits die Bedeutung von (Regional-) Geschichte für die Identitätsbildung und -erweiterung sowie das Geschichtsbewußtsein von Reiseteilnehmenden.

29 Isenberg: *Lernen auf Reisen?*

30 Hey: *Die historische Exkursion*; ders.: *Environmental Interpretation und Reisen. Überlegungen zu neuen Formen der historisch-politischen Umwelterkundung*. In: *Geschichte in der Freizeit*, hrsg. v. der Thomas-Morus-Akademie, Bensberg 1988 (= Bensberger Protokolle 53), S. 25ff.; ders.: *Exkursionen, Lehrpfade, alternative Stadterkundungen*. In: Bergmann u.a.: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, S. 738-742.

31 Callies: *Geschichte und Touristik*, S. 734-737.

32 Schörken: *Geschichte in der Alltagswelt*, S. 118-125.

33 Schneider: *Historische Reiseführung*.

den in der Erwachsenenbildung.³⁴ Die während der Abfassung der vorliegenden Arbeit veröffentlichte Dissertation des Geschichtsdidaktikers Gerald Glaubitz zu einer historisch-politischen Didaktik der Bildungsreise greift insbesondere diese Ansätze Mütters auf und stellt m.E. den derzeit weitestgehenden Versuch einer systematischen Bearbeitung des Themas 'Didaktik der historischen Bildungsreise' in der Erwachsenenbildung dar.³⁵

Die Kategorisierung der im folgenden vorgestellten didaktischen Ansätze bei Bildungsreisen anhand der Begriffe lernzielorientiert bzw. lerntheoretisch, objektivistisch, erlebnispädagogisch, handlungsorientiert und schließlich geschichtsdidaktisch kann nur durch eine sich an Idealtypen orientierende inhaltliche Reduktion der untersuchten Arbeiten gelingen, bei der die als wesentlich eingestuften Aspekte in den Vordergrund gestellt und die als nicht so elementar angesehenen vernachlässigt werden. Da die so kategorisierten Ansätze sich zueinander eher nach dem Prinzip der 'Olympischen Ringe' verhalten, d.h. sie überschneiden sich an vielen Stellen, sind untereinander verschränkt und dies auf unterschiedlichen Ebenen, ist die vorgenommene Unterscheidung zwar abstrakter Natur, jedoch inhaltlich begründet und arbeitstechnisch notwendig. In der allge-

-
- 34 Mütter: Historisches Reisen und Emotionen; ders.: Reiseziel Sedan: Stolperstein oder Brücke auf dem Weg zu einem europäischen Geschichtsbewußtsein? In: Internationale Schulbuchforschung 1992, S. 387-409. Zusammen mit Horst Callies und Uwe Uffelman bearbeitete Bernd Mütter das Thema „Geschichte und Reisen“ 1992 auf dem Historikertag in Hannover. Das dort gehaltene Abschlußreferat von Mütter, „Perspektiven einer Geschichtsdidaktik des Reisens (Zusammenfassung)“, liegt derzeit nur als Manuskript und noch nicht gedruckt vor.
- 35 Glaubitz, Gerald: Geschichte - Landschaft - Reisen. Umriss einer historisch-politischen Didaktik der Bildungsreise (Diss. Universität Oldenburg, Fachbereich 3), Weinheim 1997.

meinen didaktischen Theoriediskussion hat indes kein Ansatz den anderen abgelöst. Vielmehr bestehen sie „*nebeneinander fort und ergänzen und verschränken sich sogar teilweise*“.³⁶

2.1.1 Der lernzielorientierte Ansatz

Günter und Schmeer-Sturm legen ihren beiden reisepädagogischen Arbeiten als didaktisches Konzept den von ihnen als „*lernanalytisches Schema*“ bezeichneten Ansatz der sog. ‘Berliner Schule’ zu Grunde und verbinden diesen mit formalen Elementen der Curriculatheorie.³⁷ Sie greifen damit ein Modell auf, das nach dem Beginn der Curriculum-Reform Ende der 60er Jahre seinen Siegeszug im Bereich der Schuldidaktik antritt und mit dem die Erwartung verbunden ist, die alten Stoffkataloge der Lehrpläne durch möglichst konkrete Zielformulierungen ersetzen zu können. Die Lehrpläne sollen auf der Grundlage eindeutig bestimmbarer Fähigkeiten und Kenntnisse für künftig benötigte Qualifikationen neu formuliert werden: Statt traditioneller ‘Bildung’ werden nun präzise ‘Qualifikationen’ gefordert. Das Bestreben einer solchen lernzielorientierten Didaktik ist die operationalisierbare Zusammenführung von wissenschaftlich geplantem, gesellschaftlich begründetem und praktisch umsetzbarem Unterricht. „*Subjektive Willkür und irratio-*

36 Raapke: Didaktik der Erwachsenenbildung, In: Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7, S. 26.

37 Günter: Allgemeine Didaktik und Methodik der Studienreise (²1991), S. 201f.: Günter bezieht sich hier auf Wolfgang Schulz, der neben Paul Heimann und Gunter Otto als Mitbegründer der sog. „*Berliner Schule*“ gilt. Das dort entwickelte didaktische Modell wurde zuerst unter dem Namen Lerntheoretische Didaktik bekannt, der aber später von Schulz in Lehrtheoretische Didaktik umgewandelt wurde (vgl. Jank / Meyer: Didaktische Modelle, S. 183).

nale Kompromisse“ sollen so aus dem Unterricht verbannt werden können.³⁸

Wolfgang Günter versucht, diesen Ansatz auf das Gebiet der Bildungsreise zu übertragen. Sein didaktisches Planungsschema ist lernzielorientiert und vollzieht sich in vier Stufen. Danach hat die Reiseleitung in einem ersten Schritt eine „*Gesamtkonzeption*“ zu entwickeln, die sie aus dem durch Abstraktion ermittelten „*Typischen*“ des Reiselandes ableiteten soll: „*Der Weg zu einer solchen idealtypischen Gesamtkonzeption führt zunächst über das Studium der erreichbaren Literatur zu einer ersten Theoriebildung, zu deren Überprüfung, Ergänzung und Differenzierung, bis schließlich ein Konzept gewonnen ist, das alle erhebbaren Details schlüssig in ein Gesamtbild faßt*“.³⁹ In einem zweiten Schritt muß „*der Reiseleiter*“ untersuchen, was die „*jeweils typischen Merkmale seines Ziellandes unter geographischen, wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und historischen Aspekten sind (die sogenannten 'Basisaspekte')*“.⁴⁰ In der Ausgabe von 1982 erläutert Günter, daß dabei dann die historische Dimension zum „*Leitaspekt*“ werde, „*wenn es dem Reiseleiter gelingt, die Gegenwart als Ergebnis ihrer Geschichte zu entschlüsseln*“. Als „*Basislernziel*“ ergebe sich somit „*das individuelle Profil eines Landes und/oder der Längsschnitt durch seine Geschichte*“. Aus diesem „*Basislernziel*“ gelte es in einem dritten Schritt, weitere untergeordnete Lernziele zu gewinnen, die die „*im Basislernziel enthaltenen Aspekte differenzieren und konkretisieren*“.⁴¹ In der neuen und

38 Vgl. Gudjons: Pädagogisches Grundwissen, S. 228.

39 Günter: Allgemeine Didaktik und Methodik der Studienreise (²1991), S. 208.

40 Ebd., S. 208f.

41 Günter: Allgemeine Didaktik und Methodik der Studienreise (¹1982), S. 177f., in dieser ersten Ausgabe entnimmt Günter Begriff und Struktur

überarbeiteten Ausgabe des Handbuchs von 1991 verzichtet Günter auf den Begriff 'Basislernziel' und ersetzt ihn durch das Wort „*Grundkonzeption*“. Jetzt spricht er nur noch von sog. „*Basisaspekten*“, von denen der „*historische Aspekt*“ die „*Metaebene für alle anderen Aspekte*“ einnehmen soll. Die untergeordneten Lernziele werden dabei nicht mehr aus der Differenzierung der im 'Basislernziel' enthaltenen Aspekte gewonnen, sondern aus einer Grund- bzw. Gesamtkonzeption. Mit der ersten Ausgabe des Handbuchs übereinstimmend bleibt hingegen der vierte und letzte Schritt, der in der Identifikation von geeigneten Besichtigungsobjekten bestehe, die schließlich den vorher festgelegten Lernzielen zugeordnet werden müssen.⁴²

Auch Günter hofft, Bildungsreisen anhand dieses Schemas wissenschaftlich präzise und operationalisierbar konstruieren zu können. Doch genau dieses Versprechen kann die lernzielorientierte Didaktik letztendlich nicht halten, warum sie sich seit Ende der 80er Jahre auch einer starken Kritik ausgesetzt sehen muß und in ihrer damaligen Form heute keine wesentliche Rolle in der Theoriediskussion zur Didaktik mehr spielt. Ein gewichtiger Einwand lautet, daß die Lernenden, also hier die Reiseteilnehmenden, dazu „*verdammt*“ werden, „*total verplante Lernprozesse nachzuvollziehen, Inhalts- und Zielentscheidungen unhinterfragt zu akzeptieren und auf vorgeschriebenen methodischen Lernwegen auf vorab festgelegte operationalisierte Lernziele zuzusteuern*“.⁴³

aus der Lernzielhierarchie von Möller, Christine: Technik der Lehrplanung, Weinheim 1973.

- 42 Günter: Allgemeine Didaktik und Methodik der Studienreise (²1991), S. 209f.
- 43 Gmelch, Andreas / Steinhorst, Hanns: Curriculum. In: Hierdeis, Helmwart (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 1, Baltmannsweiler ²1986, S. 97.

Günter ermittelt seine Lernziele allein aus der 'Sache' abgeleitet und unabhängig von den Interessen und Möglichkeiten der lernenden Subjekte, von methodischen Überlegungen und sogar von den Besichtigungsobjekten. Gerade der letztgenannte Punkt, die Besichtigungsobjekte zu reinen „*Aufhängern*“ für die weiter gespannte Zielkonzeption zu degradieren, kritisiert Schneider.⁴⁴ Aber noch drei weitere Einwände scheinen ihm gegen eine Lernzielorientierung auf Bildungsreisen wesentlich. Erstens fehlt bei Günter der in der Schulpädagogik sonst übliche Unterrichtsentwurf, so daß nicht nachvollzogen werden kann, wie die Teilnehmenden den umfangreichen Lernstoff „*scheibchenweise*“ übernehmen sollen. Zweitens ist ein solches Vorgehen einseitig reiseleitungsorientiert, da diese ohne Rechtfertigung bestimmt, „*was und wie gelernt werden soll*,“ und versucht, „*dies stromlinienförmig durchzusetzen*“. Drittens ist es auf Bildungsreisen schlicht nicht notwendig, nach Vorgabe eines auf Qualifikationen abzielenden Curriculumkonzeptes vorzugehen.⁴⁵

Diese Kritikpunkte treffen auch auf das didaktische Konzept für eine einwöchige Florenzreise von Schmeer-Sturm zu, die dem Planungsschema Günters gefolgt ist. Schmeer-Sturm orientiert sich in der Lernzielbestimmung an den begrifflichen Vorgaben von Christine Möller und unterteilt die Ziele nach ihren unterschiedlichen Abstraktionsniveaus in Richt-, Grob- und Feinziele.⁴⁶ Die allein auf die kognitive Dimension abhebende Lernzielbestimmung Günters erweitert Schmeer-Sturm in ihrem Lernzielkatalog um die Dimensionen des Affektiven und Instru-

44 Schneider: Historische Reiseführung, S. 33.

45 Ebd., S. 34f.

46 Schmeer-Sturm: Handbuch der Reisepädagogik, S. 82-84; die Quelle der von ihr übernommenen Begriffe nennt Schmeer-Sturm nicht: Möller, Christine: Technik der Lernplanung, Weinheim ⁴1973, S. 80.

mentellen.⁴⁷ Dabei bleibt aber mehr als fraglich, ob sich die drei Lernarten, kognitiv, affektiv und instrumental, überhaupt in dieser Form klar trennen lassen oder ob eine solche Aufteilung nicht sogar einen Rückfall hinter die seit Klafki überwunden geglaubte Trennung zwischen 'formaler' und 'inhaltlicher' Bildung bedeutet.⁴⁸ Tatsächlich ist es bereits auf der Ebene des höchsten Abstraktionsniveaus bei der Bestimmung der Richtziele für Schmeer-Sturm schon nicht mehr möglich, diese immer eindeutig einer bestimmten Dimension zuzuordnen. Auf der mittleren Abstraktionsebene der Grobziele lassen sich bereits die meisten instrumentalen und alle affektiven Ziele nur noch schwer oder gar nicht mehr operationalisieren. Kein Wunder, daß sich ihre insgesamt 14 Grobziele daher ausnahmslos auf die kognitive Dimension beziehen.⁴⁹ Beinahe schon zu einer

47 Ebd., S. 84: kognitiv sind „*inhaltliche Ziele, die Wissen, Einsichten, Erkenntnisse beim Teilnehmer betreffen*“, instrumental sind Ziele, „*die zu erwerbende oder zu übende Fähigkeiten und Fertigkeiten der Teilnehmer betreffen*“ und affektiv sind Ziele, „*die eine Veränderung der Haltung, der Persönlichkeit im emanzipatorischen Bereich, betreffen*“. Bei der Lernzieldimensionierung handelt es sich um einen theoretischen Ansatz von Bloom, Benjamin u.a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1972, den Schmeer-Sturm ebenfalls nicht benennt.

48 Siehe zu Klafki unten, Abschnitt 2.2.1, S. 71f.

49 Schmeer-Sturm: Handbuch der Reisepädagogik, S. 86-93: Grobziele sind: Die Teilnehmenden sollen wissen / erkennen ... 1. „*daß 'Renaissance' Wiedergeburt der Antike bedeutet*“, 2. „*daß die Kunstentwicklung vielfach von der Art der Auftraggeber bestimmt wird [...]*“, 3. „*daß die Kunst der Renaissance mit der damaligen Erweiterung des Weltbildes zusammenhängt*“, 4. „*daß die 'Entdeckung des Menschen' ein wichtiger Bestandteil der Kunst der Renaissance ist*“, 5. daß mit 4. „*und mit der mathematischen Grundlage der Kunst die Künstler eine höhere Wertschätzung erfahren [...]*“, 6. „*die wichtigsten Kategorien der Renaissancekunst*“, 7. „*daß die Freskomalerei in der Renaissance eine große Rolle gespielt hat und die speziellen Techniken*“, 8. „*daß aufgrund der Auftraggeber die Renaissance auch ein Aufblühen der Profankunst bedeutet*“, 9. „*die toskanische Renaissance gegenüber anderen Stilrichtungen ab-*

Karikatur des lernzielorientierten Ansatzes wird der Entwurf Schmeer-Sturms, wenn sie die 14 Grobziele weiter in insgesamt 87 Feinziele auffächert, unter denen sich dann solche komplexe Gebilde, wie das florentiner „Geld- und Bankenwesen“ während der Renaissance, „*Parteistreitigkeiten im mittelalterlichen Florenz*“ und die damalige „*Bedeutung der Textilindustrie*“ befinden, denen allesamt noch die jeweiligen Besichtigungsobjekte („*Orte der Veranschaulichung*“) beigelegt werden.⁵⁰ Auch ist der an dieser Stelle von Schneider erhobene Einwand berechtigt, daß aufgrund dessen, weil später bei der praktischen Durchführung des Konzepts auf der Reise die „*Orte der Veranschaulichung*“, die Sehenswürdigkeiten der Renaissance in Florenz, in ihrer Reihenfolge den Programmablauf bestimmen, ein nicht unerhebliches Problem entsteht: Reiseleitung wie Teilnehmende „*müßten demnach zwischen 87 Feinzielbereichen hin und her pendeln. Dabei handelt es sich bei der angeführten Florenzreise um eine Thema-Reise: Renaissance in Italien; was ist aber, wenn die ganze Geschichte eines Landes zum Inhalt der Studienreise würde? Dann stieg die Anzahl der Feinziele ins Unermessliche*“.⁵¹

grenzen können“, 10. „*die beiden großen Orden und ihre Bedeutung für Florenz*“, 11. „*die wichtigsten Mitglieder der Medicifamilie [...] und ihre Bedeutung für Kunst, Kultur, Politik und Wirtschaft*“, 12. „*die Besonderheiten der florentinischen Kulturgeschichte*“, 13. „*die Bedeutung von Florenz für die italienische Sprache und Literatur*“, 14. „*folgende in Florenz tätig gewesene Künstler und ihre wichtigsten Werke: [...]*“.

50 Ebd., S. 86-93; eine ausführliche Kritik des lernzielorientierten Ansatzes in der Studienreise findet sich bereits bei Schneider: *Historische Reise-führung*, S. 33f.

51 Schneider: *Historische Reiseführung*, S. 34.

„Kritik an der Lernzielorientierung ist schon fast wieder zur Mode geworden“;⁵² und man täte Günter und Schmeer-Sturm unrecht, ihnen zu unterstellen, daß sie ihre Konzepte an den zu Recht kritisierten „behavioristischen Übertreibungen“⁵³ des lernzielorientierten Modells ausgerichtet hätten. Durchaus möchten beide ihre Lernziele anhand hermeneutischer Methoden gewonnen wissen (Günter: im Sinne des „Hermeneutischen Zirkels“ Wilhelm Diltheys⁵⁴) und hoffen gerade durch die klare und eindeutige Bestimmung der Ziele, einer zusammenhangslosen und unstrukturierten Besichtigung der Objekte auf einer Reise entgehen zu können. Tatsächlich dienen die Lernzielbestimmungen in beiden Arbeiten dann auch nicht zur Konstruktion der konkreten Lernsituationen, sondern zur Reflexion der Ziele als unverzichtbarer Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung. Sowohl Günter als auch Schmeer-Sturm verzichten aber darauf, einen entsprechenden unterrichtspraktischen Entwurf für die Umsetzung ihrer Ziele unter Einbeziehung der Methoden und Teilnehmenden vorzulegen.⁵⁵

52 Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Frankfurt a.M. 1993, S. 151.

53 Vgl. zur Kritik dieser „Übertreibung“ des lernzielorientierten Ansatzes, ebd., S. 151-157.

54 Günter: Allgemeine Didaktik und Methodik der Studienreise (2¹⁹⁹¹), S. 208.

55 Im vierten Kapitel (D., S. 293-483) gibt Schmeer-Sturm zwar inhaltliche und methodische Hinweise für die Aufbereitung von Kunstführungen, doch bezieht sich dieser Abschnitt nicht auf die vorher gewonnenen Lernziele für die einwöchige Florenzreise zum Thema der Renaissance. Wie diese Lernziele praktisch während des Reiseverlaufs umgesetzt werden, bleibt daher offen.

2.1.2 Der objektivistische Ansatz („*Abbild*“-Didaktik)

Die Monographie *„Kunstführung und Reiseleitung. Methodik und Didaktik“* von Ehrenfried Kluckert ist eine systematische Aufarbeitung seiner persönlich gewonnenen Erfahrungen in diesem Bereich. Die Schrift beschreibt die aus der praktischen Arbeit des Autors abgeleiteten Verallgemeinerungen für die Organisation und Durchführung von Bildungsreisen, die zum Teil um einige aus den Fachwissenschaften gewonnene Erkenntnisse erweitert werden. Er verzichtet dabei bewußt auf die Aufarbeitung möglicher Ansätze aus den verschiedenen Wissenschaftsbereichen, die für eine Didaktik und Methodik einer (kunst-) historischen Bildungsreise Bedeutung haben könnten. Für Kluckert hat didaktische Theorie, auf sein Fachgebiet angewandt, im wesentlichen die Frage zu beantworten, auf *„welche Weise, mit welchen Mitteln und für welches Ziel [...] die abendländische Kunstgeschichte vermittelt werden“* kann. Dabei handelt es sich bei dem Begriff Didaktik um *„das Was“*, und bei dem der Methodik um *„das Wie“* vermittelt wird.⁵⁶

Sicherlich ist das didaktische Verständnis Kluckerts in der Praxis der Reiseleitung und Kunstführung weit verbreitet, auch wenn es sich dabei um eine theoretische Trivialposition handelt, die kaum über das hinausgeht, was in der Wissenschaftsdiskussion bereits seit längerem mit dem Begriff der *„Abbild“-Didaktik* kritisiert wird.⁵⁷ Der Wert seiner Arbeit liegt zum einen in der Beschreibung des Gegenstandsbereichs der Reise- und Kunstführung, wie er sich in der Praxis wohl heute noch über-

56 Kluckert: *Kunstführung und Reiseleitung*, S. 9.

57 Zur Kritik einer allein aus den Vorgaben der Fachwissenschaft abgeleiteten Lernzielbestimmung (*„Abbild“-Didaktik*): Kramp, Wolfgang: *Fachwissenschaft und Menschenbildung*. In: ZFP, Jg. 9 (1964), S. 148-167; Meyer: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*, S. 254-259.

wiegend darstellt, und zum anderen in den konkreten Hilfestellungen für die in diesem Bereich praktisch Tätigen. So erfährt der/die Leser/in etwas über die kulturellen und ökonomischen Bedingungen der Bildungsreise, über die Zusammensetzung und Psychologie von Reisegruppen, über die verschiedenen Typen von Reisen, über das sachanalytische Vorgehen bei einer Kunstführung, aufgeschlüsselt nach den verschiedenen Kunstformen (Architektur, Skulptur, Gemälde usw.), und schließlich wird gesagt, wie sich die Reiseleitung für solche Reisen vorbereiten kann.

Die im Abschnitt der Kunstführung zu den verschiedenen Kunstformen angestellten didaktischen Überlegungen ergeben sich bei Kluckert durchgehend aus den einzelnen Besichtigungsobjekten. Bei der Kunstform 'Skulptur' heißt es z.B. wörtlich: „Die didaktischen Möglichkeiten lassen sich aus der inhaltlichen und ästhetischen Dimension einer Skulptur ableiten“.⁵⁸ Dieser Vorgehensweise liegt implizit die Annahme zugrunde, daß sich aus der Analyse der Sache (in diesem Fall des einzelnen Kunstwerks) in einem zweiten Schritt die didaktische und in einem dritten Schritt die methodische Analyse von selbst ergeben. Diese alte und bis heute weit verbreitete didaktische Position wird insbesondere von den Vertretern einer bildungstheoretischen Didaktik kritisiert.⁵⁹ Kluckerts Ansatz unterscheidet sich aber auch von der Lernzielorientierung bei Günter und Schmeer-Sturm. Die beiden Letztgenannten entwickeln ihre Ziele zwar ebenfalls aus einer vorgeschalteten Analyse des Lerngegenstands, definieren diesen jedoch nicht wie Kluckert als das je einzelne Besichtigungsobjekt, sondern leiten ihre Lernziele und die Wahl der Besichtigungsobjekte aus einer

58 Kluckert: Kunstführung und Reiseleitung, S. 158.

59 Vgl. Meyer: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, S. 257.

vorher durch Abstraktion gewonnenen Gesamtkonzeption für die Reise ab. Eine auf die lernenden Subjekte bezogene Begründung der Lerninhalte und -ziele fehlt sowohl bei Kluckert, Günter als auch bei Schmeer-Sturm.

2.1.3 Der erlebnispädagogische Ansatz

Die Freizeit- und Reisepädagogik versteht Reisen als einen Bestandteil gesellschaftlicher Freizeitkultur, die sich besonders durch ihre Abgrenzung von der *„durchorganisierten und -reglementierten Arbeitswelt der Menschen“* auszeichnet.⁶⁰ Ihr erlebnisorientierter Ansatz folgt dem sich seit Mitte der 80er Jahre abzeichnenden Trend zu *„(körperlich und geistig) aktiven, erlebnis- und erfahrungsbetonten Veranstaltungsformen“* und sieht sich als eine Art *„Gegenbewegung gegen die traditionelle Form des ‘rollenden Seminars‘“*.⁶¹ Die von den Freizeit- und Reisepädagogen/innen als *„lerntheoretisch“* eingestuften Arbeiten von Kluckert, Günter und Schmeer-Sturm sollen durch stärker *„aktivitätsbetonte“* oder *„freizeitpädagogisch-animatorische“* Konzepte im Sinne eines erlebnispädagogischen Ansatzes erweitert oder sogar überwunden werden.⁶² Im Gegensatz zum lerntheoretischen bzw. lernzielorientierten Ansatz, der die spezifischen Bildungsinhalte in den Vordergrund stellt, geht es den meisten Reisepädagogen/innen um die *„Inszenierung von Erlebnissituationen“* und um die Betonung solcher Begriffe wie *„Sinnlichkeit“*, *„Körperlichkeit“* und *„Gefühl“*.⁶³ Gisela Wegener-

60 Vgl. Glaubitz: Geschichte - Landschaft -Reisen, S. 22.

61 Günter, Wolfgang: Alte Apodemik und moderne Reisepädagogik. In: Isenberg, Wolfgang (Hrsg.): Lernen auf Reisen?, S. 22.

62 Ebd.

63 Folgende zwei Aufsätze sollen hier beispielhaft angeführt werden: Jacobs, Tobias / Neifeind, Harald / Schröter, Erhart: Sehnsucht nach Arkadien. Inszenierungen von kognitiven und sinnlichen Erfahrungen auf Stu-

Spöhring möchte Reisen sogar als „*Spiel*“ verstanden wissen, das dem Wunsch der Reisenden „*nach Neuem, nach Abwechslung, nach begrenztem Abenteuer*“ befriedigt, ohne daß sie dabei ein reales Risiko einzugehen brauchen. Erlebnispädagogisch inszeniertes Urlaubsgeschehen soll durch die Vorgaben von „*Raum, Zeit und Rollenverhalten*“ als ein ambivalentes Spiel mit Regeln gestaltet werden.⁶⁴

Die Positionen der Erlebnispädagogik und die der lernanalytisch begründeten Reisedidaktik stehen sich kritisch bis ablehnend gegenüber. So beanstandet Wegener-Spöhring an den vorherrschenden didaktischen Konzepten für Bildungsreisen, daß sie auf „*einen engen Lern- und Bildungsbegriff*“ beschränkt sind.⁶⁵ Im Gegenzug wirft Günter ihr vor, Didaktik durch „*Spiel und Tanz*“ zu ersetzen und die „*Situation eines Studienreiseleiters mit der eines erlebnishungrigen Einzelreisenden*“ zu wechseln.⁶⁶

M. E. kritisieren Günter und Wegener-Spöhring die jeweilige Position des bzw. der anderen zu Recht, da beide Ansätze problematische Implikationen aufweisen. Der erlebnispädagogi-

dien- und Bildungsreisen (Toscana), S. 111-144, und Wegener-Spöhring, Gisela: Wünsche und Träume auf Reisen. Über die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft mit dem Tourismus, S. 63-90; beide in: Isenberg: Lernen auf Reisen?

64 Wegener-Spöhring: Wünsche und Träume auf Reisen, S. 67f.

65 Ebd., S. 72f.

66 Günter: Allgemeine Didaktik und Methodik der Studienreise, (21991), S. 202, Anm. 6, die Kritik Günters bezieht sich hier auf den Aufsatz von Wegener-Spöhring, Gisela: Tourismus - Von der Pädagogik vergessen? Reisepädagogik zwischen Didaktik und Spiel. In: Steinecke, Albrecht (Hrsg.): Lernen auf Reisen? Bildungs- und Lernchancen im Tourismus der 90er Jahre, Bielefeld 1990, S. 152 u. 162-167; vgl. auch dies.: „*Ich gehe durch den Barranco*“. Über die Didaktisierung der Weltzugänge und die subjektive Aneignung von Realität. In: Animation 9 (1988) 2, S. 46-51.

sche Ansatz hat das Manko, sich im didaktischen Feld fast ausschließlich auf der Seite des lernenden Subjekts zu bewegen und damit die Bedeutung des Lerngegenstands für den menschlichen Bildungsprozeß fast gänzlich zu negieren. Diese Beschränkung auf die vermeintlich subjektiven Bedürfnisse verkennt jedoch, daß Lerninhalte für Erkenntnisgewinnung und Persönlichkeitsentwicklung unabdingbar sind. Für die Erlebnispädagogik erscheinen letztendlich die Bildungsinhalte als beliebig austauschbar und ihre Reflexion als unnötig. Diese übersteigerte Orientierung an der Subjektivität der Lernenden hat vermutlich eine wesentliche Ursache in der ansonsten berechtigten Kritik an den auch auf Studien- und Bildungsreisen für lange Zeit dominierenden objektivistischen Didaktikkonzeptionen. Ebenfalls in Verkennung einer dialektischen Subjekt-Objekt-Beziehung werden in diesen Konzepten Bildungsinhalte als objektiv aus der Sache ableitbar angesehen, ohne zu berücksichtigen, daß diese erst durch die ihnen subjektiv von den Menschen zugemessene Bedeutung ihren tatsächlichen Bildungsgehalt erhalten. Gerade so, als würde die Bedeutung des Gegenstands bereits als 'Ding an sich' für den Menschen existieren, und nicht erst durch ihn selbst.⁶⁷

2.1.4 Der handlungsorientierte Ansatz

Andreas Schneider greift für die didaktische Konzeption seiner historischen Reiseführung auf Elemente verschiedener Theorieansätze zurück und fügt sie seinen Bedürfnissen entsprechend zu einem neuen Ganzen zusammen. Ausgangspunkt für seine didaktischen Überlegungen ist die Analyse der einer Bildungsreise zugrunde liegenden Strukturmomente, d.h. ihrer

67 Siehe dazu unten, S. 77.

Bedingungs- und Entscheidungsfelder im Sinne des lehrtheoretischen Didaktikmodells von Wolfgang Schulz.⁶⁸ Schneider analysiert als Bedingungsfelder für die Bildungsreise (1.) die institutionellen Bedingungen, (2.) die sozialkulturellen und anthropogenen Voraussetzungen der Teilnehmenden, (3.) die Bedingungen der Sache und (4.) schließlich auch die Person des/der Reiseleiters/in. Die Entscheidungsfelder für die historische Reiseführung bestehen in der Auswahl der Ziele, Inhalte und Themen, wobei die Methodenentscheidungen an dieser Stelle noch keine Rolle spielen.

Die schematische Aufgliederung der Lernziele erfolgt sodann, in Anlehnung an die Ergebnisse der Fachwissenschaft, in Stoffziele, Verhaltensziele, Problemziele und Arbeitsziele, so wie es der Geschichtsdidaktiker Jeismann vorschlägt.⁶⁹ Nach ihm konstituiert sich die geschichtsdidaktische Kategorie Geschichtsbewußtsein als Verhalten der Lernenden in drei Dimensionen: (1.) die Dimension der Analyse oder der Untersuchung, (2.) die Dimension des Sachurteils oder der Deutung und (3.) der Dimension der Wertung oder der Kritik. Diesen drei Dimensionen ordnet er drei Arten von Lernleistungen zu (Kenntnisse bzw. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Erkenntnisse und Denkformen), so daß sich insgesamt ein neun Felder umfassendes Strukturgitter ergibt. Dieses Strukturgitter läßt sich nun

68 Zum lehr- bzw. lerntheoretischen Didaktikmodell der sog. Berliner Schule siehe oben Anm. 37, Schneider bezieht sich auf folgende Arbeit: Schulz, Wolfgang: Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann, Paul / Otto, Gunter / Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1965, S. 23.

69 Jeismann, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bedingungs-feld des Geschichtsunterrichts. In: Behrmann, Guenter C. / Jeismann, Karl-Ernst / Süßmuth, Hans (Hrsg.): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts, Paderborn 1978, S. 84 u. 93.

auf die verschiedenen historischen Lerngegenstände übertragen, wobei ausnahmslos alle Ziele, allerdings nun nach Dimensionen und Lernleistungen aufgefächert, aus der Sache abgeleitet werden. Schneider möchte für eine Didaktik des historischen Reisens dieses Gitter noch um eine „*affektive*“ Dimension erweitert wissen, da auf der „*Freizeit- und Urlaubsveranstaltung*“ Bildungsreise auch ein „*sich freuen*“ der Teilnehmenden ein wichtiges Ziel bedeuten kann.⁷⁰ Dabei stellt sich jedoch die Frage, ob Affekte und Emotionen nicht genauso im herkömmlichen Geschichtsunterricht ihren Platz haben müßten und nicht nur auf der Urlaubsveranstaltung Bildungsreise. Die Vorstellung, daß 'normales' Lernen emotionslos und rein kognitiv vonstatten ginge, scheint auch hier zu dominieren. M.E. liegt jedoch die grundsätzliche Problematik des fachwissenschaftlich orientierten Ansatzes Jeismanns darin, sich letztendlich doch im Rahmen einer „*Abbild*“-Didaktik zu bewegen, indem er die Ziele allein aus den Vorgaben der Geschichtswissenschaft herleitet. Schneiders Rückgriff auf das Modell von Jeismann verwundert aber um so mehr, als er anschließend seine Inhalts- und Themenentscheidungen als auf „*Ziele bezogene Inhalte*“⁷¹ (Rohlfes) in allgemeindidaktischer Hinsicht anhand des handlungsorientierten Ansatzes des Oldenburger Didaktikers Hilbert Meyer vornimmt, welcher didaktische Positionen, wie die von Jeismann,⁷² mehrfach kritisiert hat.⁷³

70 Schneider: Historische Reiseführung, S. 30.

71 Rohlfes, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik, Göttingen 1986, S. 123.

72 Jeismann, Karl-Ernst: Funktion der Didaktik der Geschichte. Begründung und Beispiel eines Lehrplans für den Geschichtsunterricht. In: Rohlfes, Joachim / Jeismann, Karl-Ernst (Hrsg.): Geschichtsunterricht. Inhalt und Ziele (GWU Beiheft), Stuttgart 1974, S. 106ff., vertritt in der Didaktikdiskussion besonders vehement einen an der Fachwissenschaft orientierten Ansatz: Nach ihm gelte es, „*den Geschichtsunterricht von seinem Gegenstand her zu begründen und zu strukturieren*“, S. 106.

Schneider definiert wie Meyer den Unterrichtsinhalt als „*Vergegenständlichung der vom Lehrer und Schülern gemeinsam geleisteten zielgerichteten Arbeit, sozialen Interaktion und sprachlichen Verständigung*“.⁷⁴ Dabei unterscheidet er begrifflich zwischen Unterrichtsthema und -inhalt. Das Thema wird „*vom Lehrer sprich Reiseleiter vorgegeben, aber Inhalt ist immer mehr oder weniger, und anderes als das, was der Reiseleiter zur Sprache bringt*“. Inhalte von Lernprozessen sind nicht nur Kognitives, sondern umfassen auch die in den Lernenden vorhandenen bzw. hervorgerufenen „*Bedeutungen, Sinnstiftungen, Einstellungen und Haltungen, von Methodenkenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten*“.⁷⁵ Schneider erweitert zwar anhand dieser Definition von Meyer seinen didaktischen Inhaltsbegriff, verzichtet jedoch auf wesentliche methodische Elemente des handlungsorientierten bzw. kommunikativen Ansatzes: „*Kommunikative Didaktik in der Reisegruppe wird sich meist auf dialogische Methoden innerhalb der Gruppe und mit dem Reiseleiter beschränken müssen; handlungsorientierte Methoden, Projektmethoden haben ihren typischen 'Ort' nicht auf der Studienreise und können hier nur ein marginales Dasein fristen*“.⁷⁶

Trotz dieser methodischen Selbstbeschränkung faßt Schneider seinen Methoden- und Medienbegriff weiter, als dies bei Günter und Schmeer-Sturm geschieht. Er möchte die Methoden nicht als alleiniges Instrumentarium der Reiseleitung zur Durchsetzung der intendierten Inhalte und Ziele verstanden wissen, sondern auch hier in Anlehnung an Meyer als einen Begriff, der vorrangig auf das zunehmend selbstätige methodische Han-

73 Siehe oben, Anm. 57.

74 Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, Bd. 1, S. 80.

75 Schneider: Historische Reiseführung, S. 30.

76 Ebd., S. 21.

deln der Teilnehmer verweist.⁷⁷ Als primäre Medien für eine historische Bildungsreise dienen die historischen Quellen im weiteren Sinn, die von der „*Geschichte selbst produziert*“ werden.⁷⁸ Aus dieser geschichtsdidaktischen Bestimmung des Medienbegriffs schließt Schneider, daß als Medien für Studienreisen die „*Besichtigungsobjekte in ihrer Eigenschaft als historische Quellen*“ anzusehen sind.⁷⁹ Den Stellenwert der Besichtigungsobjekte sieht Schneider aber nicht nur in ihrer Funktion als Medien, vielmehr sind sie zugleich auch Lerninhalte, aus denen heraus „*zunächst*“ die Lernziele entwickelt werden müssen.⁸⁰ Deutlich unterscheidet sich hier die Position Schneiders von denen der anderen in der Frage, welche Bedeutung den Besichtigungsobjekten bei der didaktischen Planung einer Bildungsreise beigemessen werden soll. Günter und Schmeer-Sturm entwickeln ihre Lernziele fast unabhängig von den Besichtigungszielen, die dann nur noch als ‘Aufhänger’ bzw. ‘Orte der Veranschaulichung’ fungieren, wohingegen Schneider die Reise von Beginn an nach den Vorgaben konzipiert, die sich aus den vorhandenen Besichtigungsobjekten ergeben. Eine Gliederung der Reise, ob nun nach aufeinander folgenden Epochen oder nach bestimmten Themen, muß dabei in jedem Fall den Besichtigungspunkten entsprechen. Dazu werden diese nach Sinngruppen eingeteilt, die mit dem gewählten Gliederungsprinzip übereinstimmen müssen.⁸¹

77 Ebd., S. 48.

78 Pandel, Hans-Jürgen: Das geschichtsdidaktische Medium zwischen Quelle und Geschichtsdarstellung. In: Pandel, Hans-Jürgen / Schneider, G. (Hrsg.): Medien im Geschichtsunterricht, Düsseldorf 1985, S. 13.

79 Schneider: Historische Reiseführung, S. 49.

80 Ebd., S. 35.

81 Vgl. Schneider: Historische Reiseführung, S. 38.

2.1.5 Der geschichtsdidaktische Ansatz

2.1.5.1 Spezifika einer Geschichtsdidaktik des Reisens

Folgt man den Ausführungen von Geschichtsdidaktikern, die sich mit dem Thema befassen, scheint Reisen allgemein ein besonders vorteilhaftes Bedingungsfeld gerade für Geschichtslernen darzustellen. So intensiviere sich „*vor Ort*“ bzw. an den „*historischen Schauplätzen*“ das historische Erleben, da durch die konkrete Konfrontation mit den Besichtigungsobjekten („*Realanschauung*“) alle Sinne der Reisenden angesprochen werden. Der Besuch historischer Reiseziele ermögliche einen „*sinnlichen Totaleindruck*“ als eine „*spezifische Verbindung verschiedenster historischer Epochen und unterschiedlichster Lebens- und Realitätsbereiche*“. ⁸² Die „*unmittelbare Anschauung*“ und die daraus resultierende „*intensivere Wirklichkeitserfahrung*“ habe sogar vielfache Auswirkungen auf das weitere historische Lernen: Eine selbst kennengelernte historische Stätte kann eine „*Art Kristallisationspunkt für weiteres Lernen*“ bilden, und eine „*Konzentration auf bestimmte Orte*“ bringe „*die Chance zu vertiefender Geschichtssicht mit sich*“. ⁸³ Allgemein erfahre der reisende Mensch „*das Lebensgefühl vergangener Epochen und Menschen und die 'Wirklichkeit' ihrer sozialen und politischen Gebilde in viel sinnlicherer und unmittelbarer Weise, als dies etwa zuhause [...] geschehen kann*“. ⁸⁴

Natürlich handelt es sich bei den genannten positiven Bedingungen für Geschichtslernen nicht allein um spezifische Merkmale des Reisens. Schließlich nehmen wir auch unsere heimische Lebenswelt sinnlich und in Form eines Totaleindrucks

82 Glaubitz: Geschichte - Landschaft - Reisen, S. 67.

83 Schörken: Geschichte in der Alltagswelt, S. 122.

84 Mütter: Perspektiven einer Geschichtsdidaktik des Reisens (Zusammenfassung), S. 5.

wahr. Auch die uns umgebenden Gegenstände am Heimatort haben ihre Geschichte und deren Entstehung und Veränderungen im Geschichtsverlauf spiegeln nicht selten die Phänomene größerer historischer Zusammenhänge wider. „*Prinzipiell unterscheidet sich eine historisch akzentuierte Reise nicht von der Begegnung mit Vergangenheit 'zu Hause' [...]*“.⁸⁵ Und dennoch scheinen viele Menschen die alltäglichen Dinge ihres Lebens vornehmlich in ihrer Gegenwartsbedeutung wahrzunehmen. Die historische Dimension der Alltagswelt gelangt eher selten oder gar nicht in ihr Bewußtsein. Warum soll dies nun auf Reisen anders sein? Eine Erklärung für dieses Phänomen nennt der Geschichtsdidaktiker Rolf Schörken: „*Reisen heißt und hat immer geheißen, von zu Hause wegfahren, das Gewohnte zurücklassen, in die Ferne gehen, Unbekanntes kennenlernen und neue Erfahrungen sammeln. Die 'Ferne' - das ist zunächst ein räumlicher Begriff. Wer weit genug wegfährt, erfährt in der räumlichen Ferne aber immer auch zeitliche Entfernung. Er gerät in andere Länder, andere Gesellschaften mit einer 'anderen' Gegenwart [...]*“.⁸⁶

Die Bewegung im Raum wird hier auch als eine Bewegung in der Zeit gedeutet, die uns die „*Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen*“ (Schörken) als eine historische Erfahrung in der Gegenwart ermöglicht. Dieses Verständnis von Reisen als eine 'Zeitreise' darf allerdings nicht zu wörtlich genommen werden und ist in didaktischer Hinsicht nicht unproblematisch. Selbst an Orten mit gut erhaltenen Zeugnissen einer vergangenen Epoche (z.B. eine Stadt, die sich in ihrem Kern ein mittelalterliches Gepräge erhalten hat) wird der Reisende immer nur die Gegenwart antreffen können. Schließlich sind ab dem Zeitpunkt ihrer

85 Callies: Geschichte und Touristik, S. 736.

86 Schörken: Geschichte in der Alltagswelt, S. 119.

Entstehung alle Objekte in irgend einer Weise weiteren Veränderungsprozessen ausgesetzt und besonders bedeutende historische Reiseziele häufig noch durch ihre museale Inszenierung mit moderner Beleuchtung und großen Besuchermassen in einer Weise verfremdet, die „eine problematische Einschränkung des Eindrucks [...]“⁸⁷ bedeuten können. Die Begegnung mit einem historischen Objekt heißt daher noch lange nicht, daß hier eine unmittelbare Berührung mit Geschichte stattfindet, diese muß erst noch in einem „geistigen Prozeß der Einordnung und Synthese“ hergestellt werden.⁸⁸

Qua definitionem besitzt Geschichte die Eigenschaft, immer schon vergangen zu sein. Daraus ergibt sich eine entscheidende didaktische Konsequenz: Geschichte erschließt sich nur in einem abstrakten geistigen Vorgang, was jedoch nicht heißt, daß Geschichte ein abstraktes, abgehobenens Bildungswissen sein muß. Schon aus diesem Grunde wäre das Verständnis von einer ‘Reise in die Vergangenheit’ reine Illusion, genauso wie die Annahme, daß die Besichtigungsobjekte ‘selbstredend’ seien, wie es die immer wieder von Reiseleitungen zu vernehmende Formel „das Objekt spricht für sich selbst“ impliziert. Was aber in didaktischer Hinsicht den Besuch von historischen Stätten so interessant macht, ist ihr Vorteil, daß sich Vergangenes an ihnen leichter vergegenwärtigen läßt, als dies in der Regel im Kursraum der Volkshochschule der Fall sein kann. Dafür bedarf es aber auch am ‘historischen Orginalschauplatz’ des „absichtsvollen Sehen[s], das bestimmte Fragen an den Gegenstand heranträgt“.⁸⁹ Nur anhand von zusätzlichen Kenntnissen können zum einen die Besichtigungsobjekte in die sie bedingenden geschichtlichen Zusammenhänge eingeordnet

87 Callies: Geschichte und Touristik, S. 737.

88 Ebd., S. 736.

89 Hey: Die historische Exkursion, S. 75.

und zum anderen diese Zusammenhänge exemplarisch am Besichtigungsobjekt verdeutlicht werden.

Das auf Reisen unumgängliche Zusammentreffen mit „*anderen Gegenwarten*“, wie Schörken es formuliert, bietet unter geschichtsdidaktischem Gesichtspunkt noch einen weiteren Vorteil. Die von den Reisenden wahrgenommenen Unterschiede des bereisten Ortes im Vergleich zu ihren heimischen Lebenswelten können sie eher dazu veranlassen, nach Erklärungen für diese Unterschiede zu suchen. Da eine ernsthafte Antwort nur über die Erkenntnis möglich ist, daß an den verschiedenen Orten die historischen Entwicklungsprozesse unterschiedlich verlaufen sind, kann Reisen die Ausbildung von Geschichtsbeußtsein um einiges erleichtern. *„Dinge, die man für selbstverständlich hält, und auch für unabänderlich gehalten hat, werden plötzlich problematisiert, weil uns historisch alternative Lösungen begegnen oder weil uns Lösungen, die wir bisher durch Sachzwänge determiniert ansahen, als weitgehend historisch bedingt begegnen“*.⁹⁰

2.1.5.2 Versuch der theoretischen Grundlegung einer Geschichtsdidaktik des Reisens bei Gerald Glaubitz

Auf der theoretisch-systematischen Ebene beschäftigt sich die Geschichtsdidaktik erst seit neuerer Zeit mit dem Thema Bildungsreisen als einem spezifischen Lernfeld für die historische

90 Mommsen, Wolfgang J.: Die Geschichtswissenschaft in der modernen Industriegesellschaft. In: Faulenbach, Bernd (Hrsg.): Geschichtswissenschaft in Deutschland, München 1974, S. 163, zit. n. Christmann, Helmut: Geschichte und Historische Landeskunde als Gegenstände von Studienreisen. In: Günter: Handbuch für Studienreiseleiter (²1991), S. 320.

Erwachsenenbildung. In der Sektion „*Geschichte und Reisen*“ auf dem Historikertag 1992 in Hannover bemühten sich die Geschichtsdidaktiker Horst Callies, Bernd Mütter und Uwe Uffelman in Ansätzen um erste theoretische Verallgemeinerungen ihrer bisher auf diesem Gebiet gewonnenen Erfahrungen. Auf dieser Veranstaltung wurde aber auch deutlich, daß die Entwicklung einer systematischen Didaktik der historischen Bildungsreise noch aussteht und „*als noch unbearbeitetes Feld darauf wartet, bearbeitet zu werden*“.⁹¹

Einen ersten Versuch in diese Richtung unternimmt Gerald Glaubitz in seiner 1996 fertiggestellten Dissertation. Mit seiner Untersuchung verfolgt Glaubitz den Anspruch, in Umrissen eine historisch-politische Didaktik der Bildungsreise theoretisch grundzulegen. Dies geschieht in einem theoretisch-kategorialen Teil der Arbeit, in dem auch die bisherigen Ergebnisse der oben genannten Geschichtsdidaktiker Eingang gefunden haben. Das didaktische Konzept für Bildungsreisen von Glaubitz ist besonders auf die Bedingungen bei nichtkommerziellen Veranstaltungen in diesem Bereich zugeschnitten, wie sie im Rahmen von Volkshochschulkursen gegeben sind. Dies drückt sich insbesondere darin aus, daß er in seiner didaktischen Planung einen vor der Reise stattfindenden ‘theoretischen’ Vorbereitungskurs einbezieht und, wenn möglich, auch eine die Reise nachbereitende Veranstaltung durchführen möchte. Die Forderung nach zusätzlichen reisebegleitenden Veranstaltungen entspricht im übrigen auch den Kriterien für Bildungsreisen, wie sie der Niedersächsische Landesverband der Volkshochschulen aufgestellt hat.⁹²

91 Mütter: Perspektiven einer Geschichtsdidaktik des Reisens (Zusammenfassung).

92 Vgl. Glaubitz, Gerald: „*Bildungsreiseführer*“. In: Uni-Info der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 3/97, S. 5.

Den Kern der theoretischen Grundlegung bei Glaubitz bilden vier geschichtsdidaktische Kategorienpaare, mit denen einer „*Spezifik historisch-politischer Erwachsenenbildung auf Reisen*“ Rechnung getragen werden soll. Es sind dies die Kategorien-
gruppen:⁹³

- „Subjektivität / Identität“
- „Sinnlichkeit / Realanschauung“
- „Verhältnis zwischen individueller Erfahrungsgeschichte und anonym-abstrakter Strukturgeschichte“
- „Historisch-politische Aufklärung“

Im Nachfolgenden soll versucht werden, die wesentlichen Gehalte dieser vier Kategorienpaare zu skizzieren. Da dies hier nur in einer sehr verkürzten Darstellungsweise geschehen kann, wird der Blick insbesondere auf die Ergebnisse gelenkt, aus denen praktische Schlußfolgerungen für die Konzeption historischer Bildungsreisen gezogen werden können. Die einzelnen Kategorien möchte Glaubitz trotz ihrer systematischen Aufgliederung nicht als isolierte und beziehungslos nebeneinander stehende Begriffe verstanden wissen. Ihre Bedeutungen stehen vielmehr in einem inneren Zusammenhang, woraus sich inhaltliche Überschneidungen der Begriffe ergeben.⁹⁴

Subjektivität / Identität

Das erste Kategorienpaar beschreibt den einzelnen Reiseteilnehmenden als erkennendes Subjekt, das über je individuell unterschiedliche kognitive und emotionale Verarbeitungsmuster historischer Themen und Sehenswürdigkeiten verfügt. Der Be-

93 Glaubitz: *Geschichte - Landschaft - Reisen*, S. 44.

94 Vgl. ebd., S. 43.

griff *Subjektivität*⁹⁵ zielt dabei auf die erkenntnistheoretische Dimension, d.h. auf die spezifische Wahrnehmung der Objektwelt durch das Individuum. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, daß die gegenständliche Welt zwar objektiv gegeben ist, deren Wahrnehmung aber von den spezifischen Bedingungen des erkennenden Subjekts abhängt. Das menschliche Bewußtsein spiegelt die Außenwelt nicht einfach nur wider, sondern konstruiert im Prozeß der Wahrnehmung ein eigenes inneres Abbild, das nicht mit dem der Außenwelt übereinstimmt. „Bei der Wahrnehmung geht es nicht nur um die *Perzeption von Umweltreizen, sondern was wir wahrnehmen, hängt auch von Einstellungen, Erwartungen, Bedürfnissen und früheren Erfahrungen ab*.“ Glaubitz wendet sich mit der erkenntnistheoretischen Kategorie ‘Subjektivität’ gegen ein positivistisches Wissenschaftsverständnis. Für ihn kann auch der „*geschichtswissenschaftliche Weltzugang [...] nur als subjektiv-selektiver erfolgen*“. Aus diesem Grund sei eine multiperspektivische Herangehensweise an jedes historische Ereignis oder jeden historischen Gegenstand unverzichtbar. Dieser Sachverhalt gelte bereits für die Geschichtswissenschaft, aber noch mehr treffe er auf die nichtwissenschaftliche, alltagsweltliche Betrachtung von Geschichte zu.

Die wesentlichen didaktischen Konsequenzen, die Glaubitz aus der Kategorie Subjektivität ableitet, sind einerseits die Unvermeidbarkeit von subjektiven, perspektivischen und selektiven Betrachtungsweisen der Besichtigungsobjekte durch die Reisenden, die eine Anwendung von diskursiven Lernformen (Diskussionen) erfordern, und andererseits die Einbettung der Reise in begleitende didaktische Veranstaltungen, insbeson-

95 Alle nachfolgenden Zitate, die sich auf die Bestimmung der Kategorie ‘Subjektivität’ bei Glaubitz beziehen, ebd., S. 45-52.

dere in einen 'theoretischen' Reisevorbereitungskurs und einen zur Vertiefung des auf der Reise Gelernten dienenden Nachbereitungskurs. Erst die Kombination der Reise mit reisebegleitenden Seminaren ermögliche „*wirkliche und 'objektivierte' Bildungserlebnisse*“. Auch wenn dem Plädoyer Glaubitz' für reisebegleitende Seminare grundsätzlich zuzustimmen ist, unterschätzt er hier doch die didaktischen Möglichkeiten auf der Reise selbst, die sich, würde man seine Argumentation zu Ende denken, ohne zusätzliche Seminare als Bildungsveranstaltung schon fast nicht mehr lohnen würde. 'Objektivierte' Bildungserlebnisse sind aber sicherlich auch auf Bildungsreisen ohne Vorbereitungskurs erzielbar.

*Identität*⁹⁶ als zweiten Begriff des ersten Kategorienpaares versteht Glaubitz als einen „*lebenslangen Bildungsprozeß*“. Dabei besitzt der Begriff in bezug auf das menschliche Sein sowohl einen statischen Aspekt, nämlich die Fähigkeit des Menschen, „*sich selbst - vor allem: vor sich selbst - im zeitlichen Wandel der Lebenswelt erkennbar gleich oder ähnlich zu bleiben*“,⁹⁷ als auch eine dynamische Komponente, die in der notwendigen Anpassungsleistung des Individuums an seine Umwelt im Prozeß seiner Sozialisation besteht. „*Identitätsbildung ist ein lebenslanger Prozeß der (partiellen) Identitätsrevisionen und des Aufbaus neuer Identitäten*“.⁹⁸ Dabei steht die identitätsbildende Lebensgeschichte des Einzelnen in unauflöslichem Zusam-

96 Alle nachfolgenden Zitate, die sich auf die Bestimmung der Kategorie 'Identität' bei Glaubitz beziehen, ebd., S. 53-62.

97 Bergmann, Klaus: Identität. In: Bergmann u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik, S. 29.

98 Vgl. Gottschalch, Wilfried: Sozialisation. In: Asanger, Roland / Wenninger, Gerd (Hrsg.): Handwörterbuch der Psychologie, München / Weinheim⁴1988, S. 703-707.

menhang mit der allgemeinen menschlichen (Gattungs-) Geschichte.

In bezug auf historische Lernprozesse schließt Glaubitz aus der Kategorie Identität, daß bei der Vermittlung von Geschichte an die „*Identitätsbildungsprozesse*“ der Kursteilnehmenden angeknüpft werden muß. Hierbei ist insbesondere bei Lerngruppen mit Teilnehmenden verschiedener Altersstufen zu berücksichtigen, daß jegliche historische Erkenntnis zeitbedingt und generationsabhängig erfolgt, denn: „*Jedes Lebensalter hat seine spezifische Beziehung zur Geschichte*“.⁹⁹

Beim Besuch der Reiseziele sind im Hinblick auf die Identitätsproblematik zwei Verhaltensweisen der Teilnehmenden möglich. Zum einen können sich deren Identitäten 'negativ erweitern', indem sich festgefügte Auffassungen in Form von Stereotypen, Vorurteilen oder sogar Feindbildern noch verstärken. Zum anderen können die Identitätsstrukturen der Reisenden gerade durch die Vielzahl der in fremder Umgebung auf sie einwirkenden neuen Eindrücke „*partiell revidiert und neugeformt*“ werden. Mehrere Autoren/innen, die sich mit dem Thema Bildungsreise beschäftigen, unterstreichen gerade die möglichen positiven Wirkungen, wie z.B. den Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Völkern, die vom Bildungstourismus ausgehen können.¹⁰⁰ Glaubitz sieht die spezifische Chance einer

99 Mütter, Bernd: Identitätsbildung - Identitätsrevision in Deutschland. Das Beispiel des geisteswissenschaftlichen Konzepts der Erwachsenenbildung (Erich Weniger). In: Uffelman, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993, S. 40.

100 Hartmann, Klaus Dieter: Die Wirkungen des Bildungstourismus auf Länderkenntnis und Völkerverständigung. In: Günter: Handbuch für Studienreiseleiter (²1991), S. 75f., spricht von Einstellungsänderungen bei Auslandsreisen, die in dem Sinne „*unspezifisch*“ sein können, da sie sich nicht auf das bereiste Land allein beschränken müssen: „*Die Grund-*

historischen Bildungsreise in der Vielfalt der Identitätskonzepte, die sich aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Lerngruppe ergeben. *„Die ‘Erlebnissituation’ vor Ort regt unterschiedliche, ja häufig gegensätzliche Reflexionen der Reisegäste an, intensiviert deren Affekte und kann deshalb zu Kontroversen zwischen den Teilnehmern führen.“* Für die historisch-politische Bildungsreise scheine daher ein *„praktizierter Identitätspluralismus“*, so Glaubitz, eine angemessene *„reisedidaktische Aufklärungsstrategie“* darzustellen.¹⁰¹

Sinnlichkeit / Realanschauung

Die Begriffe Sinnlichkeit und Realanschauung versuchen auf methodischer Ebene die spezifischen Möglichkeiten zu beschreiben, die Reisen für historisches Lernen bietet. Allgemein ermögliche die *„Originalbegegnung mit ‘historischem Raum’ und ‘historischen Stätten’“*¹⁰² eine Intensivierung historischen Erlebens, da sich dem Reisenden vor Ort ein ganzheitlich sinnlicher Gesamteindruck darbietet. Dieser Aspekt der Realbegegnung gerät jedoch erst durch die vergleichende Gegenüberstellung mit einer im Kursraum stattfindenden Lernsituation zum eigentlichen Vorteil, in der man sich ausschließlich abstrakter Medien (Bildbände, Dias, Bücher) bedienen kann, um sich die sonst auf einer Reise auch konkret erfahrbaren Besichtigungsobjekte zu erschließen. Daß bei einer solchen Gegenüberstellung (Bildband versus konkrete Anschauung vor Ort) die durch Reisen mögliche Realanschauung als vorteilhafter abschnei-

einstellungen zu ‘fremden Völkern’ überhaupt beziehungsweise zur internationalen Verständigung wandeln sich bis zu einem gewissen Grade mit“; Schmeer-Sturm: Handbuch der Reisepädagogik, S. 110-114, sieht in der Reflexion und Veränderung von Stereotypen auf Bildungsreisen mögliche Ansätze zur Völkerverständigung.

101 Glaubitz: Geschichte - Landschaft - Reisen, S. 61.

102 Ebd., S. 401.

det, ist leicht nachvollziehbar. Aber schon mit diesem unspektakulären Gehalt stößt die didaktische Kategorie Realanschauung auch an Grenzen. So erkennt Glaubitz, daß von einer unmittelbaren bzw. originalen Begegnung mit Geschichte auch auf Reisen nicht die Rede sein kann, da die historischen Schauplätze „im Laufe der Jahre, Jahrzehnte oder gar Jahrhunderte eine Wandlung erfahren haben“. Zudem müssen auch an den Originalschauplätzen die Reisegäste bereits über ein „historisches Vorwissen“ verfügen, damit in ihrem Bewußtsein die gewünschten „Bilder [über Vergangenes] aufsteigen“ können.¹⁰³

Für Glaubitz weist die Kategorie Realanschauung in die gleiche Richtung wie das methodische Prinzip der „originalen Begegnung“ im Sinne von Heinrich Roth.¹⁰⁴ Ein Vergleich beider Begriffsbestimmungen läßt diese Gleichsetzung aber als problematisch erscheinen. Roth meint mit seiner Methode der ‘originalen Begegnung’ nicht etwa die Begegnung mit einem (historischen) Original am ‘Originalschauplatz’ und den Vorteil von konkreter Anschauung gegenüber abstrakter. Vielmehr geht es ihm um das methodische Prinzip, den Lernenden die „menschliche Seite“ des Lerngegenstands in ihrer Ursprungssituation neu erfahrbar zu machen, d.h. den Gegenstand in seiner originalen Wesensbedeutung aufzuschließen, die er für und durch den Menschen im Prozeß seiner Genese gesellschaftlich erlangt hat. Dies geschieht aber nicht allein aufgrund seiner sinnlichen Wahrnehmung. Vielmehr obliegt es den Lehrenden, den „Gegenstand in den Fragehorizont des Kindes“ zu bringen, und

103 Ebd., S. 66.

104 Vgl. ebd., S. 63.

zwar unabhängig davon, ob der Gegenstand nun konkreter oder abstrakter Natur ist.¹⁰⁵

Verhältnis zwischen individueller Erfahrungsgeschichte und anonym-abstrakter Strukturgeschichte

Das geschichtsdidaktische Begriffspaar 'Erfahrungsgeschichte - Strukturgeschichte' beschreibt das Wechselverhältnis zwischen den Reiseteilnehmenden und deren individuellen Lebensgeschichten zu den überindividuell wirksamen geschichtlichen Entwicklungen und Prozessen. Dabei handelt es sich bei dem erfahrungsgeschichtlichen Wissen der Teilnehmenden um konkretes Wissen, das aber in sich bereits strukturgeschichtliche Elemente enthält, da die spezifische Lebensgeschichte eines Menschen durch die überindividuellen gesellschaftlich-historischen Verhältnisse bedingt ist. Die *„Betroffenheit von Geschichte, von politischen und wirtschaftlichen Strukturen, die das Handeln des Menschen bestimmen, ist bereits dem Alltagsbewußtsein des Menschen gegenwärtig“*.¹⁰⁶ Bei didaktisch-methodischen Planungen in der Erwachsenenbildung kann an dieses Verhältnis angeknüpft werden, indem man *„die ‚erlebte Geschichte‘ der Teilnehmer vor dem Hintergrund allgemeiner gesellschaftlicher Bedingungsfaktoren behandelt“*. Als methodisches Prinzip zur Veranschaulichung historischer Strukturen schlägt Glaubitz zudem die Personalisierung von Geschichte vor. Anhand der Lebensgeschichte eines konkreten historischen Individuums, dessen Handeln und Leiden die Teilnehmenden nachvollziehen und mit dem sie sich identifizieren können, lassen sich *„im Idealfall auch geschichtliche Strukturen*

105 Roth, Heinrich: Die *„originale Begegnung“* als methodisches Prinzip. In: ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover u.a. ⁸1965, S. 109-118.

106 Glaubitz: Geschichte - Landschaft - Reisen, S. 74.

und Prozesse“ aufzeigen.¹⁰⁷ Übertragen auf die spezifische Lernsituation während einer historischen Bildungsreise kann z.B. die Geschichte eines konkreten Baudenkmals dazu dienen, der Reisegruppe allgemeine strukturgeschichtliche Einsichten zu verdeutlichen. Dies gilt insbesondere dann, wenn die Besichtigungsobjekte einen grundlegenden Zusammenhang zwischen dem Allgemeinen und Besonderen verkörpern und sie als konkretisierte Repräsentanten eines allgemeinen Typus angesehen werden können. Verallgemeinert gesprochen gilt für die historische Didaktik des Reisens, daß sich über die vor Ort vorhandenen „*Singularitäten*‘ wie *einzelne historische Baudenkmäler, Gebrauchsgegenstände und Individuen*“ strukturgeschichtliche Einsichten auf intensive Weise vermitteln lassen.¹⁰⁸ Des weiteren sieht Glaubitz in der historischen Bildungsreise eine „*besonders ergiebige Vermittlungsinstanz*“ für „*Grundfragen der menschlichen Existenz*“.¹⁰⁹

Historisch-politische Aufklärung

Anknüpfend an Herders idealistisch humanistischen Bildungsbegriff, in dem die Geschichte der Menschheit „*zum Kanon der Humanität*“ erhoben wird, sieht Glaubitz einen geschichtsdidaktischen Grundzug darin, daß aus den „*positiven Leistungen und Fehlern der Geschichte*“ gelernt werden muß, „*um humanistische Werte entfalten und als ‘gebildeter’ Mensch handeln zu können*“.¹¹⁰ Als eine heute zeitgemäße Wertorientierung bezeichnet er die „*Errungenschaften der Aufklärung (Toleranz*

107 Ebd., S. 75.

108 Ebd., S. 77-79.

109 Ebd., S. 80-83, die Grundfragen sind: das Verhältnis Mensch - Natur, Historizität und Arbeit und die Bedingtheit geschichtlicher Strukturen durch geographisch-klimatische Verhältnisse.

110 Ebd., S. 84f.

und rationales Erklären und Hinterfragen) und die Menschenrechte (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit) [...]“. Die entscheidenden geschichtsdidaktischen Prinzipien für eine historisch-politische Aufklärung sind Problemorientierung, Gegenwartsbezug und Multiperspektivität. Als gewünschte Ergebnisse in bezug auf das Verhalten der Teilnehmenden sind Toleranz und Diskursfähigkeit übergeordnete Gesichtspunkte einer historisch-politischen Aufklärung auf Reisen. Gerade in Hinblick auf ein „zentrales Lernziel“ wie „interkulturelle Toleranz“ können mit Reisen in fremde Länder oder Regionen besonders geeignete Lernbedingungen geschaffen werden. Denn: Einsichten in die Relativität des eigenen kulturellen Hintergrunds zu gewinnen, bedeutet, die „*eigenen Erwartungen, Verhaltensweisen, Werte, Normen, Einstellungen usw. zu relativieren, d.h. sie nur aus ihrem eigenen soziokulturellen Bereich zu verstehen und sie nicht als alleinigen Maßstab zu nehmen*“.¹¹¹

2.1.6 Zusammenfassende Bewertung der didaktischen Ansätze

Zum überwiegenden Teil spiegeln die vorgestellten Arbeiten, mit Ausnahme der von Glaubitz, die zur Zeit ihrer Abfassung dominierenden Lehrmeinungen in der allgemeinen didaktischen Theoriediskussion wider. Die meisten Autoren/innen orientieren sich am jeweils im Wissenschaftsdiskurs vorherrschenden Didaktikansatz und versuchen diesen in den Bereich der Bildungsreise zu übertragen. So drückt sich in den Arbeiten von Günter und Schmeer-Sturm die noch ungebrochene Euphorie gegenüber den lernzielorientierten Didaktikmodellen aus. Die

¹¹¹ Entwicklungspolitische Studienreisen. Praktische Hilfen und Richtlinien für Gruppenleiter von Jugendbegegnungsreisen (Hrsg. Evangelische Akademie Bad Boll), Starnberg 1977, S. 37, zit. n. ebd., S. 95.

später entstandenen Arbeiten der erlebnispädagogisch orientierten Autoren/innen, aber auch die von Andreas Schneider, der sich an Hilbert Meyers Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts anlehnt, lassen hingegen den sich in der didaktischen Diskussion der 80er Jahre vollziehenden Einstellungswandel erkennen. Es erfolgt nun eine deutliche Abgrenzung von der als zu stark auf Effizienz und Operationalisierbarkeit beschränkt angesehenen lernzielorientierten Didaktik einhergehend mit einer verstärkten Hinwendung zu den subjektiven Bedürfnissen und Empfindungen der Lernenden und deren selbsttätigem Handeln. Steht in den meisten didaktischen Überlegungen bis dahin die Bedeutung der Bildungsinhalte bzw. Lerngegenstände an vorderster Stelle und in einem oft rein technischen Verständnis die Frage, wie sich diese am effizientesten vermitteln lassen, wird mit den erlebnispädagogischen und handlungsorientierten Ansätzen das lernende Subjekt zum Mittelpunkt aller didaktischen Fragen erklärt. Dies ist sicherlich als eine Folge des Scheiterns der „*Amerikanisierung der Pädagogik in den 70er Jahren*“ anzusehen, die einer „*immer größere Zerstückelung der Inhalte*“ vorschub leistete (Lernzielhierarchien, Lehrplanleisten, Leistungstests usw.).¹¹² In den didaktischen Diskussionen der 80er Jahre werden demgegenüber die Schlagworte ‘Schüler/innenorientierung’ im Bereich der Schuldidaktik und ihr erwachsenenpädagogisches Pendant der ‘Teilnehmendenorientierung’ zu dominierenden Vokabeln. Die Freizeit- bzw. Erlebnispädagogik vollzieht diese subjektive Wende am deutlichsten und konzentriert sich bei der Konstruktion didaktischer Felder nun fast ausschließlich auf die Dimension des lernenden Subjekts, so daß die Objektseite, d.h. die Lerngegenstände, nicht nur ihre ehemals dominante Rolle einbüßen, sondern beinahe gänzlich bedeutungslos wer-

112 Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 214.

den. Ein Beispiel: Die Göttinger Erziehungswissenschaftler Jacobs, Neifeind und Schröter wollen die Skulptur des 'David' von Michelangelo in Florenz nicht mehr „*einseitig auf Kunstgeschichte und Bildungswissen*“ ausgerichtet interpretieren, sondern für sie dient der 'David' allein als „*Stimulans*“, um „*innerhalb der Gruppe ersten sozialen Kontakt aufzunehmen*“ und das „*Sachthema: Körperlichkeit*“ zu behandeln.¹¹³ Hier wird das Objekt ('David') auf die Funktion eines Aufhängers für eine pädagogische Zielsetzung reduziert, die in keinem Zusammenhang mehr mit seiner spezifisch historisch-logischen Bedeutung steht.

In der Geschichtsdidaktik kommt es nicht zu einer solch drastischen Abwertung der Bildungsinhalte, wie das beim erlebnispädagogischen Ansatz der Fall ist. Dies findet seine Begründung wohl schon darin, daß eine Fachdidaktik Gefahr laufen würde, ihre Existenzberechtigung einzubüßen, wenn ihr die Spezifik des Lerngegenstandes abhanden käme. So läßt sich auch erklären, daß in den konkreten Reisekonzepten von Glaubitz die historische Themenstellung und ihre didaktische Relevanz in bezug auf die Kursteilnehmenden den eigentlichen Ausgangspunkt für die gesamte didaktische Strukturierung bis hin zur Auswahl der Reiseziele und Besichtigungsobjekte bildet. Die im praktischen Teil seiner Arbeit vorgestellten Reiseziele in Frankreich und der ehemaligen Sowjetunion werden nach dem Kriterium ihrer Bedeutung hinsichtlich des Themas der nationalen Beziehungsgeschichte zwischen diesen Staaten und Deutschland bestimmt. Bewußt und im Kontrast zu den Konzepten Günters und Schmeer-Sturms geht es Glaubitz nicht um das „*Abgrasen*' historisch bedeutsamer Orte und Bau-

113 Jacobs u.a.: Sehnsucht nach Arkadien, S. 113.

werke“;¹¹⁴ vielmehr werden von der Reisegruppe zum Teil sogar Plätze aufgesucht, denen ihre ehemals historisch bedeutsamen Ereignisse heute kaum noch anzumerken sind (z.B. Schlachtfeld bei Sedan). Dies ist den Reisegästen jedoch nur aus dem Grunde zuzumuten und damit praktikabel, weil solche Orte auch ohne eine ‘Sehenswürdigkeit’ in ihrem Sinnzusammenhang für das Thema erfaßt werden können. Gleichzeitig zeigt sich an dieser Stelle noch einmal die geringe Reichweite der Kategorie ‘Sinnlichkeit / Realanschauung’. Auch hier werden historische Ereignisse imaginiert und wird trotz Verlassen des Kursraumes Geschichte in einem abstrakten und nicht konkret sinnlichen Vorgang erfahren.

Die Bedeutung und Funktion der Besichtigungsobjekte für die didaktischen Planungen stellt sich in den verschiedenen Ansätzen generell als uneinheitlich dar. Die einen wollen aus den einzelnen Objekten ihre didaktischen Überlegungen direkt ableiten (Kluckert), andere hingegen entwerfen erst eine sachanalytische Gesamtkonzeption und ordnen dieser anschließend die ‘Sehenswürdigkeiten’ zu. Gleichzeitig definieren sie aber die bereisten Objekte als Lerninhalte oder sogar als Lernziele (Günter und Schmeer-Strurm). Im handlungsorientierten Ansatz (Schneider) sollen sich die Lerninhalte erst im gemeinsamen Unterrichtsprozeß mit der Gruppe konstituieren, wobei die Reiseleitung das Unterrichtsthema unter Berücksichtigung der Möglichkeiten vorgibt, die sich aus den Besichtigungsobjekten ergeben. Bei der praktischen Durchführung des Unterrichts, respektive auf der Reise, erfüllen die Besichtigungsobjekte dann in erster Linie die Funktion von Unterrichtsmedien. Was an Schneiders Übertragung des handlungsorientierten Ansatzes in den Bereich der historischen Bildungsreise als pro-

114 Glaubitz: Geschichte - Landschaft - Reisen, S. 119.

blematisch erscheint, ist der sich dabei vollziehende Verlust seines wesentlichen, ihn konstituierenden Bestandteils. Wenn Schneider erklärt, daß handlungsorientierte Methoden auf Bildungsreisen nicht ihren „*typischen Ort*“ haben, stellt sich die Frage, wie sich dann die Entscheidung begründet, auf diesen Ansatz als Ausgangspunkt für sein didaktisches Konzept zurückzugreifen.

Der Mehrzahl der vorgestellten Ansätze ist gemeinsam, vom erlebnispädagogischen und geschichtsdidaktischen Ansatz einmal abgesehen, ein Unterrichtskonzept für die Reise einmalig aus der Analyse der Sache, d.h. aus den Reisezielen und ihrer Geschichte, zu entwickeln. Die Fragen, welche Relevanz die Lerngegenstände für die Lernenden besitzen können und ob bei unterschiedlichen Lerngruppen nicht auch unterschiedliche Zugänge zum gemeinsamen Lerngegenstand gefunden werden müssen, stellt sich bei keinem der Autoren/innen. So würden Kluckert, Günter, Schmeer-Sturm und eingeschränkt auch Schneider ihr Programm immer in gleicher Weise abspulen, egal ob sie vor einer Gruppe aus Schüler/innen, Landfrauen, Lehrer/innen oder Arbeiter/innen stehen würden und unabhängig davon, über welche Vorkenntnisse die Teilnehmenden bereits verfügen. Zwar nehmen, in Anlehnung an die Bedingungsfeldanalyse von Wolfgang Schulz, alle vier Autoren/innen mehr oder weniger eine Analyse der „*sozialkulturellen und anthropogenen Voraussetzungen*“ bei den Teilnehmenden vor¹¹⁵ - bei der Erarbeitung des Reiseprogramms, der Festlegung der Ziele, Inhalte und Methoden spielen die Ergebnisse dieser Analyse jedoch keine Rolle mehr. Denn gleichgültig, wer mit Schmeer-Sturm nach Florenz fährt, jede/r muß die wichtigsten

115 Schneider: Historische Reiseführung, S. 25.

Mitglieder der Medici-Familie auswendig lernen.¹¹⁶ Die Begründung dafür scheint sich allein aus dem Thema selbst zu ergeben.

Anders verhält sich die Subjekt-Objekt-Relation im didaktischen Feld bei dem geschichtsdidaktischen Ansatz von Glaubitz. Im praktischen Teil seiner Arbeit löst er das Problem dahingehend, daß die große 'Sinn-Klammer', die den Lerngegenstand und die Lernenden miteinander verbindet, durch die politische Aktualität des Themas und seine biographische Relevanz für die Teilnehmenden gebildet wird. Thema seiner Bildungsreisen ist die Aufarbeitung der deutsch-französischen und der deutsch-russischen bzw. -sowjetischen Beziehungsgeschichte und die damit verbundene Problematik des Nationalismus. Für die deutsche Kriegs- und Nachkriegsgeneration ein in bezug auf ihre Biographie bedeutsamer Gegenstand, da ihr Leben von den Folgen dieser nationalen Beziehungsgeschichten direkt und in extremer Weise betroffen wurde. Das, was Glaubitz in seinem praktischen Teil gelingt, findet sich jedoch nur indirekt in seinem kategorialen Teil wieder, nämlich in den Kategorien 'Subjektivität / Identität' und 'Verhältnis zwischen individueller Erfahrungsgeschichte und anonym-abstrakter Strukturgeschichte'. Als selbständige Kategorie wird im theoretischen Teil die Thematik der didaktischen Relevanz des Lerngegenstandes für die Lernenden nicht expliziert. Das Fehlen einer entfalteten und fundierten Persönlichkeits- bzw. Subjekttheorie ist nicht nur Merkmal von Glaubitz' Arbeit, sondern aller vorgestellten didaktischen Ansätze.

Was Glaubitz in seiner Arbeit nicht schlüssig gelingt, ist die Begründung seiner übergeordneten Aufgabenstellung, eine spezifische Didaktik der historisch-politischen Bildungsreise

116 Schmeer-Sturm: Handbuch der Reisepädagogik, S. 91.

entwickeln zu wollen. So findet sich in der gesamten Arbeit keine Reflexion darüber, ob eine spezifische Didaktik der Bildungsreise überhaupt sinnvoll, notwendig und möglich ist. Dies ist auch ein Grund dafür, daß bis zum Schluß der Arbeit unklar bleibt, ob und wenn ja, warum die erarbeiteten Kategorien nur für die historische Bildungsreise zutreffen sollen. Die ersten beiden Kategorienpaare 'Subjektivität / Identität' und 'Sinnlichkeit / Realanschauung' finden ihre Berechtigung sicherlich genauso auf der allgemeindidaktischen Ebene, wie die Kategorien 'Verhältnis zwischen individueller Erfahrungsgeschichte und anonym-abstrakter Strukturgeschichte' und 'historisch-politische Aufklärung' generell für die Geschichtsdidaktik Geltung haben dürften; vorausgesetzt, daß sie in sich stimmig sind und einen operationalisierbaren (Gebrauchs-) Wert besitzen. Wer den fast schon universalen Anspruch verfolgt, eine Didaktik der historisch-politischen Bildungsreise theoretisch grundzulegen, wenn auch nur in Umrissen, sollte sich mit dieser Frage auf jeden Fall beschäftigen und sie nicht ohne jegliche Begründung als bereits beantwortet voraussetzen. Zudem wäre für die Lösung einer solch anspruchsvollen Aufgabe die Kenntnis und Rezeption der allgemeinen didaktischen Theoriediskussion in der Pädagogik als eine Vorbedingung anzusehen. Nur so ließe sich überprüfen, inwieweit mit dort bereits vorhandenen didaktischen Modellen die spezifischen Problematiken einer historischen Reisedidaktik adäquat zu bearbeiten wären.

2.2 Kategoriale Bildung und Subjektorientierung als Prinzipien für die didaktische Konzeption von Bildungsreisen

Exkurs:

Cimabue, Giotto, Dante und drei didaktische Prinzipien

Im ehemaligen Kapitelsaal („*Spanische Kapelle*“) des Dominikanerkonvents von *Santa Maria Novella* in Florenz befindet sich ein zwischen 1366 und 1368 ausgemalter Freskenzyklus des Ordensangehörigen Andrea da Firenze. Eine Szene des Zyklus thematisiert den Auszug Christi zum Kalvarienberg entlang der Stadtmauern von Jerusalem. Der/dem aufmerksamen Betrachter/in wird jedoch auffallen, daß es sich bei der Darstellung des städtischen Ambientes kaum um das biblische Jerusalem in Palästina handeln kann. Die im Hintergrund angedeutete Stadt trägt vielmehr typische Züge der toskanischen Städte des Trecento oder ist mehr oder minder deren Muster nachgebildet. Zwar bietet das Stadtbild keine „*unmittelbare Ansicht von Florenz, nimmt aber sehr wohl markante Motive und architektonische Details selbiger Stadt in freier Weise auf*“. Im zeitgenössischen Sinne wirkt die Szenerie noch realistischer, „*wenn man weiß, daß auch in Florenz Hinrichtungen im allgemeinen außerhalb der Stadtmauern stattfanden, und daß sich der Auszug des oder der Delinquenten, begleitet von den Schergen und einer eigens dafür zuständigen Laienbruderschaft, durch ein Porta della giustizia genanntes Stadttor bewegte*“.¹¹⁷

¹¹⁷ Bildbeschreibung, -interpretation und wörtliche Zitate (auch im Nachfolgenden) aus: Breidecker, Volker: *Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“*. Kunst, Fest und Macht im Ambiente der Stadt, München 1990, hier S. 50f.

Die beschriebene Szene ist Teil eines umfassenden Freskenzyklus, dessen programmatischer Inhalt die christliche Corpus-Domini-Lehre mit der Rolle der Kirche als ein *corpus Christi mysticum* und die heilsgeschichtliche Aufopferung Christi mit dem konkreten Wirken der Dominikaner verbindet. Die Kreuzigung Jesu als das zentrale Motiv befindet sich an exponiertester Stelle, an der Altarwand der Kapelle. Auf den Wänden links und rechts der Altarwand bringt der Maler sodann die doppelte Bestimmung der Kirche in ihrer Zuständigkeit sowohl für Diesseitiges und Jenseitiges zum Ausdruck. So ist links neben der Darstellung des Martyriums Christi die Apotheose des hl. Thomas von Aquin zu sehen und dieser gegenüber eine Szene aus dem weltlichen Wirken der Kirche und ihrer dominikanischen Agenten (Bild 1, S. 267). Nicht nur, daß hier die damaligen weltlichen Repräsentanten der Kirche und deren säkulare Gehilfen abgebildet sind, dargestellt ist auch die bürgerliche Welt des damaligen Florenz (*civitas Florentiae*), das sich um den päpstlichen Oberhirten und um die architektonisch repräsentierte Ekklesia in Form einer florentinischen Kathedrale versammelt. Das Abbild des damals neuen Doms von Florenz ist sogar übergetreu wiedergegeben, weil mit einer zu diesem Zeitpunkt noch längst nicht im Bau befindlichen Kuppel überwölbt. Des weiteren wird der zeitgenössische Bezug noch durch die Porträts angesehener und berühmter Mitbürger/innen (z.B. Dante) in typischer florentiner Kleidung hergestellt.

Das Beispiel des Freskenzyklus von Andrea da Firenze (auch gen. Bonaiuti) soll an dieser Stelle einmal nicht unter den sonst üblichen kunst- und kirchengeschichtlichen Fragestellungen beleuchtet werden, um statt dessen den Blick auf einen dem Kunstwerk immanenten didaktischen Aspekt zu eröffnen: Was sind die Gründe, die den Maler dazu veranlaßt haben, seinen insgesamt dogmatisch unterweisenden Bilderzyklus in der

Kapelle mit einer seinen Zeitgenossen vertrauten Milieuschilderung auszugestalten?

Die Antwort ist damit angemessen gegeben, daß ohne Zweifel die Befolgung eines didaktischen Prinzips den Maler dazu bewegen haben muß, seine religiösen Zitate und Botschaften in den städtisch-lebensweltlichen Kontext der florentiner Bürger/innen des Trecento zu stellen. Er ist sich darüber bewußt, daß sein mit dem Kunstwerk verfolgtes Ziel, die Mitmenschen durch die bildliche Sprache in die Dogmenlehre des Ordens zu unterweisen, besser und leichter zu erreichen ist, wenn es ihm gelingt, eine Beziehung zwischen ihnen und dem Kunstwerk herzustellen. Aus diesem Grund bildet er die Dinge und Personen ab, die zu der vertrauten Lebenswelt der damaligen Bürger/innen von Florenz gehörten. Ebenso wie die Zuhörer/innen einer Predigt, sollen sie die dargestellte Situation mit ihrer eigenen in Verbindung bringen können. Die Anerkennung und Berücksichtigung der lebensweltlichen Gebundenheit der Adressaten/innen eröffnet bzw. erleichtert ihnen den Zugang zu den zu vermittelnden Inhalten oder, wie ein bildungstheoretischer Didaktiker unseres Jahrhunderts, Wolfgang Klafki, es vielleicht nennen würde, die Lernenden können sich durch ihr Inbeziehunggesetztsein mit dem Lerngegenstand diesen erschließen, für den sie gleichzeitig „erschlossen“ worden sind.¹¹⁸ In gewisser Weise handelt es sich bei dieser Vorgehensweise um einen Aspekt, den wir als ein Kriterium für eine subjektorientierte Didaktik beschreiben können. Ein Begriff, der heute in der didaktischen Diskussion eine nicht minder bedeutende Rolle spielt, dessen Prinzip aber seit mindestens über einem halben Jahrtausend bekannt ist und auch angewandt wird.

118 Klafki, Wolfgang: Kategoriale Bildung, S. 44.

Das Studium von Kunstwerken frühhumanistischer Künstler in Italien offenbart uns jedoch noch weitere didaktische Einsichten. Es ist sicher kein Zufall, daß im 13. und 14. Jahrhundert in Mittelitalien mit der Geburt des monumentalen Fresko eine bedeutsame künstlerische Neuerung entsteht, welche an die Stelle der bisherigen traditionellen Mosaikkunst nach byzantinischen Vorbild tritt. Sind es doch die grundlegend gewandelten Bedürfnisse und Aufgaben, die nun an die Kunst herangetragen werden und sich in ihren Konkretisierungen widerspiegeln. Das Mosaik in seiner verschwenderischen Verwendung kostbarster Materialien und Installierung an distanzierten und enthobenen Bereichen (Kuppelgewölbe und Chorapsis) ist dem Standpunkt und der Welt des/der Betrachters/in ebenso entrückt, wie seine dargestellten Figuren in ihrer „*physischen Immobilität*“ außerhalb von Zeit, Geschichte und dieser Welt gesehen werden.¹¹⁹ Hingegen definiert man nun die Aufgabe neu, die mit der neuen Wandmalerei verfolgt und von solch bedeutenden Künstlern wie Cimabue und Giotto umgesetzt wird (als sie z.B. die damals bereits legendäre Lebensgeschichte des heiligen Franziskus in Assisi nachzeichneten). Was die Künstler zu leisten haben, waren **exemplarische** und modellhafte Nacherzählungen entweder von biblischen Themen oder der Lebens- und Wirkungsgeschichten von Heiligen in Form einer möglichst wortgetreuen bildlichen Übersetzung. Dabei geht es nicht nur um die Schaffung einer nach traditioneller Ansicht der Kirche gewünschten *biblia pauperum*, sondern zugleich um die Umsetzung der theologischen Doktrin des vierfachen Schriftsinns. Diese Lehre läßt bei der Interpretation und Erkenntnis heiliger Schriften dem unmittelbaren wörtlichen

119 Romano, Ruggiero: *Arte e società nell'Italia del Rinascimento*. In: *Tra due crisi. L'Italia del Rinascimento*, Turin 1971, S. 103, zit. n. Breidecker: *Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“*, S. 47.

Sinn (*sensus literaris*) einen dreifachen geistigen Sinn nachfolgen, der sich in den *allegorischen*, *moralischen* und schließlich *anagogischen* Sinn (Übersinn) unterteilt. Die Anwendung dieses Modells auch für säkularisierte Texte findet sich ebenfalls in Dantes „*Convivio*“ („*Das Gastmahl*“, zw. 1303 u. 1308) wieder, worin der Autor vor allem die originäre Rolle des wörtlichen Sinns betont und von dem auszugehen für ihn unabdingbar ist, da in ihm schon die „*übrigen Bedeutungen beschlossen sind*“. Dantes Schlußfolgerung daraus jedoch ist eine wesentlich didaktische, nämlich die, daß stets „*vom Bekannteren zum Unbekannteren fort[zuschreiten]*“ sei.¹²⁰ Und wie wir es bereits am Beispiel der Fresken des Andrea da Firenze gesehen haben, wurde fortan das Material für die Darstellung sakraler Szenen zunehmend aus der säkularen Welt mit ihren lebenswirklichen Figuren und lebensnahen Emotionen entnommen.

In didaktischer Hinsicht besteht das Verdienst Giotto's mit seinem Freskenzyklus über die Vita des hl. Franziskus von Assisi insbesondere darin, seine an die menschliche Emotionsfähigkeit und Einsicht gerichteten Botschaften mit einer dem Menschen anschaulichen und erlebbaren Wirklichkeit in Form eines ins Auge springenden *exemplums* sinnlich in Szene zu setzen. Die Vorbildfunktion besitzenden Beispiele aus dem Leben des hl. Franziskus verbindet Giotto in seiner Darstellung mit der Lebenswelt seiner Zeitgenossen/innen, damit diese die *exempla* emotional nachvollziehen können und sich der dahinter stehenden moralischen Idee öffnen. Dieses Prinzip des Exemplarischen war jedoch keine neue Erfindung am Vorabend des später so genannten Humanismus, sondern wurde bereits von antiken Schriftstellern benutzt. Bereits in der *Enkyklios Paideia*

120 Garin, Eugenio: Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik I, Reinbeck 1964, S. 279-282 (Quellentext), zit. n. Breidecker: Florenz, oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 49.

des Hellenismus und der *studia humaniora* Ciceros diene das vorgelebte oder das erzählte Beispiel als Auswahlkriterium von Bildungsinhalten für die praktisch-sittliche Bewährung oder für die vorbildlich rhetorische oder dichterische Aussage.¹²¹

In der Befolgung der drei didaktischen Prinzipien, (1.) Lebensweltbezug, (2.) exemplarisches Lehren und (3.) das Fortschreiten vom Bekannteren zum Unbekannteren, liegt sicher ein entscheidendes Geheimnis für den Erfolg sowohl von Dantes Dichtung ebenso wie das der Prediger und jenes der Malerei Cimabues und Giotto. Es war diese Hinwendung zum Menschen als ein lernendes und damit auch wandelbares (erziehbares) Subjekt, das die Prediger und Künstler mit ihren Botschaften zu erreichen hofften, indem sie nun ihr Auftreten auf große öffentliche Wirksamkeit mit dramatischen und lebensnahen Formen des städtischen Lebens anlegten. Nicht zuletzt aus diesem Grunde bedienten sich in dieser Zeit die Orden bei ihren Predigten zunehmend der Vulgärsprache.

Daß Cimabue und seine Nachfolger ein bereits vergangenes Ereignis, wie die Lebensgeschichte des hl. Franziskus, in ihren Darstellungen ganz ohne Vorbehalte in die Lebenswelt ihrer Zeitgenossen transferieren können, läßt sich kaum damit erklären, daß sie aus Absicht der Indoktrination eine bewußte Form von Geschichtsfälschung betreiben. Im Bewußtsein der früh-humanistischen Menschen beginnt sich zwar bereits ein Menschenbild zu entwickeln, das diesen zunehmend als Individuum und tätiges, die Welt veränderndes Subjekt wahrnimmt, ansonsten bedürfte es nicht der an die Menschen gerichteten moralischen Botschaften seiner Malerei, doch wird der Mensch weiterhin in Einheit mit seiner Welt stehend begriffen, so daß sich

121 Vgl. Klafki, Wolfgang: Stichwort: Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische. In: Pädagogisches Lexikon, Stuttgart 1961, Spalte 191.

profane und sakrale Welt nicht als Gegensätze gegenüberstehen, sondern sich im Denken und heute noch sichtbar in den Kunstwerken gegenseitig durchdringen. Das Dargestellte entspricht der Wirklichkeitskonstruktion im Bewußtsein der Menschen des späten 13. Jahrhunderts und besitzt somit für sie einen objektiven Charakter. Daß sie es selbst sind, die diese Wirklichkeit konstruieren, können sie aber genau aufgrund dieses Bewußtseins (noch) nicht erkennen.

Erst viel später gelang dem Menschen die Einsicht über die in zweifacher Hinsicht subjektive Bedingtheit seiner Wahrnehmung von Wirklichkeit. Nämlich daß die Wirklichkeit, wie sie sich ihm darstellt, selbst das Ergebnis seines eigenen Erkenntnis- und Schaffensprozesses ist und diese geschaffene Wirklichkeit wiederum für sein Bewußtsein eine konstituierende Eigenschaft besitzt. Ein Verhältnis, dessen dialektische Beziehung der Entwicklungspsychologe Piaget in einprägsamer Weise zusammenfaßt: *„Indem sich das Denken den Dingen anpaßt, strukturiert es sich selbst, und indem es sich selbst strukturiert, strukturiert es auch die Dinge“*.¹²²

Wissenschaftliche didaktische Konzepte, die diese erkenntnistheoretische Einsicht berücksichtigen, finden sich m.W. am frühesten bei den aus der geisteswissenschaftlichen Pädagogik kommenden Bildungstheoretikern Heinrich Roth und Wolfgang Klafki. Roth erkannte, daß jedweder Gegenstand aufgrund dessen, daß der Mensch sich diesen erst als *„Kulturgut“* erschließen muß, um Teil seiner Wirklichkeit zu werden, immer schon eine menschliche bzw. subjektive Seite besitzt.¹²³ Wohl

122 Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart 1969, S. 18.

123 Roth, Heinrich: Die *„originale Begegnung“* als methodisches Prinzip. In: ders.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover u.a. ⁸1965, S. 110.

nicht zuletzt auf Roth aufbauend entwickelt Klafki seine Theorie der „*doppelseitigen Erschließung*“ als grundlegenden Bestandteil seines Konzepts der *‘Kategorialen Bildung’*. Für Klafki geschieht die Aufschließung des Menschen im Bildungsvorgang immer im doppelten Sinne. Einerseits erschließt sich ihm der Zugang zu einem bestimmten Ausschnitt seiner Wirklichkeit, und andererseits erschließt er sich damit gleichzeitig selbst für eben diese Wirklichkeit. Bildung vollzieht sich als das „*Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts*“.¹²⁴ Beide Aspekte dieser wechselseitigen Erschließung sind Momente eines einheitlichen Prozesses und stellen ein in die Zukunft gerichtetes offenes Vermittlungsverhältnis zwischen Subjekt und Objekt dar.

2.2.1 Das Konzept der ‘Kategorialen Bildung’

2.2.1.1 Die Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt im ‘Prozeß der doppelseitigen Erschließung’

Eine bildungstheoretisch begründete Didaktik benötigt als Fundament eine entfaltete Bildungstheorie.¹²⁵ Bis zur Mitte unseres Jahrhunderts stehen sich jedoch zwei verschiedene Begriffe von Bildung gänzlich unversöhnt gegenüber. Einerseits wird Bildung weitgehend als „*ästhetisch-kontemplative ‘Gestalt’*“ verstanden, die sich durch eine „*Distanz zum Leben*“ auszeichnet. Andererseits soll Bildung zu „*sittlich-verantwortlicher Haltung*“ erziehen und durch „*Lebensverbundenheit*“ gekennzeichnet sein. Dieser Dualismus mündet schließlich in

124 Klafki: *Kategoriale Bildung*, S. 43.

125 Auch auf die Gefahr hin, hier eine tautologische Aussage vorzunehmen, möchte ich trotzdem noch einmal auf diesen Umstand hinweisen.

dem begrifflichen Gegensatz von „*formaler*“ und „*materialer*“ Bildung.¹²⁶

Nach Klafkis Ansicht kranken beide Bildungskonzeptionen an der unbegründeten Vorstellung, daß das eine ohne das andere möglich sei, nämlich daß eine „*formale Bildung*“ als eine vermeintlich „*geistige Kraft*“ etwas „*von aller Inhaltlichkeit gelöstes*“ sei und daher eine etwaige „*formale Bildung*“ durch eine „*materiale*“, also durch Inhalte, ergänzt werden müsse.¹²⁷ Seine Überlegungen verdichten sich schließlich zu der Frage, wie sich die subjektbezogene und an den formalen Fähigkeiten des Lernenden ausgerichtete Bildungstheorie mit der objektbezogenen, die sich material an der Sache orientiert, miteinander verschränken lassen.¹²⁸ An die Überlegungen Josef Derborlavs¹²⁹ anknüpfend entwickelt Klafki Ende der 50er Jahre sein Konzept der ‘Kategorialen Bildung’, in dem er beide bildungstheoretischen Momente dialektisch miteinander verschränkt, d.h. sie „*als Bestimmungen [ansieht], die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheiten offenbaren und die zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und erhellen*“.¹³⁰

Die wesentliche Hoffnung der Befürworter/innen einer ‘formalen’ Bildung besteht darin, daß die Lernenden durch diese selbst zur „*Grundhaltung des wissenschaftlichen Forschens*“

126 Klafki: Stichwort: Das Elementare, Spalte 191.

127 Klafki: Kategoriale Bildung, S. 39.

128 Vgl. Jank / Meyer: Didaktische Modelle, S. 142.

129 Derborlav, Josef: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, ZfP, 2. Beiheft, Weinheim 1960, S. 17ff.; ders.: Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 10, Göttingen o.J., S. 3ff.,vgl. Klafki: Das pädagogische Problem, S. 299-309.

130 Klafki: Kategoriale Bildung, S. 39.

erziehbar seien. Klafki hingegen sieht die Bildungsinhalte für die Lernenden aber gar nicht erst als verstehbar an, ohne daß der „Weg“, der zu den Inhalten führt, „*mindestens in vereinfachter Form*“, vom lernenden Subjekt selbst noch einmal beschriftet wird. Denn, so Klafki, „*Inhalt und Methode sind unlöslich korrelativ aneinander gebunden. Der Inhalt birgt in sich den Weg, auf dem er zum Inhalt wurde - er hebt diesen Weg in sich auf; der Weg aber, d.h. die Fragerichtung und die methodischen Schritte legen notwendigerweise schon immer eine bestimmte Perspektive fest, die die Weise, in der der Inhalt am Ende des Weges aufleuchtet wird, im voraus bestimmen. Die 'methodische Bildung' also ist ein notwendiges Moment jeder wahrhaft bildenden Aneignung geistiger Inhalte.*“¹³¹

Jeglicher Bildungsvorgang besteht demnach aus dem Erkennen der unauflöselichen Einheit zwischen dem objektiven, inhaltlichen und dem subjektiven, formalen Moment im Prozeß des eigenen Erlebens durch die Lernenden. Bildung ist „*der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit 'erschließen', und dieser Vorgang ist - von der anderen Seite her gesehen - nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit*“¹³² - kurzum: ein Prozeß 'doppelseitiger Erschließung'!

2.2.1.1 Exemplarisches Lehren und Lernen als Grundgedanke für 'Kategoriale Bildung'

Auf dem Gebiet der Didaktik von Bildungsreisen gilt das Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens, wie es Wagen-

131 Ebd., S. 41.

132 Ebd., S. 43.

schein 1954 in die didaktische Diskussion bringt,¹³³ bei den meisten Autoren/innen als ein grundlegendes methodisches Verfahren.¹³⁴ Indessen beschränkt sich jedoch das, was Reispädagogen/innen und Geschichtsdidaktiker/innen unter dem in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bereits umfangreich diskutierten Begriff verstehen, zumeist auf nur zwei und dann nicht einmal entscheidende Gesichtspunkte. Einmal wird das exemplarische Lehren ausschließlich in einer 'Notlösungsfunktion' gesehen, um dem „Stoffelend“ (Derbolav¹³⁵), d.h. der notorischen Stoffülle in allen Fächern, zu entkommen, ein anderes Mal wird es auf das Prinzip des induktiven Herleitens reduziert und als das Schließen vom besonderen Einzelfall (Exemplum) auf das Allgemeine (Regel, Prinzip) gedeutet. Geht man von diesem verkürzten Begriffsverständnis aus, muß jedoch zu Recht die Absicht in Frage gestellt werden, die Idee des exemplarischen Lehrens und Lernens als didaktisches Prinzip auch im Fach Geschichte anzuwenden,¹³⁶ da mit die-

133 Wagenschein, Martin: Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung, 1954; ders.: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, Weinheim 1956.

134 Schmeer-Sturm: Handbuch der Reispädagogik, S. 138; dies. / Springer, Walter: Trainingsseminar für Gästeführer. Grundkurs zur Vorbereitung und Durchführung von Besichtigungen, Darmstadt 1987, S. 55f.; Hey: Die historische Exkursion, S. 164; Günter: Allgemeine Didaktik der Studienreise (²1991), S. 212; Christmann: Geschichte und Historische Landeskunde als Gegenstände von Studienreisen, S. 321; Glaubitz: Geschichte - Landschaft - Reisen, S. 85f.

135 Derbolav, Josef: Das Exemplarische als didaktisches Prinzip. In: Meyer, Ernst (Hrsg.): Didaktische Studien, Exemplarisches Lehren - Exemplarisches Lernen, Stuttgart 1969.

136 Beispielsweise von Flitner, Wilhelm: Der Kampf gegen die Stoffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl. In: „Die Sammlung“ 1955/11, S. 556-561; ebenfalls in: Gerner, Berthold (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip, Darmstadt 1963, S. 19-27; und von Bollnow, Otto

sem Verständnis die Möglichkeiten und das Ausmaß des Prinzips für historisches Lernen nur als stark eingeschränkt beurteilt werden können. So bemängelt der Geschichtsdidaktiker Rohlfes, daß sich „das Ganze“ der Geschichte nicht aus „wenigen sinnfälligen Exempla zusammensetzen“ könne und „von einem gründlich studierten Sachverhalt (z.B. der Französischen Revolution)“ auch nicht „zwingend und erschöpfend auf alle verwandten Sachverhalte (z.B. Revolutionen von 1848 und 1917)“ geschlossen werden kann.¹³⁷ Deutlich erkennbar ist an Rohlfes Beispielen, daß seine Kritik ebenfalls von einer Begriffsbestimmung ausgeht, nach der exemplarisches Lehren das induktive Herleiten des Allgemeinen aus einem Einzelbeispiel meint. Allerdings muß letztendlich auch Rohlfes die Antwort auf die Frage schuldig bleiben, was denn „das Ganze“ der Geschichte überhaupt darstelle und wie es zu ermitteln und dann noch zu vermitteln sei. Seine Kritik erweckt den Eindruck, sie fuße auf der Grundlage eines positivistischen Idealbildes für Geschichtsschreibung.

Klafki, der in seine Theorie der 'Kategorialen Bildung' das Prinzip des exemplarischen Lehren und Lernens integriert hat, meint jedoch etwas anderes. Vom Exemplarischen will er nur sprechen, wo ein vorab zu ermittelndes Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem vorliegt. Das Allgemeine wird daher auch nicht beim pädagogisch Exemplarischen „*im Besonderen, sondern am Besonderen gewonnen*“. Der Begriff des Exemplarischen ist bei Klafki strenger als bei Wagenschein gefaßt, nämlich als das „*Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem [...], das am klarsten in der Beziehung von 'Gesetz' und 'Fall'*

Friedrich: Begegnung und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, I (1955), S. 10-32.

137 Rohlfes, Joachim: Exemplarischer Geschichtsunterricht. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 1, S. 201.

zum Ausdruck kommt“¹³⁸ Das Allgemeine repräsentiert in diesem Verhältnis die gedanklichen Zusammenhänge, wie sie in Gesetzen, Strukturen, Prinzipien und Begriffen anzutreffen sind, während das Besondere immer ein konkretes Beispiel darstellt, auf das verwiesen werden kann. Ausdrücklich wendet sich Klafki gegen die Reduzierung dieses Verhältnisses im Sinne des damals häufig angewandten „*Dogmas von der induktiv-generalisierenden Herleitung des Allgemeinen*“,¹³⁹ das er u.a. mit folgendem Beispiel verdeutlicht: „*Nicht hundert oder mehr gotische Bauwerke ergeben den Begriff des Gotischen, vielmehr ist dieser als ein allgemeines Stilprinzip bereits Voraussetzung, um auch nur ein einziges Bauwerk als 'gotisch' zu erfassen*“.¹⁴⁰

Allgemeine Aussagen lassen sich nicht aus dem Vergleich einer möglichst großen Zahl von Einzelercheinungen herleiten, sondern existieren bereits im Vorfeld der einzelnen Sinneseindrücke als eine „*gedankliche Kraft vereinheitlichender Sinnmomente*“, die ihre eigene innerliche Überzeugungskraft besitzen. Solche allgemein bildenden Einsichten ergeben sich in einem einheitlichen intellektuellen Vorgang durch das kategoriale Begreifen eines Sinnzusammenhangs.¹⁴¹ Auch und insbesondere bezogen auf den Lerngegenstand Geschichte sind kategoriale Begriffsbildungen unverzichtbar. Geschichte wird von den erkennenden Subjekten kategorial aufgefaßt (Hegel), was auf eine für die Geschichtsdidaktik wichtige Beziehung

138 Klafki: Das pädagogische Problem, S. 443 (Hervorhebungen im Original).

139 Ebd., S. 421-430.

140 Ebd., S. 423.

141 Ebd., S. 422f.

verweist: „*Kategorien konstituieren den ‘Gegenstand’ Geschichte wesentlich mit*“.¹⁴²

Klafki zählt insgesamt sechs verschiedene Grundformen auf, in denen ein grundlegender Zusammenhang von Allgemeinem und Besonderem anzutreffen ist:¹⁴³

- das „*Exemplarische*“ im engeren Wortsinn, wie es in den Verhältnissen von „*Gesetz und Fall*“, „*Methode und Anwendungsfall*“ oder „*Prinzip und Exempel*“ anzutreffen ist;
- der „*Typus*“, der sich an einem oder mehreren „*Repräsentanten*“ konkretisiert;
- das „*Klassische*“ im Sinne einer „*vorbildlichen*“ Darstellung einer Grundmöglichkeit;
- die „*einfache ästhetische Form*“ kreativen menschlichen Gestaltens;
- die „*einfache Zweckform*“ funktionalen menschlichen Handelns;
- das „*historisch-politisch Repräsentative, Wieder-Vergegenwärtigende*“.

Da in der Theorie der ‘Kategorialen Bildung’ nicht jede Anschauung und nicht jede Erfahrung dazu geeignet ist, die „*wesentlichen, erschließenden Einsichten und Erfahrungen*“ bei den Lernenden hervorzurufen, bemüht sich Klafki über den Weg der Begriffe „*prägnante*“ bzw. „*adäquate*“ Erfahrung und „*kategoriale Anschauung*“¹⁴⁴ bzw. Erfahrung um eine genauere

142 Mayer, Ulrich / Pandel, Hans Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdiadktik, Bd. 1, Düsseldorf 1971, S. 181.

143 Klafki: Neue Studien, S. 160f.

144 Klafki: Das pädagogische Problem, S. 433f., entnimmt diesen Begriff der Philosophie Husserls, Edmund: Logische Untersuchungen, II Bd., 2. Teil, S. 128ff.; ders.: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomeno-

Bestimmung des Verhältnisses von Allgemeinem und Besonderem und deren jeweilige Beziehung zum lernenden Subjekt. Dazu führt er die Termini des „*Elementaren*“ und des „*Fundamentalen*“ ein, die er nicht im Widerspruch zum Begriff des Exemplarischen bei Wagenschein stehend verstanden wissen will, sondern als Teile eines Ganzen, die das Problem nur unter jeweils anderen Aspekten zu fassen versuchen.¹⁴⁵

Unter dem Begriff des Fundamentalen sind solche „*Prinzipien, Kategorien, Grunderfahrungen*“ zu verstehen, die einen „*geistigen Grundbereich*“ hervorbringen, wie wir sie z.B. in den Unterrichtsfächern wiederfinden.¹⁴⁶ Das Fundamentale „*bezeichnet eine grundlegende Schicht dieser Beziehung von 'objektiven' Sachverhalten und Problemzusammenhängen und dem lernenden Subjekt, m.a.W. die allgemeinsten Strukturprinzipien und Grunderfahrungen, durch die wir auf dem jeweils erreichten Stand der geschichtlichen Bewußtseinsentwicklung 'Bereiche' bzw. 'Dimensionen' der Beziehung von Mensch und Wirklichkeit auffassen und gliedern, also z.B. die wirtschaftliche, die gesellschaftliche, die politische, die ästhetische, die exakt-naturwissenschaftliche, die technische Wirklichkeitsbeziehung usw., und ggf. generelle Relationen zwischen solchen Bereichen und Dimensionen, etwa zwischen Ökonomie, Gesellschaft und Politik*“.¹⁴⁷

Als „*Elementar*“ bezeichnet Klafki solche „*entscheidenden Inhalte und Zusammenhänge*“, die innerhalb der Grundbereiche

logischen Philosophie, 1. Buch, Halle 1913; ders.: Die Idee der Phänomenologie, hrsg. v. Biemel, W., Haag 1950.

145 Ebd., S. 441-443.

146 Klafki: Stichwort: Das Elementare, Spalte 191: „das 'Geschichtliche', das 'Politische', „den durch wenige methodische Grundprinzipien begründeten Weltaspekt, den wir 'Physik' nennen usw.“.

147 Klafki: Neue Studien, S. 152.

auftreten, wie sie als fundamental beschrieben wurden, und die sich für die Bildung von Menschen als wesentlich erweisen.¹⁴⁸ „Elementar ist, was am besonderen Fall bzw. Beispiel ein dahinterliegendes allgemeines Prinzip erfahrbar“ machen kann. Es ist das „Besondere, das - über sich selbst hinausweisend - ein Allgemeines“ aufzudecken vermag.¹⁴⁹ „Der Begriff des Elementaren meint die didaktisch-konstruktiv hervorzubringende ‘Gestalt’, die Strukturierung eines Gegenstandes, Problemzusammenhanges, Verfahrens (‘Themas’), durch die die Vermittlung (oder ein Vermittlungsschritt) zwischen kindlichen / jugendlichen Interessen, Fragestellungen, Zugangsweisen, Ausgangsvoraussetzungen einerseits und der ausgebildeten, differenzierten, komplexen, ‘objektiven’ Endgestalt des betreffenden ‘Gegenstandes’, Problemzusammenhanges, Verfahrens, Themas in der ästhetischen, wissenschaftlichen, gesellschaftlichen, politischen Erwachsenenwirklichkeit in Lernprozessen ermöglicht werden soll.“¹⁵⁰

Wirkliche Bildung findet dann statt, wenn der Unterricht in bezug auf die Sache *elementar* ist, d.h. wenn am Besonderen ein Allgemeines gezeigt werden kann, und er sich in bezug auf die Lernenden als *fundamental* erweist, d.h. Grunderfahrungen und grundlegende Einsichten vermittelt.¹⁵¹ Im Hinblick auf das lernende Subjekt sind nämlich solche Erfahrungen fundamental, „in denen grundlegende Einsichten auf prägnante Weise gewonnen werden; Erfahrungen in denen jemand schlagartig ‘eine neue Welt’ entdeckt oder mit denen jemandem plötzlich ‘ein Licht aufgeht’“.¹⁵²

148 Klafki: Stichwort: Das Elementare, Spalte 191.

149 Vgl. Klafki: Das pädagogische Problem, S. 421.

150 Klafki: Neue Studien, S. 152.

151 Vgl. Jank / Meyer: Didaktische Modelle, S. 146.

152 Ebd., S. 146.

‘Fundamentalialia’ und ‘Elementaria’ sind jeweils „*exemplarisch am eindrucksvollen, fruchtbaren Beispiel*“ zu gewinnen, das in dem Moment als pädagogisch-exemplarisch gelten darf, „*als es Fundamentales und Elementares aufzuschließen*“ vermag.¹⁵³ Dieses Aufschließen muß jedoch im doppelten Sinne verstanden werden. Den Lernenden erschließt sich im Elementaren der Zugang zu einem bestimmten Ausschnitt ihrer geistigen Wirklichkeit, und damit erschließen sie sich gleichzeitig selbst für diese Wirklichkeit. Der Prozeß der doppelseitigen Erschließung ist nur unter Berücksichtigung einerseits der historischen Gegebenheiten, in die das lernende Subjekt eingeführt werden soll, und andererseits des aufgrund seiner Biographie gegebenen aktuellen Entwicklungsstandes möglich. Aus diesem Grunde kann nicht einmalig und vermeintlich objektiv aus der Sache abgeleitet werden, was elementar für die Bildung ist. Vielmehr muß in jeder didaktischen Analyse jedes Mal aufs Neue herausgefunden werden, was im Hinblick auf den derzeitigen Entwicklungsstand der Lernenden und ihrer zukünftigen Möglichkeiten als elementar gelten kann.¹⁵⁴ Weiterhin findet der Prozeß der doppelseitigen Erschließung nur unter der Bedingung statt, so Klafki, wenn das Elementare selbst von den Lernenden erschlossen wird, d.h. wenn sie es selbsttätig erarbeiten oder aktiv erleben können.¹⁵⁵ „*Aneignung bedeutet Tätigwerden, um ein Verhältnis zwischen dem Subjekt und dem Objekt als Gegenstand des Interesses herzustellen. In der durch diese aktive Tätigkeit gestifteten Beziehung findet ein*

153 Klafki: Stichwort: Das Elementare, Spalte 191.

154 Vgl. Klafki: Stichwort: Das Elementare, Spalte 192.

155 Vgl. ebd., Spalte 193 u. Klafki: Neue Studien, S. 146f.

*Austausch von Subjekt und Gegenstand statt, bei dem beide durcheinander verwandelt werden“.*¹⁵⁶

Im Konzept der kategorialen Bildung kommt der Frage nach den Kriterien, mit denen bestimmt werden kann, was kategorial gelernt werden soll, eine zentrale Bedeutung zu. Wie sind die allgemeinen Strukturen, Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien, Zusammenhänge usw. zu bestimmen, die sich die Lernenden auf dem Wege über exemplarisches Lehren und Lernen aneignen sollen? Keinesfalls sollte die Antwort einen allgemeingültigen „*Katalog exemplarischer Stoffe*“ nach sich ziehen. „*Das wäre der Tod des [exemplarischen] Verfahrens*“, wie Wagenschein mit Recht feststellt.¹⁵⁷ Auch können es keineswegs „*die Wissenschaften*“ sein, die diese Frage zu beantworten hätten, was häufig unter dem fälschlich verstandenen Begriff der „*Wissenschaftsorientierung*“ vermutet wird. Wissenschaftliche Erkenntnisse müssen zwar in die Bestimmung der Kriterien mit einfließen, diese sind aber nicht einfach aus den Wissenschaften ableitbar. Letztlich müssen sie vielmehr in einem immer wieder neu zu entwickelnden Konsens darüber gewonnen werden, was an Erkenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen für den einzelnen Menschen heute und in Hinblick auf seine vermutete Zukunft als notwendig erscheint, „*um ihnen Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit, m.a.W. eine humane und demokratische Gestaltung ihrer politischen, sozialen und individuellen Lebensbedingungen, verantwortbaren Entscheidungen und die Wahrnehmung offener Lebenschancen zu ermöglichen*“.¹⁵⁸

156 Meueler, Erhard: Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, S. 623.

157 Wagenschein: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens, S. 13.

158 Klafki: Neue Studien, S. 152f.

2.2.2 Aspekte einer subjektorientierten Didaktik

Die Theorie der 'Kategorialen Bildung' Klafkis wird in jüngster Zeit von dem Bremer Pädagogen Georg Feuser aufgegriffen und als ein wesentliches Element in die Konzeption einer allgemeinen integrativen Pädagogik und Didaktik miteinbezogen.¹⁵⁹ Insbesondere sind es die neueren Erkenntnisse über die Selbstorganisationsfähigkeit des Menschen als lebendes System und die mit ihnen verbundene konstruktivistische Theoriebildung,¹⁶⁰ die zu neuen Implikationen insbesondere im Bereich der Erkenntnistheorie geführt haben und die Feuser dazu veranlassen, das Konzept Klafkis zu erweitern.

Klafki selbst erkennt zwar die wechselseitige Beziehung zwischen den beiden objektiven Realitäten von Objektseite und Subjektseite im Prozeß der doppelseitigen Erschließung, er vollzieht aber seine anhand der Bestimmung des Elementaren und Fundamentalen vorgenommenen didaktischen Analysen ausschließlich auf der Seite des Lerngegenstands, d.h. auf der

159 Feuser, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 1995.

160 Als grundlegend sind in diesem Zusammenhang folgende Arbeiten anzuführen: Maturana, Umberto R. / Varela, Francesco J.: Der Baum der Erkenntnis, München 1990; dies. (u.a. Koautoren): Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie, Braunschweig 1982; Ballmer, Thomas T. / Weizsäcker, Ernst v.: Biogenese und Selbstorganisation. In: Weizsäcker, Ernst v.: Offene Systeme I: Beiträge zur Zeitstruktur von Information, Entropie und Evolution, Stuttgart 1974. Maturana / Varela und Ballmer / v. Weizsäcker unterscheiden sich in ihrer Einschätzung, ob es sich bei sich selbstorganisierenden lebenden Systemen um geschlossene bzw. offene Systeme handelt. Für die in bezug auf die Didaktik wesentlichen erkenntnistheoretischen Aussagen ist dieser Streitpunkt praktisch jedoch kaum relevant.

Ebene der sogenannten Sachstrukturanalyse im Sinne der klassischen Didaktik.¹⁶¹

Eine zeitgemäße didaktische Theoriebildung muß sich jedoch der erkenntnistheoretischen Einsicht öffnen, daß die Strukturen, Funktionen und Bedeutungen der (Lern-) Gegenstände nicht als 'Ding an sich' für den Menschen existieren, sondern nur durch ihn selbst. Die bedeutungsmäßige Gestalt der objektiven Welt erschließt sich dem Menschen nur nach Maßgabe ihrer innerpsychischen Repräsentation und bildet sich im Subjekt erst im Prozeß ihrer Übertragung heraus. So werden gesellschaftliche Bedeutungen nur dann zu Bedeutungen des Individuums, wenn es im Prozeß ihrer Anwendung ihre Adäquatheit für die Entwicklung seiner Lebensprozesse erfährt. Es ist in der Lerntheorie keine neue Erkenntnis, daß Aneignungsprozesse dann besonders gut funktionieren, wenn das lernende Subjekt dem noch weitgehend „*unvertrauten Lerngegenstand eine Bedeutung für die Bewältigung seiner sozialen Wirklichkeit, mithin einen Sinn, zuschreiben kann*“.¹⁶² Im Subjekt existieren die Bedeutungen immer nur im Medium des Sinns, also der integrierten affektiven Bewertung seiner eigenen gegenwärtigen und vermuteten zukünftigen Lebenssituationen. Dieser Sinn selbst ist wiederum Resultat des Erwerbs der gesellschaftlich hervorgebrachten Bedeutungen.¹⁶³

Aufgrund der Erkenntnisse über die Selbstorganisation lebendiger Systeme (vgl. Maturana u. Varela, vgl. Ballmer u. v. Weizsäcker) muß heute von einem Lernbegriff ausgegangen werden, nach dem Fremdwissen nicht in das lernende Subjekt

161 Vgl. Feuser, Behinderte Kinder, S. 181

162 Meueler: Didaktik der Erwachsenenbildung / Weiterbildung als offenes Projekt, S. 616.

163 Vgl. Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1, S. 120.

eingeschleust wird, sondern in ihm Prozesse mobilisiert werden, die der Person selbst bereits „inhärent“ sind.¹⁶⁴ *“Information ist also nicht was wir lehren, sondern was im Lernenden aufgrund seiner Selbstorganisation Informationspotentiale erzeugt. Dies erfolgt wiederum nur bezüglich dessen, was dem Lernenden subjektiv bedeutend und auf der Basis seiner Biographie **sinnbildend** ist.”*¹⁶⁵

Feusers Schlußfolgerung aus diesen erkenntnistheoretischen Einsichten lautet folgendermaßen: Eine subjektorientierte Didaktik erfordert neben der klassischen Sachstrukturanalyse ebenfalls eine didaktische Bestimmung der Klafkschen Begriffe des Elementaren und des Fundamentalen als Kategorien auf der Seite des Subjekts. Das Elementare und Fundamentale sind dann *„erst einmal als eine erfahrungsbedingte Hypothese des Subjekts über die objektive Realität zu verstehen, die es im Tätigkeitsprozeß zu verifizieren gilt“*. Oder: *„Das ‘Elementare’ und ‘Fundamentale’ sind aus Sicht der Biographie des Subjekts [...] kategoriale Produkte der Bedeutungskonstituierung auf der Basis des persönlichen Sinns“*.¹⁶⁶

Bezogen auf die Subjekt und Objekt vermittelnde Tätigkeit ist das Elementare die im Subjekt Bedeutung konstituierende und das Fundamentale die sinnstiftende Seite dieses Prozesses. Für die didaktische Planung von Lern- und Unterrichtsprozessen heißt das, daß die sachstrukturelle Seite selbst nicht eine vom Subjekt losgelöste objektive Gegebenheit ist, die als solche zu analysieren und dem Lernenden zu vermitteln wäre. Vielmehr ist sie nach Maßgabe der aktuellen Fähig- und Fertig-

164 Jantsch, Erich: Die Selbstorganisation des Universums: vom Urknall zum menschlichen Geist, München 1982, S. 269.

165 Feuser, Behinderte Kinder, S. 126 (Hervorhebung im Original).

166 Ebd., S. 181.

keiten des Lernenden für eine ihn zum Handeln veranlassende Auseinandersetzung aufzubereiten.¹⁶⁷

Die Aufgabe von Pädagogik allgemein und Didaktik im speziellen ist die Organisierung eines Lernfelds, in dem sich den Lernenden in tätiger Auseinandersetzung Inhalte erschließen, die sie zu einer differenzierteren Wahrnehmung von Welt und zu einem höheren Denk- und Handlungsniveau führen. Die entscheidende didaktische Frage läßt sich so formulieren:

“Was bedeutet einem bestimmten Menschen ein Sachverhalt auf der Basis seiner Biographie und auf der Ebene des ihm momentan möglichen inneren Abbildniveaus im Aneignungsprozeß seiner Welt und seiner selbst?”¹⁶⁸

Der Analyse der Sachstruktur klassischer Didaktik wird die Analyse der aktuell vorhandenen Möglichkeiten des lernenden Subjekts als gleichwertig hinzugefügt. In der Sachanalyse geht es darum, das Elementare als die abstrakte und wesentliche Bedeutung zu erfassen, die sich hinter den einzelnen Erscheinungen verbirgt, und auf der Seite des lernenden Subjekts um die Klärung der Frage, inwieweit dieses Elementare dort bereits bedeutungsmäßig verankert ist bzw. sich verankern läßt. Das Fundamentale schließlich repräsentiert auf der sachstrukturellen Seite den Sinn des Lerngegenstands in seiner gesellschaftlichen Bedeutung und fragt auf Seiten des Subjekts nach der Möglichkeit, wie es für sich diesen Sinn durch persönliches Erleben selbst erfahren kann. Anstatt Kenntnisvermittlung steht Erkenntnisgewinn an vorderster Stelle.

Der Unterricht ist nach dem Verständnis von einem Lernen als Prozeß zu gestalten, in dem es zu wechselseitigen Austauschbeziehungen der Lernenden mit ihrer (Lern- und Lebens-) Um-

167 Vgl. ebd., S. 183.

168 Ebd., S. 171.

welt durch die gestaltende Handlung kommt.¹⁶⁹ Die Lernenden sollen zur tätigen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand finden können, wobei Denken und Sprechen ebenfalls als Tätigkeiten zu verstehen sind.

Um eventuellen Mißverständnissen zuvorzukommen: keinesfalls soll hier einer beliebigen oder sogar wissenschaftliche Erkenntnisse bewußt verfälschenden Aufarbeitung des Lerngegenstandes auf der Ebene der Sachstrukturanalyse das Wort geredet werden. Im Gegenteil stünde ein solches Vorgehen dem Ziel organisierter Lernprozesse entgegen, dem lernenden Subjekt eine fortschreitend selbständigere Realitätskontrolle zu ermöglichen. Auch wird die Existenz der objektiven Realität nicht bestritten. Deutlich werden soll jedoch die Tatsache, daß bei jedweder Wahrnehmung und Aneignung von Realität durch den Menschen dessen Subjektivität unweigerlich beteiligt ist. Das Abbild der Wirklichkeit im Bewußtsein des Subjekts ist nicht die einfache Widerspiegelung der Wirklichkeit selbst, sondern erhält insbesondere nach Maßgabe seiner bisherigen Erfahrungen im Prozeß der Aneignung seine ihm eigene Qualität. Aufgrund dessen, daß jeder Gegenstand vom Menschen nicht nur in seiner räumlichen und zeitlichen Dimension wahrgenommen wird, sondern auch und gerade in seiner Bedeutung und affektiven Bewertung, entsteht im menschlichen Bewußtsein ein 'semantisches Feld' oder ein 'System der Bedeutungen', wie Leontjew es mit dem Begriff der "*fünften Quasidimension*" beschreibt.¹⁷⁰

Die meisten didaktischen Modelle stimmen heute nicht nur in der Betonung der Notwendigkeit einer begründeten Bildungs-

169 Vgl. ebd., S. 178.

170 Leontjew, Aleksejew N.: Psychologie des Abbilds. In: Forum kritische Psychologie 8 (1981).

theorie überein, sondern auch in dem Postulat der Schüler/innen-, bzw. in der Erwachsenenbildung der Teilnehmendenorientierung.¹⁷¹ Eine subjektorientierte Didaktik meint nun aber nicht, daß Unterrichtsgestaltung und Lerninhalte allein nach Maßgabe der subjektiven Interessen der Lernenden oder der Lehrenden bestimmt werden sollen. Vielmehr geht es in einer didaktischen Bedingungsanalyse besonders um die Ermittlung der sich hinter den, in Motiven vermittelten, subjektiven Bedürfnissen verbergenden objektiven Interessen, die in Abhängigkeit der gegenwärtigen und vermuteten zukünftigen Lebenssituation der Lernenden gesehen werden müssen. Es gilt, die zutage tretenden Bedürfnisse zu hinterfragen und herauszufinden, welche Motive resultieren, die für die Lernenden Sinn haben und subjektiv wie objektiv für sie bedeutend sind.¹⁷²

Innerhalb der Geschichtsdidaktik finden diese allgemeindidaktischen Vorgaben ihre weitgehendste Entsprechung im sogenannten 'kommunikativen Ansatz' (u.a. Franzjörg Baumgart), der sich sowohl mit dem fachwissenschaftlichen wie auch mit dem bildungstheoretischen Ansatz überschneidet. In diesem sollen die *„lernenden Subjekte die Chance erhalten, ihre durch vor- und außerschulische Sozialisation immer schon erworbenen Deutungsmuster von Geschichte zu artikulieren, ihren Sinngehalt zu begreifen und in Konkurrenz mit anderen Deutungen systematisch zu erweitern. Sie sollen lernen, Handlungen von Individuen und Kollektiven in der Geschichte und die Folgen dieser Handlungen mit guten Gründen auf ihre eigene Lebensgeschichte und Zukunft zu beziehen und zu vernünftigen Geschichten zu vernetzen“*.¹⁷³ Aus der Erkenntnis, daß

171 Vgl. Gudjons: Pädagogisches Grundwissen, S. 232.

172 Vgl. Feuser: Behinderte Kinder, S. 180.

173 Baumgart, Franzjörg: Kommunikative Geschichtsdidaktik. In: Bergmann u.a.: Handbuch der Geschichtsdidaktik, S. 352.

Unterrichtsinhalte „*nicht behandelt, übermittelt, in andere Köpfe transportiert werden*“ können, schließen die Geschichtsdidaktiker Bergmann und Pandel, daß der „*bildende Sinn*“ nicht „*in den Inhalten*“ liegt, sondern sich *an* ihnen darstellt. Deshalb sollen die Inhalte im Unterricht „*verhandelt*“ werden. „*Die Qualität dieses Bildungsprozesses liegt im 'kommunikativen Durchsprechen' [...]*.“¹⁷⁴

Eine häufig vorgetragene Kritik an Klafkis Überlegungen zu einer bildungstheoretischen Didaktik besteht darin, daß sie den Lehrenden „*ein gerüttelt Maß an didaktischer Analyse*“ abverlangen, sie jedoch „*nur unzureichende Orientierungen zur methodischen Planung des Unterrichts*“ bzw. des Reiseablaufs an die Hand reichen.¹⁷⁵ Ein Versuch in der Schulpädagogik, diese Lücke zu schließen, wird bereits 1962 von Wolfgang Kramp unternommen. Kramp warnt zwar ausdrücklich vor der Gefahr einer zu starken Schablonisierung der methodischen Vorbereitung,¹⁷⁶ kann ihr selbst aber nicht entgehen. Die Vorschläge zur Phasierung des Unterrichts und die feste Zuordnung von „*Unterrichtsarten*“ und „*Unterrichtsformen*“ zu den einzelnen Phasen erstarren bei ihm zu einem Schema, das er zudem noch nicht einmal weiter erläutert und begründet. Eine solche Schablonisierung des Unterrichtsverlaufs widerspricht jedoch dem Ziel der ‘doppelseitigen Erschließung’ des Inhalts für die Lernenden und der Lernenden für den Inhalt im Sinn der ‘Kate-

174 Bergmann, Klaus / Pandel, Hans-Jürgen: Geschichte und Zukunft. Reflexionen über veröffentlichtes Geschichtsbewußtsein, Frankfurt a.M. 1975, S. 61.

175 Jank / Meyer: Didaktische Modelle, S. 161.

176 Kramp, Wolfgang: Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger. In: Roth, Heinrich u.a. (Hrsg.): Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, Reihe A, Hannover 1964, S. 35-67.

gorialen Bildung' Klafkis.¹⁷⁷ Es ist schlicht nicht möglich, aus der Theorie der 'Kategorialen Bildung' einmalig und allgemein verbindlich sowohl den Unterrichtsverlauf als auch die thematische Strukturierung abzuleiten. Jede neue Lehr-Lernsituation erfordert eine eigene, die Lernenden mit dem Lerngegenstand dialektisch aufeinander beziehende, didaktische Analyse.

2.2.3 Schlußfolgerungen für die didaktische Konzeption einer Bildungsreise

Bei der didaktischen Vorbereitung einer Bildungsreise kann nicht einmalig und vermeintlich objektiv aus der Sache deduziert werden, was elementar für die Bildung der Reiseteilnehmenden ist. Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen müssen für die didaktische Konzeption der Reise auf der Basis einer die Objekt- mit der Subjektseite verschränkenden Analyse gefällt werden und bedingen sich gegenseitig. Der Analyse der historischen Sachverhalte am bereisten Ort wird eine Analyse ihrer didaktischen Relevanz für die Reiseteilnehmenden als gleichwertig hinzugefügt. Dies hat die 'unangenehme' Konsequenz, für jede einzelne Bildungsreise und Reisegruppe aufs Neue eine Konzeption entwerfen zu müssen. Die dafür zu beantwortenden Fragestellungen sollen in der Terminologie Klafkis folgendermaßen lauten: 1. Welche elementaren gesellschaftlichen Bedeutungen sind mit dem historischen Reiseziel verbunden? 2. Wie kann der Reiseteilnehmende für dieses Elementare aufgeschlossen werden und dabei zu fundamentalen Einsichten gelangen, die für seine vermutete Zukunft von Bedeutung sein können? Und 3. Wie ist dieses Elementare im Bewußtsein des Teilnehmenden bereits verankert? Die letzte

¹⁷⁷ Vgl. zur Kritik an Kramps Versuch: Jank / Meyer, Didaktische Modelle, S. 164.

der drei Fragen stellt die lerntheoretische Erkenntnis in Rechnung, daß die „*wichtigste Bedingung für Lernen die Verankerungsmöglichkeit des neuen 'Materials' an relevanten Begriffen der bestehenden kognitiven Struktur*“ ist.¹⁷⁸ Die Ausprägung der kognitiven Struktur hängt u.a. von der Länge der Lebens- und Lernerfahrung ab. Verallgemeinert kann gesagt werden, daß das Dazulernen um so leichter und das Lernen von etwas ganz neuem oder gar das Umlernen um so schwerer gelingt, je älter ein Mensch ist. Deshalb gilt es in der Erwachsenenbildung noch mehr als in der Pflichtschule, an die Begriffe der vorhandenen Struktur der Teilnehmenden anzuknüpfen. Bei Bildungsreisen ist davon auszugehen, daß die meisten Reisegäste bereits bei ihrer Anmeldung über bestimmte Vorstellungen und Vorwissen über das Reiseziel verfügen, was ihre Entscheidung zur Teilnahme in erheblichem Maße motiviert haben wird. Dieses Vorverständnis läßt sich zum Teil ermitteln und sollte bei der didaktischen Konzeption der Reise Berücksichtigung finden.

Auf Grundlage der auf die drei oben gestellten Fragen gefundenen Antworten muß eine in bezug auf die Teilnehmenden sinnhafte und nachvollziehbare thematische Gesamtkonzeption und Strukturierung für die Reise entwickelt werden. Alle weiteren Frage- und Themenstellungen sollen in einer sinnvollen Beziehung zu diesem Gesamtkonzept stehen und sind ebenfalls dahingehend zu untersuchen, was sie an Elementarem aufzudecken vermögen, um den Lernenden fundamentale Einsichten zu ermöglichen. Die inhaltlich-methodische Strukturierung der 'Unterrichtseinheit' für die Reise folgt dabei einem spiralförmig angelegten Schema und nicht einer linearen Stufung.

178 Skowronek, Helmut: Lernen und Lernfähigkeit. München 1969, S. 137, zit. n. Raapke, Didaktik der Erwachsenenbildung, Fern-Uni Hagen, S. 9f.

Dies entspricht der Erkenntnis, daß die zwei Dimensionen Lernen und Entwicklung sich wechselseitig bedingen und fördern. Entwicklung findet auf der Basis von Lernen statt, indem ein Mensch sich „*immer neue, höher organisierte, komplexere und differenziertere innere Abbilder von Welt*“¹⁷⁹ aneignet, die wiederum die Ausgangsbasis für weiteres Lernen verbessern usw.. Die Frage, was am Lerngegenstand elementar ist und den Lernenden zu fundamentalen Einsichten verhilft, läßt sich auf verschiedenen Ebenen beantworten und kann je nach Perspektive des jeweiligen 'geistigen Grundbereichs' (z.B. Kunst, Ökonomie, Politik) unterschiedlich ausfallen. Trotzdem gilt es, gerade die Zusammenhänge herauszuarbeiten, die, z.B. bezogen auf ein Besichtigungsobjekt, die bestehenden Verbindungen zwischen den einzelnen Grundbereichen aufzudecken vermögen.

Es ist nicht wie bei Günter damit getan, aus der erreichbaren Literatur das „*Typische*“ eines Reiselandes zu deduzieren, dann die Objekte herauszusuchen, die dieses „*Typische*“ am deutlichsten veranschaulichen und schließlich per Vortrag den Teilnehmenden zu präsentieren. Das sogenannte „*Typische*“ bezogen auf die Kategorie Nation (Reiseland) kann ehemals nur in Abgrenzung zu anderen Ländern gefunden werden. Einer nationalen Stereotypenbildung wäre damit Tür und Tor geöffnet. Vielmehr geht es immer um die Analyse des Verhältnisses zwischen den Erscheinungen und den dahinter liegenden Prinzipien, Regeln, Strukturen usw.. Beide Seiten (Phänomen und Wesen) sind nie losgelöst voneinander zu erschließen. So muß auch das Verhältnis zwischen der thematischen Gesamtkonzeption und den je einzelnen Besichtigungsobjekten als in einem unauflösbaren dialektischen Zusammenhang stehend

179 Feuser: Behinderte Kinder, S. 175.

verstanden werden. Einerseits erfolgt bereits die thematische Auswahl anhand der Analyse des Verhältnisses zwischen dem Besonderen, das u.a. die vorhandenen Besichtigungsobjekte darstellen, und dem Allgemeinen, das sie repräsentieren und das für den Reiseteilnehmenden eine Bedeutung erlangen soll. Andererseits wird die Auswahl der Besichtigungsobjekte nach dem Kriterium ihres exemplarischen Wertes für das so bestimmte Allgemeine getroffen, d.h. danach, inwieweit sie Elementares und/oder Fundamentales aufzuschließen vermögen. Auf methodischer Ebene wären z.B. die Prinzipien der verschiedenen Kunststile nicht nur in ihren schematischen Regeln einzuüben, sondern im Sinne der „*originalen Begegnung*“ Heinrich Roths in den tieferen Überlegungen zu erfassen, die zu ihrer Ausbildung geführt haben.

Ebensowenig wie den Reisegästen mit rein fachwissenschaftlichen oder lexikalischen Vorträgen gedient sein kann, würde ihnen der nicht einmal von der Pflichtschule eingelöste Anspruch weiterhelfen, die Geschichte eines Landes, einer Region oder einer Stadt auch nur annähernd „*flächendeckend*“ zu behandeln.¹⁸⁰ Ein solches Curriculum mit einem strikt lernzielorientierten Vorgehen, wie es Marie-Louise Schmeer-Sturm vorschlägt, scheint auch aus folgenden Gründen nicht angebracht: Erstens sind Reisegruppen in ihrer Zusammensetzung äußerst heterogen. Die Teilnehmenden verfügen über unterschiedliche Lernvoraussetzungen und unterschiedliches Vorwissen. Deshalb wäre es problematisch, von allen Reisegästen das Erreichen der gleichen Lernziele bzw. sogenannter 'Wissensziele' zu erwarten. Um im Sinne des Demokratiegebots (alle dürfen alles gemeinsam lernen) keiner Ausgrenzung von

180 Mütter: Perspektiven einer Geschichtsdidaktik des Reisens (Zusammenfassung), S. 5.

Teilnehmenden Vorschub zu leisten, gilt es hingegen, die Lernziele zu differenzieren und nicht die Gruppe. Alle Teilnehmenden sollen sich während der gesamten Reise gemeinsam mit denselben Lerngegenständen beschäftigen können. Zweitens sind die Lernziele nicht einmalig in der Art von der Reiseleitung festlegbar, als hätten sie einen objektiven und damit verbindlichen Charakter. Jede Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung steht im Grundsatz zur Disposition und muß sich jederzeit auf ihre Begründbarkeit hin überprüfen lassen. Das meint jedoch nicht, bei eventueller Kritik von Seiten der Teilnehmenden sofort das Konzept umzuwerfen. Die Reiseleitung sollte aber in der Lage sein, der Reisegruppe gegenüber zu begründen, warum sie es für richtig hält, daß die Reisegäste dies so und nicht anders lernen. (Warum sollen auf der Reise von Schmeer-Sturm nach Florenz unbedingt neun Mitglieder der Medici-Familie auswendig gelernt werden? War der florentiner Humanist, Historiker und Kanzler Leonardo Bruni nicht viel bedeutender als z.B. Piero de' Medici, genannt „der Gichtige“?). Aber auch an Schmeer-Sturm geht die Ende der 80er Jahre von den Erlebnispädagogen/innen am lerntheoretischen Ansatz in der Reisepädagogik geübte Kritik nicht spurlos vorbei. So kommt auch sie 1987 in einem Aufsatz über den Sinn des Reisens zu der Einsicht, daß „weniger oft mehr ist“.¹⁸¹

Die Anwendung der Prinzipien der 'Kategorialen Bildung' und des exemplarischen Lehrens und Lernens ist insbesondere auf dem Gebiet der historischen Bildungsreise angebracht, damit die Teilnehmenden nicht mit einer sinnlosen Aneinanderreihung einzelner Daten und Fakten überschüttet werden. Überdies ist die Flut der am noch unbekanntem Reiseziel auf die

181 Schmeer-Sturm, Marie-Louise: Hat Reisen Sinn? Gedanken zur Studienreise, bei der weniger oft mehr ist. In: Animation 8 (1987) 6, S. 292-293.

Reisegäste einströmenden neuen Eindrücke ehemals bereits so groß, daß eine Auswahl des Lernstoffs, wie sie in jedem Unterricht vorgenommen wird, hier ganz besonders notwendig erscheint. Weder können in der Regel alle in verschiedenen Zusammenhängen bedeutenden Objekte am bereisten Ort zur Sprache gebracht werden, noch macht es Sinn, die Teilnehmenden mit allen möglichen Facetten auch nur eines einzigen Besichtigungsobjektes zu konfrontieren. In beiden Fällen wäre die Stofffülle nicht mehr überschaubar und ihr Bildungsgehalt zweifelhaft.

Für Bildungsreisen mit historischer Themenstellung bietet sich eine Orientierung an der Chronologie als ein mögliches Strukturprinzip an. Zeit ist eine zentrale Kategorie der Geschichtswissenschaft und die Reisegäste kennen i.d.R. dieses Prinzip bereits aus dem Geschichtsunterricht ihrer Pflichtschulzeit. Jedoch ist es keineswegs zwingend, bei historischen Themen immer die „*staubige Straße der Chronologie entlangzutrotten*“ (Arno Koselleck) zu müssen.¹⁸² Zeit ist keineswegs eine absolut zu setzende Kategorie, wie es ein Zeitbegriff suggeriert, der sich ausschließlich an die naturale Chronologie der Gestirnumlaufzeiten orientiert. Die neuere Geschichtsdidaktik hat ihren Begriff von Zeit schon seit längerem zugunsten eines historisierten sozialen Zeitbegriffs aufgegeben.¹⁸³

Eine aus historischem Erkenntnisinteresse motivierte Bildungsreise sollte sich auf der obersten Zielebene von der geschichtsdidaktischen Kategorie leiten lassen, daß alle Geschichte auf die eigene Situation des erkennenden Subjekts bezogen ist

182 Zit. n. Pandel, Hans-Jürgen: Zeit. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 1, Düsseldorf 1971, S. 29.

183 Pandel: Zeit, S. 29.

und Geschichte nicht „*an sich*“ existiert, sondern „*für uns*“.¹⁸⁴ Jeder Mensch der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft war, ist und wird in seiner Existenz unmittelbar von Geschichte persönlich betroffen, seine individuelle Lebensgeschichte steht in untrennbarem Zusammenhang mit den Entwicklungsprozessen der sog. 'großen' Geschichte. Ziel ist nicht allein, den Teilnehmenden in der Erwachsenenbildung die Chance zur „*Analyse und Deutung des gelebten Lebens*“ zu eröffnen, um in der Sprache der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihrer Volksbildungskonzepte zu reden,¹⁸⁵ sondern auch, ihnen in der „*Gegenwart und Zukunft ein vernunftgeleitetes Handeln zu ermöglichen*“.¹⁸⁶ Welche Bedürfnisse an eine Auseinandersetzung mit Geschichte gekoppelt sind und welches Verhältnis zur Geschichte im einzelnen Individuum dominiert, hängt im wesentlichen auch vom Lebensalter der jeweiligen Person ab. Geht es älteren Teilnehmenden eher um eine Selbstvergewisserung durch Aufklärung über das eigene gelebte Leben, wird bei jüngeren Teilnehmenden der Wunsch im Vordergrund stehen, „*sinnvolle Handlungsspielräume für eigenes künftiges Handeln in Gesellschaft und Politik auszumachen*“¹⁸⁷. Hierfür könnte Klafkis Vorschlag einer inhaltlich bestimmten Allgemeinbildung anhand einer Konzentration auf „*epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen*

184 Mayer, Ulrich / Pandel, Hans Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdiadktik, Bd. 1, Düsseldorf 1971, S. 182.

185 Zit. n. Mütter: Perspektiven einer Geschichtsdidaktik des Reisens (Zusammenfassung), S. 6.

186 Bergmann, Klaus: Gegenwarts und Zukunftsbezogenheit. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 1, Düsseldorf 1971, S. 184.

187 Mütter: Perspektiven einer Geschichtsdidaktik des Reisens (Zusammenfassung), S. 4f.

Zukunft“ fruchtbar gemacht werden. In diesem Konzept geht es darum, ein „*geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und - soweit voraussehbar - der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken*“.¹⁸⁸

188 Klafki, Wolfgang: *Neue Studien*, S. 56. Einige Beispiele für solche „*epochaltypischen Schlüsselprobleme*“ werden von Klafki genannt (vgl. auch S. 154): die sog. Dritte-Welt-Problematik (S. 78), die Aufgabe der Friedenssicherung (S. 56 u. 78), die Erhaltung unserer natürlichen Umwelt (S. 58 u. S. 78), die Überwindung der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit auf nationaler und globaler Ebene (S. 59), die Gefahren und Möglichkeiten der Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Produktivkräfte (S. 59f.), die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung (S. 60).

3 PRAKTISCHER TEIL: Didaktische Vorbereitung einer Bildungsreise nach Florenz zum Thema 'Florenz in der Epoche von Renaissance und Humanismus'

3.1 Sachstrukturanalyse

Prinzipien bei der Analyse der Sachstruktur

Die nachfolgende Analyse der Geschichte von Florenz während des Übergangs vom Mittelalter zur frühen Neuzeit strukturiert sich nach mehreren unterschiedlichen Prinzipien, die sich gegenseitig nicht ausschließen, sondern ergänzen und/ oder überschneiden. Ein wesentliches Gliederungsprinzip stellen die Besichtigungsobjekte selbst dar, da diese die Auseinandersetzung mit der Sachstruktur bei Durchführung der Reise auf jeden Fall dominieren. Die Auswahl und Analyse der aufzusuchenden Objekte erfolgt wiederum in dialektischer Weise einerseits nach dem Kriterium ihres Bedeutungsgehalts, den sie für die Erarbeitung der sich aus der Gesamtheit aller ausgewählter Objekte ergebenden verallgemeinerbaren Bedeutungen besitzen, und andererseits nach ihren exemplarischen Eigenschaften innerhalb dieses Zusammenhanges. Als durchgängiges Prinzip kommt dabei die Methode der Elementarisierung zur Anwendung. D.h. es soll im Sinne der 'originalen Begegnung' Roths bei der Behandlung des historischen Gegenstands vornehmlich nach den für die Menschen verallgemeinerbaren Entstehungsursachen, Funktionen und Bedeutungen der einzelnen Besichtigungsobjekte gefragt werden und nach deren Wandlungen im weiteren Verlauf der Geschichte. Soweit das möglich ist, wird weiterhin das chronologische Ordnungsprinzip befolgt. Und zwar sowohl bei der Festlegung der Reihenfolge, in der

die Sehenswürdigkeiten auf der Reise aufgesucht werden, als auch bei der Behandlung der elementaren historisch-logischen Zusammenhänge und Bedeutungen, die sich an dem jeweils einzelnen Objekt veranschaulichen lassen. Die Einhaltung der Regel des Aufstiegs vom Abstrakten zum Konkreten als übergreifendes Gliederungsprinzip meint nichts anderes, als daß bereits vor der differenzierten Aneignung der konkreten Erscheinungen ein je individuelles Bewußtsein über die ihnen übergeordneten kategorialen Prinzipien vorhanden ist. Und schließlich soll überall dort, wo es möglich ist, vom Bekannteren, d.h. von dem, was schon behandelt wurde, zum Unbekannteren vorangeschritten werden.

3.1.1 Zur elementaren gesellschaftlichen Bedeutung der Geschichte von Florenz in der Epoche von Renaissance und Humanismus

Der Name Florenz und der Epochenbegriff 'Renaissance' sind im Bewußtsein abendländischer Gesellschaften unauflöslich miteinander verknüpft. Dabei mag es verwundern, daß sich für die Bezeichnung des europäischen Übergangs vom Mittelalter zur frühen Neuzeit ein französisches Wort eingebürgert hat, obwohl die 'Bewegung' (Peter Burke) der *Renaissance* nicht nur in den italienischen Stadtstaaten ihren Ausgang genommen hatte, sondern dort zugleich ihren Höhepunkt erreichte. Ein Umstand, der sich mit Hilfe eines Rückblicks auf die Forschungsgeschichte aufklären läßt. Der französische Historiker Jules Michelet untertitelte seinen 1855 erschienenen Band über die Geschichte Frankreichs des 16. Jahrhunderts mit dem Begriff „*Renaissance*“.¹⁸⁹ Diese Bezeichnung griff fünf Jahre

189 Michelet, Jules: Histoire de France au XVI^e siècle. Bd. 7: Renaissance, Paris 1855.

später der Schweizer Historiker Jacob Burckhardt ebenfalls auf, als er sein Buch *„Die Kultur der Renaissance in Italien. Ein Versuch“*¹⁹⁰ nannte und damit den bis dahin nur zur Kennzeichnung eines Kunststils dienenden Begriff auch auf das Gebiet der Kulturgeschichte ausweitete.¹⁹¹ Die Angemessenheit der Bezeichnung schien allein schon dadurch gerechtfertigt, daß italienische Künstler und Kunsttheoretiker des 15. und 16. Jahrhunderts wie z.B. Vasari ihre eigene Zeit als eine Epoche der Wiedergeburt, des *„rinascimento“* oder der *„rinascità“*,¹⁹² aufgefaßt hatten. Ihrem Geschichtsbild lag die ursprüngliche Zeitalterlehre zugrunde, nach der auf die Antike mit ihrer *„guten Kunst“* ein kunstloses Mittelalter folgte, das in Italien überwunden und *„von einer Neuzeit mit einer ebenso guten Kunst, wie sie die Antike besaß, abgelöst wurde“*.¹⁹³ Dieser zyklischen Geschichtsauffassung der Menschen aus der Zeit der Renaissance sind die Gelehrten des 19. Jahrhunderts zum Teil recht kritiklos gefolgt.¹⁹⁴ Auch sie qualifizierten in ihren Arbeiten das Mittelalter als 'finster' und kulturlos ab, um dazu im Kontrast die Renaissance in um so leuchtenderen Farben erstrahlen zu lassen. Nach ihren Schilderungen vollzog sich der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit in einer dramatischen Zäsur. Nicht nur die Antike sei plötzlich wiederentdeckt, sondern sogar ein

190 Burckhardt, Jacob: Die Kultur der Renaissance in Italien. Ein Versuch, Neudr. der Urausg. von 1860, Stuttgart 1985.

191 Vgl. Engel, Josef: Renaissance und Humanismus. In: Schieder, Theodor (Hrsg.): Handbuch der europäischen Geschichte, Bd. 3. Stuttgart 1991, S. 51.

192 Jäger, Michael: Die Theorie des Schönen in der italienischen Renaissance, Köln 1990, S. 7.

193 Lexikon der Kunst. Architektur, Bildende Kunst, Angewandte Kunst, Industrieformgestaltung, Kunsttheorie, begr. v. Strauss, Gerhard u. hrsg. v. Olbrich, Harald, Bd. 4, Stichwort: Renaissance, Leipzig 1994, S. 114.

194 Vgl. Burke, Peter: Die Renaissance, Berlin 1990, Einleitung: *„Der Mythos der Renaissance“*, S. 7-17.

neuer heroisch-genialer 'Renaissancemensch' geboren worden. Burckhardt erklärte dann auch die italienischen Städte mit der Begründung zur Geburtsstätte des „*modernen Menschen*“ und die Italiener zu den „*Erstgeborenen unter Europas Söhnen*“, daß sich in Italien der Mensch erstmalig wieder seit der Antike als „*geistiges Individuum*“ erkannt habe.¹⁹⁵ Solche Darstellungen, wie die von Burckhardt, haben im erheblichen Maße dazu beigetragen, die italienischen Städte und insbesondere Florenz im Bewußtsein vieler Menschen zu beinahe schon mythisch anmutenden Orten zu verklären.¹⁹⁶ Heute erkennt man deutlicher, daß das, was Burckhardt und seine Zeitgenossen¹⁹⁷ mit dem Begriff der Renaissance verbinden wollten, für die Absicherung ihres eigenen Weltbildes nicht ungelegen kam. Für sie sollte die „*Renaissancezeit*“ ein Beispiel für die „*zweite Bürgerzeit*“ (Gottfried Semper¹⁹⁸) des 19. Jahrhunderts geben. So meinte Burckhardt sogar, in Dante und Petrarca die frühen Verfechter eines „*Gesamt-Italiens*“¹⁹⁹ und damit eines modernen Nationalstaates wiederzuerkennen, was beiden Dichtern eine kaum zulässige Modernität unterstellt.

Seit der Verwendung des Renaissancebegriffs als Epochenbezeichnung hat sich auch das Verhältnis zwischen den Begriffen Renaissance und **Humanismus** gewandelt. Wurde noch im 19. Jahrhundert weitgehend der Humanismus als das Allgemeinere angesehen, so ist heute die Ansicht durchgängig, daß Renais-

195 Burckhardt: Die Kultur der Renaissance in Italien, S. 93.

196 Vgl. Burke: Die Renaissance (1990), S. 12.

197 Z.B. Stendhal, Marie Henri Beyle, der in seinen Romanen die Heldenideale eines schrankenlosen Individualisten (in: „*Rot und Schwarz*“, 1830), eines jugendlichen Herrenmenschen (in: „*Die Kartause von Parma*“, 1939) und von kühnen und moralfreien Gestalten (in: „*Renaissance-Novellen*“, hrsg. 1855) entwirft.

198 Zit. n. Lexikon der Kunst, Stichwort: Renaissance, S. 114.

199 Burckhardt: Die Kultur der Renaissance, S. 89.

sance das „Umfassendere“ sei und Humanismus nur einen Teilaspekt von ihr bedeute.²⁰⁰ Im Gegensatz zum Begriff der 'Wiedergeburt' (ital. *rinascità*) hatten die Zeitgenossen in der Renaissance noch keine Kenntnis und Vorstellung vom Begriff des Humanismus. Diese Wortbildung stammt vielmehr erst aus dem frühen 19. Jahrhundert,²⁰¹ dessen Humanitätsvorstellungen sich allerdings in keiner Weise mit denen der Renaissancezeit deckten. Vom 14. bis 16. Jahrhundert bezeichnete das Wort 'Humanist' nichts anderes als die Lehrer und Studenten, die an den italienischen Universitäten die *studia humanitatis* betrieben. Solche Studien etablierten sich als eine Art Propädeutikum zu den traditionellen Fächern der Theologie, Jurisprudenz und Medizin, die noch bis zum Ende des 18. Jahrhunderts den alleinigen Rang von selbständigen Wissenschaften besaßen. Im italienischen Trivium, das man seit Beginn des 15. Jahrhunderts *studia humanitatis* nannte, wurde neben die beiden Fundamental-*artes* Grammatik und Rhetorik zunehmend die Morallehre in den Mittelpunkt gerückt, wohingegen in anderen Teilen Europas die scholastischen Trivialstudien mit der Logik des Aristoteles ihren Abschluß fanden.²⁰² In den bürgerlichen Stadtstaaten Italiens entwickelte sich das Trivium schneller als anderswo zu einer von der Theologie unabhängigen Schulform der Laien. Die Emanzipation der Trivialkünste gegenüber dem Quadrivium innerhalb der sieben *artes liberales*

200 Engel: Renaissance und Humanismus, S. 50.

201 Der in der Schrift des bayrischen Zentralschul- und Oberkirchenrats Niethammer, Friedrich Emanuel: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit, 1808, polemisch geprägte Humanismusbegriff sollte den höheren Bildungswert einer an der klassischen Antike gewonnenen Schulausbildung gegenüber einer auf Praxis und stärker naturwissenschaftlich-technisch orientierten Schule hervorheben.

202 Vgl. Engel: Renaissance und Humanismus, S. 61f.

war in Italien u.a. eine Folge des gewachsenen Selbstbewußtseins und der gestiegenen Bedürfnisse des städtischen Bürgertums, das für seine Verwaltungsaufgaben in Kommune und Kontor ein Mindestmaß an praktisch anwendbaren Bildungsinhalten erwerben mußte. Auch aus diesem Grunde legten die 'Humanisten' besonderen Wert auf die materielle Stoffvermittlung, was ihnen von Seiten der Scholastik den Vorwurf einbrachte, bloßes Wissen (*eruditio*) mit Weisheit (*prudencia*) gleichzusetzen.²⁰³ Die im Vergleich zur Scholastik diesseitig orientierte laikale Grundhaltung des italienischen Triviums ging einher mit einem gesteigerten Bildungs- und Tugendoptimismus. Nicht zuletzt Francesco Petrarca (1304 bis 1374) war davon überzeugt, „*daß die Mängel der Zeit, weil sie auf Mängeln der Bildung beruhten, durch Bildung geheilt werden könnten*“.²⁰⁴ Den Kern der humanistischen Idee bildete die Auffassung, daß durch Wissen Weisheit und durch Weisheit Tugend erworben werden könne, deren man zur Verwirklichung des Heils auf Erden bedurfte.

Der Überhöhung, die der Humanismusbegriff im letzten Jahrhundert erfahren hatte, steht man heute ebenfalls skeptischer gegenüber. Wie schon die Renaissance kann auch der Humanismus nicht mehr einfach als das 'Neue' vom 'Mittelalterlichen' abgegrenzt werden. Zum Beispiel war das angebliche Glaubensbekenntnis des Humanismus, die Deklaration der Würde des Menschen (*dignitas hominis*), zur Zeit der Renaissance weder wirklich gelebtes noch angestrebtes Ideal. Die in der Disputation von Pico della Mirandola (1463-1494) „*De dignitate hominis*“ vertretene Auffassung von der Selbstverantwortlichkeit des zur freien Entscheidung fähigen Menschen war ebenso

203 Vgl. ebd., S. 64f.

204 Zit. n. ebd., S. 64.

wenig neu, „*noch tastete sie das theologische und philosophische Fundament der Scholastik an*“, wie das Bewußtsein, daß ein Mensch sein Schicksal selber frei in die Hand nehmen könne, spezifisch humanistisch war.²⁰⁵ Denn es ist wohl kaum anzunehmen, daß alle *condottieri* (Söldnerheerführer) der Renaissance durch eine humanistische Schule gegangen sein dürften. Im Sinne des Marxschen Basis-Überbau-Modells erscheint daher das als Humanismus bezeichnete Phänomen auch eher als eine den gesellschaftlichen Entwicklungen nachträglich zugeschriebene ideelle Überhöhung.

Entsprechend den Ansichten der Gelehrten des 19. Jahrhunderts von der 'plötzlichen' Erweckung des 'neuen' Menschen wird zum Teil noch heute das Verhältnis des Mittelalters zur Renaissance und zum Humanismus in einer zu starken Opposition gesehen. Nach diesem Verständnis datiert man insbesondere in der Kunstgeschichte den Beginn der Renaissance um das Jahr 1420²⁰⁶ und ihren Kulminationspunkt um 1492.²⁰⁷ Damit bleibt ihre Dauer auf das 15. und beginnende 16. Jahrhundert beschränkt. In der neueren Forschung besteht eine weitgehende Einigkeit darüber, daß eine solch scharfe Abgrenzung der Renaissance vom Mittelalter mit der epochalen Zäsur

205 Ebd., S. 66.

206 Vgl. Toman, Rolf (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance, Einleitung, S. 7f.: Das Jahr bildet einen Schnittpunkt der Hauptschaffensperioden von Masaccio in der Malerei, Ghiberti und Donatello in der Bildhauerei und Brunelleschi in der Architektur.

207 Semenzato, Camillo: Glanz der Renaissance. Europäische Kunst vor 500 Jahren, Güthersloh / München 1992, S. 7-15: 1492 war das Jahr, in dem Kolumbus in Amerika ankommt und Lorenzo il Magnifico de' Medici stirbt; Hauptschaffensperioden von Leonardo da Vinci, Andrea Mantegna u.a.

um 1420 nicht haltbar ist.²⁰⁸ Zahlreiche bedeutende und nicht nur florentiner Kunstproduktionen lassen das Besondere der neuen Bewegung bereits zu einer Zeit erkennen oder nehmen es in Ansätzen sogar vorweg, die in den Darstellungen vieler Gelehrter des letzten Jahrhunderts noch 'finster' und 'trotlos' erscheint. Die berühmtesten Bauwerke in Florenz sind außerdem Ausfluß eines oft über Jahrzehnte oder sogar Jahrhunderte hinweg andauernden Schaffensprozesses, dessen Beginn sich teilweise bis in das 'romanische' 11. Jahrhundert zurückverfolgen läßt (z.B. das Baptisterium und die Kirche *San Miniato al Monte*²⁰⁹). Weiterhin sind die Monumente weniger Leistungen einzelner genialer Individuen, wie es das stilisierte Bild des 'Renaissancemenschen' von Burckhardt nahelegt; vielmehr handelt es sich bei ihnen um „kollektive Errungenschaften“, die ihre Entstehung der „Zusammenarbeit kleiner Gruppen [verdanken ...], von denen jede Generation auf den Arbeiten ihrer Vorgänger aufbaute“.²¹⁰

Auf der anderen Seite trugen die sogenannten 'neuen' Menschen in Wirklichkeit oft noch ziemlich mittelalterliche Züge, so daß auch die vielbeschworene „Weltlichkeit“ der Renaissance nicht sehr weit gediehen war. Die Weltanschauung in dieser Zeit war viel weniger von einer Profanisierung geprägt, als weiterhin geglaubt wurde. Zu Beginn der Neuzeit bemühte sich der Mensch in gleichem Maße um die Rettung seiner Seele im Jenseits, wie er es im Mittelalter getan hatte.²¹¹ Und „nicht nur die

208 Neben Burke: Die Renaissance (1990) und Braudel, Fernand: Modell Italien 1450-1650, Stuttgart 1991, S. 10, auch Baron, Hans: Bürgersinn und Humanismus im Florenz der Renaissance, Berlin 1992, S. 11, und Toman: Die Kunst der italienischen Renaissance, Einleitung, S. 7.

209 Siehe unten Abschnitt 3.1.2.2, S. 117.

210 Vgl. Burke: Die Renaissance, (1990), S. 17.

211 Burke, Peter: Die Renaissance in Italien. Sozialgeschichte einer Kultur zwischen Tradition und Erfindung, Berlin 1992, hat 2033 datierte und

Kunst und die Literatur, der Gulden und das Denken blühten in Florenz samt der verfeinerten Lebensart der oberen gesellschaftlichen Ränge: Zugleich gediehen auf der 'Nachtseite' der Renaissance die Heterodoxie [von der offiziellen Kirchenlehre abweichende Irrlehren] samt ihrer Verfolgung, natürlichen und übernatürlichen Zeichen und ihrer Interpretation, teilweise sanktionierte Formen ritueller Gewalt, Magie, Alchemie und nicht zuletzt - der damalige deutschsprachige Norden nahm es als florenzen in die Umgangssprache auf - die 'Sodomie'".²¹² Die öffentliche Verbrennung des Bußpredigers Savonarola im Jahre 1498, der zuvor vier Jahre lang das Stadtreiment von Florenz angeführt hatte, ist ein eindrucksvolles Beispiel für die 'mittelalterlichen' Verhältnisse noch zur Hochzeit der Renaissance. Für Burke vollzog sich daher der entscheidende kulturelle Wandel auch nicht plötzlich und dramatisch, sondern benötigte mindestens die dreihundert Jahre von 1300 bis 1600.²¹³ Fernand Braudel steckt den zeitlichen Anteil der Renaissance an der europäischen Geschichte sogar noch weiter ab. Er unterteilt den Zeitraum zwischen dem 12. und der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts in eine erste und eine zweite Renaissance, die zur Mitte des 14. Jahrhunderts ineinander übergehen. Dabei könnte es aber auch sein, so Braudel, daß sich „ein und dieselbe Bewegung vom 12. bis zum 17. Jahrhundert fortsetzte“.²¹⁴

Einher mit dem Problem der zeitlichen Eingrenzung der Epoche geht auch das ihrer inhaltlichen Bestimmung. Als widersin-

hinsichtlich ihres Sujets klassifizierte italienische Bilder zw. 1420 und 1539 untersucht und kommt zu dem Ergebnis, daß ca. 80% der Bilder ein religiöses Sujet behandeln.

212 Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 80.

213 Burke: Die Renaissance (1990), S. 17.

214 Braudel: Modell Italien 1450-1650, S. 10.

nig erscheint bereits die gegensätzliche Beschreibung des Phänomens einerseits als regressiv, wie es die eigentliche Wortbedeutung als *‘Wiedergeburt’* von etwas Vergangenem, in diesem Fall der Antike, impliziert, und andererseits als fortschrittlich, nämlich als Epoche des *‘Wandels zur Moderne’*. Bedeutet *‘die’* Renaissance demnach in ihrem Kern einen durch Regression erzielten Fortschritt? Diesen scheinbaren Widerspruch kann nur auflösen, wer sich darüber bewußt ist, daß der Begriff selbst nichts objektiv Gesetztes beschreibt oder gar frei von jeglicher Ideologie in der Geschichte gebraucht wurde, ihn hingegen verschiedene gesellschaftliche Gruppen mit ihrem spezifischen Geschichtsbild bereits mehrfach und zu unterschiedlichen Zeiten intentional einsetzten. In der europäischen Historiographie trifft man daher auf mehrere Renaissancen, warum der Begriff eigentlich im Plural gebraucht werden müßte. So wird von einer *‘Karolingischen Renaissance’* im Übergang vom 8. zum 9. Jahrhundert gesprochen und von einer *‘Wiedergeburt der Antike’* zur Zeit des politisch aufstrebenden Papsttums im 11. und 12. Jahrhundert. In dieser Zeit begannen die Päpste sowohl im geistlichen als auch im weltlichen Bereich nach der Weltmacht zu streben und befanden sich seitdem in fortdauerndem Konflikt erst mit dem salischen und später staufischen Kaisertum. Damals wurde der Begriff von der Wiedergeburt zum Bestandteil der päpstlichen Machtpolitik und bedeutete die *„bewußte Wiederbelebung der Antike unter christlichen Vorzeichen“*.²¹⁵ Päpste und Kaiser beriefen sich mit einer jeweils eigenen Auslegung auf die Geschichte des antiken Roms, um ihrem Anspruch auf das Erbe der römischen Weltherrschaft die nötige Legitimation zu verschaffen.

215 McLean, Alick: Italienische Architektur des Spätmittelalters. In: Toman (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance, S. 12.

Einen ebenfalls bewußten Rückgriff auf die Geschichte der Antike unternahmen die seit dem späten Mittelalter ökonomisch erfolgreichen und sozial aufgestiegenen Groß- und Fernhändler in den italienischen Kommunen. Ihre Zielrichtung war allerdings eine den imperialen Interessen von Papst und Kaiser entgegengesetzte. Die städtischen Eliten des 14. und 15. Jahrhunderts beriefen sich auf die Geschichte der Antike, um die von außen und aus verschiedenen Richtungen über ihren Stadtstaat angemeldeten Herrschaftsansprüche abzuwehren. Zur Begründung ihrer politischen Unabhängigkeit gegenüber Papst, Kaiser und Despoten anderer Territorialstaaten (z.B. Florenz gegenüber dem Herzog von Mailand) berief sich das Handelsbürgertum auf das idealisierte Beispiel der antiken Polis. Während sich in anderen Regionen Italiens die humanistische Bewegung im Quattrocento bereits um die Höfe sammelte und einem neuen Cäsarismus huldigte, orientierte sie sich in Florenz noch lange Zeit an den ciceronischen Idealen der römischen Republik. Auch sahen nicht wenige florentiner Patrizier im Athen des Perikles das Vorbild für ihren Stadtstaat. Dies aber nicht nur, um ihre oligarchische Herrschaftsform nach außen zu verteidigen, sondern auch um eine politische Verfassung im Innern zu begründen, die die Herrschaft der Groß- und Fernhändler nach oben gegen den Adel und nach unten gegen die bürgerlichen Unterschichten aus Handwerkern und Kleinhändlern abzusichern vermochte. Die *„hervorbringenden Künste“* wurden vom Stadtpatriziat in ihr Ringen um die politische Vorherrschaft mit einbezogen, und zwar *„um so mehr als die bloße Exekution von Gewalt mit den Mitteln der Waffen allein die Dauerhaftigkeit von politischer Herrschaft nicht lange garantieren kann. Armae et litterae heißt daher eine zentrale, von der humanistischen Elite des 15. Jahrhunderts ausgegebene Devise [...]“*. Politische Macht muß fähig sein, *„durch wörtliches und sinnliches Entgegenkommen, durch den Dialog mit*

den gesteigerten Bedürfnissen ihrer Adressaten unter diesen einen prägenden und bleibenden [„und den sozialen Alltag überspannenden“] Eindruck zu hinterlassen“.²¹⁶ Herrschaft schließt die „Kontrolle der Wahrnehmung von Wirklichkeit“ ein.²¹⁷ Eine Erkenntnis, auf deren Grundlage nicht zuletzt die Familie der Medici im Florenz des 15. Jahrhunderts ihre „Doppelstrategie der verdeckten politischen und der öffentlichkeitswirksamen kulturellen Patronage“²¹⁸ bis zur Perfektion kultivierte und für einen relativ langen Zeitraum unangefochten die politische und kulturelle Hegemonie über den florentiner Stadtstaat ausüben konnte.

Der überwiegende Teil der Untersuchungen zum Thema orientiert sich am sogenannten „Paradigma des Wandels zur Moderne“²¹⁹ und erkennt in der Renaissance die 'Epochenschwelle' des europäischen Übergangs vom Mittelalter zur Neuzeit. Dabei richtet die neuere Forschung ihren Blick vornehmlich auf den langfristigen sozialen, ökonomischen, kulturellen sowie mentalen Wandel und auf die Frage, ob und inwieweit ein solcher für die Renaissance verstärkt nachgewiesen werden könne. Insgesamt wird ein zunehmend differenzierteres Bild der Epoche gezeichnet. So weiß man heute um die Schwierigkeit, die in der Formulierung von der *italienischen* Renaissance verborgen liegt, da sie eine Einheit widerspiegelt, die es ebenso wenig gegeben hat wie einen italienischen Nationalstaat. Typische Phänomene der Renaissance in Kunst und Kultur waren zu unterschiedlichen Zeiten in den Stadtstaat-

216 Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 45.

217 Berdahl, Robert M. u.a. (Hrsg.): Klassen und Kultur. Sozialanthropologische Perspektiven in der Geschichtsschreibung (Einl. d. Hrsg.), Frankfurt a.M. 1982, S. 12.

218 Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 84.

219 Ebd., S. 76.

ten Mittel- und Norditaliens unterschiedlich stark ausgeprägt. Florenz zum Beispiel konnte bereits auf solche Vorläufer wie Padua zurückblicken, bevor die Stadt selbst ein „*weitausgreifendes Zentrum der Frührenaissance*“ wurde.²²⁰ Im 15. Jahrhundert waren es Neapel, Mailand und die kleineren oberitalienischen Fürstentümer wie Ferrara und Mantua sowie Urbino in Mittelitalien, die zu Vertretern der Kultur der Renaissance wurden. Doch auch bei aller Differenziertheit der neueren Untersuchungen gilt die florentiner Lokalgeschichte zur Zeit der Renaissance weiterhin als das herausragende Beispiel für den Epochenübergang vom Mittelalter zur frühen Neuzeit. Nicht selten wird dieses, der Beziehung zwischen „Prinzip und Exempel“ ähnliche, Verhältnis in einer besonders bildhaften Sprache wiedergegeben: So trifft man in Zusammenhang mit Florenz auf Metaphern wie „*das Laboratorium der Moderne*“,²²¹ „*die Wiege der Moderne*“ oder der Schauplatz, an dem „*die Moderne begann*“.²²² Nach Ansicht Burckhardts verdient Florenz sogar „*den Namen des ersten modernen Staates der Welt*“.²²³ Die Braudelsche Perspektive der *longue duree*²²⁴ machen sich demgegenüber nur wenige Forscher zu eigen wie beispielsweise Ruggiero Romano, der nicht nur für ganz Italien einen relativ statischen feudalen „*Block von fünfzehn Jahrhunderten*“ erkennt,²²⁵ sondern darüber hinaus gerade die auto-

220 Jäger: Die Theorie des Schönen, S. 7.

221 Beuys: Florenz, S. 12.

222 MERIAN, Florenz, 3/1995, S. 3.

223 Burckhardt: Die Kultur der Renaissance, S. 55.

224 Braudel, Fernand: Geschichte und Sozialwissenschaften. Die 'longue duree'. In: Honneger, Claudia / Bloch, Marc u.a.: Schrift und Materie. Vorschläge zur systematischen Aneignung historischer Prozesse, Frankfurt a.M. 1977.

225 Romano, Ruggiero: Versuch einer ökonomischen Typologie. In: ders. u.a.: Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Fünf Studien zur Geschichte Italiens, Frankfurt a.M. 1980, S. 22-75, hier S. 66f.

nome Entwicklung der italienischen Stadtstaaten des ausgehenden Mittelalters für das eigentliche Haupthindernis hält, das Italien den Anschluß an die entwickelte Moderne für lange Zeit verwehrt habe. Beide Sichtweisen, sowohl die vom Wandel als auch die von der Kontinuität, wären sicherlich unzutreffend, würden sie eine sich gegenseitig ausschließende Totalität der gesellschaftlichen Verhältnisse unterstellen. So wie das Paradigma des Wandels das zeitliche Nebeneinander von traditionellen und modernen Strukturen in Rechnung stellen muß, so kann auch eine langfristige Perspektive historische Entwicklungsprozesse und Veränderungen nur schwer verleugnen. Jede Untersuchung, die nur eine der beiden Seiten berücksichtigt, liefe Gefahr, die Komplexität historischer Prozesse in einer nicht mehr zulässigen Weise zu vereinfachen. Welche Schwierigkeiten es bereitet, diese Klippe zu umschiffen, erkennen auch Burke und Breidecker: *„Offenbar erweisen sich die makroskopischen Begriffe von traditionell und modern wie die ihnen zugeordneten soziologischen Interpretationsmuster für die Untersuchung der europäischen Städte als unbrauchbar, da sie die aus verhältnismäßig zähen Konstanten, sich stetig anpassenden Variablen und über abrupte Zäsuren hinweg gebildete Kette des historischen Wandels an willkürlichen Stellen zu zerreißen gezwungen sind.“*²²⁶

Was bleibt nach aller Kritik an den verschiedenartigen Interpretationen des Renaissancebegriffs im Laufe der Geschichte? Gab es vom 13. bis 16. Jahrhundert in Europa einen verstärkten *„Wandel zur Moderne“* und trifft diese Beschreibung das eigentliche Wesen des Phänomens, oder ist auch dieses Verständnis nur Ausfluß einer zwar fortschrittlichen aber ebenfalls

226 Vgl. Burke, Peter: *„Some Reflections on the Pre-Industrial City“*, in: *Urban History Yearbook 1975*, S. 13-21, zit. n. Breidecker: *Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“*, S. 80.

nur ideologischen Gesinnung? Helfen uns die Kategorien Mittelalter, Renaissance und Neuzeit, historische Wirklichkeit zu begreifen? Die Antwort sollte m.E. 'Ja' lauten, solange man sich des konstruierten und konstruierenden Doppelcharakters des Renaissancebegriffs bewußt bleibt und ihn nicht als einen „plötzlichen Einbruch der Moderne“, sondern wie Burke „*eingedenk der Errungenschaften des Mittelalters oder der außereuropäischen Welt, [... als] ein Ensemble von Veränderungen in der abendländischen Kultur*“ versteht.²²⁷ Vieles an der uns heute als widersprüchlich erscheinenden Geschichte dieser Epoche läßt sich nur begreifen, wenn wir die städtischen Zentren des ausgehenden Mittelalters, in denen sich die neue Bewegung ereignete, als historische Orte erkennen, wo die Momente von Tradition wie jene ihrer Auflösung aufeinanderprallen. Nur unter Berücksichtigung dessen, daß Neues und Altes auf engstem Raum und zeitgleich nebeneinander existierten, können wir die gesellschaftlichen, kulturellen und individuellen Spannungen begreifen, aus denen heraus Florenz zur Stadt Dantes und Giotto's, Michelangelos und Machiavellis wurde. Nur so lassen sich die scheinbaren Widersprüche erklären, wie z.B. das im städtischen Kontext paradoxe Phänomen der Wohnkastele des Stadtadels; oder daß die religiösen Bettelorden, die das Ideal von Armut und Keuschheit verbreiteten, und ein Patriziat mit unermeßlichem Reichtum und verschwenderischstem Lebensstil nicht nur räumlich hervorragend koexistierten, sondern sich sogar gegenseitig förderten; oder: warum sich die Republik Florenz zur vermeintlichen Rettung ihrer Freiheit faktisch dem autokratischen Regime nur einer einzigen Familie unterwarf und die ehemals großbürgerlichen Medici letztendlich als ihre Fürsten anerkennen mußte; oder: warum einer der Größten der Renaissancemalerei, Botticelli, nach

227 Burke: Die Renaissance (1990), S. 15.

einer langen und erfolgreichen Schaffensperiode seine Bilder selbst in das Feuer des bilderstürmenden Bußpredigers Savonarola warf und von tiefsten Gewissensbissen heimgesucht wurde; oder: wie Christentum und heidnische Antike diese für die Renaissance so typische Verbindung eingehen konnten, deren Grundthema die andauernde „*Versöhnung des scheinbar Unversöhnlichen*“²²⁸ zu sein scheint?

Vielleicht handelt es sich bei der Attraktion und den Besucherströmen, die Florenz heute ohne gleichen erfährt, tatsächlich um ein Reisen in die „*Kindheit der Moderne*“, um in die eigene, „*nicht minder unversöhnte Kindheit*“ zu reisen.²²⁹ Dort, wo die Moderne und mit ihr ihre Widersprüchlichkeiten geboren wurden, finden wir womöglich die passenden Antworten auf die Frage nach den Gründen für unsere heutigen Probleme. Dasselbst können wir Einsichten gewinnen, die uns dazu verhelfen, wenn schon nicht die uns beschäftigenden sozialen und individuellen Spannungen und Widersprüche aufzulösen, dann doch zumindest ihre Ursachen zu erkennen. Florenz ist für eine solche 'Reise' in die „*Wiege der Moderne*“ besonders geeignet, da sich die Stadt im Gegensatz zu anderen Großstädten seit der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts in ihrer Struktur kaum wesentlich weiterentwickelt hat - so als sei ihre Entwicklung im Übergangsstadium, in der „*physiognomischen Koexistenz*“²³⁰ von Mittelalter und Neuzeit stehen geblieben. Die Stadt am Arno ist mit den Worten Breideckers eine „*unermessliche Fundgrube, auch für die Archäologie des modernen Staates*“.

228 Burke: Die Renaissance in Italien (1992), S. 166.

229 Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 46.

230 Ebd., S. 36.

3.1.2 Die elementare historische Bedeutung von acht ausgewählten Besichtigungsobjekten unter Berücksichtigung ihres Verhältnisses zum *'Paradigma des Wandels zur Moderne'*

3.1.2.1 Das Stadttor *San Giorgio* - eine Versinnbildlichung der „*civitas*“ als zivilisatorisch-historisches Produkt²³¹

Ende des 13. Jahrhunderts ging Florenz letztmals daran, das Territorium seiner tatsächlichen und zukünftig erwarteten urbanen Ausdehnung durch den Bau eines neuen Mauerrings zu befestigen. Noch vor dieser Zeit entstand die *Porta di San Giorgio* [Bild 2, S. 268] als ältestes (1260) unter den heute noch erhaltenen Stadttoren, an dessen Außenseite die Florentiner um 1280 ein Reliefbildnis des mit dem Drachen kämpfenden heiligen Kriegers *San Giorgio* anbringen ließen [Bild 3, S. 268]. In Kontrast zu dieser Allegorie des kriegerisch Wehrhaften befindet sich an der inneren, der Stadt zugewandten Seite des Tores das um so friedfertiger Bild einer Madonna mit Jesuskind und zwei Heiligen (von Bicci di Lorenzo um 1430). Die Stadt wollte mit dem Bildnis an der äußeren Seite des Tores ein drohendes und abschreckendes Signal an mögliche fremde Gewalten aussenden; hingegen erschien ihre Haltung nach innen und sich selbst zugewandt um so beruhigender und friedlicher. So entsteht der Eindruck, als wollten die Stadtbewohner mit diesen Darstellungen den einreisenden Menschen versprechen, die mit dem Drachen symbolisierten Gefahren nach außen hin abzuwehren und sie innerhalb des Mauerrings sogar aufzuheben. Die Stadt umwarb ihre Besu-

231 Vgl. dazu das Kapitel bei Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, 'Aufriss: Die Stadt topisch zum sprechen bringen ...', S. 11-19.

cher und eventuellen Neubürger mit dem nicht gering einzuschätzenden Angebot, in ihr Sicherheit und Geborgenheit zu finden. Allerdings nicht, ohne dafür auch einen Preis zu verlangen. Denn war man erst einmal in dem neuen Organisationsgebilde Stadt aufgenommen, konnte es einen nun zu jeder Zeit und an jedem Ort als Adressaten von Politik erreichen und für sich vereinnahmen. Eine Aussicht, die zusammen mit der, „*sich als Fremder unter Fremden zu bewegen, für nicht wenige Menschen des Mittelalters eine ebenso neue wie einschneidende [...] Erfahrung gewesen sein*“ muß.²³² Der Mauerring mit seinen Zinnen tragenden Türmen und Toren repräsentierte nicht nur einfach die Grenze zwischen Stadt und Land, sondern auch zwischen zwei gänzlich verschiedenen Kulturformen, die sich gleichsam wie Ordnung und Unordnung gegenüberstanden. Er war sicht- und tastbarer Ausdruck für eine zivilisatorische Schwelle, die jeder Besucher beim Eintritt in die *civitas* überschreiten mußte.

Die am Beispiel der *Porta di San Giorgio* aufgezeigte bewußte Vereinnahmung der Betrachtenden für die neue städtische Lebensform besaß einen konkreten historisch-politischen Hintergrund. Die Zeit des hohen Mittelalters war in Italien von zahlreichen Kämpfen zwischen den zunehmend wirtschaftlich erfolgreichen Stadtbewohnern und den in ihren umliegenden Bastionen lebenden Landadligen gekennzeichnet, die entweder als verarmte Raubritter oder als Wegezoll eintreibende Despoten zunehmend die Geschäfte der Fernhandel treibenden Stadtbürger behinderten. Nicht umsonst datieren die Florentiner ihre kommunale Revolution auf das Jahr 1125, als es ihnen gelang, die auf einem Hügel neben Florenz liegende Etruskerstadt Fiesole als eine der herausragendsten solcher Adels-

²³² Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 11f.

festungen zu zerstören.²³³ Um der vom verarmten Rittertum ausgehenden Bedrohung für die Fernhandelswege etwas entgegenzusetzen, begegnete die Kommune ihren feudalen Widersachern schließlich mit Gewalt und zwang sie, sich in ihr niederzulassen und obendrein noch Steuern zu entrichten. Diese Strategie hatte zunächst zur Folge, daß sich die Kämpfe zwischen Bürgern und Aristokraten in die Stadt selbst verlagerten.

Aber nicht nur die Angehörigen des Landadels, wenn anfänglich auch nur unter Zwangsandrohung, zogen in die neue Organisationsform Stadt um, sondern auch diejenigen, die sich aus feudalem Hörigkeitsverhältnis befreien wollten, suchten in Städten wie Florenz eine Erwerbstätigkeit. Ein Vergleich der Einwohnerzahlen belegt die immense Landfluchtbewegung des 13. Jahrhunderts: Um 1200 hatte Florenz rund 40.000 Einwohner, um 1300 waren es schon 110.000 Menschen.²³⁴ Doch nicht wenige der ehemals Hörigen oder Halbpächter²³⁵ wurden von den in der Stadt vorgefundenen Verhältnissen recht bald wieder enttäuscht. Auf kurz oder lang mußten die meisten von ihnen die Erfahrung machen, daß der erhaltene Lohn für die Arbeit oft nicht einmal dazu ausreichte, die einfache Reproduktion ihrer Arbeitskraft und damit ihren Lebenserhalt sicherzustellen.²³⁶ Wenn nicht aus diesem Grunde, dann durch die Schuldverzinsung bei einem Wucherer fielen zahlreiche Lohnabhängige und im Verlagswesen tätige Kleinhandwerker früher

233 Vgl. ebd., S. 13.

234 Vgl. Beuys: Florenz, S. 11.

235 In Nord- und Mittelitalien und ganz besonders in der Toskana hatte sich das fränkische Lehnswesen nie ganz durchgesetzt, so daß zwischen vielen Bauern und Grundbesitzern ein Halbpachtverhältnis (ital.: *mezzadria*) bestand, vgl. Romano: Versuch einer ökonomischen Typologie, S. 33.

236 Vgl. Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 78.

oder später der kommunalen Nahrungsversorgung oder privaten Alimentierung anheim (laut Villani mußte 1346 die Stadtverwaltung von Florenz drei bis vier Fünftel der Gesamtbevölkerung von 80.000-90.000 Menschen mit Lebensmitteln versorgen²³⁷). An der Wende zum Trecento war in Florenz das „*vielgerühmte private und öffentliche System der Misericordia*“ keineswegs nur aus Gründen der Nächstenliebe, sondern auch aus ökonomischer Notwendigkeit heraus „*fast lückenlos*“.²³⁸

Waren hingegen die Adelsfamilien erst einmal in die Kommune umgezogen und zeigten sich diese dazu bereit, ebenfalls als Geschäftsleute tätig zu sein, konnten sich die meisten von ihnen auf der Basis des für sie politisch sanktionierten Fernhandels und Zinswuchers bereichern. Dies veranlaßte sie aber keineswegs dazu, auch auf ihre gewohnten Verhaltensweisen und 'angeborenen' Standesprivilegien zu verzichten, was sicherlich eine entscheidende Ursache für das urbane Paradox der Wohnkastelle in Form von Wehrtürmen war, von denen noch heute einige besonders gut in der toskanischen Stadt *San Gimignano* erhalten sind. Auf die Regelung ihrer Angelegenheiten mit Hilfe des Fehderechts verzichteten die Aristokraten auch in der Stadt nicht, wie die permanenten von ihnen angeführten inneren Fehden und Parteienkämpfe der Florentiner beweisen. Doch es wäre zu einfach, die Trennlinie zwischen den Kontrahenten einfach mit der zwischen der Aristokratie des Blutes und der des Geldes gleichzusetzen. Bald bildeten neu-reiche Aufsteiger und altfeudale Clans gemeinsam einen „*Klün-gel der Mächtigen*“²³⁹ und wußten als Block gegen das Ansinnen des aufstrebenden mittleren Bürgertums vorzugehen, obwohl sie sich untereinander doch weiter befehdeten. Eine Ent-

237 Zit. n. Mollat, Michel: Die Armen im Mittelalter, München ²1987, S. 146.

238 Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 78.

239 Beuys: Florenz, S. 83.

wicklung, die zeigt, daß die Stadt ihr Versprechen von innerem Frieden in der Realität nicht einlösen konnte. Ein Ausdruck dafür, daß die damaligen Menschen diesen Zustand als Defizit empfunden haben, ist sicherlich in den zahlreichen florentiner Festen, Prozessionen und Einsegnungen zu sehen. Ihre Funktion war es u.a., die neue politische Kultur der Kommune rituell zu fundieren, indem sie eine gemeinsame auf die Stadt bezogene Identität stiften helfen sollten, um so die sozialen und ökonomischen Gegensätze zumindest ideell zu überbrücken. Auch viele der meist öffentlich in Auftrag gegebenen religiösen und profanen Kunstproduktionen hatten diese Aufgabe zu erfüllen. Da die soziale Elite der Kommune aufgrund von Fernhandel, Bankgeschäften und Tuchproduktion über die entsprechenden ökonomischen Möglichkeiten zur Kulturförderung verfügte, waren somit zwei wichtige Ausgangsbedingungen gegeben, um das entsprechende Feld für die Erschaffung vieler der bedeutendsten Kunstproduktionen der Renaissance zu bereiten. Kein Zufall also, daß die Bewegung der Renaissance ihren Ausgang in der modernen Kulturform der Städte nahm.

3.1.2.2 Das Baptisterium und die Kirche *San Miniato al Monte* oder: die legendäre Gründung der Stadt und der päpstliche Machtanspruch

Die im Jahre 1059 geweihte oktagonale Taufkirche *San Giovanni Battista* [Bild 4, S. 269] im Zentrum von Florenz nimmt für die Menschen der Stadt und ihre Geschichte eine, wenn nicht sogar *die* herausragende Bedeutung ein. Nicht zu Unrecht sieht Breidecker im Baptisterium den „*Fixstern des florentinischen Mikrokosmos [...], von dem aus sich jeder beliebige Punkt und jedes beliebige Moment der Stadt im Raum und in der Zeit erschließen lassen: historisch und urbanistisch, kunst- und stilgeschichtlich, ökonomisch und soziologisch, theologisch*

und politologisch, rituell und religiös, legendär und mythologisch“.²⁴⁰ Für die Florentiner war die Taufkirche zugleich „Altar und Gründungssymbol“ ihrer Stadt, der *civitas* und ihrer Zivilisation, der *civiltà*. Sie war der Ort, an dem zwischen dem Leben eines jeden Bürgers und dem seiner Kommune ein unauflösliches Band geknüpft wurde. Denn einerseits symbolisierte die Kirche für die Bewohner die Geburt ihrer Stadt, da sie irrümlicherweise annahm, es handelte sich bei ihr um einen von den Römern bei Gründung der Kolonie dem Kriegsgott Mars geweihten Tempel. Andererseits wurde mit der im Baptisterium vollzogenen Taufe eines jeden in Florenz Geborenen dieser dort nicht nur rituell in den christlichen Glauben, sondern auch in die Kommune initiiert, was seine an diesem Ort ebenfalls vorgenommene Eintragung ins stetig geführte und in der Kirche aufbewahrte Geburtsregister noch einmal unterstreicht. Die zentrale Bedeutung der Taufkirche für die Kommune zeigte sich im Mittelalter gerade in Zeiten ihrer existentiellen Bedrohung. Lag Florenz mit einer anderen Macht im militärischen Konflikt, wurde sie zum Zentrum der Kriegsvorbereitungen und zum symbolischen Ausgangspunkt des Marsches des Bürgerheeres. Über einem ihrer Portale war die Kriegsglocke befestigt, die sogenannte *martinella*, und die Werkstatt zur Instandhaltung von *San Giovanni* beherbergte im Frieden den Kriegswagen der Kommune, den *carroccio*. Dieser gewaltige, vierrädrige und bemalte Karren übernahm die Funktion eines fahrbaren Kriegsaltars und gab, emblem- und symbolbeladen sowie gezogen von mehreren mit „roten Decken geschmückten Ochsen“, den Scharen des ausziehenden Bürgerheeres „einen Sammelpunkt“ (Machiavelli²⁴¹). Die an ihm befestigten Kriegs-

240 Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 248.

241 Machiavelli, Niccolò: Geschichte von Florenz, 2. Buch. In: Gesammelte Schriften hrsg. v. Floerke, Hans, Bd. 4, München 1925, S. 80f.

banner hingen ebenfalls in Friedenszeiten im Innern des Baptisteriums. Erst mit der Kommerzialisierung (Söldnerheere) und Technisierung (Artillerie) des späteren Renaissance-Kriegswesens verlor der *carroccio* seine ursprüngliche Funktion und verwandelte sich zum Prototypen eines allegorischen Triumphwagens.

Auf dem *Ponte Vecchio* hatte lange Zeit eine der Legende nach ursprünglich aus der Taufkirche stammende marmorne Statue des römischen Marsgottes gestanden, die nach der angeblichen Christianisierung des vermeintlichen Tempels auf die Brücke verbracht wurde und dort so lange überdauerte, bis sie 1333 eine Arnoüberschwemmung hinwegriß. Obwohl, nach den Beschreibungen des Chronisten Villani, das Standbild einen weniger für die Antike als eher für das Mittelalter typischen bewaffneten *cavaliere* zu Pferd darstellte,²⁴² glaubte man noch bis ins 16. Jahrhundert an die Legende vom römischen Ursprung des Baptisteriums samt Statue. In Wirklichkeit war die Taufkirche im Rahmen eines umfassenden päpstlichen Bauprogramms des 11. Jahrhunderts entstanden. Erstmals nach der Karolingerzeit hatten Päpste und papsttreue Bischöfe wieder in größerem Maßstab zu bauen begonnen, wobei in Florenz neben dem Baptisterium so berühmte Werke wie die Kirchen *San Miniato al Monte*, *Santa Reparata* (wurde später durch den Bau des neuen Domes ersetzt), der Erzbischofssitz sowie die *Badia di Fiesole* entstanden, die sich alle stilistisch deutlich von anderen Bauwerken in Italien oder den Ländern des Nordens dieser Zeit unterscheiden.²⁴³ Die stilistische Harmonie, die für diese monumentalen florentiner Bauwerke so

242 „*cavaliere armato a cavallo*“, Villani, Giovanni: *Cronica*, Ed. Moutier, J., 3 Bde., Florenz 1844-55 (Repr. Frankfurt a.M. 1969), Bd. I, S. 42, zit. n. Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 249.

243 Vgl. McLean: *Italienische Architektur des Spätmittelalters*, S. 14.

typisch scheint, erweckt im Betrachter den Eindruck, als seien ihre Teile alle zum selben Zeitpunkt entstanden. Dies war aber keineswegs so, wie es besonders die lange Baugeschichte des Baptisteriums deutlich zeigt. Nicht allein, daß schon die Bauzeit (1059-1150) des Gebäudes auf annähernd hundert Jahre veranschlagt werden muß, auch in der Folgezeit bis ins 15. Jahrhundert wurden ständig Teile hinzugefügt oder vorhandene verändert. Der Beginn der Arbeiten an der polychromen Marmorfassade und der doppelschaligen Kuppel kann spätestens auf das Jahr 1113 datiert werden,²⁴⁴ die Laterne krönte das Bauwerk spätestens seit 1150, die rechteckige Chorkapelle wurde 1202 fertiggestellt, mit den Mosaikarbeiten im byzantinischen Stil im Innern der Kuppel wurde 1225 begonnen. 1293 brachte man an der Außenseite die weiß-grün gestreiften Marmoreckpilaster an und 1330-36 fertigte Andrea Pisano die erste Bronzetür. Schließlich führte Ghiberti während der Jahre 1403-24 und 1425-52 die zweite und dritte Tür aus.

Die Baugeschichte der Taufkirche widerlegt eindrucksvoll die von den Bauwerken oft selbst nahegelegte Theorie, daß es sich bei ihnen einerseits um die Ergebnisse der künstlerischen Eingebung genialer Einzelner und andererseits bei dem Phänomen Renaissance um das plötzliche Aufkommen einer neuen Bewegung erst im 14./15. Jahrhundert gehandelt hätte. Ein Gebäude mit einer solch zentralen Bedeutung für das Leben der florentiner Bürger, wie das Baptisterium, diente vielmehr den jeweils politisch Einflußreichen immer schon als Projektionsfläche für ihre an die Stadtbewohner gerichteten Botschaften. Die päpstlichen Bauherren setzten den einheitlichen Stil, die wiederkehrende Ikonographie und die Rekursion auf

244 Vgl. ebd., S. 15: in diesem Jahr wurde der florentiner Bischof Ranierus beigesetzt.

klassische und frühchristliche Stilelemente bewußt ein, um den allumfassenden Herrschaftsanspruch des Christentums und damit der Kirche zu demonstrieren. Die dazu angewandten Prinzipien lassen sich am Baptisterium, aber ganz besonders deutlich auch an der Fassade der Kirche *San Miniato al Monte* erkennen [Bild 5, S. 269]. Die strenge, geometrische Gliederung der Fassadenkompositionen schöpft ihre Bedeutung aus dem Zusammenspiel zweier Elemente. Das eine besteht aus den Blendarkaden, die im Stil eines antiken kaiserlichen Palastes mit einem von Portalen durchbrochenen Portikus angelegt sind. Das andere ist das Zitat eines antiken Tempels in Form des oberen Teils der Schauseite von *San Miniato al Monte* und die außen an *San Giovanni* angebaute rechteckige Chorkapelle mit dem aufgesetzten Tympanon. Bei beiden Gebäuden werden diese Flächen von der für antike Tempel typischen Form des Quadrats umschrieben. „Dieses Ordnungsschema [Kombination von Tempelquadrat und Palastportikus] wiederholt sich auf allen Ebenen baulicher und dekorativer Gliederung der Fassade [...]“²⁴⁵ Die strenge, im Dreierhythmus gehaltene geometrische Gliederung der Außenbauten beider Gebäude folgt insgesamt dem Vorbild eines originalen antiken Bühnenbildes, der *Scaena* des Republiktheaters, dessen Funktion es war, dramatische Figuren wirkungsvoll in Szene zu setzen. „Die Anwendung der Geometrie deutete auf die überall zu spürende Anwesenheit der Heiligen“.²⁴⁶

Diese Kombination der beiden klassischen Bautypen, Kaiserpalast und Tempelfront, geschah nicht zufällig. Beide Gebäude, *San Miniato* und das Baptisterium, entstanden zu einer Zeit, in der die Geschichte von Florenz mit der des politisch aufstre-

245 Ebd.

246 Ebd., S. 16.

benden Papsttums aufs engste miteinander verbunden war. Die Päpste hatten seit der Mitte des 11. Jahrhunderts begonnen, ihre Macht unabhängig vom Kaiser auszubauen. Zuerst gelang es der Kurie, sich von der Autorität des Kaisers zu emanzipieren, indem sie durchsetzte, daß nunmehr die Kardinalsversammlung den Papst und nicht mehr der Kaiser diesen ins Amt setzte. Dann beanspruchte der Papst für sich das alleinige Recht, die Bischöfe einzusetzen, woraus Ende des 11. Jahrhunderts der als Investiturstreit bezeichnete Konflikt zwischen Kaiser und Papst resultierte. Und schließlich forderte der Papst mit der Begründung sogar das Kaiserkrönungsrecht, daß ihm nicht nur als Nachfolger Petri, sondern Stellvertreter Gottes auf Erden allein die volle geistliche und weltliche Macht zustünde (Innozenz III., 1198-1216). Florenz wurde in jener Zeit direkt in die Auseinandersetzung zwischen Papst- und Kaisertum einbezogen. Die territorialen Herrschaften, die Markgrafen von Tuszien aus dem Hause der Grafen von Canossa, die im 11. Jahrhundert fast die ganze Toskana und die Emilia Romagna regierten, waren auf seiten des Papstes in den Konflikt involviert und hatten einen Regierungssitz in Florenz eingerichtet. Die Grafen von Canossa waren wichtige politische und militärische Stützen für die Machtpolitik der Reformpäpste, und Florenz entwickelte sich schließlich zum Sammelbecken für die Anhänger päpstlicher Reformen. Es ist bezeichnend, daß der florentiner Bischof, der 1059 das Baptisterium weihte, noch im selben Jahr nach dem neuen Wahlverfahren durch die Kardinalsversammlung und unter Ausschluß des Kaisers selbst zu Papst Nikolaus II. (1059-61) gewählt wurde. Vor diesem historischen Hintergrund ist die Neuentwicklung eines antike und frühchristliche Elemente verbindenden Baustils nachvollziehbar. Die das Göttliche verkörpernde Tempelfront und der weltlich kaiserliche Triumphbogen vereinigen sich unter der Oberhoheit des Religiösen. Bei der Kirche *San Miniato* thront das

Sinnbild der römischen Kirche, der Tempel, gleichsam über dem des kaiserlichen Palastes. Beide Kirchen, *San Miniato al Monte* und *San Giovanni Battista*, wollen nichts anderes als den Anspruch des 'Stuhls Petri' auf die alleinige Weltherrschaft zum Ausdruck bringen.

Trotz aller späteren und aufs Härteste geführten Interessenkonflikte zwischen Florenz und der Kurie in Rom wurde in dieser Zeit der Grundstein für die lang anhaltende Verbindung zwischen beiden Zentren gelegt, die bis ins 15. Jahrhundert Bestand haben sollte. Durch die konkurrierenden Machtansprüche von Papst und Kaiser bildeten sich zwar auch unter der florentiner Stadtbevölkerung zwei Parteien heraus, die papsttreuen Guelfen (Welfen) und die kaiserlichen Ghibellinen (Waiblinger), aber in Florenz behielt bis auf kurze Unterbrechungen doch immer die Partei der Guelfen die Oberhand. Unterstützte im 12. und 13. Jahrhundert noch die florentinische Konsularregierung der Guelfenpartei den Papst, waren es im 14. Jahrhundert die mittlerweile reich gewordenen Fernhändler- und Bankiersfamilien und im 15. Jahrhundert schließlich die als päpstliche Bankkaufleute tätige Familie der Medici. Das stetig wohlhabendere Stadtvolk war aber nicht nur Adressat der kirchlichen Baupolitik, das Bauprogramm selbst wurde auch überwiegend mit seinem Geld finanziert. Dadurch kam eine Entwicklung mit dem Resultat in Gang, daß schließlich nicht mehr nur die Päpste, sondern auch jene Bevölkerungsschichten bauten, an die sich die in der Architektur vermittelte päpstliche Propaganda richtete. Indem die Großbürger der seit dem hohen Mittelalter florierenden Handelszentren selbst zu bauen begannen, haben sie dazu beigetragen, daß letztendlich die zentrale Autorität in Rom wieder geschwächt wurde.²⁴⁷ Denn nicht allein Frömmig-

247 Vgl. ebd., S. 14.

keit war der Grund, warum die florentiner Bürgerschaft seit dem 13. Jahrhundert die weitere Ausschmückung des Baptisteriums übernahm. Vielmehr versuchte sie nun nach der 'similitudo-Vorstellung' Augustins,²⁴⁸ aus ihrer *civitas* ein neues Rom oder sogar ein dem irdischen Jerusalem nachfolgendes 'Himmlisches Jerusalem' entstehen zu lassen, um nicht zuletzt ihre Unabhängigkeit vom 'Heiligen Stuhl' in Rom zu dokumentieren. Zwar machten die Bürger weiterhin gerne mit dem Papst ihre Geschäfte, dabei wollten sie sich nunmehr aber als gleichberechtigte Verhandlungspartner und nicht als seine Knechte verstanden wissen.

Das Kuppelmosaik im Baptisterium [Bild 6, S. 270] steht mit bedeutenden weltpolitischen Ereignissen des 13. Jahrhunderts in Zusammenhang. Mit der Einnahme und Plünderung Konstantinopels durch die Kreuzfahrer im April 1204 und im Laufe der 50jährigen Besetzung der Stadt setzte auch in Italien die Verbreitung eines heute als Byzantinismus bezeichneten Kunststils ein. Dies geschah zuerst in den Seehandel treibenden Stadtstaaten Venedig und Pisa, auf deren Schiffen die byzantinische Beute auf die italienische Halbinsel abgeführt wurde.²⁴⁹ Da Florenz zu dieser Zeit bereits kräftig am Fernhandel partizipierte, wurde auch diese Stadt recht früh von der damals als Kunst der Urchristen identifizierten Bewegung erfaßt. Schon 1225 begann man mit der Ausmosaizierung der Kuppel von *San Giovanni* ein Werk, das „zu einem der gewal-

248 Vgl. Bering, Kunibert: Baupropaganda und Bildprogrammatik der Frührenaissance in Florenz - Rom - Pienza. In: Imdahl, Max / Wundram, Manfred (Hrsg.): Bochumer Schriften zur Kunstgeschichte, Bd. 4, Frankfurt a.M. u.a. 1984, S. 24; die Similitudo-Vorstellung beruht auf der Ansicht Augustins, der irdische Staat könne sich zum Gottesstaat entwickeln.

249 Vgl. Perrig, Alexander: Malerei und Skulptur des Spätmittelalters. In: Toman (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance, S. 40.

tigsten Monumente des 'Urchristenstils' auf Italiens Boden“ werden sollte.²⁵⁰ Auftraggeber war hier bereits nicht mehr der Papst, sondern die mächtigste der großen Zünfte von Florenz, die *Arte dei Mercanti di Calimala* (die Zunft der Großkaufleute), deren Reichtum ja mit, wenn auch vermittelt, auf dem Levantehandel und den Kreuzzügen beruhte. Die Kaufmannszunft ließ eigens für die Ausführung der Arbeit einen in der Technik des Mosaiks renommierten Kunsthandwerker mit Namen Meister Jacobus aus Venedig an den Arno kommen. Mit dem Bildprogramm des erst 1330 fertiggestellten Mosaiks folgte dieser noch den im Byzantinismus typischen ikonographischen Regeln. Es zeigt den über der Chorkapelle thronenden Christus als Weltenrichter am 'Jüngsten Tage', flankiert von Maria und Johannes dem Täufer, die um Gnade für die Menschheit bitten und von den Aposteln begleitet werden. Das groß angelegte 'Jüngste Gericht' ist Teil der Heilsgeschichte, die durch die Geschichte der Genesis und die Lebensgeschichten von Joseph, Jesus und Johannes dem Täufer vervollständigt wird. Doch bereits seit dem 13. und 14. Jahrhundert wurde diese traditionelle Mosaikkunst nach byzantinischem Vorbild mehr und mehr von einer bedeutsamen künstlerischen Neuerung verdrängt. Die Geburt des monumentalen Fresko in Mittelitalien sollte eine neue Phase auf dem Gebiet der Malerei einleiten, die den grundlegend gewandelten Bedürfnissen und Aufgaben des städtischen Bürgertums weitaus besser gerecht werden konnte. Das Mosaik in seiner verschwenderischen Verwendung kostbarster Materialien und Installierung an distanzierten und enthobenen Bereichen (Kuppelgewölbe und Chorapsis) war dem Standpunkt und der Welt des Betrachters ebenso entrückt, wie die dargestellten Figuren in ihrer „*physische[n] Immobilität*“ außerhalb von Zeit, Geschichte und dieser Welt gese-

250 Ebd.

hen wurden.²⁵¹ Das aktiv sein Leben gestaltende Stadtbürgertum erkannte in der Freskomalerei eine für seine Bedürfnisse adäquatere Maltechnik, da es mit ihr nun viel leichter möglich war, die eigene Lebenswelt und Weltvorstellungen künstlerisch abbilden zu lassen und die eigenen Botschaften an die Rezipienten zu senden.

Den Päpsten war es im 13. Jahrhundert nicht gelungen, ein einheitliches Reich Gottes unter ihrer Weltherrschaft durchzusetzen. In nicht wenigen mittel- und norditalienischen Kommunen errangen zum Ende des Jahrhunderts vielmehr die Großkaufleute die politische Herrschaft. Dies drückte sich unter anderem darin aus, daß sich ab dieser Zeit in Florenz die Zünfte der Kaufleute auch als Bauherren für die ehemals von Päpsten und Bischöfen errichteten sakralen Monumente etablierten. Zum Ende des 13. Jahrhunderts übernahm die Zunft der *Calimala* die alleinige Verantwortung für die weitere Ausgestaltung von *San Giovanni*. Im Jahre 1330 beauftragte sie den Bildhauer Andrea Pisano mit der Herstellung eines mit Bronzereliefs versehenen Portals für die Südseite der Kirche. Bei solchen Aufträgen war es im Mittelalter üblich, daß der Besteller, hier also die Zunft der *Calimala*, dem Handwerker genaueste Vorgaben für die Gestaltung der Arbeit auferlegte. Im Falle der Baptisteriumportale hatten die Zunftoberen sowohl die auf den Türen darzustellenden Szenen durch die Vorgabe des biblischen Themas (Szenen aus dem Leben Johannes des Täufers) als auch die Anzahl der Reliefs und ihre Einfassung durch gotische Vierpaßrahmen festgelegt [Bild 7, S. 270]. Bildhauerei wie Malerei gehörten im Verständnis dieser Zeit noch zu den

251 Romano, Ruggiero: *Arte e società nell'Italia del Rinascimento*. In: *Tra due crisi. L'Italia del Rinascimento*, Turin 1971, S. 103, zit. n. Breidecker: *Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“*, S. 47.

sogenannten „*mechanischen*“ Künsten,²⁵² und diejenigen, die sie ausübten, sah man mehr als Handwerker denn als Künstler an.

Das heute bei Künstlern übliche Selbstverständnis, das die Kompetenz der Gestaltungsfreiheit mit einbezieht, war den Menschen des 14. Jahrhunderts noch weitgehend fremd. Doch diese Auffassung sollte sich im folgenden Jahrhundert allmählich wandeln, was sich am Beispiel der zwei weiteren von der *Calimala* bei Lorenzo Ghiberti in Auftrag gegebenen Türen für *San Giovanni* aufzeigen läßt. Im Winter 1400/01 veranstaltete die Zunft einen öffentlichen Wettbewerb, um einen geeigneten Kunsthandwerker für die Anfertigung des zweiten der drei Kirchenportale zu ermitteln. Sicher ist es kein Zufall, daß gerade die neuen bürgerlichen Auftraggeber, die Zünfte der Großkaufleute, die Sitte einführten, die Vergabe von solch bedeutenden Aufträgen mit Hilfe von als *palio* bezeichneten Wettbewerben zu regeln. Schließlich haben sie so nur ein grundlegendes Prinzip ihrer Händlertätigkeit in den Bereich des Kunsthandwerks übertragen. Aber auch bei diesen Wettbewerben konnten die 'Künstler' ihren Gestaltungswillen noch nicht frei ausleben, da die Zunftleute für die Konkurrenz neben dem Thema ebenfalls wieder die gotische Vierpaßrahmenform vorgaben.²⁵³ Ghiberti gewann vermutlich nicht zuletzt aus dem Grunde mit seinem Proberelief den *palio*, weil seine Technik im Vergleich zu denen der anderen Künstler nicht nur handwerklich „*vollkommen*“ (Vasari) und am preiswertesten umzusetzen war,²⁵⁴ sondern

252 Im Gegensatz zu den als „*frei*“ bezeichneten Künsten Sprache, Literatur und Bildung, vgl. Burke: Die Renaissance (1990), S. 25.

253 Vgl. Vasari, Giorgio: Lebensläufe der berühmtesten Maler, Bildhauer und Architekten, Zürich 1974, S. 151-156.

254 Vgl. Geese, Uwe: Skulptur der italienischen Renaissance. In: Toman (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance, S. 177: eine Tür nach

auch weil er den konservativen Vorgaben der Auftraggeber noch weitgehend entsprochen hatte [Bild 8, S. 270].

Als aber die *Calimata* nach Fertigstellung des zweiten Portals Ghiberti 1425 den Zuschlag für die dritte Tür erteilen wollte, zeigte sich, daß im Verhältnis zwischen Auftraggeber und Künstler eine wesentliche Neuerung eingetreten war. Denn in der Zwischenzeit hatte sich Ghibertis gesellschaftliche Stellung grundlegend gewandelt. Gemeinsam mit Brunelleschi war er zum Oberaufseher des Kuppelbaus für den florentiner Dom bestellt worden und so vom einfachen Handwerksmeister zum Architekten und damit zum Experten der Geometrie aufgestiegen. Die *Calimata* hatte es nun mit einem Meister zu tun, „*der in einer bis dahin unbekanntem Selbständigkeit nicht mehr nur die technische Ausführung eines Auftragwerkes gewährleistete, sondern auch dessen inhaltliche Ausgestaltung in seine persönliche Kompetenz*“²⁵⁵ übernahm. So konnte Ghiberti durchsetzen, die Anzahl der Reliefs von ehemals 28 auf lediglich zehn herabzusetzen und das veraltete Vierpaß-Rahmensystem durch ein vollkommen neues zu ersetzen.²⁵⁶ Das Besondere an der dritten Tür ist aber, daß Ghiberti jene neue Form der perspektivischen Darstellungsweise benutzte, die es ermöglichte, die Fläche optisch in einen Raum zu verwandeln [Bild 9, S. 271]. Waren an den bisherigen beiden Türen noch sämtliche Personen unterschiedslos groß abgebildet, ließ Ghiberti nun die näherstehenden Figuren größer und die entfernteren kleiner erscheinen. Auch Architektur- und Landschaftsdarstellungen integrierte er nach dieser neuen Technik in die Reliefs. Die neue Möglichkeit der räumlichen Abbildung von Wirklichkeit

der Technik Brunelleschis hätte zwei Zentner mehr Bronzematerial benötigt als die Ghibertis.

255 Ebd., S. 179.

256 Vgl. Vasari: Lebensläufe, S. 165-167.

durch die Perspektive gerät bei Ghiberti aber noch nicht zum Selbstzweck. Er setzte sie vielmehr zur Darstellung von inhaltlicher Wahrheit ein, indem es ihm gelang, auf den durch die Perspektive erzeugten Raumebenen die unterschiedlichen Phasen einer einzigen Geschichte darzustellen und diese dabei in ihrem inneren Zusammenhang aufeinander zu beziehen [Bild 10 und Bild 11, S. 272].

Das Werk Ghibertis trug aber noch zu einer weiteren Neuerung bei. Für seine Tür wurden in Florenz - das erste Mal an einem so bedeutenden Bauwerk wie dem Baptisterium - die traditionellen Regeln der Ikonographie gesprengt. Obwohl das neue Portal mit dem alttestamentarischen Thema aus der Genesis zuerst für die Nordseite vorgesehen war, beschloß die Zunft, sie an der vornehmsten Seite des Baptisteriums, der dem Dom gegenüberliegenden Ostseite, anzubringen. Der ikonographischen Ordnung nach durften ursprünglich an dieser Seite nur christologische Themen dargestellt werden. Mit der Entscheidung, die Orte für Ghibertis Türen miteinander zu vertauschen, wurde hier erstmals ganz bewußt dem Kriterium der Ästhetik gegenüber dem des Inhaltes der Vorrang gegeben.²⁵⁷

3.1.2.3 Die Basiliken *Santa Maria Novella* und *Santa Croce* oder: die dialektische Beziehung zwischen bürgerlichem Reichtum und der Armut der Bettelorden

Im 12. Jahrhundert waren vielerorts in Europa Sekten- und Ordensbewegungen entstanden, die für die Politik der Päpste, unter ihrer zentralisierten Gewalt eine Universalkirche zu schaffen, eine Bedrohung darstellten. Sekten, wie Katharer, Albigener-

257 Vgl. Geese: Skulptur der italienischen Renaissance, S. 184.

ser, Waldenser und Humiliaten, deren Merkmal es war, in der Volkssprache zu verkündigen, bestritten der römischen Kirche das Recht auf Herrschaft und Besitz. Mit Berufung auf die Bergpredigt lehnten sie den Eid, die Todesstrafe, die hierarchische Kirchenorganisation, die Idee des Fegefeuers und schließlich auch die Ablässe und Heiligenverehrungen ab. Da die Kraft Roms nicht dazu ausreichte, sowohl die neuen Orden als auch die Sekten gleichzeitig zu bekämpfen, anerkannte die katholische Kirche die Orden und machte sie sich, wie schon die Kreuzzüge und die Inquisition, als Mittel zur Bekämpfung der Sektenbewegung nutzbar. 1223 bestätigte der Papst die Ordensregel der Franziskaner und 1231 beauftragte er den Dominikanerorden mit der päpstlichen Inquisition gegen die 'Ketzer'.

Die Ordensgemeinschaften rekrutierten ihre Mitglieder vornehmlich aus der sozialen Gruppe des aufstrebenden Stadtbürgertums, aus Handwerkern, Händlern und Bankkaufleuten. Nicht wenige Patrizier ließen ihre unehelich gezeugten Kinder, die aufgrund ihrer Herkunft das Geschäft ihrer Familie nicht weiterführen durften, zum Priester ausbilden oder gaben ihnen in den Klostersgemeinschaften ein akzeptables Betätigungsfeld. Die Orden waren vom traditionellen Amtsklerus geschieden und auch nicht wie jener an den feudalen Grundbesitz und eine entsprechende ständische Gesellschaftordnung gebunden. Obwohl sich die neuen religiösen Gemeinschaften noch strengeren Armut- und Keuschheitsgelübden als die Mönchsorden unterwarfen, lehnten sie das Diesseitige und die städtische Lebenswelt nicht etwa ab, sondern bildeten einen Teil der bürgerlichen Stadtwelt, die sie zum überwiegenden Ort ihrer missionarischen Tätigkeiten machten. Der Ordensgründer der Franziskaner, Franz von Assisi, hatte seinen Schülern ausdrücklich den Bau von Kirchen untersagt. Die Ordensbrüder

predigten daher ebenfalls wie die Sekten in der Sprache des Volkes und an öffentlichen Plätzen. Dies führte zu einer nicht unbedeutenden Veränderung im Leben der Stadtmenschen. An ihren alltäglichen Plätzen konnten nun die Bürger die Predigten der Bettelbrüder mit ihren Aufrufen zur Buße und den biblischen Gleichnissen vernehmen.

Ihre anfänglich noch einfachen Niederlassungen gründeten die neuen Ordensgemeinschaften in den Randgebieten der größeren Städte, wo sich in der Regel noch keine Kirchen befanden. Sowohl die Franziskaner selbst als auch die katholische Kirche hielten sich nicht lange an das Verbot des Ordensgründers, keine eigenen Kirchen zu bauen. Kaum war Franz von Assisi gestorben, sprach ihn der Papst heilig und ließ den Grundstein für die monumentale Basilika *San Francesco* in Assisi legen. Gregor IX., der 1231 neben der schon bestehenden bischöflichen auch die päpstliche Inquisition einführte, erachtete den Bau eines repräsentativen Monuments für die Verehrung des heiliggesprochenen Franziskus für wichtiger als die Befolgung der vom Ordensgründer erlassenen Regeln. Ein deutliches Indiz dafür, daß die Kirche nicht der inhaltlichen Programmatik wegen den Orden unterstützte, sondern weil dieser für die Verwirklichung der politischen Ziele der Päpste eine Aufgabe zu übernehmen hatte. Die Mutterkirchen der beiden größten Orden, *San Francesco* in Assisi und *San Domenico* in Bologna, wurden mit den Spenden von reichen Patrizierfamilien sogar noch „*größer und kunstvoller ausgeführt als die ehemals dominierenden Stadtkirchen*“.²⁵⁸ Und erst im Nachhinein betrachtet zeigt sich die eigentliche historische Leistung der Bettelorden für die katholische Kirche. Tatsächlich erwiesen sie den Päpsten einen guten Dienst, da ihre integrative Kraft zu Anfang des

258 McLean: Italienische Architektur des Spätmittelalters, S. 23.

13. Jahrhunderts einiges dazu beitrug, die Kirche für ein knappes weiteres Jahrhundert vor einem großen Schisma zu bewahren.

Wie schon in anderen größeren Städten begann die zweite Generation der Ordensbrüder auch in den florentiner Außenbezirken mit dem Bau von großen gotischen Kathedralen. Die italienischen Orden nahmen sich den neuen sakralen Baustil aus Frankreich nicht zuletzt deshalb zum Vorbild für ihre neuen Kirchen, weil sich ihre französischen Brüder im Kampf gegen die Kirchenspaltung bereits bewährt hatten und ganz besonders in der Gunst des Papstes standen. Am schrittweisen Ausbau der dominikanischen Ordenskirche *Santa Maria Novella* in Florenz von einer „schlichten Unterkunft bis hin zu einem Monument im großen Stil“²⁵⁹ läßt sich die weitere geschichtliche Entwicklung des Ordens verdeutlichen. Auch dieser Kirchenbau war nicht das Ergebnis der künstlerischen Eingebung eines Einzelnen, sondern kann von der Grundsteinlegung für das Gebäude in seiner heutigen Form im Jahre 1279 bis zur Umgestaltung der Hauptfassade im Renaissancestil durch den Architekten Alberti ab 1458 eine über 200jährige Baugeschichte aufweisen. In den 1279 begonnenen Kathedralbau integrierte man eine bereits um 1246 errichtete Kirche, deren Mittelschiff nun als Querschiff fungierte.

Im 13. Jahrhundert halfen die Kirchen und Klosteranlagen der Orden, die sich anfänglich noch in den „Auffangbecken“ für die landflüchtigen Immigrantenströme an der städtischen Peripherie befanden, dem Stadtstaat Florenz beträchtlich beim Prozeß seiner urbanen Expansion. In ihren *avelli* (Grabstätten) fanden nicht nur die Ordensbrüder ihre letzte Ruhestätte, sondern auch die Vorstädter konnten sich dort an einem heiligen Ort

259 Ebd.

begraben lassen, was für die mittelalterlichen Menschen von einer nicht zu überschätzenden Bedeutung war. Gegen Ende des 13. Jahrhunderts konnte Florenz schließlich die neu entstandenen Randbezirke zusammen mit den Ordenskirchen durch den Bau eines neuen Mauerrings (1284-1333) in das Stadtgebiet eingemeinden.

Eine weitere Aufgabe hatten zuerst die Dominikaner von *Santa Maria Novella* und später die Franziskaner von *Santa Croce* in Florenz für den Papst übernommen. Sie führten in den Kapitelsälen ihrer Kirchen in seinem Auftrag die örtliche Inquisition durch. Doch obwohl die Orden ursprünglich ein Werkzeug für die Machtpolitik des Papstes waren, nutzte auch das aufstrebende Stadtbürgertum die Ordenskirchen für sein eigenes Vorhaben, die Stadt nach dem Plan eines 'Himmlichen Jerusalems' zu gestalten. Ein Blick auf den Stadtplan von Florenz zeigt noch heute deutlich diese Absicht. Wie im irdischen Jerusalem bilden die Kirchen der vier ersten Ordensgemeinschaften ein in alle vier Himmelsrichtungen weisendes Kreuz, dessen ungefährer Knotenpunkt im Zentrum der Stadt beim Baptisterium liegt (Dominikaner im Westen, Franziskaner im Osten, Serviten im Norden und Augustiner im Süden).

Die Kapellen im Innern von *Santa Maria Novella* und der Franziskanerkirche *Santa Croce* in Florenz übernahmen nach und nach ebenfalls die Funktion von Grab- und Gedenkstätten. Die reichen florentiner Patriziergeschlechter konnten es sich leisten, Kapellen zu stiften und die Orden zu beschenken. Diese frommen Stiftungen besaßen eine doppelte Intention. In den Augen der Kirche waren sie „*ein geeignetes Mittel für den reichen Sünder, unrechtmäßig erworbene Besitztümer an die Armen, genauer aber an deren Hirten zurückzugeben, um sich so*

von den kapitalen Sünden des Wuchers und des Zinses zu reinigen“.²⁶⁰ Dabei konnten die Stifter gleichzeitig auch etwas zur Verbesserung ihres irdischen Rufs beitragen, da ihnen am Ende dieser Entwicklung zum privaten Mäzenatentum sogar die Freiheit für die Gestaltung des gestifteten Objekts und das Anbringen des Familienwappens oder anderer persönlicher Embleme gestattet wurde. Im 15. Jahrhundert ließen die Familien der mächtigen florentiner Bankhäuser in den Querschiffen der Kirchen ihre Kapellen als „*Privatheiligtümer*“ einrichten und schmückten diese mit den zum Teil heute berühmtesten Renaissancegemälden aus.²⁶¹ Die Bedeutung der gotisch geformten Bögen über den Kapellen stammte bereits aus der Antike. Die durch sie gebildete Abfolge von Triumphbögen sollte den Sieg über den Tod symbolisieren, den die reichen Familien in dem Sinne tatsächlich errungen haben, daß durch die Stiftungen ihre Namen mit den Kunstwerken eine nicht mehr aufzulösende Verbindung eingegangen sind, die sie bis heute weiterleben läßt. Die äußerst großzügig angelegten Innenbauten der gotischen Kathedralen, die ursprünglich den Ordensbrüdern als Predigtstätten für ein gottgefälliges und demütiges Leben dienten, bildeten im Quattrocento den passenden Rahmen für die luxuriösen Gedenkstätten der städtischen Elite. Längst waren die Orden von den finanziellen Mitteln ihrer Klientel abhängig geworden, die sie zur weiteren Verfolgung der eigenen Interessen in den innerkirchlichen Querelen um die Macht benötigten, in die sie sich zunehmend selbst verstrickt hatten.

Eine Besonderheit unter den gestifteten Kunstwerken im Innern der Kathedrale von *Santa Maria Novella* ist das Trinitäts-Fresko

260 Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 174.

261 McLean: Italienische Architektur des Spätmittelalters, S. 23.

(um 1425-28) von Masaccio an der Wand des linken Seitenschiffs [Bild 13, S. 274]. Das Fresko vereinigt in komprimierter Weise wesentliche Elemente des bis zu diesem Zeitpunkt erreichten Entwicklungsstandes auf dem Gebiet der bildenden Kunst der Frührenaissance. Es war das erste Mal, daß in der Malerei Figuren und Architektur in solcher Klarheit zentralperspektivisch durchkonstruiert und auf den Betrachter bezogen wurden. Alle in die Tiefe weisenden Bildlinien laufen auf einen gemeinsamen Fluchtpunkt in der Augenhöhe des Betrachters zusammen. Die von Masaccio für die Konstruktion der Tiefenwirkung in den frischen Putz geritzten Hilfslinien sind noch heute erkennbar.²⁶² Anstatt einen vermutlich teureren 'echten' Kapellenraum für ihre Grab- bzw. Gedenkstätte zu erwerben, erhielt die Stifterfamilie der Lenzi durch die Anwendung der 'modernen' Maltechnik eine zwar nur fiktive, aber dafür um so prächtigere Grabkapelle. Dem Stifterehepaar war es dadurch sogar möglich, sich zusammen mit der Gestalt des Gottvaters, der auf einer erhöhten Basis stehend mit beiden Händen das Kreuzifix stützt, um seinen gekreuzigten Sohn zu präsentieren, und mit den beiden unter dem Kreuz stehenden Figuren der Maria und des Apostel Johannes in einer gemeinsamen Szene abbilden zu lassen. Ein deutliches Indiz für das gestiegene Selbstbewußtsein der reichen Bürgerfamilien dieser Zeit, wie auch der Umstand, daß im Unterschied zur Malweise des 13. Jahrhunderts die himmlischen Figuren in Masaccios Fresko keinen Schmerz (Jesus) und keine Trauer (Johannes und Maria) mehr kennen. Trotz aller erlittener Qual geben sie sich stark und selbstbewußt. Unter der Trinitätsdarstellung befindet sich ein ebenfalls in der Freskotechnik gemalter, halb in einer

262 Vgl. Deimling, Barbara: Malerei der Frührenaissance in Florenz und Mittelitalien. In: Toman (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance, S. 245.

Nische stehender Sarkophag, auf dem ein Skelett liegt, über dem wiederum die vermutlich vom Stifter ausgewählte Inschrift steht: „*Ich war was Du bist, was ich bin wirst Du sein*“. Eine mahnende Erinnerung an die Vergänglichkeit und den Tod. Die ungewöhnliche Ikonographie des Freskos, das Trinität, Tod und Verwesung miteinander verbindet, deutet wie schon die städtebauliche Anordnung der Ordenskirchen auf die Absicht hin, das irdische Jerusalem, hier genauer die Golgatha-Kapelle, bewußt zu imitieren, um deren Heiligkeit auf die eigene Stätte zu übertragen. Der christlichen Überlieferung nach markiert die Kapelle zu Jerusalem den Ort, wo das Kreuz über dem Grab Adams aufgerichtet wurde.²⁶³ Doch in Wirklichkeit war zum Zeitpunkt der Entstehung des Freskos das Bild eines sich nach außen hin abschließenden Florenz-Jerusalem ideologisch längst nicht mehr haltbar, und die Bezugnahme der Ikonographie stand eher im Widerspruch zu dem neuen 'heroischen' Stil eines Masaccio oder Brunelleschi (Breidecker²⁶⁴). Der 'moderne' Heroismus beider Künstler entsprach vielmehr dem gewandelten Selbstbild der Kommune im Quattrocento, die längst im Begriff war, sich von einem Stadtstaat zu einem aggressiven Territorialstaat zu entwickeln.²⁶⁵ Die monumentale antikisierende Architektur, mit der Masaccio die Trinitätsszene umrahmt, bringt das gewandelte Selbstverständnis der Florentiner daher auch viel deutlicher zum Ausdruck als die gewählte Bildsprache. Zwei mächtige kanallierte Pilaster mit Kompositkapitellen flankieren eine triumphbogenartige Arkade, die von

263 Vgl. Ebd., S. 246.

264 Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 67, bezeichnet Masaccio als den „*Hauptvertreter des heroischen Stils in der Malerei der florentinischen Frührenaissance*“.

265 1329 unterwarf Florenz Pistoia, 1351 Prato, 1354 San Gimignano, 1361 Volterra, 1380 Arezzo und schließlich 1406 Pisa, womit Florenz selbst zur Seemacht wurde.

zwei Säulen mit jonischen Kapitellen getragen wird. In die Tiefe des Raumes erstreckt sich über der himmlischen Szenerie der Dreieinigkeit ein kassettiertes Tonnengewölbe eines antiken Triumphbogens. Der Einfluß der Architektur Brunelleschis auf die Malerei Masaccios ist kaum zu übersehen,²⁶⁶ besonders wenn man sie mit der von Brunelleschi nur einige Jahre vor dem Fresko begonnenen *Loggia degli Innocenti* (1419, Findelhaus) in Florenz vergleicht. Das, was die Pionierleistungen von Masaccio mit denen der Bildhauer Donatello und Ghiberti verband, war nach der Auffassung des Kunsthistorikers Argan die „Suche nach einem neuartigen, geöffneten, durch körperliche Volumen und Bewegungen zu durchdringenden Bildraum, ‘worin die Funktion der dritten Dimension auf die beiden ersten übertragen wird’, eine Projektion, welche die ‘Beziehungen zwischen den Dingen’ und somit die Geschichte, ‘die historia als Gesamtheit räumlicher Beziehungen’ (Argan) betrifft“.²⁶⁷ Das Trinitätsfresko verbindet die zwei großen Themen der Renaissance: die Neudefinition des Raumes und die säkulare Aneignung von Geschichte.²⁶⁸

Franziskaner und Dominikaner hatten unter anderem auch aus dem Grunde zu Beginn des 13. Jahrhunderts ihr Bündnis mit dem Papst gegen die Sektenbewegungen eingehen können, weil sie ihr Armutsideal nicht doktrinär als eine für alle gültige Pflicht verkündeten, sondern, wie Thomas von Aquin, als ein zwar wesentliches, aber doch freiwilliges Element „christlicher

266 Laut Auskunft von Vasari: Lebensläufe, S. 192, hat Brunelleschi „sich lange bemüht“, Masaccio „in den wichtigsten Regeln der Perspektive und der Baukunst zu unterweisen“.

267 Argan, Giulio Carlo: Kunstgeschichte als Stadtgeschichte, übers. v. Breidecker, Volker / Jatho Heinz, München 1989, S. 143. zit. n. Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 272.

268 Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 272.

Vollkommenheit“.²⁶⁹ Mit dieser Auffassung stimmte in der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts der größere Teil der gebildeten oberen Bürgerschichten überein, was sich an einem literarischen Text des Juristen Albertano da Brescia belegen läßt. Dessen Bürgersinn verwirft eine zu starke franziskanische Neigung zu Gunsten eines „*durch Sorgfalt und harte Arbeit*“ erworbenen Reichtums, „*wenn man auch sein Herz nicht daran hängen darf*“.²⁷⁰ Das Armutsideal galt zumeist nur für die religiösen Orden selbst und zum Teil für andere kirchliche Bereiche. Erst in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts verbreitete sich eine radikalere Doktrin in weiteren Kreisen der Stadtöffentlichkeit. Nachdem das städtische Bürgertum das Rittertum als bestimmenden gesellschaftlichen Faktor abgelöst hatte und die Orden schon längst selbst in den Besitz von ansehnlichen Reichtümern gelangt waren, entstanden vor allem in den Städten Laienassoziationen (sog. *Tertiaris*, ‘dritte Orden’), die das franziskanische Armutsideal auch außerhalb der Klostermauern verwirklichen wollten. Nachdem sich in den Kommunen weitgehend die neue Wirtschaftsform der Händler und Bankkaufleute gegen die des Adels durchgesetzt hatte, zeichneten sich die den Stadtgesellschaften innewohnenden sozialen und ideologischen Widersprüche zunehmend deutlicher ab. Zwischen religiösem Weltbild und gesellschaftlicher Praxis klappte eine zu große Lücke, als daß sich die Menschen von der Kirche nicht fortschreitend entfremdet fühlen mußten und deshalb begannen, ihr Seelenheil in den verschiedenen spirituellen Bewegungen zu suchen. Das „*franziskanische Ideal* [wurde] *in*

269 Vgl. Baron, Hans: Franziskanische Armut und bürgerlicher Reichtum in der humanistischen Gedankenwelt des Trecento: Die Rolle Petrarca's. In: ders.: Bürgersinn und Humanismus im Florenz der Renaissance, Berlin 1992, S. 41-66, hier, S. 42f.

270 Zit. n. ebd.

großen Teilen der Bevölkerung in den italienischen Kommunen als das Allheilmittel für ein Zeitalter angesehen, das immer reicher wurde und in dem der Handel in immer mehr Lebensbereiche hineinwirkte“.271 Zum einen brachte der Übergang von der statischen Ständegesellschaft in eine dynamisierte Gesellschaftsordnung nicht nur neureiche und aufsteigende Gewinner hervor, vielmehr mußte es auf der anderen Seite auch Verlierer geben, um den Erfolg der einen überhaupt möglich werden zu lassen. Zum anderen machten nicht wenige Menschen die Erfahrung, daß sie der gerade erst durch das Abschütteln der ‘feudalen Fesseln’ errungenen Freiheiten gleich wieder verlustig gingen, da sie sich nun den komplizierteren und subtileren Regeln einer dynamischen Gesellschaftsordnung zu unterwerfen hatten. Nicht jene, die sich Sorgen um das tägliche Brot machen mußten, faszinierte das Armutsideal. Vielmehr waren es die gebildeten Bürgersöhne der reichen Kaufmanns- und Bankiersfamilien, die in die Laienorden gingen, weil sie nach geistiger Nahrung hungerten.272 Was sie suchten, meinten sie nicht selten in der antiken Denkschule des Stoizismus zu finden, der ihnen lehrte, daß *„ein Leben in Armut für die geistige Unabhängigkeit eines weisen Mannes nötig sei*“.273

Doch es hieße Erscheinung und Wesen miteinander zu wechseln, wollte man in dem Wiedererstarken der spirituellen Bewegungen eine etwaige Opposition gegen die neuen Formen bürgerlicher Praxis erkennen. Letztendlich bildeten die aufkommenden Ordensgemeinschaften vielmehr das entscheidende Bindeglied zwischen Traditionellem und Neuem, zwischen Feudaladel und Stadtbürgertum, zwischen universalistischer Kirche und neuer pluralisierter Gesellschaftsformation.

271 Ebd.

272 Vgl. Beuys: Florenz, S. 60f.

273 Baron: Franziskanische Armut und bürgerlicher Reichtum, S. 43.

Denn tatsächlich trugen die Orden dazu bei, die mit dem sozialen Umwandlungsprozeß einhergehenden Spannungen ideell zu überbrücken. In der Oberkirche von *San Francesco* in Assisi befindet sich ein Fresko von Giotto di Bondone, das diese vermittelnde Rolle der Franziskaner zwischen altem Landadel und neuem städtischen Bürgertum thematisiert. Das Fresko trägt den Titel: „*Franziskus* [,welcher der Abkömmling eines reichen Händlers war,] *spendet seinen Mantel einem verarmten Ritter*“. Das Bild dokumentiert anschaulich den Willen des Ordens, die beiden sozialen Klassen einander näher zu bringen.²⁷⁴ Die selbst den Händler- und Bankiersfamilien entstammenden Bettelbrüder erkannten in den kaufmännischen Tätigkeiten und Finanzgeschäften ihrer Verwandten an sich nichts Verwerfliches. Letztendlich lieferten sie ihnen sogar „*die christliche Rechtfertigung für ihr Tun*“ und vermochten so, „*die neue städtische Elite eng an die Kirche zu binden*“,²⁷⁵ deren bisheriger gesellschaftlicher Rückhalt mit zunehmendem Zerfall feudaler Strukturen dahinschwand. Einerseits unterstützten die Orden die Kirche beim Ablösungsprozeß von ihrem ehemaligen feudalen Bundesgenossen und bei ihrer Hinwendung zum Stadtbürgertum, andererseits versöhnten sie letztere mit der christlichen Tradition, indem die Orden zwar Armut und Nächstenliebe predigten, nicht aber die mit ökonomischen und militärischen Mitteln ausgetragenen Kriege der Stadtbürger in Frage stellten.

In Florenz zeigte sich die große Bedeutung der Ordensgemeinschaften für die mächtigen und reichen Bürgerfamilien darin, daß mit ihrem Geld, aber auch zunehmend nach ihren Wünschen, die Ausgestaltung der Ordenskirchen finanziert wurde -

274 Vgl. Dozzini, Bruno: Giotto. Die Franziskuslegende in der Basilika von Assisi, dt. übers. v. Zschesche, Christiane E., Assisi 1995, S. 11.

275 Beuys: Florenz, S. 61.

eine Entwicklung, die im 15. Jahrhundert ihren Höhepunkt erreichte: die Rucellai stifteten den oberen Teil der prächtigen Renaissancefassade der Dominikanerkirche *Santa Maria Novella* [Bild 12, S. 273]; die Pazzi ließen sich von Brunelleschi ihre Familienkapelle im Kreuzgang der franziskanischen Klosteranlage von *Santa Croce* errichten; auf Druck der Medici wurde den Dominikanern von Fiesole die ehemalige Silvestrinerkirche von *San Marco* in Florenz übereignet, deren angeschlossenes Konventgebäude die Medici mit ihren Mitteln erweitern ließen; die Medici finanzierten ebenfalls die Neugestaltung der Kirche des Servitenordens *Santissima Annunziata*; die Kapelle in der Kirche des Karmeliterordens *Santa Maria del Carmine*, in der sich eines der wichtigsten Werke der florentiner Frührenaissance in der Freskenmalerei befindet (ausgeführt von Masolino, Masaccio und Filippino Lippi), ist nach ihrem Stifter, dem Fernkaufmann Felice Brancacci, benannt.

Am Beispiel der Fassade von *Santa Maria Novella* zeigt sich eindrucksvoll das Zusammenspiel von Kunst und Politik im Florenz des 15. Jahrhunderts. Auf der polychromen Schauseite befinden sich sowohl der Namenszug ihres Stifters Giovanni Rucellai²⁷⁶ als auch die Zeichen seines Familienwappens, ein geblähtes Schiffssegel. Sowohl das Objekt, das Rucellai für seine Stiftertätigkeit ausgesucht hatte, als auch der Architekt, den er mit der Vollendung der bereits im 13. Jahrhundert begonnenen Fassade beauftragte, waren von höchstem Range. Zur Zeit der Auftragsvergabe hatte der Dominikanerkonvent für die Kommune die wichtige Funktion inne, Staatsgäste von großer außenpolitischer Wichtigkeit zu beherbergen. Bereits 1439 traf sich in *Santa Maria Novella* Papst Eugenius IV. mit dem oströmischen Kaiser zum Konzil von Florenz. Als sich 1452

276 Dort steht „IOANES ORICELLARIVS PAV F AN SAL MCCCCLXX“.

Friedrich III., auf dem Weg zu seiner Kaiserkrönung nach Rom befand, gaben ihm die Florentiner im Kloster von *Santa Maria Novella* Quartier.²⁷⁷ Als 1459 Papst Pius II. Florenz besuchte, nächtigte er ebenfalls im Konvent der Dominikaner.²⁷⁸

Der Architekt der Fassade, Alberti, war bereits vor ihrer Ausführung ein bedeutender Mann. Er galt seinen Zeitgenossen als ein gebildeter Humanist, hatte in Bologna Staats- und Kirchenrecht studiert und war Verfasser von mehreren Abhandlungen über Malerei und Architektur. Unter Papst Eugenius IV. (1431-47) war er an der Kurie in Rom beschäftigt und als der Papst aufgrund seiner Konflikte mit dem römischen Adel und mit dem in Basel tagenden östlichen Konzil in Florenz Zuflucht suchte, folgte Alberti ihm 1434 dorthin nach. Papst Eugenius war es, dem die Einleitung des Sieges der „*papalen Idee*“ über die „*konziliare Theorie*“ mit dem Gegenkonzil von Ferrara (1438) gelang, das ab 1439 in Florenz tagte. Zu diesem Zeitpunkt schien auch die Vereinigung der westlichen und östlichen Kirche (‘Union von Florenz’) nicht nur möglich, sondern sogar nahe. Die kunsttheoretische Programmatik Albertis, „*die Einheit der einzelnen Teile und deren harmonisches Zusammenspiel*“²⁷⁹ in einem Kunstwerk einzuhalten, scheint in Zusammenhang mit der sich anbahnenden Einigung beider Kirchen und der Wiedererstarkung der papalen Idee zu stehen. So vermutet McLean, daß es kein Zufall ist, daß alle Künstler, die vom Nachfolger Eugenius, Nikolaus V., Aufträge erhielten, den Regeln des florentinischen Stils Albertis folgten.²⁸⁰ Der neue *all’antica*-Stil griff auf die bereits im 11. Jahrhundert an den

277 Vgl. Cleugh, James: Die Medici, München 1977, S. 95.

278 Vgl. ebd., S. 100.

279 McLean, Alick: Architektur der Frührenaissance in Florenz und Mittelitalien. In: Toman (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance, S. 108.

280 Ebd.

florentiner Kirchen angewandten Prinzipien zurück, die, wie das Baptisterium und *San Miniato al Monte*, noch aus dem Bauprogramm der damals aufstrebenden Päpste hervorgingen.²⁸¹ Die stilistischen Parallelen zwischen der Fassade von *Santa Maria Novella* und den beiden wesentlich älteren Kirchenbauten sind unübersehbar: die grün-weiße Polychromie der gesamten Front, die Gestaltung der oberen Hälfte als attische Tempelfront mit Tympanon und der unteren als Kaiserpalast mit Blendarkaden und schließlich die dem Baptisterium entlehnten grün-weißen Eckpilaster. Wie bei den beiden älteren Kirchen verschmolz auch Alberti bereits vorhandene, aus dem 13. und 14. Jahrhundert stammende Elemente der Fassade mit seinem neuen Entwurf, so daß der Eindruck entsteht, sie sei aus einem Stück 'gegossen'. Und obwohl sich Alberti in einer architekturtheoretischen Schrift ausdrücklich gegen den polychromen Baustil aussprach,²⁸² paßte er sich doch den bereits gegebenen Ausgangsbedingungen an und benutzte für die weitere Gestaltung der Fassade ebenfalls dieses Stilmittel. Der Architekt hatte, um es mit den Worten McLeans zu sagen, „*einen Kompromiß auf der Ebene der zweitrangigen Regeln*“ geschlossen, um sich an das fundamentalere Gesetz des geschlossenen Zusammenspiels aller Teile halten zu können. Die Abstraktheit des scholastischen Gesetzes von der Einheit des Ganzen bewahrte ihn davor, „*in einer unabänderlichen Strenge zu erstarren*“ und ließ ihm Raum „*für Veränderungen, die auf Art und Stil eines Gebäudes beruhen, so lange nur das Gebäude selbst eine in sich geschlossene Stimmigkeit besitzt*“.²⁸³ So gelang es Alberti sogar, Neuerungen einzuführen, ohne die Regeln die-

281 Vgl. oben, Abschnitt 3.1.2.2, S. 117ff.

282 Vgl. McLean: *Architektur der Frührenaissance in Florenz und Mittelitalien*, S. 108.

283 Ebd., S. 108f.

ses Gesetzes zu verletzen. Die seitlich von ihm am Obergeschoß von *Santa Maria Novella* angebrachten Voluten waren eine Innovation, die zu einem der verbreitetsten Fassadentypen der italienischen Renaissance werden sollten.

Die Stiftung der Fassade von *Santa Maria Novella* ist ein Beispiel dafür, inwieweit die Kunst im 15. Jahrhundert in die politischen Auseinandersetzungen des florentiner Patriziats um die Vorherrschaft in der Stadt mit einbezogen war. In dieser Zeit hatte sich das künstlerische Auftragswesen bereits von der kollektiven Finanzierung und Bestellpraxis durch die Institutionen der Kommune entfernt und wurde von privaten Mäzenen übernommen (Medici, Rucellai, Sassetti, Tornabuoni, Pitti und Pazzi), die mit den von ihnen finanzierten Projekten die „räumlichen Ausdehnungsbereiche ihrer Macht und ihres Ansehens markierten und monumentalisierten“.²⁸⁴ Während der informellen Herrschaft von Cosimo de' Medici, genannt il Vecchio, fand sich das drittreichste florentiner Geschlecht der Rucellai von der Teilhabe am Stadtregiment ausgeschlossen. Dies erreichte Cosimo durch die Einführung einer Neuerung beim Wahlverfahren für die Mitglieder des Stadtrats. Bestand seit langer Zeit die Institution, daß die Franziskaner in der Sakristei ihrer Kirche für die Ratswahl die sieben Beutel mit den Namen der Kandidaten aufbewahrten, aus denen alle zwei Monate die Wahlvorschläge für die neuen Prioren gezogen wurden, ließ Cosimo nun das Füllen der Beutel mit den Namenszetteln einer Vorauswahl unterziehen. So mußte Giovanni Rucellai 1455 erfahren, daß sein Name aus dem Beutel für die Priorenwahl entfernt worden war.²⁸⁵ Vor diesem Hintergrund ist es sicher kein Zufall, daß kurze Zeit später Rucellai seinen 'Hausarchitekten'

284 Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 172.

285 Vgl. Beuys: Florenz, S. 263.

Alberti mit der Vollendung der Fassade von *Santa Maria Novella* beauftragte, der Kirche der 'konventualistischen' Ausrichtung des Dominikanerordens, der in Konkurrenz zu den unter dem Patronat der Medici stehenden strengeren 'Observanten' der Dominikanerregel von *San Marco* stand.²⁸⁶ Der von Cosimo entmachtete Rucellai stellte mit dem privaten Großauftrag für ein bedeutendes öffentliches Gebäude unter Beweis, daß er sich nicht von seinem Anspruch verabschieden wollte, an der politischen Führung der Kommune teilzuhaben. Da es den Medici nicht gelang, diesen Anspruch abzuwehren, verbündeten sie sich schließlich mit den Rucellai. 1461 kommt es zur politischen Verlobung zwischen einer Enkelin Cosimos und dem ältesten Sohn Giovanni Rucellais.²⁸⁷ Letzterer hatte sein Ziel, zumindest in Teilbereichen, erreicht.

3.1.2.4 Der Dom *Santa Maria del Fiore* oder: ein Bauprogramm für den kommunalen Klassenkompromiß

*„Forum und Templum der christlichen Stadt ist die Kathedrale, ihr Triumphbogen der Übergang von Kirchenschiff und Chor, ihr Triumphportal das Eingangstor [...]“*²⁸⁸

1293, im gleichen Jahr als die *Calimala* den Bau der polychromen Pfeiler des Baptisteriums in Auftrag gab, verfügte die Kommune die Restaurierung der alten Kathedrale *Santa Reparata*. Kurz darauf entwickelte der Stadtrat noch ehrgeizigere Pläne für den Bau einer nun neuen Kirche „von allergrößtem

286 Vgl. Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 174.

287 Vgl. Beuys: Florenz, S. 263f.: fünf Jahre später (1466) heiraten Bernardo Rucellai und Lucrezia (gen. Nannina) de' Medici.

288 Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 260.

Glanz“,²⁸⁹ mit deren Ausführung 1296 begonnen wurde. Auch diese Entscheidung war nicht ohne politischen Hintergrund.

Die vielen Kreuzzüge im 13. Jahrhundert hatten weniger das Papsttum gestärkt, als das städtische Bürgertum in den Stadtstaaten Ober- und Mittelitaliens. Vor allem die Seestädte Genua und Venedig profitierten vom Orienthandel, aber auch die Kommunen Mittelitaliens, wie Florenz und Siena, erreichten durch die Ausweitung ihrer Handelsbeziehungen einen beachtlichen ökonomischen Aufschwung. In dieser Zeit des florierenden Fernhandels gelang es den florentiner Großhändlern und Bankkaufleuten nicht nur, sich weitgehend aus der Abhängigkeit von Papst und Kaiser zu befreien, sondern auch den Feudaladel aus seiner herrschenden Stellung in der Kommune zu verdrängen. Nach dem Tod Friedrichs II., 1250, der noch einmal den Versuch unternommen hatte, das 'Heilige Römische Reich' unter seiner zentralen Herrschaft zu vereinigen, und einer langen Kette blutigster innerstaatlicher Auseinandersetzungen siegten schließlich in Florenz die Großkaufleute über die als kaisertreu verhassten sogenannten adligen Ghibellinen oder weißen Guelfen, die entweder getötet oder aus der Stadt vertrieben (u.a. Dante) wurden. Die in den großen Zünften organisierten Großbürger gründeten ein oligarchisch geführtes Gemeinwesen, indem sie mit der 1250 eingeführten Verfassung des sogenannten *primo popolo* einem zwölfköpfigen Rat der Ältesten („*anziani*“²⁹⁰) die politische Macht übertrugen. Doch auch hiernach trat kein Ende der innerflorentinischen Auseinandersetzungen ein. Die sozialen Differenzen zwischen dem sogenannten *popolo grasso*, dem „*fetten Volk*“ der bürgerlichen Oberschicht, und dem *popolo minuto*, dem politisch

289 Zit. n. McLean: Italienische Architektur des Spätmittelalters, S. 24.

290 Machiavelli: Geschichte von Florenz, 2. Buch, S. 79f.

weiterhin machtlosen „*kleinen Volk*“ der Handwerker, erwiesen sich als unüberbrückbar - um von den untersten Schichten der Arbeiter und Bediensteten ganz zu schweigen. 1282 führte schließlich die größte und einflußreichste unter den Zünften, die *Calimala*, eine neue Ordnung für die Stadt ein, die die politische Herrschaft in die Hände der sieben großen Zünfte bzw. ihrer Vorsteher, der Prioren, legte (*secondo popolo*). Als Entgegenkommen gegenüber den aufbegehrenden bürgerlichen Mittelschichten und zur Absicherung ihrer neuen Stellung holten diese 1293 zum Schlag gegen den Adel aus, und dies, obwohl das florentiner Handelskapital längst selbst mit der städtischen Aristokratie engste Verbindungen unterhielt. Ein Prior, Mitglied der *Calimala* und selbst Teilhaber der mächtigen Pazzi-Bank, gab die Ausarbeitung eines Gesetzes in Auftrag, das schließlich, von den Gremien der Stadt angenommen, den Ausschluß aller adligen Familien in Florenz aus allen politischen Ämtern verfügte.²⁹¹ Damit war in Florenz die Macht der alten Magnaten, die sich nicht den neuen politischen Verhältnissen unterordnen wollten, endgültig gebrochen.

Nachdem sich die großen Zunftmeister als neue Herren von Florenz weitgehend etabliert hatten, initiierten sie, wie früher schon einmal die Päpste, ein umfangreiches Bauprogramm. Sie ließen nicht nur die Eckpilaster des Baptisteriums anbringen, sondern begannen neben dem ehrgeizigsten aller bisherigen Projekte, dem neuen Dombau, auch mit Arbeiten an der *Badia* (1284), an *Orsanmichele* (1285) und an *Santa Croce* (1294/5). Im Jahre 1299 wurde der Grundstein für den neuen Regierungssitz, den Priorenpalast (heute *Palazzo Vecchio*), gelegt. Neben der Funktion, die Bevölkerung durch die Groß-

291 Die sogenannten „*ordinamenti di giustizia*“ (Ordonnanzen der Gerechtigkeit), vgl. ebd., S. 91.

artigkeit der neuen Werke für die neuen Herrschaften und die Kommune einzunehmen, mußte das Bauprogramm auch die Aufgabe erfüllen, den ökonomisch notwendigen „Klassenkompromiß“²⁹² zwischen den wohlhabenden Fern- und Bankkaufleuten und der aufbegehrenden, aber von der politischen Macht faktisch ausgeschlossenen Mittelschicht aus Handwerkern und Kleinhändlern herbeizuführen. Die Letztgenannten konnten so zumindest durch die umfangreichen öffentlichen Aufträge in Maßen am zunehmenden Wohlstand partizipieren. Finanziert wurden die öffentlichen Bauprojekte u.a. durch die Erhebung von allgemeinen Steuern.

Ihren neuen Dom errichteten die Florentiner um die alte Kirche *Santa Reparata* in insgesamt drei Bauphasen. Die kuppelüberwölbte Vierung, die Dreikonchenanlage und die Breite des Baus entsprachen vermutlich dem ersten Entwurf. Nur das Mittelschiff wurde in einer späteren Phase verlängert und seine Holzdecke durch ein Gewölbe ersetzt. Der Architekt kombinierte in den Bau sowohl gotische, romanische als auch antikiisierende Elemente. An der Außenfassade und im Innern ist die sich wiederholende dreiteilige Gliederung beherrschend, die insbesondere von den drei Portalen und den mächtigen Stützpfählern ausgeht. Die noch gotisch betonte Vertikale wird durch breite quadratische Gliederungselemente wieder ausgeglichen, wie dies seit dem *Baptisterium* und *San Miniato* für die florentinische Architektur typisch war.²⁹³ Etwa ein halbes Jahrhundert nach Baubeginn übernahm die mächtig gewordene Wollgilde der Stadt, die *Arte della Lana*, die Bauaufsicht. Unter ihr einigte sich der Rat der Prioren auf den letztlich ausgeführten Bauplan, der die sensationelle Vierung mit einer Breite von 72 Armlän-

292 Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 83.

293 Vgl. McLean: Italienische Architektur des Spätmittelalters, S. 25.

gen vorsah und somit größer als das Mittelschiff werden sollte. Doch noch kühner erschien der Plan, die Vierung mit einer doppelt so hohen Kuppel zu überwölben, für deren übermächtige Konstruktionsprobleme erst 70 Jahre später von Filippo Brunelleschi zusammen mit Donatello und Nanni di Banco die passenden Lösungen gefunden wurden [Bild 14, S. 275]. Auf die großartige Ingenieursleistung, die der ursprüngliche Goldschmied Brunelleschi innerhalb von nur 16 Jahren in die Tat umsetzte (1420-1436), soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Doch kann die harmonisch geglückte Verbindung der Kuppel mit der bereits vorhandenen oktogonalen Trommelbasis als ein gutes Beispiel dafür angesehen werden, daß „*sich das wiederbelebte Interesse des 15. Jahrhunderts an der Antike nicht nur auf das Studium der antiken römischen Denkmäler, sondern auch auf die Wiederentdeckung örtlicher Bautraditionen der Protorenaissance und sogar dem Trecento*“ gründete.²⁹⁴ Die Kuppel nimmt die „*originäre Sprachform des Baptisterium*“ aus dem 11. Jahrhundert vergrößernd wieder auf - gerade so, als müßten die Florentiner immer wieder zu ihrer alten Taufkirche zurückkehren.²⁹⁵ Mit dem Kuppelbau versicherten sich die Florentiner aber nicht nur ihrer Anfänge und Traditionen, sondern dieser spiegelt auch bereits den neuen Trend der Zeit wider. Beschreibt doch der raumeinnehmende voluminöse Körper der *cupola* im Gegensatz zum gotisch vertikalen *campanile* des Giotto die im Quattrocento einsetzende horizontale Neuorientierung der Stadt und bildet so gleichsam das Abschlußsymbol für ihre bisherige urbane Kolonisation. Indem sich mit dem kuppelgekrönten Dom ein Gebäude der Stadt erstmals auf landschaftliche Distanzen bezieht und, wie

294 McLean: Architektur der Frührenaissance in Florenz und Mittelitalien, S. 100.

295 Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 247.

es bereits Zeitgenossen gesehen haben, sein Schatten nicht allein mehr das Volk von Florenz, sondern „*sämtliche Völker der Toskana*“ bedecke,²⁹⁶ markiert der Bau auch den Übergang in eine neue politische Phase, die in der Ausdehnung der städtischen Machtansprüche auf die sie umgebenen Regionen mündet. Die *cupola* wird zum Symbol für den Wandel Florenz' vom Stadtstaat zum Territorialstaat.²⁹⁷

Bevor Brunelleschi mit dem Bau der Domkuppel begann, hatte er bereits durch experimentelle Beobachtung an den architektonisch entwickeltesten Plätzen und Räumen der Stadt die bisher mathematisch noch nicht erschlossene Methode der Linearperspektive herausgefunden. Nicht zuletzt entschlüsselte er ihre geometrischen Prinzipien anhand von Beobachtungen der geordneten baulichen Anlagen der Stadt,²⁹⁸ die so gleichzeitig zum Ausgangspunkt und Gegenstand der neuen Kunst der Renaissance wurden.²⁹⁹ Für seine Leistungen zeichnete die Stadtregierung Brunelleschi mit den höchsten Ehrungen aus. Zum ersten Mal ernannte mit ihm die Kommune einen Künstler zum Dom- und damit Stadtbauherren auf Lebenszeit. Sein späteres Grabmal im Dom wurde ebenfalls auf Antrag der städtischen Behörden errichtet. An der historischen Person Brunelleschi kann das Auftauchen eines neuen, die Tradition überschreitenden Phänomens verdeutlicht werden. Stellt er doch den Prototyp eines neuzeitlichen Künstlers dar, dessen überragendes *ingenium* sich aus der Menge emporhebt und der

296 Alberti, Leone Battista: Della Pittura. In: Leone Battista Albertis kleinere Kunsttheoretische Schriften, übersetzt v. Janitschek, H., Wien 1877 (repr. Osnabrück 1970), ital./dt., Widmungsschreiben an Filippo Brunelleschi, S. 48f., zit. n. ebd., S. 22.

297 Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 21f.

298 Vasari, Giorgio: Künstler der Renaissance, Bd. II, ed. Schillmann, Fritz, Berlin 1948, S. 69.

299 Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 97f.

sich den Anderen gegenüber als „*souveränitätsfähig*“ erweist. Was sich im Bereich der Kunst nicht weiter als problematisch erweist, weil eben nicht jeder Mensch auch ein Künstler ist, äußert sich *„jedoch im das öffentliche Leben organisierenden Bereich des Politischen schlicht als Herrschaft von Menschen über Menschen“*.³⁰⁰ Brunelleschi hatte lange Zeit seine Modelle und Zeichnungen für den Kuppelbau geheimgehalten und im Gegensatz zu der bis dahin üblichen Produktionsweise, nach der jeder Handwerker seinen eigenen Teilbereich komplett bearbeitete, die Ebenen von Konzept und praktischer Ausführung hierarchisch voneinander getrennt. Im Künstler Brunelleschi verdichten *„sich die vorhandenen gesellschaftlichen Anlagen und Widersprüche [...] und [werden] in ihrer weiteren Entfaltung schon antizipiert [...]“*. *So stehen der Wandel der künstlerischen Arbeitsweisen [...], das veränderte Selbstverständnis und gesellschaftliche Ansehen der Künstler gerade auch als kulturelle Ausdrucksform des Auflösungsprozesses der Kommune“*.³⁰¹ Kennzeichnend für diesen Auflösungsprozeß ist auch die Tatsache, daß es der Stadt aus eigener Kraft nicht mehr gelang, die halbvollendete Fassade des Doms fertigzustellen, die man 1587 schließlich ganz abreißen ließ. Erst im 19. Jahrhundert, auf Initiative und mit der Finanzkraft der nun zahlreich in und um Florenz lebenden Angloflorentiner, wurde der Bau der heutigen Fassade im historisierenden Stil fertiggestellt.

300 Ebd., S.103.

301 Ebd., S. 104.

3.1.2.5 Der *Palazzo Vecchio* und die *Piazza della Signoria* oder: die politische Ökonomie der großen Zünfte im ausgehenden Mittelalter

Läßt sich die Entstehung der meisten kommunalen Regierungspaläste in anderen italienischen Städten oft aus wesentlich älteren kirchlichen Regierungs- und Verwaltungsgebäuden ableiten,³⁰² die sich deshalb oft in direkter räumlicher Nähe zur Hauptkirche befinden, ging man im Florenz des ausgehenden 13. Jahrhunderts bereits daran, die Sphäre des Politischen von der des Religiösen auch räumlich voneinander zu trennen. So wie das Baptisterium und der Dom das religiöse Zentrum der Stadt darstellten, bildeten der *Palazzo Vecchio* und die vor ihm liegende *Piazza della Signoria* das politische Zentrum der Stadt [Bild 15, S. 275]. Auch scheint der beim Bau des einstigen Regierungspalastes im Vergleich zu anderen Städten weitgehende Verzicht auf Anleihen aus der kirchlichen Architektur den Selbständigkeitsanspruch der Politik gegenüber der Kirche demonstrieren zu wollen. Mit dem trutzigen Rustikastein gaben die Bauherren dem Gebäude ein rein festungshaftes Äußeres und nur die reichverzierten Zwillingsfenster lassen noch eine sakrale Bautradition erkennen. Im Erdgeschoß setzte man überhaupt keine Fenster ein, was zusammen mit dem mächtigen hervorstehenden Zinnenkranz und dem 94 Meter hohen Glockenturm (*campanile*) deutlich den Festungscharakter des gesamten Bauwerks hervorhebt. Trotz der beeindruckenden Ausmaße des Palastes beziehen sich seine Dimensionen noch alle auf die Kommune selbst und stehen somit für den noch nicht abgeschlossenen Prozeß der urbanen Kolonisation des Stadtstaates im frühen 14. Jahrhundert.

302 Nur Siena und Orvieto bilden hierbei ebenfalls eine Ausnahme, vgl. McLean: Italienische Architektur des Spätmittelalters, S. 33.

1294 faßte der von den Vorstehern der großen Zünfte gebildete Stadtrat, die *signoria*, den Beschluß, sich einen neuen Regierungspalast zu bauen, den man 1299 in die Tat umsetzte. In dieser Zeit lag die politische Macht bereits weitgehend in den Händen des oberen Bürgertums, das, vermittelt über die sieben großen Zünfte, die *signoria* majorisierte. Knapp ein halbes Jahrhundert zuvor hatten die Truppen des Staufers Friedrich II., nach der Rechtslage Herr von Florenz, in einer Schlacht in der Nähe der Stadt eine empfindliche Niederlage erlitten. Diese Gelegenheit hatte das sich als guelfisch, also papsttreu ausgebende städtische Großbürgertum dazu genutzt, viele der auf Seiten des Kaisers kämpfenden ghibellinischen Adligen aus der Stadt zu vertreiben. Noch im gleichen Jahr, 1250, wurde die Verfassung des *primo popolo*, des 'ersten Volkes', verkündet und die Regierung eines zwölfköpfigen Ältestenrates eingesetzt. Die großbürgerliche Oligarchie setzte jedoch nicht allein auf das Mittel der Gewalt, um die Macht der städtischen Aristokratie zu brechen. Vielmehr bediente sie sich einer Doppelstrategie, die einzelne Mitglieder der Adelsfamilien zur Loyalität verpflichtete und Unwilligen mit lebenslänglicher Verbannung drohte. Einer der ersten Erlasse des Ältestenrats hatte darin bestanden, daß nunmehr keiner der kastellartigen Geschlechtertürme des Stadtadels höher als knapp 30 Meter sein durfte und die, die höher waren, geschliffen werden mußten.³⁰³ Der kaiserliche Adler wurde durch das neue Symbol der Republik des *primo popolo* ersetzt, einen Löwen, den *marzocco*, dessen später von Donatello geschaffene Skulptur noch heute vor dem *Palazzo Vecchio* steht. Ein sogenannter *capitano del popolo*, der, um von den Adelsfamilien unabhängig zu sein, immer von auswärts kommen mußte, erhielt den Oberbefehl über die in sechs Nachbarschaftsverbänden organisierten kommunalen

303 Vgl. Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 121.

Milizen und hatte die Einhaltung der Verfassung und die Rechte der Bürger zu garantieren. Auch führte er das Bürgerheer im Kriegsfall gegen die äußeren Feinde der Kommune an. Nach einer Phase erfolgreich geführter kriegerischer Außenpolitik gegen andere toskanische Städte beschloß Florenz 1254 dem *capitano* einen eigenen Palast zu bauen: den seit dem 16. Jahrhundert *Bargello* genannten *Palazzo del Popolo*, der wohl als einziger architektonischer Vorläufer des späteren *Palazzo Vecchio* gelten kann. Mit der Verfassung von 1250 war die Macht der alten Magnaten aber noch längst nicht gebrochen, und Florenz blieb weiterhin Schauplatz blutigster Bürgerkriege. 1282 gelang schließlich der einflußreichen Zunft der *Calimala* die Einführung einer neuen Ordnung für die Stadt, die die Herrschaft der Zünfte durch ihre Vorsteher, die Prioren, festschrieb (*secondo popolo*). Das neue Machtzentrum war von nun an die *signoria*, bestehend aus acht Prioren, die von einem *gonfaloniere*, dem 'Bannerträger der Justiz', angeführt wurden. Die Amtszeit der kommunalen Würdenträger durfte jeweils nur zwei Monate betragen. Die sieben großen Zünfte besaßen gegenüber den fünf mittleren stets die Mehrheit im Rat der Prioren. Die neun kleinen Handwerkerzünfte waren dort gar nicht erst vertreten, und die Arbeiter, von denen der Großteil in der Wollindustrie tätig war, besaßen nicht einmal das Recht, eine eigene Zunft zu bilden.

Aussehen und Standort des damals *Palazzo della Signoria* genannten Gebäudes waren nicht zufällig. In beidem spiegelt sich sowohl die politische als auch die militärische Bedeutung der gigantischen Stadtbastion wider. Denn die neue Stadtregierung mußte sich nicht nur architektonisch, sondern auch noch militärisch mit den turmbewehrten Anlagen der als *consorterie* bezeichneten Adelshäuser auseinandersetzen. Zwischen den städtischen Adelsfamilien war es üblich, die Rivalitäten mit

einem als „*campanilismo*“ bezeichneten ‘Wettstreit’ auszufechten, bei dem letztendlich der Clan siegte, der den höchsten Turm und den kräftigsten Glockenklang besaß. Dies hatte u.a. den Zweck, sich in Konkurrenz zu den Stadtherren und den anderen *consorterie* die Treue der Untertanen zu erhalten und damit auch deren wirtschaftliche und militärische Unterstützung. Indem schließlich der Stadtrat nicht nur den höchsten profanen Glockenturm, sondern diesen auch noch auf den Resten eines ehemaligen privaten Geschlechterturms (*Torre Faraboschi*) erbauen ließ,³⁰⁴ zeigte er eindrucksvoll, wer letztendlich der Sieger im Wettstreit um die städtische Vorherrschaft war. Im Sinne des *campanilismo* bringt die Höhe des Palastturms aber nicht nur den Sieg der großen Zünfte über den Adel zum Ausdruck, sondern auch den einer neuen politischen Organisationsform. Hatte bis dahin die Herrschaft noch weitgehend parzelliert in den Händen privater Familien gelegen, die mit Fehden und Blutrache das Leben in der Stadt regelten, oblag nun einem öffentlich organisierten Gemeinwesen, der Kommune, die allgemeine Rechtsprechung, der sich dem Anspruch nach alle in gleichem Maße zu unterwerfen hatten.

Hinter den zahlreichen Konflikten zwischen Zunftregierung und *consorterie* verbargen sich aber noch tiefer liegende Ursachen. Hier ging es nicht mehr nur um die Beteiligung einer durch ihre erfolgreiche wirtschaftliche Tätigkeit aufstrebenden Klasse an der politischen Macht, sondern um die Durchsetzung einer grundlegend neuen Wirtschafts- und damit auch Gesellschaftsformation.³⁰⁵ Früher als anderswo traf in Florenz die alte auf Grundherrschaft basierende Gentilgesellschaft auf ein bereits entwickeltes Bürgertum, das den Reichtum zum Zweck der

304 McLean: Italienische Architektur des Spätmittelalters, S. 31f.

305 Vgl. Heller: Der Mensch der Renaissance, S. 14.

Produktion erhebt und das „*nicht irgend etwas Gewordnes zu bleiben sucht, sondern in der absoluten Bewegung des Werdens ist*“.³⁰⁶ Die Durchsetzung der veränderten Wirtschaftsweise drückte sich z.B. darin aus, daß recht bald, nachdem sich die Republik des *primo popolo* gebildet hatte, das Handelsbürgertum auch die Kontrolle über das Geldwesen übernahm. Nur zwei Jahre nach Einführung der Verfassung hatte sich Florenz das sonst nur dem Kaiser zustehende Recht herausgenommen, eine eigene Münze, den Goldflorin, zu prägen. Und auch die freiere Verfügung über den Produktionsfaktor Arbeit war ein gewichtiger Parameter für die neue, auf Profit abzielende Wirtschaftsweise. 1289 erließ die Kommune ein Gesetz, das faktisch die Leibeigenschaft aufhob.³⁰⁷ Ein Beschluß, der einen Angriff auf die Substanz der traditionellen feudalen Grundherrschaft bedeutete.

Noch heute tragen die Bauwerke und Skulpturen an der *Piazza della Signoria*, wo sich neben dem Priorenpalast noch die *Loggia dei Lanzi*, der *David* des Michelangelo und der *marzocco* befinden, dazu bei, die Fiktion zu schaffen, Florenz sei ein Musterbeispiel an Ordnung, städtischer Pracht und republikanischer Werte gewesen. Dies war aber auch unter der Regierung der großen Zünfte keineswegs so. Nach dem weitgehenden Sieg der Großbürger über die städtische Aristokratie setzte zwar erst einmal eine Phase sowohl der ökonomischen Expansion der Stadt mit fortschreitender Entwicklung ihrer Produktivkräfte als auch der verstärkten kollektiven städtebaulichen Aktivität ein. Als aber zur Mitte des 14. Jahrhunderts diese Entwicklung ihren Zenit überschritten hatte, traten die elementaren Interessengegensätze zwischen den Fernhändlern und Bank-

306 Marx, Karl: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Berlin 1953, S. 387.

307 Vgl. Beuys: Florenz, S. 73.

kaufleuten einerseits und den produzierenden Handwerkern und Arbeitern andererseits zunehmend deutlicher hervor und der kommunale Konsens zwischen dem großen und kleinen Gewerbe begann bald zu bröckeln. Nach einer Reihe von ökonomischen und politischen Krisen seit den 40er Jahren des 14. Jahrhunderts und der Pestkatastrophe von 1347/48 zeichnete sich immer deutlicher ab, daß der 1282 eingegangene Klassenkompromiß nicht mehr aufrechtzuerhalten war. Der *popolo grasso* bildete längst mit den alten Adelsfamilien eine neue Herrschaftselite und bereicherte sich sowohl auf Kosten der produzierenden Mittelschichten als auch auf denen der lohnabhängigen Arbeiter.³⁰⁸ Dabei zogen Fernhändler und Bankiers nicht nur durch die Aneignung des Mehrprodukts ihren wesentlichen Profit aus der Produktion, sondern gerade deshalb, weil die großen Zünfte sämtliche Lohn- und Preisrelationen diktieren konnten, erreichte das Handels- und Wucherkapital eine noch elementarere Ausbeutung der menschlichen Arbeitskraft.³⁰⁹

Das vom *primo popolo* eingeführte Währungssystem galt als ein weiteres Mittel zur ökonomischen Ausraubung. Ließen sich die Fernkaufleute ihre Produkte mit Gold, dem Goldflorin, bezahlen, entlohnten sie die Arbeiter und Handwerker mit „*kleinem Geld*“ (Villani³¹⁰) aus minderwertigerem Metall. Dieses Geld unterlag gegenüber dem Florin einem ständigen Abwertungsdruck, was letztendlich zu einer steten Verringerung der

308 Zum Phänomen der „*fleißigen Armut*“ gerade im Florenz des 14. Jahrhunderts, das darin bestand, daß die Arbeit und Mühe der untersten Berufsgruppen nicht ausreichte, deren Lebensunterhalt zu sichern, vgl. Mollat: Die Armen im Mittelalter, S. 146 - 148.

309 Vgl. Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 78.

310 Villani, Giovanni: *Croniche*, Triest 1857, Bd. 1, S. 498, zit. n. Romano: Versuch einer ökonomischen Typologie. S. 30.

Reallöhne und somit zur weiteren Steigerung der Händlerprofite führte. Auch die heute nur allzu gut bekannte Geißel der Staatsverschuldung war eine Erfindung der neuen Klasse aus Händlern und Bankiers in den Stadtrepubliken. Venedig und Florenz waren die ersten Staaten, die ihre Anleihen jeweils in einen gemeinsamen Fonds, den *monte commune* ('gemeinsamer Berg'), zusammenfaßten³¹¹ und wo sich private Geldverleiher an den Zinsen, die ihnen die Kommunen für die Anleihen zahlen mußten, bereichern konnten.

Diese Verhältnisse bildeten den Hintergrund für den Volksaufstand von 1378, der „*das demokratischste Regiment in der Geschichte der Stadt Florenz*“³¹² hervorbringen sollte, wenn auch nur für mehrere Wochen. Der kurzzeitige Erfolg der Volkserhebung, die weithin als Aufstand der *ciompi*, der Wollarbeiter, in die Geschichte eingegangen ist, gründete sich auf das kurzfristige gemeinsame Vorgehen des 'kleinen Volks' der Arbeiter, des *popolo minuto* und der kleinen Handwerkerzünfte. Beide, Handwerker und Arbeiter, litten zwar gemeinsam unter der politischen Herrschaft der alten Familien und großen Zünfte, doch zeigen ihre unterschiedlichen Forderungen bereits, daß ihre Koalition ebenfalls von eindeutigen Interessengegensätzen gekennzeichnet war. Den kleinen Zünften ging es nicht um eine grundsätzliche Änderung der Verhältnisse, sondern ihnen genügte bereits ihre größere Beteiligung an der politischen Machtausübung. Die Forderungen der *ciompi* waren hingegen schon weitgehender.³¹³ Sie wollten u.a. das Zunft-

311 Vgl. Burckhardt: Die Kultur der Renaissance in Italien, S. 52; Cleugh: Die Medici, S. 33.

312 Piper, Ernst: Der Aufstand der Ciompi. Über den 'Tumult', den die Wollarbeiter im Florenz der Frührenaissance anzettelten, Berlin 1990, S. 7f.

313 Vgl. zu den beiden verschiedenen Petitionen der kleinen Zünfte und der Wollarbeiter, ebd. S. 78-80.

recht für den *popolo minuto* und ein Viertel aller Ämter; die Tilgung aller Staatsanleihen unter sofortigem Wegfall aller Zinszahlungen; Straffreiheit für alle, die zur Durchsetzung dieser Forderungen auf die Straße gegangen waren; Abschaffung jenes Gesetzes, nachdem automatisch einem verurteilten Armen die linke Hand abgehackt wurde, da er seine Geldstrafe ohnehin nicht zahlen konnte. Und schließlich sollte für zwei Jahre keiner von den kleinen Leuten wegen seiner Schulden in die Gefängnisse geworfen werden dürfen. Den Aufständischen gelang es, die Prioren der großen Zünfte aus dem Regierungspalast zu vertreiben und ihre eigene Regierung einzusetzen. Das neue Priorat bildeten nun klassenübergreifend Vertreter der wohlhabenden Neubürger, der kleinen Zünfte und der neugebildeten Zunft des *popolo minuto*.

Doch die Antwort der Reaktion ließ nicht lange auf sich warten. Der *popolo grasso* hielt seine Läden geschlossen, zahlte kaum noch Steuern, sperrte Arbeiter aus und brachte seine beweglichen Kapitalien und die Familien außerhalb von Florenz. Schnell zerbrach die Koalition aus Handwerkern und Arbeitern und die Mittelschichten übernahmen allein das Regiment in der Stadt. Sie bildeten ein neues Priorat und lösten die Zunft des *popolo minuto* wieder auf. Ungefähr zwei Jahre regierten die kleinen Zünfte. Als diese auf Druck der etablierten Familien und der mächtigen Wollhändler beschlossen, auch die kleinen Zünfte der Färber, Hutmacher und Strumpfwirker wieder abzuschaffen, kam es erneut zu Gemetzel auf der *Piazza della Signoria*, in die der *popolo grasso* diesmal direkt eingriff. Der englische Söldnerführer John Hawkwood, den die kleinbürgerliche *signoria* zum Schutz von Florenz angeheuert hatte, stellte sich gegen seine Geld- und Auftraggeber auf Seiten der großen Zünfte. Nun war das 'fette Volk' wieder im Besitz der vollen Herrschaft über Florenz. Sogleich nach seinem Sieg machte

sich das neue alte Regime an die weitere Ausgestaltung der *piazza* vor dem Regierungspalast. Es ließ die triumphbogen-ähnliche *Loggia dei Lanzi* errichten, den Platz pflastern, und baute die Arkaden vor die ihn umsäumenden Gebäude.³¹⁴

Der Aufstand der *ciompi* war anfänglich auch aus dem Grunde erfolgreich gewesen, da der *popolo grasso* ebenfalls keine homogene Interessengruppe darstellte. Hier lagen das neuere Handelskapital und die alteingesessenen, sich nun als papsttreu ausgebenden Familien in ständigem Konflikt miteinander. Die Großkaufleute hatten unter Führung eines Medici, der zum Zeitpunkt des Aufstands der *ciompi* das Amt des *gonfaloniere* bekleidete, die unruhige Situation auf den Straßen dazu benutzt, eine Entscheidung in seinem Sinne in dem ständigen Konflikt mit der *Parte Guelfa*, den Parteigängern des Papstes, herbeizuführen. Betrachtet man die Ereignisse aus einer längeren historischen Perspektive, waren es letztendlich die Vertreter des freien Handelskapitals, die als die eigentlichen Sieger aus den Auseinandersetzungen hervorgingen. Das nächste Jahrhundert sollte in Florenz das der Bankiersfamilie der Medici werden, die dieser Gruppe der *gente nuova*, der reichen Neubürger, entstammte.

Ein Ausgleich zwischen den Interessen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen in Florenz konnte nie erreicht werden. Auch wenn das ausufernde private Mäzenatentum des 15. Jahrhunderts etwas anderes vorgaukelte, ging es dem Stadtstaat wirtschaftlich zunehmend schlechter³¹⁵ und politische

314 Vgl. McLean: Italienische Architektur des Spätmittelalters, S. 35.

315 Der Stadtstaat Florenz war zusätzlich aufgrund der hohen Kosten für seine mit Söldnerheeren geführten militärischen Aktionen hoch verschuldet, vgl. Beuys: Florenz, S. 213.

Krisen³¹⁶ folgten den ökonomischen. In den ersten beiden Jahrzehnten des Quattrocento hatte noch eine gemeinsame aggressive und expansive Außenpolitik unter Führung der adligen Albizzi die Kommune zusammengehalten und seit 1434 unterwarfen sich die Florentiner mehr oder weniger bereitwillig der - zwar noch formal im Rahmen der Verfassung aber faktisch doch autokratischen - Herrschaft des Cosimo de' Medici. Seine geschickte Außenpolitik, mit der er Florenz zum *'Zünglein an der Waage'* für die Balance zwischen den verschiedenen italienischen Mächten werden ließ, war nach der Expansionsphase der Kommune notwendig geworden und für die Interessen einer Mehrheit der florentiner Patriziergeschlechter von höherer Bedeutung als ihre reale Beteiligung an der politischen Machtausübung. Nachdem Cosimos Enkel, Lorenzo de' Medici, die Politik seines Großvaters noch hatte weiterführen können, zerbrach der innerflorentinische Kompromiß, als sich nach dem Tode Lorenzos herausstellte, daß dessen Sohn Piero nicht mehr in der Lage war, Florenz von auswärtiger Herrschaft freizuhalten. 1494 übergab Piero de' Medici, ohne auch nur den Versuch von Widerstand zu zeigen, Florenz an den mit seinen Truppen in die Toskana eindringenden französischen König Karl VIII. Daraufhin entzog die politische Elite der Kommune Piero jegliche Unterstützung und es kam noch einmal zu einer politischen Mobilisierung der florentiner Handwerker und Kleinhändler, die ihren Führer in dem wortgewaltigen und prophetischen Predigermönch Fra Girolamo Savonarola fanden.

316 Die Herrschaft der Medici wurde von einer Reihe Verschwörungen gegen die Familie begleitet: 1457 de' Rizzi und de'Bardi, 1460 Girolamo Machiavelli, 1478 Pazzi.

Der 1490 von Lorenzo de' Medici in die Stadt gerufene Bußprediger aus Ferrara³¹⁷ verfügte über eine enorme soziale Resonanz in weiten Teilen der Stadtbevölkerung und hatte sich alsbald nach seiner Ankunft als ein wirkungsvoller Kritiker der Medici hervorgetan. Besonders deren zahlreiche, öffentlich inszenierte theatralische und festliche Spektakel hatte er als „*Narkotikum im Dienst der Herrschaft*“ (A. Fontana³¹⁸) denunziert. Unter Mithilfe Savonarolas gelang es den Abgesandten der Stadt tatsächlich, ein Abkommen mit dem französischen König zu erzielen, und Florenz wurde Verbündete Karls VIII. Die unter der Herrschaft der Medici schrittweise entpolitisierte florentinische Mittelklasse hatte durch die Predigten Savonarolas noch einmal eine politische Reaktivierung erfahren und machte ihn nun zum Anführer ihrer Partei für politische Reformen. Sie vertrieb die Medici aus der Stadt und setzte 1494 eine neue Regierungsform durch, deren wichtigste Institution, nach venezianischem Vorbild, in einem über 3000 Mitglieder umfassenden Rat bestand.³¹⁹ Dieser 'große Rat' wiederum wählte alle sechs Monate einen sogenannten „*Senat der Achtzig*“. Für die neuen Verfassungsorgane der Republik ließ Savonarola im *Palazzo della Signoria* einen großen Versammlungssaal erbauen, den sogenannten „*Saal der Fünfhundert*“.

Das soziale und organisatorische Fundament der Savonarola-Republik bildeten die zunftverwehrtten und bis dahin politisch völlig marginalisierten Handwerker und Kleinhändler, die sich im 15. Jahrhundert zunehmend in Laienbrüderschaften, den

317 Cleugh: Die Medici, S. 178, Lorenzo holte Savonarola auf Rat von Pico della Mirandola nach Florenz.

318 Zit. n. Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 308.

319 Cleugh: Die Medici, S. 227 spricht von 3200 Ratsmitgliedern, wovon jeweils ein Drittel ein halbes Jahr lang amtieren sollte; Beuys: Florenz, S. 300f., nennt 3300 Ratsmitglieder.

compagnie, zusammengefunden hatten.³²⁰ Als ihr Entpolitisierungsprozeß an einer kritischen Schwelle angelangt war, entwickelte sich aus den zahlreich gegründeten *compagnie* eine religiös fixierte Läuterungsbewegung. Die Laienbrüder erkannten als einzigen Lösungsweg für ihr politisches Dilemma nur die Alternative, den Stadtstaat in eine theokratische Republik und, gleich den Behausungen der Ordensgemeinschaften, in ein einziges großes Kloster zu verwandeln. In der Regierungszeit Savonarolas kam ein Prozeß der Resakralisierung und der religiösen Erneuerung in Gang. Die im Verlauf des Quattrocento zunehmend ihres religiösen Inhalts beraubten karnevalischen Umzüge des Lorenzo de' Medici ließ Savonarola wieder durch sakrale Prozessionen ersetzen (Savonarola verfaßte den von Botticelli illustrierten *trionfo della fede*³²¹). Und in einem von ihm inszenierten „*bruciamento*“, dem 'Feuer der Eitelkeiten', verbrannte er in Anspielung auf die sieben Todsünden öffentlich Gegenstände nach der Rangfolge ihrer 'Gefährlichkeit für das menschliche Seelenheil'. Darunter befanden sich Masken und Perücken, humanistische Schriften u.a. von Petrarca und Boccaccio, Toilettenutensilien, Musikinstrumente, Karten- und Glücksspiele und schließlich Kunstgegenstände wie Bilder und Statuen, die nicht religiösen Inhalts waren.³²² Aufgrund solcher Ereignisse entstand der „*Mythos der ihm [Savonarola] unterstellten Kunstfeindlichkeit*“³²³ in der Geschichtsschreibung, die ihn so als 'finsteren' Antipoden zum zwar autokratischen, aber kunstliebenden und -fördernden Lorenzo de' Medici hinstellen konnte. Diesem Bild, das die Medici verherrlichen half, widerspricht bereits die Tatsache,

320 Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 335.

321 Ebd., S. 308.

322 Vgl. Beuys: Florenz, S. 304.

323 Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 309.

daß sowohl Künstler als auch sogenannte Humanisten Anhänger und Sympathisanten des Frate waren.³²⁴ Unter dem Einfluß des Bußpredigers verzichtete der Maler Botticelli nicht etwa auf sein Kunstschaffen, sondern gab seine mythologische Symbolik zugunsten einer erneuten christlichen Bildsprache auf.³²⁵ Noch wurden die *Werke* nicht an sich verdammt,³²⁶ wie später während der Reformation durch Luther, nach dessen Ansicht allein der Glaube des Menschen, aber nicht dessen Werk Garant der Religiosität und der Moral sein könne,³²⁷ sondern nur solche, die eine nichtreligiöse Prachtentfaltung bedeuteten.

Die Republik unter Savonarola war genauso abhängig vom Wohlwollen außerflorentinischer Mächte wie bereits zur Zeit der Regierung von Piero de' Medici. Aufgrund veränderter politischer Konstellationen auf der italienischen Halbinsel kehrte

324 Heller: Der Mensch der Renaissance, S. 61: „Mit Savonarola sympathisiert sozusagen die gesamte florentinische Kulturelite“, zu seinen direkten Anhängern gehörten der Neuplatoniker Pico della Mirandola und der Maler Botticelli. Michelangelo, Leonardo da Vinci und Machiavelli sympathisierten mit den Ideen Savonarolas.

325 Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 309, „[...] an die Stelle einer allegorisierten heidnischen Götterwelt [treten] nun wieder Christus, ein Racheengel, göttliche Zeichen am florentinischen Himmel und zwei symbolische Unheilstiere (Wolf und Löwe) aus Dantes erstem Höllengesang und Savonarolas Bußpredigten [...]“, Fogg Art Museum, Cambridge (Mass.).

326 Savonarola, Girolamo: De simplicitate christianae vitae, dt. Übers. v. Schnitzer, 1928, S. 247, „Und obwohl auch die Kunstwerke gefallen, so gefallen sie dennoch mehr, je mehr sie die Natur nachahmen.“, im Kunstverständnis Savonarolas galt die Nachahmung der Natur als das höchste Prinzip. Was er hingegen verwarf, war nicht die Kunst an sich, sondern den Luxus, zit. n. Jäger: Die Theorie des Schönen, S. 150f.

327 Luther, Martin in d. Ausg. v. Campenhausen, H. Frhr. v. (Hrsg.): Die Hauptschriften, Berlin o.J., S. 65 u. 73, zit. n. Heller: Der Mensch der Renaissance, S. 100.

sich Karl VIII. schließlich gegen das Regime des Predigers und verbündete sich statt dessen 1497 mit dem Papst, der gerade im Begriff war, seine Truppen auf Florenz marschieren zu lassen. Im gleichen Jahr setzte der Pontifex seine schärfste Waffe gegen Savonarola ein, die Exkommunikation. Damit bedrohte der Papst zugleich alle diejenigen mit seinem Bannstrahl, die mit dem Mönch verkehrten oder seine Predigten hörten. Die *signoria* fügte sich schließlich dem Willen Roms und ließ Savonarola verhaften und im Gefängnisturm foltern. Die Gesandten des Papstes mußten ihm in Florenz den Prozeß machen, da die Kommune sich nicht bereit zeigte, ihn nach Rom auszuliefern. 1498 wurde das Todesurteil durch Erhängen an der Stelle des Platzes vor dem Priorenpalast in Florenz vollstreckt, wo er zuvor die 'Feuer der Eitelkeiten' entzündet hatte. Um zu verhindern, daß vom Körper Savonarolas Reste als Reliquien übrigblieben, verbrannte man ihn vollständig und warf seine Asche in den Arno.

Zum Ende des 15. Jahrhunderts hatte sich in Europa eine politische Entwicklung vollzogen, die es dem Stadtstaat Florenz immer weniger ermöglichte, seine Geschicke selbst zu bestimmen. In den endlos um Italien geführten Kriegen zwischen den europäischen Großmächten konnte Florenz nunmehr nur noch eine Statistenrolle einnehmen und war für Könige und Päpste eher Spielball als selbständiger politischer Faktor. 1532 installierte der zum Kaiser gekrönte Habsburger Karl V. den illegitimen Sohn des zweiten Medici-Papstes Clemens VII., Alessandro de' Medici, als ersten Herzog der Toskana. Der ursprüngliche Priorenpalast von Florenz wurde zum Herzogenpalast, dem *Palazzo Ducale*, umfunktioniert, von dem aus die Herzöge nun, von Habsburger Gnaden, den toskanischen Territorialstaat regierten. Die repräsentative Umgestaltung des Inneren des alten Stadtpalastes wurde im Verlauf des 16. Jahrhunderts

zu einer Hauptaufgabe mediceischer Kunstauftrags- und Kulturpolitik - nicht zuletzt um die Ära Savonarola und eine weitere Phase der radikalisierten Republik von 1527 bis 1530 wieder vergessen zu machen. Der 1537 dem ermordeten Herzog Alessandro nachfolgende Cosimo I. de' Medici ließ Savonarolas 'Saal der Fünfhundert' zu seinem Audienzraum umgestalten, dessen Wände und Decke Vasari mit Bildern zur Verherrlichung des Herzogs, der Stadt Florenz und der Toskana dekorierte. Vasari schuf so den passenden Rahmen für die neue höfische Kultur der toskanischen Fürsten. Als die Herzöge 1671 in einen anderen Palast umzogen, erhielt der *Palazzo Vecchio* seinen noch heute gebräuchlichen Namen: der 'alte Palast'.

3.1.2.6 Der Palast *Medici-Riccardi* oder: der Zerfall der mittelalterlichen Einheit von Erwerbsleben und Reproduktion

Der *Palazzo Medici* [Bild 18, S. 277] war der erste monumentale Palast für private Zwecke, der im 15. Jahrhundert in Florenz gebaut wurde (ab 1444). 25 bereits bestehende Häuser mußten für den Neubau weichen. Nur in Venedig hatte das städtische Patriziat schon vor dieser Zeit damit begonnen, private Wohnbauten nach dem Vorbild des dortigen Dogenpalastes als symmetrische Anlagen mit kunstvollen Verzierungen zu gestalten. In der Stadt am Arno waren bis dahin ausschließlich sakrale Gebäude, und profane Gebäude nur dann, wenn sie eine öffentliche Funktion besaßen, entweder, was die Regel war, nach gotischen oder aber, wie bisher nur wenige, bereits nach den 'neuen' antiken Stilprinzipien gebaut worden. Die großen öffentlichen Gebäude in Florenz aus dem 13. und 14. Jahrhundert, wie der *Bargello* oder der *Palazzo Vecchio*, waren nur bescheiden mit Zierformen ausgestattet, und beide Paläste

zeichneten sich auch weniger durch die Einhaltung einer strikten Geometrie aus, als es im Bereich der Sakralarchitektur üblich war. Daher sind die architektonischen Vorläufer der öffentlichen Profanbauten auch eher in den Burgen der Kaiser des Heiligen Römischen Reichs zu sehen, insbesondere in den Bauten Friedrich II. (z.B. Palatium Imperatoris in Prato).³²⁸ Auf diese imperiale Bautradition ist auch die Bezeichnung solcher Profangebäude als Palast (ital. *palazzo*) zurückzuführen, die sich vom Namen der Residenz der römischen Kaiser auf dem Palatin-Hügel ableitet.

Finanziell war die Kommune Florenz in den 20er Jahren des 15. Jahrhunderts längst bankrott.³²⁹ Der Reichtum konzentrierte sich zunehmend in den privaten Händen der alten großen Adelsfamilien, der *grandi*, und der neureichen Bankiers- und Fernhändlerfamilien. Nicht zuletzt aufgrund eines völlig ungerechten Steuersystems sahen sich dafür die Unter- und Mittelschichten mehr und mehr vom wirtschaftlichen Bankrott bedroht. Den Ausweg aus diesem Dilemma erkannte insbesondere die aristokratische Partei nur in einer aggressiv geführten Außenpolitik mit militärischen Mitteln, die, wenn sie erfolgreich war, Florenz zu neuem Einkommen verhelfen konnte, wenn sie aber scheiterte, zusätzliche immense Kosten verursachte, die einerseits in den riesigen Summen für das Söldnerheer und seinem Führer (*condottiere*), und andererseits in den Forderungen der überlegenen Kriegspartei bestanden. Da die Kriegslasten in der Regel auf Kosten der Kommune gingen, hingegen die Kriegsgewinne fast nur den *popolo grasso* bereicherten, stellte sich in den kleinen und mittleren florentiner Bürgerschaften bald eine allgemeine Kriegsmüdigkeit ein, und dies, obwohl

328 Vgl. McLean: Architektur der Frührenaissance in Florenz und Mittelitalien, S. 120.

329 Vgl. Beuys: Florenz, S. 213.

es Florenz 1429 nach einem fünfjährigen Krieg gelungen war, mit Unterstützung Venedigs Mailand einen „demütigen“ (Cleugh) Frieden aufzuzwingen.

Diese Situation nutzte die sogenannte ‘Volkspartei’ der Medici für längst überfällige Reformen. Ihr gelang es, ein neues Steuersystem für die Kommune einzuführen, das die Steuerpflichten der einzelnen Familien nun unter Berücksichtigung ihres Einkommens festlegte, für dessen Ermittlung eigens ein Kataster angelegt wurde. Eine Politik, die die wohlhabende Bankiersfamilie der Medici in weiten Teilen der Bevölkerung so beliebt machte, daß sich, nach Einschätzung Cleughs, Giovanni de’ Medici in dieser Zeit zum Alleinherrscher über die Stadt hätte aufschwingen können, wenn er dies gewollt hätte.³³⁰ Er starb aber schon 1429, und es gelang der Adelpartei unter Führung von Rinaldo degli Albizzi ein weiteres Mal, sich mit dem Willen durchzusetzen, einen Krieg anzuzetteln. Diesmal sollte die ca. 75 Kilometer westlich von Florenz gelegene Stadt Lucca eingenommen werden. Das Unternehmen scheiterte jedoch und mußte 1433, unter anderem aufgrund päpstlichen Drängens, beigelegt werden.

Cosimo de’ Medici, der Sohn Giovannis, hatte dem Kriegskomitee seiner Stadt angehört. Die adligen Magnaten erreichten, ihn und führende Mitglieder seiner ‘Volkspartei’ als die Verantwortlichen für das gescheiterte Vorgehen gegen Lucca hinzustellen und erwirkten die Verbannung Cosimos nach Padua. Daraufhin intervenierten die im Krieg gegen Mailand mit Florenz verbündeten Venezianer bei der *signoria* und veranlaßten, daß Cosimo in die Lagunenstadt weiterreisen konnte. Dort angekommen behandelten sie den Bankier, der vielfältige Geschäftsbeziehungen nach Venedig unterhielt, wie einen „*regie-*

330 Vgl. Cleugh: Die Medici, S. 45.

renden Fürsten“. Dank seiner weitverzweigten Beziehungen gelang es Cosimo, selbst aus dem entfernten Venedig auf die innere Politik von Florenz Einfluß zu nehmen. 1434 wurden „*aufgrund mediceischer Intrigen ein gonfalonier[e] und eine signoria gewählt, die den Interessen der Medici-Partei wohlgesonnen waren*“.³³¹ Daraufhin kam es in Florenz zwischen der neuen Stadtregierung und den Anhängern der Albizzi-Partei zu offenen Auseinandersetzungen, die die ‘Volkspartei’ der Medici unter Mithilfe des gerade aus Rom an den Arno geflüchteten Papstes schließlich für sich entscheiden konnte. Im selben Jahr noch hob die *signoria* die Verbannung Cosimos wieder auf, so daß er in seine Heimatstadt zurückkehren konnte. Es war das Jahr, in dem sich Brunelleschis mächtiger Kuppelbau für den Dom *Santa Maria del Fiore* dem Abschluß näherte.

Cosimo de’ Medicis Plan für den Neubau eines monumentalen Familienpalastes reicht bis in die Zeit direkt nach seiner Rückkehr aus dem Exil zurück. Zuerst verfolgte er die Absicht, den Palast direkt gegenüber der Kirche *San Lorenzo* errichten zu lassen, so daß sich die Hauptportale beider Gebäude genau in einer Achse gegenübergelegen hätten.³³² Tatsächlich kam dieser erste Plan nie zur Ausführung. Als es den Medici zu Beginn der 40er Jahre weitgehend gelungen war, ihre Herrschaft über Florenz durch die vordergründige Restaurierung der republikanischen Staatsform zu konsolidieren, leiteten sie ein umfassendes Bauprogramm ein, das eine Umstrukturierung weiter Teile des nördlichen Stadtviertels bedeutete. Innerhalb dieses Projekts, mit dem Cosimo unter anderem das Ziel verfolgte, aus Platz und Kirche von *San Lorenzo* ein mediceisches „*Familienforum*“ (Bering) zu schaffen, war der Neubau des Palastes nur

331 Ebd., S. 55.

332 Vgl. Bering: Baupropaganda und Bildprogramm, S. 11-13.

ein, wenn auch wesentlicher Bestandteil. Noch 1434 hatte die *signoria* versucht, eine eigene groß angelegte kommunale Baumaßnahme an der *Piazza San Lorenzo* durchzuführen. Sie wollte offenbar verhindern, daß die Pfarrkirche *San Lorenzo*, die seit 1418 unter ihrem Rechtsanspruch stand und bereits ein Familiengrab der Medici beherbergte, faktisch in die Hauskirche der Medici umgewandelt wurde.³³³ Vermutlich um trotz der Widerstände der anderen Patrizierfamilien sein Gesamtvorhaben ausführen zu können, verzichtete Cosimo zugunsten des heutigen Palastes an der Ecke der *Via Larga* (heute *Via Cavour*) / *Via de' Gori* auf die Durchsetzung seines ursprünglichen Plans. Eine Zurückhaltung, die sich auszahlen sollte. Auf sein Betreiben überantwortete der in Florenz weilende Papst 1436 den Dominikanern von Fiesole das Kloster *San Marco*, über das Cosimo die Schirmherrschaft erhielt und das er mit seinen Mitteln ausbauen ließ. 1442 gelang ihm schließlich auch die Übernahme des Patronats für die Kirche *San Lorenzo*, in deren direkter Nähe er dann 1444 den Grundstein für den neuen *Palazzo Medici* legte. Im selben Jahr wurde die ebenfalls von den Medici initiierte Umgestaltung der Kirche *Santissima Annunziata* am Nachbarplatz der *Piazza San Marco* abgeschlossen. Für die Kunsthistorikerin Bering konnte dieser „*Monumentalisierung des mediceischen Besitzes*“ nur eine einheitliche Planung vorausgegangen sein. „*Mit der Akzentuierung des nördlichen Stadtviertels stell[e] Cosimo der traditionellen Stadtmitte ein neues Zentrum gegenüber, denn die Achse Baptisterium - Palazzo Medici - San Marco konkurriert gleichsam mit jener 'monumentalen Achse des 14. Jahrhunderts', der Via Calzaiuoli, die von der Piazza della Signoria zum Dom und zum Baptisterium führt und so bedeutende kommunale Gebäude*

333 Ebd., S. 13.

wie den *Palazzo Vecchio*, [...] *Orsanmichele* und den *Bigallo* verband.“³³⁴

Bereits vor Baubeginn des *Palazzo Medici* hatte Brunelleschi mit dem Neubau des Findelhauses (um 1419) und der Erweiterung des *Palazzo di Parte Guelfa* (Palast der guelfischen Partei) zwei Beispiele für die Anwendung des neuen *all'antika*-Stils auch im Bereich der säkularen Architektur gegeben. Trotzdem verzichtete der 'Hausarchitekt' der Medici, Michelozzo, im großen und ganzen noch bei der Gestaltung der ursprünglich nur zehn Fensterachsen umfassenden Fassade auf diese „*neuesten Experimente im Klassizismus*“.³³⁵ Der verhaltene Einsatz klassischer Zierformen bei den Fenstern, Friesen und Gesimsen und die Gliederung der Fassade durch die Rustikaquaderung lassen eher den *Bargello* oder den *Palazzo Vecchio* als seine Vorbilder erkennen. Eine Neuerung bestand jedoch in der stufenweise erfolgten Abschwächung des Rustikareliefs an der Außenseite der oberen beiden Geschosse. Die Gestaltung der Fassade mit großen und unterschiedlich grob behauenen Rustikaquadern entwickelte sich nicht zuletzt auch deshalb zur typischen Bauform der Toskana, weil in den dortigen Steinbrüchen das dafür geeignete Steinmaterial, die sogenannte *pietra serena* (der 'freundliche' graue Sandstein), in ausreichenden Mengen abgebaut werden konnte. Bologna hingegen, die „rote“ Stadt nördlich des Apennin, erhielt ihr typisches Aussehen aufgrund der roten Lehmziegel, aus denen die meisten ihrer Gebäude errichtet wurden. Denn in der Emilia Romagna gab es kaum Steinbrüche, dafür aber um so mehr Lehm- und Tonvorkommen. Den Innenhof des Medici-Palastes [Bild 19, S. 277] gestaltete Michelozzo nun schon ganz nach Art des 'neuen'

334 Ebd., S. 19.

335 Vgl. McLean: *Architektur der Frührenaissance in Florenz und Mittelitalien*, S. 120.

all'antika-Stils, indem er ihn mit einer Arkade umfassen ließ, die weitgehend derjenigen an Brunelleschis Findelhaus entsprach. Im Grunde wiederholte damit dieser Prototyp eines privaten Stadtpalastes, wie schon seine öffentlichen Vorgänger, noch das Prinzip der mittelalterlichen Stadt nur im kleineren Maßstab: nach außen zeigte er sich drohend und wehrhaft, um sich dafür in seinem Innern um so freundlicher und entgegenkommender zu präsentieren.

Die Entwicklungen auf dem Gebiet der Architektur von privaten Stadtpalästen ermöglichen auch Rückschlüsse auf allgemeine Veränderungen in der Lebenswelt der Stadtbewohner. Vor der Schauseite des Palastes der Medici errichtete Michelozzo eine lange Steinbank, von deren Typus sich das Wort 'Bank' in seiner zweiten Bedeutung als Finanzhaus ableitet.³³⁶ Familien, die wie die Medici ihr Geld mit Zinsen und Wucher erwirtschafteten, hatten an ihren Palästen solche Bänke bauen lassen, damit sich dort ihre 'Bankkunden' niedersetzen konnten, während diese auf eine Gelegenheit warteten, ihre finanziellen Angelegenheiten mit einem der Familienmitglieder besprechen zu können. Je nach gesellschaftlicher Stellung und Bedeutung für die Interessen der Familie wurden die Kunden dann unterschiedlich weit in das noch halb private und halb öffentliche Gebäude vorgelassen. Hier war bereits ein Prozeß in Gang gekommen, der eine „*Verstärkung des Privatlebens*“³³⁷ bedeutete und an dessen Endpunkt die Auflösung der „*mittelalterlichen Einheit von Erwerbsleben und Reproduktion*“ stehen sollte.³³⁸ Im 14. und 15. Jahrhundert waren für die meisten Häuser der Bürger in Florenz noch offene Loggien im Untergeschoß typisch, in denen die Händler und Handwerker mehr oder weni-

336 Ebd., S. 121.

337 Ebd., S. 125.

338 Breidecker: Florenz oder die „*Rede, die zum Auge spricht*“, S. 24.

ger öffentlich ihre Geschäfte bzw. Gewerke tätigten und ihre Familienfeste feierten. Auch der *Palazzo Medici* war anfänglich noch mit einer nach Südwesten hin offenen Loggia ausgestattet, die 1517 nach Plänen Michelangelos mit auf Konsolen „*knienden*“ Fenstern geschlossen wurde. Von diesem Zeitpunkt an bot nur noch die Bank vor dem Palast einen öffentlichen Raum, auf der Kunden und Bittsteller in der Hoffnung warteten, als 'Höflinge' in das nun vollkommen private Umfeld der Innenhöfe und Geschäftsräume eingelassen zu werden. Eine Entwicklung, die den Charakter der spätmittelalterlichen Stadt nachhaltig veränderte. Die früher von regem Geschäftsleben und Feiern belebten Straßen reduzierten sich zunehmend auf die Funktion von Verkehrsadern. Demgegenüber wurde das Treiben in den monumentalen Palästen mehr und mehr 'höfisch'. Das alltägliche Familienleben und die Feierlichkeiten der Mitglieder der städtischen Oberschicht fanden zunehmend in privater Zurückgezogenheit statt. Häufig erhielten die Paläste noch ummauerte Gärten und sogar eine eigene Familienkapelle. Eine solche ließen sich auch die Medici in ihren neuen Palast einbauen, womit es ihnen nun möglich wurde, ihre Andachten und Gebete ebenfalls in einem privaten Raum abzuhalten.

Das berühmte Fresko von Benozzo Gozzoli in der Medici-Kapelle, das den 'Zug der drei Magier' zeigt [Bild 20, S. 278], ist ein propagandistischer Höhepunkt unter den zwischen 1458-1460 im Innenbereich des Medici-Palastes angebrachten Kunstwerken. Nachdem es Cosimo zwischen 1440-1445 gelungen war, durch sein Bauprogramm den nördlichen Stadtteil neu zu strukturieren, galt seine Herrschaft über Florenz in den 50er Jahren zeitweilig als gefährdet, worin vermutlich der Grund für die erst so spät begonnene Ausstattung der Palastinnenräume

zu sehen ist.³³⁹ Während des Krieges, den Florenz seit 1452 im Bündnis mit Frankreich und Mailand gegen Venedig und Neapel führte, hatte Cosimo eine *balìa* (Ratsversammlung) zur Neubesetzung der Staatsämter durchgesetzt, die nach Beendigung des Krieges durch den Friedensschluß in Lodi 1454 von der Volksvertretung wieder aufgehoben wurde. Damit begann gegen die Wahlpolitik und Herrschaft der Medici in Florenz eine Phase der Restauration der traditionellen republikanischen Staatsform. Erst 1458 konnte die Familie die seit dem Frieden von Lodi bestehende krisenreiche Atmosphäre in Florenz durch eine Revision der Steuerpolitik entspannen. Ein neues Kataster entlastete zuungunsten der Wohlhabenden die weniger bemittelten Bevölkerungsschichten, was die Popularität der Medici ein zweites Mal steigern half. 1458 gelang ihnen eine großangelegte Säuberungsaktion gegen die Opponenten. Die letztendliche Konsolidierung seiner Herrschaft erreichte Cosimo durch einen Eingriff in die Verfassung. Er ließ einen 'Rat der Hundert' einrichten, der nun die Weiterleitung der Gesetzesvorlagen an die Volksvertretung kontrollierte. Seit dieser Zeit tätigten die Medici auch „*verschiedentlich offizielle Regierungsgeschäfte*“ in ihrem privaten Palast, „*deren rechtmäßiger Ort eigentlich der Palazzo Vecchio war*“.³⁴⁰ Vor diesem Hintergrund muß die innere Ausstattung des Palastes gesehen werden.

Zusammen mit den antiken Gemmen (Steinschnitte) nachgebildeten *tondi* an den Hofarkaden ließ sich Cosimo im Erdgeschoß durch die Aufstellung des Bronze- *Davids* von Donatello im Innenhof und der Figurengruppe *Judith und Holofernes* von demselben Bildhauer im Garten ein Bildprogramm schaffen,

339 Vgl. Bering: Baupropaganda und Bildprogramm, S. 32f.

340 Ebd., S. 34.

das seiner Herrschaft einen „*universalhistorischen Bezugsrahmen mit starker Betonung des israelitischen Königtums*“ gab.³⁴¹ Die Kunstwerke im ersten Obergeschoß visualisieren demgegenüber den Herrschaftsanspruch der Medici über Florenz. Dort befanden sich Darstellungen des Stadtpatrons von Florenz, Johannes des Täufers, des Florentiner Löwen, des *marzocco* als Wächter des Stadtwappens, und eine Bildreihe mit *Herakles*, der Teil des republikanischen Siegels war. Das Fresko mit dem Drei-Königs-Zyklus in der Privatkapelle, dessen Inhalt sich auf das dort ebenfalls aufgestellte Altarbild Filippo Lippis mit der ‘Geburt Christi’³⁴² bezog, thematisiert schließlich die weltpolitische Bedeutung der Medici. Der prächtige Reiterzug spielt zugleich auf das Konzil von Ferrara und Florenz der Jahre 1438 und 1439 an und auf die wichtige Versammlung zur Beratung eines Kreuzzugsprojektes in Mantua und Florenz von 1459. Beide Zusammentreffen hatten unter dem Eindruck des türkischen Vordringens nach Westen stattgefunden,³⁴³ was nicht zuletzt auch den Ausschlag für den 1454 in Lodi (Lombardei) geschlossenen Frieden zwischen Venedig und Mailand gegeben hatte.³⁴⁴ Die im Fresko als „*miles Christi*“ mit Schwert und Reliquienbehälter dargestellten Begleiter der Könige sind eine Widerspiegelung des Kreuzzugsgedankens und sollen die „*führende Rolle der Medici im Ringen um die Einheit der Christenheit angesichts der drohenden Türkengefahr*“ herausstellen.³⁴⁵ Auf dem Bild begnügten sich die Medici nicht mehr ‘nur’ damit, wie bis dahin üblich, zusammen mit den Heiligen abgebildet zu sein, vielmehr nahm

341 Ebd., S. 41.

342 Heute befindet sich in der Kapelle eine Kopie des Altarbildes. Das Original ist im Museum in Berlin-Dahlem.

343 Vgl. Bering: Baupropaganda und Bildprogramm, S. 40.

344 Vgl. Cleugh: Die Medici, S. 96.

345 Bering: Baupropaganda und Bildprogramm, S. 40f.

hier der Maler für die Darstellung des dritten Königs das idealisierte Portrait von Cosimos Enkel Lorenzo de' Medici als Vorlage.³⁴⁶ Das Thema des Freskos hatten die Medici einem Tafelbild von Gentile da Fabriano³⁴⁷ entlehnt, das dieser 1423 für die Familie der Strozzi angefertigt hatte. Die Strozzi, die zu den bedeutendsten Rivalen der Medici im innerflorentinischen Machtkampf gehörten, hatten sich auf dem Bild von Fabriano 'nur' als Teilnehmer des Zuges, nicht aber als seine Protagonisten malen lassen. Indem nun die Medici die künstlerischen Motive ihres Rivalen übernahmen, diese aber noch viel prächtiger ausgestalten und sich - in Person Lorenzos - sogar selbst als einen der drei Heiligen darstellen ließen, zeigten sie ihre überlegene Stellung gegenüber ihren innenpolitischen Gegnern. Der Drei-Königs-Kult war ein zentraler Bestandteil der mediceischen Kunstpropaganda und daher mehrfach in der Umgebung der Familie anzutreffen.³⁴⁸ So befindet sich auch in der Privatzelle Cosimos im Kloster von San Marco ein Fresko von Fra Angelico gleichen Inhalts. Außerdem waren die Medici führende Mitglieder der sich aus der städtischen Oligarchie zusammensetzenden Laienbruderschaft, der *Compagnia dei Magi*, die alljährlich am Erscheinungstag (6. Januar) einen spektakulären und pompösen Schauzug durch die Stadt mit dem Ziel *San Marco* veranstaltete.³⁴⁹ In diesem Zug konnten die Brüder

346 Vgl. Deimling: *Malerei der Frührenaissance*, S. 253; Stützer, Alexander Herbert: *Die Italienische Renaissance*, Köln 1977, S. 126, die beiden ersten Könige haben die Gestalt des Patriarchen Joseph von Konstantinopel und des byzantinischen Kaisers Johannes VIII. Paläologos.

347 Gentile da Fabriano: *Anbetung der Könige*, vollendet 1423, Tempera auf Holz, Florenz, Galeria degli Uffizi.

348 Das um 1475 von Botticelli für die Medici gemalte Bild, *Anbetung der Magier bzw. Könige*, Tempera auf Holz, Florenz, Galleria degli Uffizi, zeigt u.a. ebenfalls die wichtigsten Mitglieder der Familie in der Rolle der drei Magier bzw. Heiligen.

349 Breidecker: *Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“*, S. 210f.

der Konfraternität einschließlich der Medici die „Herrenpose“ (Breidecker) einnehmen und sie dem Volke vortragen. Der Kult um die drei Könige war in seinen Interpretationsmöglichkeiten nicht frei von einer Zweideutigkeit, die den Medici nicht ganz ungelegen gewesen sein dürfte. So galten die Magier einerseits als die Patrone der Reisenden und vor allem der Kaufleute, die damit für die Medici als führende Handelsherren von Florenz eine direkte Zuständigkeit besaßen, und andererseits wurden die Heiligen als Patrone von Königen angesehen,³⁵⁰ was sie außerdem als Andeutung auf Cosimos Alleinherrschaftsanspruch über die Stadt interpretierbar machte.

3.1.2.7 Der *David* des Michelangelo und die *Judith* des Donatello oder: die idealisierte Republik und ihre Auflösung

Die über vier Meter hohe, zwischen 1501 und 1504 von Michelangelo aus einem einzigen Marmorblock gehauene Kolossalfigur des *David* [Bild 16, S. 276], von dem heute eine Kopie vor dem Palazzo Vecchio steht,³⁵¹ wird gemeinhin als ein politisches Sinnbild für die florentiner Republik gedeutet und ist eines der plastischen Hauptwerke des Bildhauers. Ursprünglich hatte die kommunale Dombauhütte, die Michelangelo den Auftrag für den *David* erteilte, den letzten noch freien Chorstrebenpfeiler im Dom als Aufstellungsort für die Figur vorgesehen.³⁵² Zu diesem Zweck stellte sie ihm einen über fünf Meter hohen Marmorblock zur Verfügung, der schon seit fast einem Jahrhundert in der Dombauhütte lagerte und an dem sich bereits mehrere andere Künstler erfolglos versucht hatten. Das alte-

350 Vgl. Bering: Baupropaganda und Bildprogramm, S. 25.

351 Das Original befindet sich heute in Florenz, Galleria dell'Accademia.

352 Vgl. Geese: Skulptur der italienischen Renaissance, S. 220.

stamentarisches Thema, das Michelangelo gestalten sollte, war den damaligen Zeitgenossen allgemein geläufig und in Florenz und anderswo schon wiederholt künstlerisch bearbeitet worden. Eine berühmte Vorgänger-Skulptur gleichen Themas kannte Michelangelo aus nächster Nähe vom Hof des Medici-Palastes, wo Cosimo il Vecchio den zwischen 1444-1446 gefertigten Bronze-David des Donatello³⁵³ hatte aufstellen lassen. Zu Lebzeiten des Kunstmäzens Lorenzo de' Medici, dem Enkel Cosimos, hatte Michelangelo einige Jahre seiner Jugend in dem Palast verbracht,³⁵⁴ wo man ihn im Bildhauerhandwerk unterrichtete. Die *David*-Darstellung Donatellos zeigt den biblischen Hirtenjungen und späteren Einiger des Hebräischen Volkes in der Siegerpose nach seinem Kampf gegen *Goliath* [Bild 17, S. 276]. Die von Donatello androgyn gestaltete Knabenfigur hält triumphierend ihren Fuß auf das abgeschlagene Haupt des einst übermächtig scheinenden Gegners, auf dem sie nun nach vollbrachter Tat entspannt ihren Blick ruhen läßt. Donatello hatte mit dieser Arbeit erstmals wieder seit der Antike eine lebensgroße und frei rundansichtige Aktfigur geschaffen und damit die bis dahin bestehende Konvention durchbrochen, Skulpturen ausschließlich als einen funktionalen Bestandteil von Architektur einzusetzen.³⁵⁵

353 Diese Skulptur Donatellos und eine frühere David-Darstellung des selben Künstlers aus Marmor, die er zwischen 1408 und 1409 für einen Chorstrebenpfeiler des Doms angefertigt hatte, befinden sich heute in Florenz, Museo Nazionale del Bargello. Der Maler und Bildhauer Verrocchio (um 1435-1488) hatte um 1470 ebenfalls einen David aus Bronze geschaffen. Auch er befindet sich heute im Museo Nazionale del Bargello.

354 Laut Auskunft von Condivi, Ascanio: Das Leben des Michelangelo Buonarroti. Beschrieben von seinem Schüler. Übers. v. Diehl, Robert, Leipzig 1939, S. 16, verbrachte Michelangelo zwei Jahre im Palast der Medici (von 1490-1492). Vasari: Lebensläufe, S. 487, spricht hingegen von vier Jahren (von 1488 - 1492).

355 Vgl. Geese: Skulptur der italienischen Renaissance, S. 195.

Mehr als ein halbes Jahrhundert später schien Michelangelo ebenfalls die Absicht zu verfolgen, etwas ganz Neues in die Welt zu setzen. Aus diesem Grund hielt er sich mit seiner *David*-Ausführung weder an die Auflagen seiner Auftraggeber, noch an die Vorgaben seiner bisherigen künstlerischen Vorgänger. Die Nacktheit seines *David* widersprach eindeutig den Anforderungen, die sich aus seinem sakralen Bestimmungsort ergaben. Und im Gegensatz zu Donatellos Darbietung des biblischen Schafhirten als einen grazilen Jüngling gestaltete Michelangelo ihn als Abbild eines idealen, heroischen Menschen, der im jungen Mannesalter die Begabungen von körperlicher Kraft, persönlichem Mut und die Fähigkeit zu geistiger Konzentration in sich vereinigte. Michelangelo verzichtete auf die bis dahin übliche Abbildung des *David* zusammen mit dem abstoßenden Kopf des *Goliath*, die ihn zwar als aus dem Kampf hervorgegangenen Triumphator wiedergibt, die Bedeutung seiner Tat aber zu einem bloßen körperlichen Akt herabwürdigt, der mit dem Erschlagen des Gegners endet. Er entfernte *Goliath* ganz aus seiner Konzeption und schuf einen *David*, der ihn in dem Augenblick zeigt, als dieser den Entschluß faßt, den Kampf gegen den Riesen aufzunehmen, um die Israeliten aus der Knechtschaft der Philister zu befreien. Dabei hält er die Waffe für seine heroische Tat, die Steinschleuder, noch in Ruheposition mit der linken Hand über die Schulter geworfen. Anhand dieser Darstellungsweise thematisierte Michelangelo den inneren Kampf eines Mannes, der noch bis zu eben diesem Moment mit sich um die Entscheidung gerungen hatte, die Herausforderung seines mächtigen Gegners anzunehmen. In verallgemeinerter Sicht ist Michelangelos *David* die Verkörperung eines heroischen Menschenbildes, das den geistigen Akt des Entschlusses mindestens so hoch, wenn nicht sogar höher bewertet als die Tat selbst und

damit den Charakter des Menschen über seine Handlungen stellt.³⁵⁶

Nach Fertigstellung des *David* war sich die Stadtregierung darüber einig, daß für den Koloß aus Marmor ein anderer Aufstellungsort als der ursprüngliche im Dom gefunden werden mußte. Die Kommune beauftragte eine ansehnliche Kommission aus berühmten Malern und Bildhauern (u.a. Leonardo da Vinci und Botticelli), einen neuen Platz für die Skulptur ausfindig zu machen. Das Gremium einigte sich schließlich dahingehend, die Statue vor dem Priorenpalast aufzustellen, wo sie die bereits vorhandene Figurengruppe von Donatello, *Judith und Holofernes*, ersetzen sollte. Mit dem Beschluß zur Aufstellung des *David* an einer solch exponierten Stelle, wie der Eingangsbereich zum kommunalen Regierungspalast eine war, erwies die Stadtregierung der Arbeit Michelangelos nicht nur die allergrößte Wertschätzung, sondern gab der Figur erst ihre neue Bedeutung als ein Wahrzeichen für die Republik. Zu der konkreten politischen Bezugnahme, die mit dieser Entscheidung verbunden war, finden sich in der Literatur unterschiedliche Interpretationen. Die einen deuten den Entschluß unter vorwiegender Berücksichtigung der damaligen außenpolitischen Situation von Florenz, das sich „hin- und hergerissen“ sah „zwischen der militärischen Macht der Sforza in Mailand und jener, geistiger und zeitlicher Natur, der päpstlichen Herrschaft in Rom“, und erkennen in ihm ein „Beispiel für ein vernünftiges und gerechtes bürgerliches Verhalten“.³⁵⁷ Dabei geht diese Interpretation zum Teil von der fraglichen Prämisse aus,

356 Ich folge hier einer Interpretation der David-Skulptur Michelangelos, die auch Irving Stone in seinem Roman „*Michelangelo*“, Berlin 1996, S. 358f., aufgreift.

357 Sala, Charles: *Michelangelo. Bildhauer - Maler - Architekt*, Paris 1995, S. 28f.

Michelangelo hätte von vornherein im Sinn gehabt, ein Symbol für die Republik zu schaffen (z.B. Sala). Dies steht jedoch im Widerspruch zu den Aussagen seiner zeitgenössischen Biographen (Condivi³⁵⁸, Vasari³⁵⁹) als auch zu dem Sachverhalt, daß erst nach Abschluß der Arbeit eigens eine Kommission einberufen wurde, um den neuen, 'republikanischen' Standort zu bestimmen. Andere stellen bei ihrer Interpretation des *David* mehr die innenpolitischen Zusammenhänge in den Vordergrund. Gerade weil der Marmor-Gigant die von Donatello ursprünglich für die Medici gefertigte Brunnenfigur der *Judith, die den Holofernes enthauptet*, ersetzen sollte, wird vermutet, er sei ebenfalls eine symbolische Warnung an die Befürworter einer autokratischen Herrschaft, insbesondere gerichtet an die Anhänger der seit der Savonarola-Republik von 1494 vertriebenen Medici. Nach der Exilierung von Piero de' Medici hatte die Kommune die *Judith* mit dem übrigen Familienbesitz konfisziert und sie vor dem Ratspalast auf einen Sockel gestellt, in den sie eine an die Gegner der Republik adressierte Inschrift meißeln ließ: EXEMPLUM. SAL(UTIS). PUB(LICAE). CIVES. POS(UERE). MCCCCXCV.³⁶⁰ Als ursprüngliche Versinnbildlichung des Triumphes von Keuschheit (*castità*) und pflichtgemäßem, gottgerechtem Verhalten (*pietà*) über die Laster und die niederen Leidenschaften des Menschen hatte Savonarola die Mahnung, die die *Judith* verkörperte, gegen ihre ehemaligen Eigentümer, die Medici, gerichtet.

358 Condivi: Das Leben des Michelangelo Buonarroti, S. 27f.

359 Vasari: Lebensläufe, S. 493f, behauptet zwar, daß Michelangelo den *David* „als Wahrzeichen des Palastes der Stadtregierung“ geformt habe. Dabei handelt es sich jedoch ebenfalls um eine nachträgliche Konstruktion, da erst nach der Fertigstellung der Skulptur 1504 die Kommission den Beschluß über die dortige Aufstellung gefaßt hat.

360 Zit. n. Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 29.

Der Makel jedoch, daß die Skulptur ursprünglich als Zeichen des Triumphes der Medici geschaffen wurde und somit auch an die inneren Streitigkeiten der Florentiner erinnerte, war nach Ansicht Reinhardts³⁶¹ ein wesentlicher Grund für den Entschluß der Stadtregierung, sie durch ein neues und weniger vorbelastetes Symbol zu ersetzen. Zu Beginn des 16. Jahrhunderts - die Kommune war längst von äußeren Mächten abhängig, finanziell bankrott und von tiefer innerer Zerrissenheit gekennzeichnet - sollten die Bürger durch die Beschwörung der Tugenden des *David* zur inneren Einigkeit ermahnt werden, die, wenn sie überhaupt einmal bestanden hat, seit Zusammenbruch der Savonarola-Republik längst nur noch als Ideal in den Köpfen der Menschen existierte. Doch je weniger man sich auf eine gemeinsame Linie einigen konnte, um so größer schien das Bedürfnis der Bürger, an solche Tugenden zu appellieren, die gemeinhin der Figur des *David* zugeschrieben wurden. Es ist bezeichnend, daß während des fünf Tage dauernden Transports der Skulptur von der Dombauhütte zum vorgesehenen Aufstellungsort vor dem Stadtpalast die Figur mit Steinen beworfen wurde, ohne daß allerdings die Motive für diese Tat bekannt sind.

Nach der Hinrichtung Savonarolas 1498 hatte sich nicht nur die Unhaltbarkeit des Klassenkompromisses zwischen den bürgerlichen Ober- und Mittelschichten wieder zunehmend deutlicher abgezeichnet, sondern auch die Mitglieder der alten adeligen und großbürgerlichen Familien lagen wie eh und je untereinander im Streit um die Vorherrschaft in der Kommune und über den weiter zu verfolgenden politischen Kurs. Im wesentlichen konnten vier Lager, in die sich die Oberschicht spaltete, aus-

361 Reinhardt, Volker: Florenz zur Zeit der Renaissance. Die Kunst der Macht und die Botschaft der Bilder, Freiburg / Würzburg 1990, S. 202f.

gemacht werden. So bildete sich eine Gruppe um den seit 1502 erstmals auf Lebenszeit gewählten *gonfaloniere* Soderini, der, obwohl selbst von aristokratischer Herkunft, einen „*Kompromißkurs*“³⁶² zwischen Popolanen und Patriziat steuerte und von einem Großteil der Anhänger Savonarolas unterstützt wurde. Diese Gruppe um Soderini wurde bekämpft von der Partei *Salviatis*, deren Mitglieder mit dem gemäßigten Kurs ihres Standesgenossen Soderini gegenüber den Popolanen überhaupt nicht einverstanden waren und zu denen u.a. auch der Historienschreiber Francesco Guicciardini gehörte. Als weitere oppositionelle Gruppe waren die verbliebenen Anhänger der Medici in Florenz aktiv, die die Regierungsgewalt wieder in die Hände des vertriebenen Piero de' Medici legen wollten. Und schließlich gab es noch eine vierte Fraktion innerhalb der florentiner Oberschicht, deren Name sich vom Ort ihrer Treffen in den Gärten der Rucellai ableitete. Die Protagonisten dieser Gruppe sahen ihr Ideal in der Reinstallierung einer elitären Herrschaft der Vornehmen, da ihrer Meinung nach diese allein über die nötige Erfahrung und Klugheit verfügten, um den Staat zum Wohle aller zu führen. Den plebejischen 'Großen Rat', in dem die vornehmen Familien mit ungebildeten Handwerkern und Kleinhändlern zusammensitzen mußten, wollten sie wieder abschaffen.³⁶³

Doch zuletzt waren es nicht innenpolitische Kräfteverschiebungen, denen die Kommune 1512 zum Opfer fiel, sondern die mit militärischen Mitteln geführte Politik des Papstes. Da ein republikanisches Florenz seinen Interessen entgegenstand, setzte er sich für die Rückkehr der Medici an den Arno ein. Das in der sogenannten 'Heiligen Liga' mit Rom und Venedig gegen Frank-

362 Ebd., S. 208.

363 Vgl. zu diesen vier Gruppen ebd., S. 208f.

reich verbündete spanische Heer wurde, nicht zuletzt mit finanziellen Mitteln der Medici, noch einmal mobilisiert, um auch die mit den Franzosen verbündete Republik Florenz niederzuwerfen. Als man dort die Forderung nach Soderinis Ausweisung zurückwies, veranstalteten die Belagerer eine exemplarische Plünderung der nahe bei Florenz gelegenen Stadt Prato. Florenz kapitulierte umgehend, und die Medici kehrten, angeführt von Kardinal Giovanni de' Medici, nach 18jährigem Exil unter dem Schutz spanischer Truppen in ihre Stadt zurück. Damit verlor Florenz seine Unabhängigkeit an die römische Kurie. Von dem Moment an, als Kardinal Giovanni ein Jahr später als Papst Leo X. den 'Stuhl Petri' bestieg, wurde der Stadtstaat wieder von einem Medici regiert, jedoch mit dem kleinen Unterschied, daß dieser seine Herrschaft nun von Rom aus über die Stadt ausübte und Florenz damit zum „Anhängsel“³⁶⁴ der päpstlichen Politik wurde. Hatte man am Arno bis dahin vergessen, daß sich der Hirtenjunge *David*, das vermeintliche Symbol der Republik, noch im weiteren Verlauf der biblischen Geschichte zum Monarchen des israelitischen Volkes emporzuschwingen sollte, so wurden die Bürger durch ihre eigenen Erfahrungen mit den Medici nun wieder an den Ausgang dieser Geschichte erinnert. Ein Widersinn, der schon längst seinen Ausdruck in der Skulptur des Michelangelo erhalten hatte: scheint doch ihre „kolossale Größe“ bereits jeglichen republikanischen Gedanken zu widersprechen.³⁶⁵

364 Zorn, Rudolf: Einleitung zu Machiavelli, Niccolò: Discorsi. Gedanken über Politik und Staatsführung, Stuttgart 1966, S. XXXIV.

365 Breidecker: Florenz oder die „Rede, die zum Auge spricht“, S. 32.

3.1.2.8 Die Kapellen der *Medici* in der Kirche *San Lorenzo* oder: das Ende der universellen Idee

Noch zu Lebzeiten des Giovanni de' Medici entstand im Zuge des Neubaus von *San Lorenzo* durch Brunelleschi die dort zwischen 1420 und 1428 errichtete und als 'Alte Sakristei' bezeichnete Kapelle, in der sich die Grabstätten der Eltern Cosimos und seiner beiden Söhne Giovanni (gest. 1463) und Piero (gest. 1469) befinden. Cosimo selbst liegt an noch exponierterer Stelle zusammen mit Donatello in der Krypta von *San Lorenzo* begraben. Ein Privileg, das im Mittelalter nur Fürsten und Bischöfen zugestanden hatte. Über dem Grab steht auf dem Fußboden im Zentrum der Kirchenvierung eine Inschrift, die Cosimo posthum zum „*pater patriae*“ (dt.: „*Vater des Vaterlandes*“) erklärte. Die Architektur der Alten Sakristei ist ein frühes Beispiel für die Vermischung traditioneller und ursprünglich klassizistischer Elemente. Das Ideal der Vollkommenheit des Ganzen durch das Zusammenspiel der gleichfalls vollkommenen Einzelteile erreichte Brunelleschi durch die geometrischen Grundformen der Konstruktion aus quadratischem Kubus und halbkugelförmiger Kuppel. Nur die mit Bögen und Giebeln gekrönten Türen fallen noch aus den durch die Pilaster, den breiten Friesen und den Rundbögen vorgegebenen Ordnungen heraus.³⁶⁶

San Lorenzo wurde letztendlich nicht nur zur 'Hauskirche' der Medici umfunktioniert, sondern darüber hinaus durch den Bau von zwei weiteren Grabkapellen, der 'Neuen Sakristei' und der späteren 'Fürstenkapelle', in ein Familien-Mausoleum verwandelt, dessen alleinige Aufgabe nach Ansicht Volker Reinhardts darin bestand, „*den Ruhm und Nachruhm der Medici im Him-*

366 Vgl. McLean: Architektur der Frührenaissance in Florenz und Mittelitalien, S. 105.

mel und auf Erden zu mehren“.³⁶⁷ Fast genau ein Jahrhundert nach Beginn der Arbeiten an der Alten Sakristei - der Enkel des Bankiers Cosimo de' Medici, Giovanni, hatte inzwischen als Leo X. den 'Heiligen Stuhl' in Rom bestiegen - erhielt 1520 der Bildhauer, Maler und Architekt Michelangelo von Papst Leo den Auftrag für ein neues und noch prächtigeres Grabmal in der Neuen Sakristei von *San Lorenzo*. Der Auftraggeber war seit seiner Wahl zum Papst im Jahre 1513 de facto der Herrscher über die Stadt am Arno, die er ein Jahr zuvor als römischer Kardinal mit Hilfe spanischer Truppen unterworfen hatte. Seitdem büßte die florentiner Bürgerschaft ihre bisherige Unabhängigkeit gegen den zweifelhaften Vorteil ein, daß nun einer der ihren auf dem 'Stuhl Petri' in Rom saß. Mit dem neuen monumentalen „*Medici-Pantheon*“ (Reinhardt) führte Papst Leo den um ihre Unabhängigkeit gebrachten Florentinern vor Augen, daß es trotz ihres Freiheitsverlustes ein Segen und eine Lust sein mußte, unter dem Regime der Medici am Arno zu leben und daß die Größe der Stadt unauflösbar mit der Größe seiner Familie verknüpft war. Seinerzeit hatte Brunelleschi mit der Alten Sakristei neue Maßstäbe gesetzt [Bild 21, S. 278], die aber mittlerweile von den anderen großen Familien in Florenz nicht nur übernommen, sondern sogar noch übertroffen wurden. Ein herausragendes Beispiel für ein noch repräsentativeres privates Grabmonument ist die kurz nach Fertigstellung der Alten Sakristei begonnene Pazzi-Kapelle im Kreuzgang des Franziskanerklosters von *Santa Croce*, deren Architekt ebenfalls Brunelleschi gewesen sein soll. So wie sich die Adelsfamilien des Mittelalters im Wettstreit des *campanilismo* geübt hatten, schienen die mächtigen Kaufleute der Renaissance nun ihre Konkurrenz auf dem Gebiet der Grabdenkmäler auszutragen. Nicht mehr die Höhe der Türme, sondern die Pracht der

367 Reinhardt: Florenz zur Zeit der Renaissance, S. 225.

Grabmonumente war nun ausschlaggebend für die Erringung des Sieges.

In der Neuen Sakristei [Bild 22, S. 279] errichtete Michelangelo keine Grabstätte für eine Familie von Bankkaufleuten, vielmehr handelte es sich nun um Fürsten, für die er den letzten Ruheplatz herzurichten hatte. Die Verstorbenen waren nicht *Primi inter pares* des Stadtpatriziats, wie seinerzeit noch Cosimo und sein Sohn Piero, sondern der Bruder des Papstes und Herzog von Nemours, Giuliano de' Medici, und der Herzog von Urbino und Neffe Papst Leos, Lorenzo de' Medici, mit dessen Tod 1519 der letzte legitime Nachkomme der sogenannten älteren Medici-Linie dahingeschieden war. Ebenfalls sollte die Kapelle die Gräber der Enkel Cosimos, Lorenzo, genannt der Prächtige, und Giuliano aufnehmen.³⁶⁸ Als zwei Jahre später Papst Leo X. starb, übernahm Kardinal Giulio de' Medici, der spätere Papst Clemens VII., die Bauherrenschaft über die Neue Sakristei. Der Kardinal wünschte nun, die Grabstätten in der Mitte der Kapelle zu errichten. Doch Michelangelo behielt auch gegen das Ansinnen seines Auftraggebers den ursprünglichen Plan bei, der vier Grabmäler, nämlich eins pro Wand, vorsah. Der Kardinal konnte seine Vorstellungen gegenüber denen Michelangelos, der seinen Entwurf den architektonischen Vorgaben Brunelleschis weitgehend anpaßte, nicht mehr durchsetzen.³⁶⁹ Schon längst war die sich seit Ghiberti und Brunelleschi ausbreitende Auffassung allgemein geworden, daß dem

368 In der Literatur ist man sich uneinig darüber, wer alles in der Neuen Sakristei bestattet werden sollte. War die Kapelle nach Vasari: *Lebensläufe*, S. 519, Geese: *Skulptur der italienischen Renaissance*, S. 224, und Sala: *Michelangelo*, S. 112, nur für die vier genannten vorgesehen, spricht hingegen Cleugh: *Die Medici*, S. 282, von insgesamt sechs Gräbern, da er annimmt, daß dort auch die Medici-Päpste Leo X. und Clemens VII. bestattet werden sollten.

369 Vgl. Sala: *Michelangelo*, S. 112f.

Künstler, insbesondere wenn er so erfolgreich und berühmt war wie Michelangelo, die alleinige Gestaltungskompetenz für ein Kunstwerk zustünde.

Das Eintreten von Ereignissen mit weltpolitischer Bedeutung verhinderte jedoch die Fertigstellung der Kapelle in der von Michelangelo geplanten Form. 1527 begannen die Plünderungen Roms durch die Truppen Kaiser Karls V., die kurz zuvor versucht hatten, auch Florenz einzunehmen. Die Gefangennahme des Medici-Papstes Clemens VII. im *Sacco di Roma* besiegelte nicht nur das Ende des Renaissancepapsttums, sondern brachte auch die Arbeit an der Medici-Kapelle in Florenz zum Erliegen. Als Clemens in die Hände des Kaisers fiel, verloren die Medici-Statthalter am Arno ihren päpstlichen Schutz und wurden kurzerhand ein zweites Mal von der städtischen Oligarchie vertrieben. Auf der Basis der Reformen Savonarolas kehrte Florenz noch einmal für drei Jahre zur republikanischen Staatsform zurück. In dieser Zeit durfte Michelangelo seine Arbeit an der Medici-Kapelle nicht weiterführen, wollte er nicht den Zorn des Großteils der florentiner Bevölkerung auf sich ziehen, die nach der erneuten Vertreibung der Medici zum Teil deren Wappen und Embleme von den öffentlichen Gebäuden gerissen hatten.³⁷⁰ Schließlich stellte sich die Republik Florenz gegen den Medici-Papst auf die Seite des Kaisers, den sie mit einem Kontingent Truppen unterstützte. Doch auch das Setzen auf die kaiserliche Karte konnte die Bürger von Florenz letztendlich nicht vor dem erneuten Verlust ihre Unabhängigkeit bewahren. Karl hatte genauso wenig Interesse an einer autonomen Stadtrepublik wie der Papst und entschied sich am Ende dafür, mit Clemens ein Bündnis einzugehen und die Medici wieder als Statthalter von Florenz einzusetzen. Die

370 Vgl. Cleugh: Die Medici, S. 275.

Allianz mit dem Pontifex besiegelte der Kaiser durch einen Vertrag über die Verheiratung seiner illegitimen Tochter Margarethe mit dem ebenfalls illegitimen Sohn des Papstes, Alessandro de Medici, der wieder als Herr über Florenz installiert werden sollte.³⁷¹ Clemens konnte Kaiser Karl für einen Feldzug gegen Florenz zur Niederwerfung der Republik gewinnen, um mit Gewalt die Rückkehr seiner Familie in die Stadt zu erzwingen. Michelangelo, dem die *signoria* den Ausbau der Stadtbefestigungen zur Abwehr der päpstlich-kaiserlichen Truppen übertragen hatte, fand sich plötzlich auf der gegnerischen Seite seiner bisherigen Auftraggeber wieder.

Florenz mußte sich schließlich 1530 nach längerer Belagerung ergeben und Alessandro de' Medici wieder als Oberhaupt der Republik anerkennen, obwohl jedem klar war, daß diese von da an nur noch auf dem Papier existierte. 1532 wurde die *signoria* ganz abgeschafft und Alessandro zum *gonfaloniere* auf Lebenszeit ernannt. Der Papst verzichtete auf eine Bestrafung Michelangelos dafür, daß dieser bei der Belagerung von Florenz die Gegner der Medici unterstützt hatte und ließ ihn sofort nach Einnahme der Stadt die Arbeit an der Kapelle wiederaufnehmen. Der Bildhauer wandte sich seiner Aufgabe daraufhin mit einer solchen Geschwindigkeit zu, daß seine Familie sich ernsthafte Sorgen um die Gesundheit des Künstlers gemacht haben soll.³⁷² Vor 1527 hatte Michelangelo die beiden allegorischen Marmorskulpturen „Nacht“ und „Morgen“ geschaffen, nun führte er den „Tag“ und den „Abend“ sowie für die Nischen der zwei gegenüberliegenden Wandgräber die Statuen der beiden verstorbenen Herzöge zu Ende. Die Skulpturen von Giuliano und Lorenzo legte Michelangelo jedoch nicht

371 Vgl. Ebd. 277.

372 Sala: Michelangelo, S. 113.

wie echte Porträts an, vielmehr stellte er sie im Gewande altrömischer Feldherren in einer vergeistigten Haltung dar, „*die über alles persönliche hinausgeht*“.³⁷³ Beide Figuren wirken auf ihre Betrachter wie Sinnbilder für eine überindividuelle Bedeutung. Über die mit der Kapelle beabsichtigte künstlerische Aussage gibt es unterschiedliche Interpretationen, die sich zum Teil sogar widersprechen.³⁷⁴ Jedoch daß der zum Zeitpunkt ihrer Entstehung selbst bereits gealterte Michelangelo sich hier mit den Begriffen Zeit und Vergänglichkeit, Überzeitlichkeit und Wiederauferstehung auseinandersetzte, ist kaum umstritten. Der Künstler konnte die Figuren „Tag“ und „Abend“ nicht mehr vollenden, da ihn der Papst 1532 für die Ausführung des „*Jüngsten Gerichts*“ in der *Sixtina* nach Rom holte. Obwohl Michelangelo noch weitere 32 Jahre leben sollte, kehrte er nach seiner Abreise nie mehr nach Florenz zurück. Die Skulpturen in der Neuen Sakristei wurden von früheren Helfern Michelangelos in der heutigen Anordnung aufgestellt.

Die 1605 begonnene Fürstenkapelle der Medici, die mit ihrer Monumentalität und einem Stakkato aus Marmor und Halbedelsteinen das in der Renaissance noch gültige Maß des Menschlichen völlig verloren zu haben scheint, symbolisiert gleichsam das Ende eines Gedankens, der für die Menschen des Mittelalters leitend gewesen war und sich während der Renaissance gänzlich aufgelöst hatte. Gemeint ist die universalistische Idee der Einheit von Kirche und Staat, von Glauben und Welt. Trotz seines Einzugs in Rom scheiterte am Ende auch Karl V. mit seiner Politik, wieder ein einheitliches Kaiserreich unter seiner Führung zum Leben zu erwecken. Die konfessionelle Spaltung

373 Reinhardt: Florenz zur Zeit der Renaissance, S. 227.

374 Vgl. Sala: Michelangelo, S. 114.

Europas und der letztendliche Sieg der Fürsten³⁷⁵ über das Kaisertum besiegelten das Scheitern eines geschlossenen Universalreichs zugunsten der Fürstentümer und der sich herausbildenden neuen Nationalstaaten. Die kommenden Jahrhunderte sollten die Jahrhunderte der zentralisiert beherrschten Territorialstaaten werden. Auch Florenz und die anderen Städte der Toskana, deren kostbare aus Korallen, Lapislazuli und Perlmutter gefertigte Wappen zur Ausstattung der Kapelle gehören, wurden seit 1532 von den Fürsten regiert, deren sechs bedeutendste der ehemaligen Bankiersfamilie der Medici entstammten und an diesem Ort begraben liegen. Die einst autonomen Kommunen Italiens, wie Florenz eine war, die den Zerfall der mittelalterlichen Gesellschaft samt ihrer Ideen mit am stärksten vorangetrieben hatten, fielen am Ende - und das scheint die bittere Ironie der Geschichte - dieser Entwicklung selbst zum Opfer. Sie waren zu klein, um den neuen Anforderungen einer sich globalisierenden Wirtschaft zu genügen (1492 entdeckte Kolumbus Amerika), und mußten nun größeren politischen Organisationsgebilden weichen, die erst einmal in den absolutistischen Gebietsstaaten gegeben waren. Kein Zufall also, daß Niccolò Machiavelli seine Aufmerksamkeit ab 1513 nicht mehr, wie noch in den „*Discorsi*“,³⁷⁶ dem Gesellschaftsideal der Polisrepublik widmete, sondern im „*Fürsten*“³⁷⁷ auf einen Schlag die monarchische Regierungsform („*Alleinherrschaften*“) zum alleinigen Gegenstand seiner Untersuchungen machte.³⁷⁸

375 1526 beschließt der 1. Reichstag zu Speyer, den Landesfürsten die Stellung zur Religion zu überlassen.

376 Machiavelli, Niccolò: *Discorsi*. Gedanken über Politik und Staatsführung. Übers. v. Zorn, Rudolf, Stuttgart 1966.

377 Machiavelli, Niccolò: *Der Fürst*. Übers. u. hrsg. v. Zorn, Rudolf, Stuttgart 1955, hier S. 3.

378 Vgl. Heller: *Der Mensch der Renaissance*, S. 30.

3.2 Subjektanalyse

3.2.1 Bildungsreisende allgemein

3.2.1.1 Allgemeine Motivationen für die Teilnahme an Bildungsreisen

Wer sich für die Teilnahme an einer geführten Gruppenbildungsreise entscheidet und dafür in der Regel einen im Vergleich zu anderen Urlaubsreisen überdurchschnittlich hohen finanziellen Aufwand in Kauf nimmt, dem darf eine hohe Zugangsmotivation unterstellt werden. Der Reisegast entschließt sich für die Teilnahme, weil er sich davon etwas Sinnvolles verspricht und einen auf seine Lebenssituation bezogenen Gebrauchswert in der Reise sieht. Seine Motivationen sind Ergebnis und Ausdruck seiner subjektiven Bedürfnisse, hinter denen sich aber bezogen auf seine gegenwärtige und vermutete zukünftige Lebenssituation gleichfalls objektive Anforderungen verbergen. Da auch unsere Gesellschaft, ebenso wie die florentiner Gesellschaft der Renaissance, nicht widerspruchsfrei funktioniert, können die subjektiven Bedürfnisse und die objektiven gesellschaftlichen Ansprüche bei den Teilnehmenden von Bildungsreisen durchaus in einer ambivalenten Form auftreten - und zwar auch ohne sich selbst dieser Widersprüche bewußt sein zu müssen.

Der Teilnehmendenkreis von Bildungs- und Studienreisen gehört in der Regel zwar mehreren Generationen an, im Gegensatz zur Altersstruktur bei allgemeinen Urlaubsreisen ist für Bildungsreisende jedoch ein hohes Durchschnittsalter typisch. Schmeer-Sturm ermittelt durch eigene Befragungen, daß über die Hälfte der Teilnehmenden über 50 Jahre alt ist und zu mehr als zwei Dritteln aus Frauen besteht. Im Unterschied zu jüngeren Reisenden sieht diese Personengruppe den Urlaub weni-

ger als Erholungsphase für ein anstrengendes Berufsleben, sondern möchte gerade in dieser Zeit etwas erleben und aktiv sein.³⁷⁹ Klaus Peter Wallraven untersucht, anhand von Befragungen, die Reismotive und die Bedeutung von Bildungsreisen für die Gruppe von älteren, ledigen Frauen. Befragt nach ihren Hauptmotiven nennen die Frauen „*Befriedigung umfassender Neugier, Begegnung und Kommunikation sowie die Realisierung von Bildungs- und Kulturinteressen*“.³⁸⁰ Bei einer anderen, ebenfalls unabhängig vom Reiseziel durchgeführten Umfrage, die aber alle sozialen Gruppen von Bildungsreisenden berücksichtigt, lauten die am häufigsten genannten Teilnahmemotive ähnlich: „*ganz neue Eindrücke zu gewinnen*“ (64%), „*etwas zu lernen bzw. für Kultur und Bildung zu tun*“ (62%) und „*den Horizont zu erweitern*“ (44%).³⁸¹ Obwohl diese Angaben ausschließlich von Bildungsreisenden gemacht werden, erscheint auch hier das reine Bildungsmotiv („*etwas zu*

379 Vgl. Schmeer-Sturm: Handbuch der Reisepädagogik, S. 28f., dies.: Die Reisepädagogik und ihr Stellenwert bei der Bildungsreise. In: Erwachsenenbildung 3/87, S. 147; Kluckert: Kunstführung und Reiseleitung, S. 34f., gibt den Anteil älterer Teilnehmer zwischen 50-65/70 Jahren auf 65% an. Alleinreisende Frauen zwischen vierzig und sechzig Jahren bilden für ihn eine besondere Sozialgruppe.

380 Wallraven, Klaus Peter: „*Reisen ist mein Leben*“. Bildungsreisen und Lebensstil von älteren, ledigen Frauen. In: Spektrum Freizeit 17 (1995) 2/3, S. 131-143, hier S. 134.

381 Unveröffentlichte Reiseanalyse (RA) 1978 des Studienkreis für Tourismus. Die RA ist eine seit 1970 jährlich vorgenommene Repräsentativerhebung über das Urlaubs- und Reiseverhalten der bundesdeutschen Bevölkerung über 14 Jahren auf der Basis von ca. 6000 Interviews. Der Fragenkomplex umfaßt 80 Verhaltens- und Einstellungsfragen sowie 18 Statistikfragen, zit. n. Datzler, Robert: Erwartungen und Motivationen der Studienreisenden. In: Günter: Handbuch für Studienreiseleiter (¹1982), S. 92. Die den Reisenden gestellte Frage lautete: „*Worauf kam es Ihnen bei dieser Urlaubsreise eigentlich besonders an?*“ (Mehrfachnennungen waren möglich).

lernen bzw. für Kultur und Bildung zu tun“) erst an zweiter Stelle der Motivskala. Ein weiteres auffälliges Ergebnis dieser Umfrage besteht in der hohen Erfüllungsquote des Wunsches nach Regeneration durch Bildungsreisen, wie „*frische Kraft sammeln*“ und „*abschalten, ausspannen*“. Denn Bildungsreisende fühlen sich nach der Reise mehrheitlich erholter und ‘aufgetankter’, als sie es selbst zu Beginn der Reise erwartet haben. Robert Datzler interpretiert diesen Sachverhalt dahingehend, daß der „*sogenannte ‘Bildungsstreß’ von bestimmten Menschen als erholsam empfunden wird*“.³⁸² Welches die Gründe für dieses Phänomen sein mögen, läßt sich aus der Arbeit von Wallraven ersehen. Für die von ihm untersuchte Gruppe älterer Frauen ist Reisen ein „*konstruktiver Lebensinhalt*“ und „*Ausdruck der Selbstkonstruktion und Selbstverwirklichung*“.³⁸³ Sie reisen bewußt mit Bildungsambitionen und kulturellen Interessen und erleben sich dabei „*auf Umwegen*“ selbst, so das Ergebnis Wallravens. Für besonders eindrucksvoll erachtet er an diesen Frauen, daß sie „*eine auf ihre Existenzfähigkeit orientierte aktive, selbstbewußte Selbstkonzeption*“ entfalten, „*ohne dabei ihre Anpassungsfähigkeit und ihre Bereitschaft zum situativen Aushandeln aufzugeben*“. Kommunikation ist den befragten Frauen ein zentrales Bedürfnis, wobei sie sich nicht nur als ein Typus herauskristalisieren, „*der ohne Kommunikation nicht leben kann [...], sondern Kommunikation auch zu organisieren versteht*“.³⁸⁴ Besonders hebt Wallraven den Effekt hervor, daß die Teilnahme an Gruppenbildungsreisen den Frauen einen für sie selbst „*überraschenden Blick für die in ihnen ruhenden Ressourcen*“ eröffnet.³⁸⁵ Dies

382 Datzler: Erwartungen und Motivationen der Studienreisenden, S. 96.

383 Wallraven: „*Reisen ist mein Leben*“, S. 139.

384 Ebd., S. 135f.

385 Ebd., S. 134.

verweist auf die allgemeine Erkenntnis der Gerontologie, wonach ältere Menschen im Alltag häufig unterfordert werden,³⁸⁶ so daß die Gruppenreise eine Möglichkeit bedeuten kann, sich neuen sozialen und intellektuellen Anforderungen zu stellen. Das Reservoir an Chancen, das in Gruppenbildungsreisen verborgen liegt, bringt die folgende Aussage einer der von Wallraven befragten Frauen auf den Punkt: *„Das finde ich das Beglückende, daß ich jetzt, wo ich alt bin, nicht so verschlossen geworden bin. Also in dem Sinne: das hat mir jetzt gereicht, Schlußstrich, damit hat sich das. Jetzt nur noch dieselbe Sorte. Je mehr ich mir Inhalte und Erlebnisse erschließe, desto offener werde ich“*³⁸⁷ - Klafki hätte diesen doppelten Effekt nicht besser beschreiben können.

Andreas Schneider hat die „äußeren Merkmale“ des Teilnehmendenkreises seines Reiseunternehmens „*Neues Reisen*“ ebenfalls anhand einer Befragung untersucht.³⁸⁸ Die Hauptaltersgruppe für die 14tägigen Griechenlandreisen seines Unternehmens bilden die 30 bis 40jährigen vor denen der 40 bis 50jährigen. Auf jeder Reise kommen aber einige Ältere und einige Jüngere hinzu. Verglichen mit anderen Bildungsreiseveranstaltern hat „*Neues Reisen*“ eine junge Klientel. Zwei Drittel davon sind, wie bei den anderen Reiseunternehmen, Frauen. Die größte Berufsgruppe stellen mit über 50 Prozent Lehrer/in-

386 Kruse, Andreas: Bildung im höheren Lebensalter. In: Tippelt (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, S. 531.

387 Interview Nr. 2, zit. n. Wallraven: „*Reisen ist mein Leben*“, S. 137.

388 Schneider: Historische Reiseführung, S. 109-123. Die Umfrage fand zweimal statt, 1986 und 1988: mit denselben Fragen zum gleichen Zeitpunkt (nämlich einen Monat nach Reiseende), bezogen auf die gleichen Reisen (vier Reisen in den Osterferien mit denselben Reiseleitungen - nur die Teilnehmenden waren jeweils andere. 1986 beantworteten 69 Prozent, 60 von insgesamt 87 Teilnehmenden den Fragebogen, 1988 62 Prozent, 51 von 82 Teilnehmenden.

nen. An zweiter Stelle stehen höher qualifizierte Angestellte (ca. 25 Prozent); Studierende, Arbeiter/innen und 'einfache' Angestellte finden sich kaum unter den Reisegästen. In der Regel haben Bildungsreisende etwa zur Hälfte Abitur oder Hochschulabschluß,³⁸⁹ bei „*Neues Reisen*“ liegt der Anteil mit über zwei Drittel überdurchschnittlich hoch. Ein weiteres Merkmal von Bildungsreisenden ist, daß sie mehrmals im Jahr (2 bis 3mal) verreisen. Zusammenfassend ist festzustellen, daß sich der Teilnehmendenkreis von „*Neues Reisen*“ durch eine bereits vorhandene größere Bildungsaffinität auszeichnet. Als ausschlaggebende Gründe für ihre Entscheidung, gerade an einer Reiseveranstaltung von „*Neues Reisen*“ teilzunehmen, nennen die Befragten die Wahl des Reiseziels, den Sachverhalt der sozialgeschichtlich ausgerichteten Bildungsreise und schließlich den Wunsch, mit Gleichgesinnten reisen zu wollen. Die Klientel von „*Neues Reisen*“ besitzt demnach schon vor Antritt der Reise recht genaue Vorstellungen über das Reiseziel und die inhaltlich-thematische Konzeption der Reise, welche für ihre Entscheidung zur Teilnahme eine nicht unbedeutende Rolle spielen. Eine Beziehung zu Reiseziel und Lerngegenstand, an die angeknüpft werden kann, ist bei einer Mehrheit der Bildungsreisenden bereits vorhanden. Dieser Eindruck wird noch dadurch bestätigt, daß ca. die Hälfte der von Schneider befragten Teilnehmenden angibt, sich vor der Reise durch den Gebrauch von Reiseführern und Prospekten einen Überblick verschafft zu haben, und ein weiteres Drittel bis Viertel sich sogar gründlich in das Thema eingelesen hat. Schneider, dem es in seinem didaktischen Konzept auch - und insbesondere - auf den Ein-

389 Hartmann, Klaus Dieter: Der moderne Bildungstourismus: Formen, Merkmale und Teilnehmerkreise. In: Günter: Handbuch für Studienreiseleiter (1982), S. 28-52, hier S. 50; Schmeer-Sturm: Handbuch der Reispädagogik, S. 31.

satz von handlungsorientierten Methoden ankommt, ermittelt weiterhin, ob und inwieweit seine Reisegäste den Einsatz von aktiven Lernformen akzeptieren. Über 90 Prozent der Befragten geben an, sich an der Gestaltung der Bildungsreise beteiligen zu wollen, wovon ein Viertel sogar 'Arbeit' investieren möchte, ohne daß dabei die Art der Arbeit zunächst näher spezifiziert worden ist. Bei der Bewertung einzelner möglicher Arbeitsformen schnitten Gruppenarbeitsformen, wie beispielsweise bei einer Bildbetrachtung, am besten ab, aber auch Einzelarbeit, z.B. mit einer Quelle und das Referatehalten, erfuhr keine absolute Ablehnung. Daraus ist zu schließen, daß es eine grundsätzliche Bereitschaft, wenn nicht sogar ein Bedürfnis bei den Teilnehmenden gibt, sich aktiv und kommunikativ an der Gestaltung der Lernprozesse zu beteiligen, worin sicherlich ein großes und bisher noch nicht erschlossenes didaktisches Potential von Bildungsreisen liegt.

Die Aneignung von abstraktem Bildungswissen als Selbstzweck ist also keineswegs das primäre Motiv für die Teilnahme an Bildungsreisen. Die einer solchen Reise beigemessene Bedeutung ergibt sich vielmehr aus den spezifischen Lebenszusammenhängen der Reisegäste. Für den Hauptteilnehmendenkreis älterer Frauen, aber vermutlich nicht nur für sie, befriedigen Bildungsreisen das existentielle Bedürfnis, sich gemeinsam und kommunikativ mit neuen Inhalten zum Zwecke der Selbstkonstruktion und Selbstverwirklichung auseinanderzusetzen. Hier bestätigt sich die in der Pädagogik gewonnene allgemeine Erkenntnis, daß die „*Versprachlichung*“ von Einsichten „*ihr Motiv in den kommunikativen und dialogischen Prozessen von Kooperation und Kollektiv, d.h. im sozialen Verkehr findet*“.³⁹⁰ Wäre dies nicht der Fall, könnten sich die Reisegäste genauso

390 Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 281.

gut für die Teilnahme an einer Individual-, statt Gruppenreise entscheiden. Darüber hinaus spiegeln die subjektiven Bedürfnisse der Gruppenbildungsreisenden die gesellschaftlich objektiv vorhandene Notwendigkeit nach Fortführung einer aktiven Aneignung von Welt auch im Alter, d.h. nach einer weiterführenden Bildung im Alter, wider.³⁹¹

3.2.1.2 Motivationen, die ein Bedürfnis nach Geschichte erkennen lassen

Auch die Beschäftigung mit Geschichte ist nie „*l'art pour l'art*“. Üblich ist eine bedürfnisgerechte Befassung mit Geschichte, „*also selektiv, einseitig, in Hinsicht auf Fragen, die durch Gegenwartserfahrungen oder soziale Zusammenhänge motiviert sind*“.³⁹² Wenn es denn so etwas wie ein Bedürfnis nach Geschichte in den „*alltäglichen Lebensvollzügen*“ von Menschen gibt, so die Ansicht Schörkens, läßt sich dieses in drei Bedürfnisgruppen unterteilen, die zwar durch eine Befassung mit Geschichte befriedigt werden können, aber nicht ausschließlich als geschichtsspezifisch anzusehen sind:³⁹³

- **Orientierungsbedürfnis:** Bedürfnis nach Wissen, nach Einschätzung des eigenen Standortes im Fluß der Zeit, nach Zugehörigkeit und nach Klärung von Zukunftsperspektiven.
- **Bedürfnis nach Selbsterkenntnis und -spiegelung:** Bedürfnis nach Selbstfindung, nach sozialer und individueller Stabilisierung, nach Antworten auf Sinnfragen, nach Rechtfertigung des eigenen Denkens und Verhaltens und nach

391 Vgl. Kruse: Bildung im höheren Lebensalter, S. 528f.

392 Schörken: Geschichte in der Alltagswelt, S. 225; ders.: Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien, Stuttgart 1995, S. 165.

393 Ebd., S. 223.

gesellschaftlichem Ansehen.

- **Bedürfnis nach Erweiterung der eigenen Lebensmöglichkeiten:** Bedürfnis nach Entlastung und Zerstreuung, nach psychischer Bereicherung und danach, andere Lebensformen kennenzulernen.

Die Quintessenz, die Schörken als „*kleinsten gemeinsamen Nenner*“ aus seiner Untersuchung über außerwissenschaftliches Interesse an Geschichte ableitet, ist das Bemühen um „*Lebensbezug*“. „*Geschichte soll deutlich wahrnehmbar etwas mit unserem Leben zu tun haben.*“³⁹⁴ Dabei schränkt er jedoch ein, daß der Begriff „*Lebensbezug*“ eine große Unschärfe aufweist und Menschen jeweils etwas Differentes mit ihm verbinden. Auf dem Gebiet der populären Geschichtsliteratur ermittelt Schörken in Zusammenhang mit dem Begriff Lebensbezug mehrere Denkfiguren,³⁹⁵ die allesamt ausschließlich der geschichtsdidaktischen Kategorie ‘Gegenwartsbezug’ zuzuordnen sind. D.h. sie verfolgen das Ziel, die Vergangenheit der Gegenwart näherzurücken, was diese aber, so Schörkens Befürchtung, „*auf die Dauer*“ nicht aushalten könne. Von einer solchen Überforderung der Geschichte aus dem Grunde, daß wir sie mit unserem gegenwärtigen Leben in Beziehung setzen, kann m.E. jedoch nur dann gesprochen werden, wenn wir das Bedürfnis nach Lebensbezug als einen Aufruf zur Beugung histo-

394 Ebd., S. 226.

395 Ebd., S. 230, Schörken nennt folgende Denkfiguren in Zusammenhang mit „*Lebensbezug*“: „*Parallelisierung historischer Ereignisse*“, „*Aktualisierung historischer Ereignisse*“, „*Psychologisierung historischer Persönlichkeiten*“, „*Aufzeigen des 'ewig' unveränderlichen in der Geschichte*“, „*Aufzeigen der Perspektive des 'kleinen Mannes'*“, „*Entschlüsselung von Geheimnissen*“, „*Aufzeigen von Vorbildern und Vorläufern*“ und „*Stilisierung der Geschichte als Feld unverfälschter großer Leidenschaften und Abenteuer*“.

rischer Sachverhalte verstehen würden, damit ein Gegenwarts- und Lebensbezug in jeder Situation möglichst unmittelbar hergestellt werden kann. Dies würde geschehen, wenn wir in utilitaristischer Weise die Frage nach dem gegenwärtigen Nutzen der Erkenntnis eines historischen Sachverhalts dem Prozeß der eigentlichen Erkenntnisgewinnung überordneten, statt sie als gleichberechtigt nebeneinanderstehend zu begreifen, und wir Zusammenhänge konstruierten, nur weil sie uns gegenwärtig gerade 'in den Kram passen'. Diese unbestreitbar unzulässige Vorgehensweise auszuschließen, muß jedoch nicht automatisch zu dem Verdikt führen, in der Gegenwart keine Schlüsse mehr aus den Erfahrungen der Vergangenheit ziehen zu dürfen. Da auch die Bedeutungen von historischen Ereignissen nicht als Dinge 'an sich' existieren, sondern nur als Bedeutungen im Bewußtsein der sie tragenden Subjekte, ist ein Bezug zur Gegenwart ehemals immer schon dadurch gegeben, daß diejenigen, die sich mit Geschichte befassen, nun einmal ihren Standort in der Gegenwart haben und sich ihr Handeln prinzipiell auf die Gestaltung des Zukünftigen richtet. Mit anderen Worten: ohne das Vorhandensein von wahrnehmungsfähigen (d.h. in der Gegenwart lebenden) Subjekten, gäbe es auch Geschichte als Gegenstand nicht, weil eben die modale Welt nur unter der Bedingung existiert, daß es zur Wahrnehmungsfähige Subjekte gibt.³⁹⁶ Neben dieser erkenntnistheoretischen Dimension der geschichtsdidaktischen Kategorie „*Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit*“³⁹⁷ gibt es noch weitere Aspekte, die Geschichte keineswegs nur als Schulfach, sondern als ein

396 Leontjew, Aleksejew Nikolajew: Psychologie des Abbilds (Psichologija obraza), In: Forum Kritische Psychologie 9, Argument-Sonderband 72, Berlin 1981, S. 5-19, hier S. 13f.

397 Bergmann, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik (⁵1997), S. 267-269.

„*Lebensverhältnis*“ (Erich Weniger³⁹⁸) konstituieren. Dies sind zum einen die stets vorhandene Betroffenheit eines jeden Menschen von vorangegangenen Entwicklungen und Entscheidungen in der Geschichte und zum anderen die Beschäftigung mit Historie als über die eigene Lebenszeit hinausgehender ‘Dialog’ innerhalb der Gattung Mensch. Geschichte „*soll*“ daher nicht nur deutlich wahrnehmbar etwas mit unserem Leben zu tun haben, wie Schörken postuliert, sondern hat es auch immer schon. Allein die Frage, inwieweit das Subjekt eine Bewußtheit über den Zusammenhang seiner gegenwärtigen Lebensverhältnisse mit der Geschichte erlangt hat, d.h. wie entwickelt sein Geschichtsbewußtsein ist, muß nach dem jeweiligen Tätigkeits- und Abbildniveau der einzelnen Person individuell beantwortet werden. Mütter differenziert hierzu die Beziehung der lernenden Subjekte zum Lerngegenstand Geschichte noch einmal nach dem Kriterium des Lebensalters. Danach haben ältere Menschen ein spezifisches Interesse, eine historische „*Aufklärung über das gelebte Leben*“ zu erhalten, „*um die eigene Biographie in Zusammenhänge der ‘großen Geschichte’ einordnen und verstehen zu können*“, wohingegen bei jüngeren Geschichtslernenden der Wunsch im Vordergrund steht, „*sinnvolle Handlungsspielräume für eigenes künftiges Handeln in Gesellschaft und Politik auszumachen*“.³⁹⁹ Dabei ist aber auch das bei den älteren Reiseteilnehmenden vorliegende Aufklärungsmotiv über das gelebte Leben als ein für sie „*gegenwärtig-*

398 Weniger, Erich: Grundlagen des Geschichtsunterrichts. Untersuchungen zur geisteswissenschaftlichen Didaktik, Leipzig 1926, zit. n. Mütter: Historische Reisen und Emotionen: Chance und Gefahr für die geschichtliche und politische Erwachsenenbildung. In: Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, Weinheim 1995, S. 313-328, hier S. 316.

399 Mütter: Perspektiven einer Geschichtsdidaktik des Reisens (Zusammenfassung), S. 4f.

*ges zukunftsgerichtetes Interesse und Bedürfnis an Information und Orientierung*⁴⁰⁰ anzusehen, da auch sie, wie alle Lebewesen, „*durch Zeit organisiert*“ und „*notwendigerweise in der Zeit orientiert*“ sind.⁴⁰¹ Auch die Tätigkeit, sich um Aufklärung über die eigene Vergangenheit zu bemühen, ist prinzipiell auf die Zukunft hin orientiert, d.h. auf die Erhaltung der Lebenstätigkeit und der Verbesserung der jeweiligen Lebenssituation des jeweiligen Individuums.

3.2.2 Die Teilnehmenden der Bildungsreise nach Florenz

3.2.2.1 Zur Methodik der Reiseteilnehmendenbefragung

Die Befragung der Reiseteilnehmenden vor der Reise hat zum Ziel, empirisch gesicherte Informationen über deren auf den Lerngegenstand bezogene Begriffe, Vorkenntnisse, Interessen und Teilnahmemotivationen zu ermitteln. Die hierfür gewählte Methode einer individuellen Befragung anhand eines Fragebogens mit mehreren offenen Fragen ist natürlich nur eine Möglichkeit unter anderen. Ihre spezifische Form eignet sich aber aus dem Grunde besonders für den Bereich der Bildungsreise, da sie für Reiseleitung und Reisegäste einen vergleichsweise geringen Aufwand darstellt, gleichwohl aber mit ihr wesentliche und für eine subjektadäquate didaktische Vorbereitung der Bildungsreise notwendige Informationen erschlossen werden können. Die organisatorisch bedingte und im Vergleich zu anderen Bildungsmaßnahmen relativ lange Vorbereitungszeit bei Bildungsreisen, für die sich die Reisegäste i.d.R. ja schon mehrere Wochen, wenn nicht Monate vor Beginn der Veranstaltung anmelden, gerät hierbei zum eigentlichen Vorteil. Dem Veranstalter bzw. der Reiseleitung verbleibt somit genügend Zeit zur

400 Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit, S. 266.

401 Feuser: Behinderte Kinder und Jugendliche, S. 98.

Informationserhebung und -auswertung, so daß die Ergebnisse noch rechtzeitig in die didaktische Planung der Reise eingearbeitet werden können.

Das Design des ausschließlich durch didaktisches Erkenntnisinteresse motivierten Fragebogens umfaßt drei unterschiedliche Fragedimensionen. Um auch an dieser Stelle die Regel des Aufstiegs vom Abstrakten zum Konkreten beizubehalten, sollen mit den einzelnen Fragen auch deren allgemeine Dimensionierungen, d.h. nicht nur auf das hier zu behandelnde Thema Florenz und Renaissance bezogen, erläutert werden.

Die erste Dimension zielt auf die Erhebung der verschiedenen individuellen Momente ab, in denen die Reiseteilnehmenden bereits im Laufe ihrer Biographie mit dem Lerngegenstand in Kontakt gekommen sind. Im Fall der epochenspezifischen Bildungsreise nach Florenz lautet die zu diesem Zweck formulierte Frage: *„Sind sie früher schon einmal mit dem Thema ‘Florenz’ bzw. ‘Renaissance’ in Berührung gekommen? Wenn ja, in welcher Weise und in welchem Zusammenhang ist das gewesen?“*. Die zweite Dimension soll darüber Aufschluß geben, auf welche Weise die Teilnehmenden bereits vor der Reise einige der für das Thema zentralen Begriffe inhaltlich bestimmen und ausdifferenzieren können. Hierzu werden den Reisegästen folgende zwei Fragen gestellt: *„Was fällt Ihnen spontan ein, wenn sie an die italienische Stadt Florenz denken?“* und *„Was verbinden Sie mit dem Begriff Renaissance?“*. Die dritte Dimension widmet sich schließlich den persönlichen Interessen der Reisegäste, die sie mit ihrer Teilnahme an der Bildungsreise befriedigt sehen möchten. Die diesbezüglich formulierte Frage lautet: *„Was interessiert Sie am meisten am Thema Florenz zur Zeit der Renaissance; welche Themen und Sehenswürdigkeiten sollten Ihrer Meinung nach auf unserer Reise behandelt werden?“*. Außerhalb dieser drei themenbezo-

genen Dimensionen werden die Teilnehmenden noch zusätzlich gefragt, ob sie bereits ein- oder mehrmalig in Florenz gewesen sind, und wenn ja, in welchem Jahr sie das letzte Mal dort waren. Ebenfalls werden sie darum gebeten, ihr Geschlecht und Alter anzugeben.

Die Fragebögen wurden zusammen mit einem Begleitschreiben, das den mit der Erhebung verfolgten Zweck erläutert, an insgesamt 20 für die Reise gemeldete Personen versandt. Die Rücklaufquote liegt mit 18 Zurücksendungen bei 90 Prozent. Anbei soll noch erwähnt werden, daß sich drei Reisegäste dazu veranlaßt fühlten, in schriftlicher Form die Wirkung kundzutun, die die Befragung bei ihnen hervorgerufen hat. So erklärt eine Teilnehmerin, daß sie sich durch die gestellten Fragen „zunächst [...] fast wieder überfordert“ fühlte, letztendlich aber deren Beantwortung bei ihr „die allergrößte Vorfreude auf die schöne Florenzfahrt“ hervorgerufen hat. Einen durchweg positiven Eindruck scheinen die Auseinandersetzungen mit den Fragen bei einem Ehepaar hinterlassen zu haben, das sich gemeinschaftlich wie folgt äußert: „*Sie haben uns schon richtig heiß gemacht auf Florenz*“. Diese Äußerungen lassen den doppelten Effekt durchscheinen, der mit einer solchen Erhebung hervorgerufen werden kann. Nicht nur, daß die Reiseleitung eine Vorstellung über die individuellen Begriffe erhält, die die Teilnehmenden mit dem Lerngegenstand verbinden, zusätzlich werden die Reisegäste durch die Konfrontation mit den Fragen schon vor Beginn der Veranstaltung in Ansätzen für die Sache erschlossen.

3.2.2.2 Zur Struktur der Reisegruppe

Die Gruppenbildungsreise nach Florenz im November 1998 ist Bestandteil eines umfassenden Projekts des Oldenburger Geschichtsdidaktikers Bernd Mütter, in dessen Rahmen Teilneh-

mende der Volkshochschule und Gasthörernde der Universität zusammen mit Geschichtsstudierenden der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg bereits mehrere Reiseziele im In- und Ausland aufgesucht haben. So wurden bisher zwei Fahrten nach Frankreich zum Thema der deutsch-französischen Beziehungsgeschichte unternommen, mehrere Ziele im nördlichen Weser-Ems-Raum zu regionalgeschichtlichen Fragestellungen aufgesucht sowie eine einwöchige Bildungsreise nach Ostwestfalen (Paderborn, Bielefeld, Detmold) durchgeführt.⁴⁰² Eine integrale Komponente aller Reiseveranstaltungen des Projekts bilden die sogenannten 'theoretischen' Vorbereitungsseminare, die jeweils vor Antritt der Reise am Heimatort durchgeführt werden und eine durchschnittliche Dauer von ca. 20 bis 24 Unterrichtsstunden haben. Während der Vorbereitungskurse und auf der Bildungsreise selbst sind die Rollen bzw. Aufgaben für die über die VHS gemeldeten Teilnehmenden und die Studierenden unterschiedlich definiert. Für die Letztgenannten erfüllt die Mitarbeit bei der Vorbereitung und Durchführung dieser spezifischen Bildungsveranstaltung primär den Zweck einer praktischen Übung im Studiengebiet der Geschichtsdidaktik. Dafür erarbeiten sie im Rahmen des vorgegebenen Gesamtthemas die didaktische Konzeption einer Teilunterrichtseinheit für den Vorbereitungskurs und übernehmen während der Reise an 'ihren' jeweiligen Besichtigungsobjekten die Funktion des/der Reiseleiters bzw. -leiterin. Diejenigen, die sich über den Weg der Volkshochschule für die Reise melden, sind im klassischen

402 Zu den Projekten, vgl. Mütter, Bernd: Historische Reisen und Emotionen: Chance und Gefahr für die geschichtliche und politische Erwachsenenbildung. In: ders.: Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik, Weinheim 1995, S. 313-328, ders.: Historische Sehenswürdigkeiten im nördlichen Weser-Ems-Raum. Epochendenkmale deutscher und europäischer Geschichte. In: ebd., S. 329-343.

Sinn die eigentlichen Adressaten/innen der didaktischen Bemühungen der studentischen Reiseleitungen.

Diese mehr aus heuristischen Gründen vorgenommene Unterscheidung beschreibt jedoch nur eine Seite des Verhältnisses der Studierenden zu Lerngegenstand und -gruppe. Denn von dem Moment an, in dem die Gesamtgruppe das erste Mal zusammentrifft und ihre gemeinsame zielgerichtete Arbeit am historischen Lerngegenstand aufnimmt, werden auch sie zu Adressaten/innen der didaktischen Anstrengungen ihrer jeweils mit der Reiseleitung beauftragten Kommilitonen/innen. Die Studierenden sind somit lernende Subjekte auf einer zweifachen Ebene. Zum einen nehmen sie mit der Rolle als Reiseleitung temporär eine herausragende Position innerhalb der Lerngruppe ein und sind auf einer die Lern-Lehrsituation steuernden Ebene tätig, zum anderen sind sie aufgrund der zeitlichen Aufteilung der Leitungsfunktion auf mehrere Praktikanten/innen während des überwiegenden Veranstaltungsverlaufs ebenfalls Bestandteil der Lerngruppe im konventionellen Sinn. Diese organisatorischen Vorgaben bedingen, daß sich recht bald nach Beginn der Reise die anfangs noch in den Vorstellungen der Gäste vorherrschende Unterscheidung zwischen den Studierenden als vermeintlich wissenden Reiseleitern bzw. -leiterinnen und unwissenden Reisegästen nach Muster einer klassischen Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung zunehmend auflöst. Denn meist registrieren die VHS-Kursteilnehmenden sehr schnell, daß die studentischen Reiseleitungen in den Themengebieten, für die sie sich selbst nicht explizit vorbereitet haben, in den meisten Fällen ebenfalls noch unwissend, bzw. positiv gewendet, lernend sind. Diese auf den ersten Blick für die Studierenden als Ansehensverlust interpretierbare Erfahrung führt innerhalb der Gesamtgruppe jedoch zu einer Enthierarchisierung der Beziehungen ihrer Mitglieder und hilft, in der Gruppe

ein Klima zu erzeugen, das ein problemorientiertes und mit diskursiven Methoden gestaltetes Vorgehen erleichtert.

Die wesentliche Aufgabe der jeweiligen studentischen Reiseleitung besteht darin, die Besichtigungsobjekte und ihre historischen Bedeutungen anhand fragender und interpretierender Methoden so in den Erfahrungshorizont der Lerngruppe zu rücken, daß ihre Mitglieder in die Lage versetzt werden, sich deren Gehalte in einem Prozeß der gemeinsamen Anstrengung anzueignen. Im Regelfall findet damit ein generationsübergreifender Diskurs statt, den die mit der Reiseleitung beauftragte Person moderierend steuert und der das bereits bei den Teilnehmenden vorhandene Wissen in die Lernsituation mit einfließen läßt. Für jedes einzelne Mitglied der Gruppe wird so Lernen zu einem auf den Lerngegenstand bezogenen kommunikativen Gruppenprozeß, der sowohl die reichhaltigen Lebenserfahrungen der zumeist älteren Reisegäste als auch die spezifischen Sichtweisen der überwiegend jüngeren Studierenden miteinzubeziehen versucht. Im Sinne von Jantsch ist damit Lernen als eine einerseits von Subjekt-Subjekt-Beziehungen (Lernende untereinander) und andererseits von Subjekt-Objekt-Beziehungen (Lernende zum Lerngegenstand) konstituierte „Koevolution erfahrungsbildender Systeme“⁴⁰³ gewährleistet.

Auch wenn sich während des Verlaufs der Veranstaltung, wie oben beschrieben, die Beziehungen innerhalb der Reisegruppe enthierarchisieren werden, verfügen ihre einzelnen Mitglieder doch über individuell verschiedene Zugangsvoraussetzungen, die anhand einer Subjektanalyse für eine dem/der Einzelnen so weit wie möglich gerecht werdenden inneren Differenzierung⁴⁰⁴

403 Jantsch: Die Selbstorganisation des Universums, S. 269.

404 Innere Differenzierung im Sinne von Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie, S. 173-183.

der Lerngruppe zu ermitteln sind. Bereits vor dem ersten persönlichen Zusammentreffen des Teilnehmendenkreises lassen sich drei wesentliche Unterschiede bei den Zugangsvoraussetzungen feststellen, die als Kriterien für eine Binnendifferenzierung der Gruppe maßgeblich sind (Tabelle 1, S. 210). Unterteilt man zuerst die Gesamtheit der Teilnehmenden horizontal einerseits in die Gruppe der studentischen Praktikanten/innen und andererseits in die Gruppe der zumeist älteren VHS-Kursteilnehmenden, so erscheint es weiterhin sinnvoll, beide Teilgruppen in vertikaler Richtung noch einmal nach dem Kriterium zu differenzieren, ob sie bereits an vorangegangenen Fahrten des oben beschriebenen Projekts teilgenommen haben und mit den spezifischen Bedingungen solcher Veranstaltungen vertraut bzw. (noch) nicht vertraut sind. Neulinge, sowohl auf Seiten der Studierenden als auf Seiten der VHS-Kursteilnehmenden, können beispielsweise eher Schwierigkeiten mit den für sie eventuell noch ungewohnten handlungsorientierten Verfahrensweisen haben, für die sie erst noch aufzuschließen sind, bzw. die sie sich noch erschließen müssen.

Der bei den einzelnen Gruppenmitgliedern unterschiedlich vorhandene Grad ihrer bisher gewonnenen Begriffe und Erkenntnisse über den Lerngegenstand 'Florenz und Renaissance' stellt das dritte Kriterium für eine Differenzierung nach Zugangsvoraussetzungen dar und verläuft innerhalb der Gesamtgruppe ebenfalls in vertikaler Achse zur bereits vorgenommenen horizontalen Unterscheidung zwischen Studierenden und VHS-Kursteilnehmenden. Insbesondere können die einzelnen Gruppenmitglieder danach differenziert werden, ob sie schon früher einmal vor Ort gewesen sind oder die Stadt Florenz nur aus mittelbarer Anschauung kennen. Nicht zuletzt aufgrund der im Regelfall schon länger andauernden Lebenszeit der VHS-Kursteilnehmenden sind aus dieser Gruppe schon mehr Per-

sonen ein- oder mehrmalig in Florenz gewesen als aus dem Kreis der Studierenden. Da diese Reisegäste bereits über persönlich gemachte Erfahrungen mit der Stadt Florenz verfügen, sind sie in bezug auf den Lerngegenstand bereits als Experten gegenüber denjenigen einzustufen, die mit der Bildungsreise das erste Mal dorthin gelangen. Hingegen wird das Bedürfnis nach grundlegenden Orientierungshilfen über die kulturell-gesellschaftlichen und geographischen Eigenarten der anfangs noch fremden Umgebung bei den Personen am ausgeprägtesten vorliegen, die noch nie in Florenz waren. Hier bietet die Gruppe insbesondere denen, die für sich noch Schwierigkeiten sehen, sich selbständig zu orientieren, den nicht unbedeutenden Vorteil, daß sie „*Sicherheit und Bindung*“ im zwischenmenschlichen Verkehr gewährleistet, was die für ein „*umfassendes Explorations- und Neugierverhalten*“⁴⁰⁵ notwendige angstfreie und offene Atmosphäre erzeugen hilft. Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Sicherheit und Orientierungshilfen, aber auch die Hinführung der Reisegäste zu einer zunehmend selbständigeren Aneignung ihrer anfangs noch unvertrauten Umwelt ist eine elementare Aufgabe von Reiseleitung und bildet eine wesentliche Voraussetzung für das Lernen der geschichtlichen Zusammenhänge im engeren Sinn. Diese Unterscheidung meint jedoch nicht, daß in einem linearen Verständnis von Lernen erst eine Orientierung in der Gegenwart gegeben werden muß, um daran anschließend die eigentlich intendierte Auseinandersetzung mit Geschichte beginnen zu können. Das Verständnis der Beziehung zwischen Lernen und Entwicklung als ein sich wechselseitig befördernder bzw. spiralförmig verlaufender Prozeß bedeutet im Fall der historischen Bildungsreise vielmehr, daß die Fähigkeit der Reisegäste zur selbständigen Realitätskontrolle in der anfangs noch fremden

405 Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 273.

Umwelt in dem Maße zunimmt, wie sie sich auch für die historisch-logischen Bedeutungen der am Ort vorhandenen Besichtigungsobjekte erschlossen haben bzw. für diese erschlossen worden sind.

	die bereits an anderen Fahrten des Projekts teilgenommen haben		die noch nicht an Fahrten des Projekts teilgenommen haben	
	und schon einmal in Florenz gewesen sind:	aber noch nicht in Florenz gewesen sind:	aber schon einmal in Florenz gewesen sind:	und noch nie in Florenz gewesen sind:
Gruppe der Studierenden,	X	XXXXX	X	X
Gruppe der über die VHS gemeldeten Reisegäste,	XXXXXX	XX	X	X

Tabelle 1: Innere Differenzierung der Reisegruppe nach drei Merkmalen, X=befragte Person

Tabelle 1 zeigt anschaulich die zahlenmäßige Dominanz der Reisegäste, die sowohl aufgrund ihrer Teilnahme an vorangegangenen Reisen desselben Projekts schon mit den Eigenarten solcher Veranstaltungen vertraut sind als auch Florenz bereits aus eigener Anschauung kennen (sechs Personen). Sie besitzen sowohl im Hinblick auf die Methoden als auch auf den Lerngegenstand die weitreichendsten Kompetenzen. Diese Gruppe wird quantitativ gefolgt von fünf Studierenden, die zwar Florenz noch nicht persönlich in Augenschein genommen haben, aber ebenfalls schon Erfahrungen auf vorangegangenen Reisen des Projekts sammeln konnten. Die drittgrößte Gruppe bilden mit nur noch zwei Personen die ferner über die VHS gemeldeten Reisegäste, die wie die Studierenden noch nicht in

Florenz gewesen sind, aber gleichfalls schon an anderen Fahrten des Projekts beteiligt waren. Auch für sie werden die auf der Bildungsreise praktizierten typischen Modalitäten keine Neuheit mehr darstellen. Zudem sind die Personen dieser drei Teilgruppen wegen ihrer ein- oder auch mehrmaligen Teilnahme an den vorangegangenen Reisen bereits miteinander bekannt. Die bis hierhin angeführten Reiseteilnehmenden verfügen daher über einen Bestand an gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnissen, die unserem sozialen System Reisegruppe bereits eine eigene Gruppenidentität mit ihren spezifischen Vor- aber auch Nachteilen gegeben haben.

Obgleich für eine arbeitsfähige Gruppe die Ausbildung einer gemeinsamen Gruppenidentität im Sinne eines emotionalen 'Wir'-Gefühls zu wünschen ist,⁴⁰⁶ muß in ihrem Selbstverständnis ein steter Konsens über ihre prinzipielle Offenheit gegenüber Neueinsteigenden vorhanden sein, um auch die mit Newcomern in die Gruppe gelangenden neuen Sichtweisen integrieren und produktiv aufgreifen zu können. Zum Zeitpunkt der Abfassung der vorliegenden Arbeit ist die Teilnahmeliste sowohl für weitere Reisegäste als auch für weitere Studierende noch offen. Es ist zu erwarten, daß sich zu den bisher in Tabelle 1 angeführten Praktikanten/innen noch andere Studierende am 'Historischen Seminar' der Carl von Ossietzky Universität zu dem im Verzeichnis der Universität für das Sommersemester 1998 angekündigten Reiseprojekt melden werden, um ein Praktikum als historische Reiseleitung zu absolvieren. Da davon auszugehen ist, daß diese Personen noch über keinerlei Erfahrungen auf dem Gebiet der historischen Reisedidaktik verfügen, sind die an sie für die Vorberei-

406 Vgl. Langmaack, Barbara / Braune-Krickau, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Weinheim⁵1995, S. 64f.

tung und Durchführung der Reise herangetragenen Anforderungen als besonders hoch einzustufen. Auch daß diese Personengruppe den Kreis der Reisegäste erst mit Beginn der Veranstaltung kennenlernt und daher deren Fähigkeiten, Kenntnisse und Bedürfnisse bei den anstehenden didaktischen Vorbereitungen einer Teilunterrichtseinheit nur schwer antizipieren kann, stellt ein schwer zu lösendes Problem dar. Gerade hier zeigt sich der beträchtliche Nutzen des gemeinsamen, noch am Heimatort stattfindenden Reisevorbereitungskurses. Nicht nur, daß der Kurs aufgrund der bereits vor der Reise am historischen Lerngegenstand geleisteten theoretischen Vorarbeit „wirkliche und 'objektivierte' *Bildungserlebnisse*“ auf der Reise gewährleistet, wie Glaubitz es anführt,⁴⁰⁷ ist sein wesentlicher Vorteil, sondern auch die mit dem Vorbereitungskurs der Gruppe gegebene Möglichkeit, sich auf noch sicherem Terrain zusammenfinden und annähern zu können. So gewinnen auch die studentischen Reiseleiter und -leiterinnen bereits vor der Fahrt einen entscheidenden Einblick in die Erwartungen der Reisegäste und lernen deren aktuelles Tätigkeits- und Abbildniveau einzuschätzen, was beides für die didaktische Planung ihres Programms auf der Reise produktiv verwertet werden kann. Die vielen während der Reise im Ausland anstehenden organisatorischen Aufgaben und die dabei zu leistende Orientierungsarbeit stellen ehemals schon hohe Anforderungen an alle Beteiligten, insbesondere aber an die neuen studentischen Reiseleitungen. Aufgrund der im Vorbereitungskurs sowohl in bezug auf den Lerngegenstand als auch auf die Lerngruppe geschaffenen Orientierungsgrundlagen wird die Reise von diesen notwendigen Prozessen entlastet, sodaß der Gruppe in Florenz mehr Raum für die gegenstandsbezogene Bildungsarbeit im engeren Sinne zur Verfügung steht. Auch die

407 Siehe oben, Abschnitt 2.1.5.2, S. 51.

neueinsteigenden Reisegäste sind im Normalfall spätestens nach der Durchführung des an drei Wochenenden mit jeweils acht Stunden veranschlagten Kurses zur Vorbereitung der Reise in die Gruppe integriert. Die einzelnen 'Ichs' der Teilnehmenden sind somit schon längst auf dem Weg zu einer arbeitsfähigen Gruppe, bevor die Reise beginnt.

	Alter und Geschlecht										
Gruppe der Studierenden	f	f	m	f	f	m	f	f			Verhät. f:m = 2:1 Alters-Ø = 30,6
	22	23	28	30	31	31	34	46			
Gruppe der über die VHS gemeldeten Reisegäste	f	f	f	f	f	f	m	m	f	f	Verhät. f:m = 4:1 Alters-Ø = 61,5
	47	52	57	59	61	62	63	68	72	74	

Tabelle 2: Altersstruktur und Geschlecht der Reiseteilnehmenden

Tabelle 2 gibt einen Einblick in die Altersstruktur und Geschlechterverteilung der Lerngruppe. In ihrer Gesamtheit ist sie von einer ausgesprochenen Altersheterogenität gekennzeichnet, da sie drei Generationen Erwachsener in sich einschließt. Dies ist aufgrund der Einbindung von studentischen Praktikanten/innen ein spezifisches Merkmal für alle im Rahmen des oben umrissenen Projekts durchgeführten Reisen⁴⁰⁸ und unterscheidet sie von den Bildungsreisen der kommerziellen Anbieter.⁴⁰⁹ Das relativ hohe durchschnittliche Alter der über die VHS gemeldeten Reisegäste für die Florenzfahrt entspricht je-

408 Vgl. Mütter: Historische Reisen und Emotionen, S. 314.

409 Siehe oben, Abschnitt 3.2.1.1, S. 192f.

doch weitgehend dem Alter, das laut der Statistiken von gewerblichen Reiseveranstaltern allgemein für Bildungsreisende typisch ist, oder es liegt noch etwas darüber. Auf der Florenzreise beträgt das Durchschnittsalter der studentischen Praktikanten/innen 30,6 Jahre, das der Reisegäste 61,5 Jahre; beide Teilgruppen liegen somit mindestens eine Generationsstufe auseinander. Dabei machen die Altersunterschiede innerhalb der beiden Gruppen jeweils noch einmal eine ganze Generationsstufe aus, sodaß sich die Jahresziffern in der mittelalten Generation wieder berühren (46 und 47 Jahre).

Nach den Erfahrungen Mütters unterscheiden sich die jeweiligen Positionen der Reiseteilnehmenden zu Vergangenheit und Zukunft einerseits wegen ihrer generationsabhängig verschiedenartig verlaufenen Sozialisationsprozesse und andererseits wegen des lebensalterabhängigen spezifischen Interesses an Geschichte „*grundsätzlich*“ voneinander, was in der Reisegruppe zu „*intergenerationellen Verständigungsproblemen über Geschichte*“ führen kann.⁴¹⁰ Hier zeigt sich besonders deutlich die Notwendigkeit eines entwicklungslogischen Didaktikverständnisses, das erst einmal die erfahrungsbedingten Hypothesen der Teilnehmenden über die objektive Realität als für sie subjektiv bedeutend und auf der Basis ihrer Biographie als persönlich sinnbildend anerkennt. Diese Akzeptanz bildet überhaupt erst die Grundlage, von der aus die Teilnehmenden ihren Tätigkeitsprozeß (den am Lerngegenstand orientierten generationsübergreifenden Diskurs) in Gang setzen und anhand dessen sie ihre bisherigen Hypothesen verifizieren und gegebenenfalls auch korrigieren können, ohne daß die dazu notwendige Kommunikation innerhalb der Gruppe abbricht.

410 Mütter: Historisches Reisen und Emotionen, S. 315; siehe auch oben, Abschnitt 3.2.1.2, S. 198f.

Wie bei kommerziellen Bildungsreiseveranstaltungen nehmen auch an der Florenzreise überdurchschnittlich viele Frauen teil (mehr als zwei Drittel). Ihre Entscheidung für die Teilnahme an einer Gruppenbildungsreise dokumentiert neben dem Interesse am historischen Lerngegenstand das bei ihnen grundsätzlich vorhandene Bedürfnis nach eben dieser Kommunikation, aber auch die weitreichenden sozialen Kompetenzen, über die diese Frauen verfügen. Dieser allgemeine Eindruck von den weiblichen Reisegästen fand auf den vorangegangenen Reisen vielfache Bestätigung. Für die wenigen männlichen Teilnehmer trifft dieser Befund jedoch in ähnlicher Weise zu.

3.2.2.3 Vorverständnisse der Reiseteilnehmenden über den Lerngegenstand

Bisherige Zugänge der Reiseteilnehmenden zum Lerngegenstand

Differenziert man die Gesamtheit der befragten Reiseteilnehmenden nach ihren bisherigen Berührungspunkten mit dem Thema Renaissance und Florenz, so können sämtliche Mitglieder der Reisegruppe in drei Grobkategorien unterteilt werden. Die zahlenmäßig größte Gruppe bilden dann mit acht Personen die über die VHS gemeldeten Reisegäste, die schon mindestens einmal eine Reise in die Toskana und nach Florenz unternommen und / oder zum kunstgeschichtlichen Thema Renaissance bereits einen Kurs an der VHS besucht haben (zwei Personen). Keine der acht Personen gibt indessen an, das Thema während der Schulzeit im Unterricht behandelt zu haben. Die einzige Ausnahme unter den Reisegästen bildet hier eine gelernte Buchhandelskauffrau, die sich im Rahmen ihrer Berufsausbildung bereits ausführlicher mit Literatur aus der Zeit der Renaissance beschäftigt hat. Zudem führt sie an,

daß ihr aufgrund der Lektüre verschiedener Bücher zum Thema die Epoche der Renaissance und ihr geschichtlicher Hintergrund weitgehend „*geläufig*“ sind. Ein weiterer Reisegast, der Florenz noch nicht aus eigener Anschauung kennt, hat sein allgemeines Interesse am Thema bisher ebenfalls anhand von Literatur (Bücher über die Familien der Medici und Sforza) und Massenmedien befriedigt. Weiterhin verfügen sechs Reisegäste über einen Begriff der Renaissance nicht nur, weil sie schon einmal in Florenz gewesen sind, sondern auch aufgrund ihrer Teilnahme an einer einwöchigen Bildungsreise nach Ostwestfalen, auf der u.a. die in diesem geographischen Raum vorhandenen architektonischen Konkretisierungen im Baustil der sogenannten Weser-Renaissance eine bedeutende Rolle gespielt haben (Schloß Neuhaus bei Paderborn, Rathaus und Patrizierhäuser in Paderborn, Schloß Detmold u.a.). Eine weitere Teilnehmerin kann zudem noch auf Erfahrungen mit Bauten im Stil der Weser-Renaissance zurückblicken, die sie während einer Fahrradtour von Hannoversch Münden nach Bremen und auf einer Exkursion zum Thema der Renaissance in Bremen sammeln konnte. Nicht nur, daß für diesen Personenkreis der Lerngegenstand nicht neu ist; diese Gruppe hat sich darüber hinaus bereits aktiv mit unterschiedlichen Teilaspekten des Themas Renaissance und den geschichtlichen Überresten dieser Zeit beschäftigt und dabei verschiedene kategoriale Kenntnisse über einzelne Wesensmerkmale der Epoche erworben, wie z.B. über ihre Kunststilprinzipien und Periodisierung. Von besonderer didaktischer Relevanz erscheint m.E. der Umstand, daß die Auswirkungen der von Italien ausgehenden kulturellen Bewegung auch bei historisch bedeutenden Bauten im Herkunftsgebiet der Reiseteilnehmenden (Weserraum) festgestellt werden können. So kann eine Beschäftigung mit der Renaissance im Ursprungsland des historischen Phänomens gleichzeitig zu einem besseren Verständnis der geschichtlichen

Entwicklungen in der eigenen Region führen. Zudem ist aufgrund der gegebenen kulturellen Nähe beider geographischer Räume (Mittel-/Oberitalien und Weserraum) ein gesteigerter persönlicher Bezug der Lernenden zum Lerngegenstand zu erwarten.

Zur zweiten Kategorie der Reiseteilnehmenden, die sich bisher noch nicht weiter mit dem Lerngegenstand Florenz und Renaissance beschäftigt haben, ist nach eigenen Angaben nur ein Reisegast zu zählen. Die betreffende Person hat jedoch nach Abgabe des Fragebogens mit der Teilnahme an einem 16 Unterrichtsstunden umfassenden VHS-Kurs mit dem Titel „*Florenz: Kunst und Politik in der Renaissance*“ begonnen und wird daher vor Antritt der Reise ebenfalls über weiterreichende Kenntnisse zum Thema verfügen.

Auf seiten der studentischen Praktikanten/innen können alle befragten Personen mehr oder minder umfangreiche Angaben über diverse Berührungspunkte mit dem Lerngegenstand machen. Dies gilt auch und gerade für diejenigen, die selbst noch nicht in Florenz gewesen sind (sechs von acht Personen). Auffällig ist hierbei, daß nur drei Studierende erwähnen, sich während ihrer Schulzeit mit dem Thema Renaissance beschäftigt zu haben; und dies nicht im Geschichts-, sondern im Kunstunterricht. Dieser Sachverhalt offenbart zwei grundlegende Probleme, die mit der an Regelschulen üblichen didaktischen Strukturierung des Fachs Geschichte zusammenhängen. Das ist zum einen die starke Konzentration des Unterrichts auf die deutsche Geschichte, aufgrund der das vorwiegend 'italienische' Thema der Renaissance oftmals vernachlässigt wird, und zum anderen das zu strenge Beharren der Lehrpläne auf eine chronologisch aufzuarbeitende Universalgeschichte von der Antike bis zum 2. Weltkrieg während der Sekundarstufe. Die Epochen Mittelalter und Renaissance müssen so i.d.R. im Ge-

schichtsunterricht der mittleren ersten Sekundarstufe (8. Klasse) abgehandelt werden,⁴¹¹ die aufgrund der spezifischen Lernbedingungen der Schüler/innen in diesem Alter eine nur wenig tiefgehende Befassung mit den Themen zuläßt. Eine Beschäftigung mit spätmittelalterlicher und frühneuzeitlicher Geschichte während einer späteren Schulphase, in der die Schüler/innen über ein höheres Entwicklungsniveau verfügen, muß zumeist infolge der von den Lehrplänen vorgegebenen großen Stofffülle unterbleiben. In der fortgeschrittenen Sekundarstufe wird das Thema Renaissance meist nur noch im Kunstunterricht behandelt, wobei dann der Schwerpunkt auf einer vorwiegend ästhetischen Betrachtung der Kunstproduktionen der Epoche liegt und diese dabei nur wenig in ihre gesellschaftlich-historischen Zusammenhänge eingeordnet werden.

So verwundert es kaum, daß auch in den Angaben der studentischen Praktikant/innen über ihre bisherigen Berührungen mit dem Thema der Renaissance ein überwiegend kunsthistorischer Zugang dominiert. Auf besonderes Interesse stießen bei den Studierenden bisher genauso wie bei den Reisegästen solch bedeutende Künstlerpersönlichkeiten wie Botticelli und Michelangelo, mit deren Werken und Biographien sie sich bereits aus persönlichem Interesse tiefergehend beschäftigt haben. Ein Student hat sich zudem noch näher mit der politisch-philosophischen Schrift „*Der Fürst*“ von Machiavelli befaßt und eine Studentin kann auf Erfahrungen während eines Kurzurlaubs in Florenz zurückblicken. Ihre Reise war jedoch weniger durch ein Interesse an einer systematischen Befassung mit der kulturhistorischen Bedeutung der Stadt und ihrer Monumente

411 Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Sozial- und Gemeinschaftskunde an den Gymnasien, hrsg. v. Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1970, S. 79.

motiviert. Hingegen konnte ein studentischer Praktikant, der sich im Rahmen eines Auslandsstudiums für zehn Monate in Florenz aufgehalten hat, umfangreiche Aktivitäten in diese Richtung unternehmen.

Begriffe der Reiseteilnehmenden zum Thema Florenz

Die Hälfte aller befragten Teilnehmenden (neun von achtzehn) ist schon einmal für ein oder mehrere Tage in Florenz gewesen. Sie verbinden mit der Stadt persönliche Erinnerungen, die aus ihren selbst gewonnenen Eindrücken und Erfahrungen vor Ort resultieren. Aber auch diejenigen, die Florenz nur mittels Medien und der Berichte Dritter kennen, verfügen über recht genaue Vorstellungen von der Stadt. Letztlich unterscheiden sich die im Fragebogen mit dem Begriff Florenz evozierten Assoziationen beider Gruppen nur unwesentlich voneinander. Ein Umstand, der zum einen darauf schließen läßt, daß die im öffentlichen Diskurs (Massenmedien, Bücher, Schulunterricht, meinungsbildende Gruppen) transportierten Bilder und Inhalte zum Thema Florenz nicht oder nur wenig im Widerspruch zu den Eindrücken stehen, die die meisten bei einer ersten persönlichen Begegnung mit der Kulturmetropole gewinnen. Zum anderen verweist dieser Sachverhalt darauf, daß bei einem ersten persönlichen Zusammentreffen mit der Stadt am Arno die bereits vorher im Denken der Reisenden verfestigten Vorstellungen die Wahrnehmung wesentlich mitbedingen. Sie nehmen zuerst dasjenige wahr, was im Einklang mit dem bisher erworbenen Wissen steht, es bestätigt, und weniger das, was einen Widerspruch zum antizipierten inneren Abbild hervorrufen könnte. Schließt sich der/die Florenzbesucher/in dann noch einer der vielen kommerziellen Kunstführungen in der Stadt an, wird diese ebenfalls darauf ausgerichtet sein, die hohen Erwartungen der Besucher/innen positiv zu befriedigen und nach

Möglichkeit das 'Schönste' und 'Großartigste' zu präsentieren, aber negative Eindrücke sowie kritische Anmerkungen zu vermeiden. Beides hat zur Folge, daß sich die einmal verfestigten Stereotypen, wie z.B. der vom „*Mythos der Renaissance*“,⁴¹² in zirkulärer Weise immer wieder selbst bestätigen bzw. verstärken und nur schwer aufzubrechen sind.

Auf die Frage hin, „*was fällt Ihnen spontan ein, wenn Sie an die italienische Stadt Florenz denken*“, äußern sich, mit graduellen Unterschieden, ebenso diejenigen einem solchen Mythos verhaftet, die bereits einmal vor Ort gewesen sind, wie auch jene, die noch nie dort waren („*nur Positives*“, „*Kunst pur*“, „*wunderschöne Toscana*“, „*Flair*“, „*Atmosphäre*“, „*'Hochburg' für 'Renaissance-Kunst'*“, „*Eine Dichte von Kunstwerken, die auf einer Reise nicht alle erfaßt werden können*“, „*Zimmer mit Aussicht [Film]*“). Nicht, daß sämtliche dieser Assoziationen unzutreffend wären, aber sie zeigen doch, daß bei den Teilnehmenden ein einseitig „*nur Positives*“ berücksichtigendes Bild dominiert. Prinzipiell heben sich die Antworten der nach dem Kriterium des 'schon-mal-dort-gewesen' bzw. 'noch-nie-dort-gewesen' differenzierten Teilnehmenden kaum voneinander ab. Beide Gruppen erwähnen an vorderster Stelle die berühmten Kunstproduktionen und Monumente und ordnen sie historisch der Epoche der Renaissance zu, obwohl letzteres keineswegs immer zutreffend ist. Der Unterschied liegt überwiegend in der Art und Weise, wie die Befragten diese anführen. Die Personen, die bereits vor Ort waren, können die bekanntesten unter den historischen Sehenswürdigkeiten zumeist bei ihren Namen nennen („*Dom*“, „*Baptisterium*“, „*Palazzo Vecchio*“, „*Uffizien*“, „*Ponte Vecchio*“, „*Palazzo Pitti*“, „*Boboli-Gärten*“, „*Santa Croce*“, „*San Lorenzo*“, „*David (der schönste Mann) von*

412 Burke: Die Renaissance (1990), S. 7-15.

Michelangelo“, andere berühmte Künstlerpersönlichkeiten und deren Förderer, z.B. die „*Medici*“) und erwähnen auch kulturelle Veranstaltungen, wie das internationale Musikfestspiel „*Maggio Musicale*“, das dort einmal jährlich im Mai / Juni stattfindet, oder eine Antiquitätenmesse. Einige von ihnen erinnern sich zudem noch an bestimmte Sinneseindrücke, die nicht ausschließlich mit einzelnen Kunstwerken verbunden sind. So z.B. an die „*gelbliche Farbe*“ des Arnowassers, die „*wunderschöne*“ Aussicht auf Florenz von einer nahegelegenen Anhöhe (Piazzale Michelangelo oder Fiesole), die engen Gassen im historischen Zentrum, kulinarische Spezialitäten sowie an die Hauptstadtfunktion von Florenz für die Toskana. Daß das Renaissancebild der Gelehrten des letzten Jahrhunderts, deren Grundtenor die modernen Medien nur allzu gerne wiederholen, noch heute eine große Wirkung für das in Deutschland vorherrschende Italien- bzw. Florenzbild entfaltet, zeigen die spontanen Assoziationen einer jüngeren Teilnehmenden aus der Gruppe der Studierenden, die, obwohl schon selbst in Florenz gewesen, an erster Stelle den Film „*Zimmer mit Aussicht*“ und die Person Stendhals mit der Stadt am Arno verbindet. Diejenigen hingegen, die mit der geplanten Bildungsfahrt das erste Mal nach Florenz reisen, greifen vornehmlich auf allgemeine Kategorien zurück, um ihren Gedanken Ausdruck zu verleihen („*viele Kirchen*“, „*Arno mit vielen Brücken*“, „*außergewöhnliche Ansammlung von künstlerischen Werken*“, „*Wahrnehmung einer ästhetisch schönen Umwelt*“, „*‘Hochburg’ für Renaissance-Kunst*“, „*Bilder des Botticelli*“, „*die Bildhauerei / Skulpturen dieser Epoche*“).

Eine sich an den Prinzipien von innerer Differenzierung und kategorialer Bildung orientierende Didaktik muß hier berücksichtigen, daß sich die auf Florenz bezogenen kategorialen Begriffe bei allen Teilnehmenden zwar weitgehend entspre-

chen, jedoch die inhaltlichen Ausdifferenzierungen der Begriffe sich bei den einzelnen Gruppenmitgliedern (dies gilt für Studierende wie Reisegäste) in hohem Maße unterscheiden. Einige Teilnehmende werden z.B. mit der Verwendung von Eigennamen oder Unterkategorien wie 'Renaissancepalast' noch keine der Realität entsprechenden Vorstellungen verbinden können. Die Berücksichtigung dieses Umstands und die fortschreitende Erschließung und Ausdifferenzierung der in der Gruppe zum Teil schon vorhandenen Kategorien durch und für alle Teilnehmenden muß daher als eine der originären Aufgaben von Reisedidaktik verstanden werden. Die im Verlauf der gesamten Bildungsveranstaltung (Vorbereitungskurs und Reise) vorzunehmenden Ausdifferenzierungen von einmal gewonnenen Begriffen bzw. Kategorien sollen schließlich zu einer Ausbildung von neuen, nun differenzierteren Instrumentarien zur Erfassung von Wirklichkeit führen (z.B. ist nicht alles, was in Florenz 'glänzt', Renaissance). Der Grad der gegenstandsbezogenen Differenzierungsfähigkeit bei den einzelnen Gruppenmitgliedern ist dabei in Abhängigkeit ihrer bisherigen Begriffsverständnisse zu sehen und dementsprechend abgestuft sind die Lernziele zu formulieren.

Negative Eindrücke, die man, ohne lange suchen zu müssen, durchaus auch in Florenz gewinnen kann (offene Armut, Prostitution, Taschendiebstahl, Verkehrslärm, Zerfall der Monumente aufgrund des Autoverkehrs und Tourismus', Umweltverschmutzung), fehlen bei den Befragten fast gänzlich. Die einzige Ausnahme bildet hier eine jüngere Teilnehmerin, die zum Kreis der studentischen Praktikanten/innen gehört und selbst noch nicht in Florenz gewesen ist. Sie verbindet neben den positiven auch problematische Eigenschaften mit der Stadt („Fülle, Dreck, Luftverschmutzung“). Alle anderen Befragten denken ausschließlich an die schönen und bewunderungswür-

digen Dinge in Florenz. Daß nur eine einzige und zwar jüngere Teilnehmerin auch eine Problemorientierung im Zusammenhang mit dem Thema erkennen läßt, verweist auf das Vorhandensein eines generationspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Bewußtseins. So scheint die zahlenmäßig dominante Gruppe der älteren Teilnehmenden noch eher dem verehrungsvollen Florenzbild verhaftet zu sein, das die Gelehrten des letzten Jahrhunderts geprägt haben.⁴¹³ Auf einen kritischeren Zugang trifft man hingegen eher bei den jüngeren Teilnehmenden aus dem Kreis der Studierenden, deren ausgeprägteres Problembewußtsein u.a. sicherlich aus ihrer Sozialisation im Schulunterricht der 70er und 80er Jahre herrührt. Hier liegen die Möglichkeiten, aber auch eventuellen Gefahren für einen generationsübergreifenden Diskurs, der aufgrund des altersbedingten unterschiedlichen Zugangs sowohl spannungsreich als auch besonders fruchtbar geführt werden kann. Ist für die Gruppe der meist älteren Reisegäste ein eher ästhetischer oder sogar 'metaphysischer' Zugang zum Lerngegenstand 'Florenz' zu konstatieren, so ist es durchaus möglich, daß diese sich unter Umständen durch eine kritische Auseinandersetzung mit den historischen Gegebenheiten, unter denen die Kunstwerke entstanden, in ihrem erhofften Kunstgenuß beeinträchtigt fühlen. Dies zu wissen, soll aber nicht heißen, dem möglichen Wunsch nach von kritischen Einwänden befreiter Kunstbetrachtung nachzugeben. Jedoch ist angezeigt, solche Gefühle zu respektieren und ihnen Raum zu geben sowie zu verdeutlichen, daß der Kunstgenuß überdies gewinnen kann, wenn ein Werk in seiner historisch-logischen Bedeutung erfaßt und eingeordnet werden kann; auch und gerade dann, wenn wir aus unserer heutigen Sicht diese Zusammenhänge als

413 Wie z.B. Jacob Burckhardt und Stendhal, siehe oben, Abschnitt 3.1.1, S. 100.

negativ beurteilen (so z.B. das Fresko „*Der Weg zum Seelenheil*“ von Andrea da Firenze, auch gen. Bonaiuto, in der sogenannten *Spanischen Kapelle* der Dominikanerkirche *Santa Maria Novella* in Florenz, das durch die Abbildung von Wölfe zerfleischenden schwarz-weißen Hunden die Funktion der Dominikaner als päpstliche Inquisitoren versinnbildlicht). Prinzipiell gilt hier die Regel, daß „*je vielschichtiger ein Objekt [...] sich für ein Subjekt erschließt, desto umfassender und eindeutiger ist die gefühlshafte Besetzung. Je umfassender aber die gefühlshafte (positive oder negative) Besetzung eines Objekts ist (Liebe, Haß, Angst), desto weniger ändert die im je einzelnen Prozeß der Auseinandersetzung mit dem Objekt neu erfahrene emotionale Bewertung unmittelbar dieses Gefühl*“.⁴¹⁴

Begriffe der Reiseteilnehmenden von der Renaissance

Induziert durch die Frage, „*was verbinden Sie mit dem Begriff Renaissance*“, definieren insgesamt zwölf der Befragten den Renaissancebegriff als die Wiedergeburt bzw. Wiedererweckung der Antike („*Wiedergeburt*“, „*Wiedergeburt der Antike*“ [3 mal], „*Berufung auf die Antike*“, „*Beziehung auf die Antike, daraus resultierend Antike als Vorbild*“, „*Wiedergeborene Erstedung römischer Formen aus der antiken Kunst*“, „*Erneuerung - Wiedergeburt der Antike*“, „*Wiedergeburt oder Wiedererweckung*“, „*Anknüpfung an die Kultur der Antike*“, „*Rückgriff auf Antike zur Bewältigung gegenwärtiger Probleme*“, „*Bewußter Rückgriff auf die Kunst der Antike u.a. zur Herrschaftsstabilisierung gesellschaftlich dominanter Gruppen*“). Diese Nennungen lassen erkennen, daß die Teilnehmenden in bezug auf den Renaissancebegriff über ein unterschiedlich stark ausgeprägtes Kritik- bzw. Problembewußtsein verfügen. Fünf Personen

414 Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 214.

bestimmen die Renaissance ausschließlich als Wiedergeburt der Antike und beschreiben damit das Phänomen im Grunde als einen 'plötzlich' über die (vornehmlich passiven) Menschen hereinbrechenden Mentalitätswandel. Diese Definition basiert auf einer noch relativ unkritischen Einordnung des historischen Sachverhaltes in seine Strukturzusammenhänge. Die Mehrheit der Befragten (sieben Personen) betont jedoch bei ihrer Deutung des historischen Phänomens bereits den Aspekt des nicht zuletzt aus funktionalen Gründen bewußt vorgenommenen Rückgriffs auf antike Kunststilprinzipien und Philosophien. Diese durchaus als in Ansätzen (ideologie-) kritisch einzustufende Beschreibung des Renaissancebegriffs geben sowohl Teilnehmende aus der Gruppe der studentischen Praktikanten/innen (vier Personen) als auch aus der Gruppe der Reisegäste (drei Personen).

Fünf der insgesamt achtzehn befragten Personen, die unter den hier behandelten zwölf noch keine Berücksichtigung erhalten haben, stellen in ihren Angaben keinen Zusammenhang zwischen dem Begriff der Renaissance und der Epoche der Antike her. Sie assoziieren mit der Renaissance entweder nur allgemeine Begriffe des Kunstschaffens („*Kunst, Bauwerke, Bilder*“, „*Fassaden, Baustil*“) oder aber den Begriff des Humanismus (zwei Personen) sowie in einem Fall auch die Bedeutung der Renaissance als Epoche des Übergangs vom Mittelalter zur Neuzeit („*Nach dem strengen Denken des Mittelalters entwickeln die Menschen ein Gespür für ihre Einmaligkeit. Sie werden selbstbewußter.*“). Die inhaltliche Beschreibung der Renaissance als epochale Zäsur wird dabei in ähnlicher Weise vorgenommen, wie wir sie bei Jacob Burckhardt und anderen Gelehrten des letzten Jahrhunderts wiederfinden.

Von allen Befragten lassen sieben Reiseteilnehmende ein Verständnis der Renaissance als Übergangsepoche im Sinne ei-

nes Paradigmas des Wandels zur Moderne in ihren Ausführungen erkennen („*Loslösung aus der Umklammerung der Kirche*“, „*Nach dem strengen Denken im Mittelalter entwickeln die Menschen ein Gespür für ihre Einmaligkeit*“, „*Überwindung des M.A.*“, „*Humanismus versus Inquisition*“, „*Kulturwende in Kunst, Kultur, Musik usw.*“, „*Ausgehendes Mittelalter, beginnende Neuzeit*“, „*Paradigma des Wandels zur Moderne*“). Diese Beschreibungen erfassen die Bedeutung des Begriffs als Bezeichnung für eine mehr oder minder eigenständige Epoche und bewegen sich damit im Horizont einer Mittelalter und Neuzeit voneinander abgrenzenden Zeitverlaufsvorstellung (philosophisch als „*Kontinuität*“ ausgedrückt⁴¹⁵). Hierbei unterscheiden sich die ersten vier und vermutlich auch die fünfte der hier angeführten Definitionen von den anderen dadurch, daß ihnen implizit ein Fortschrittsmodell zu Grunde gelegt wird, nach dem die Menschheit während der Renaissance eine positiv zu bewertende Vorwärtsentwicklung vollzogen habe. In dieser Zeit sei den abendländischen Gesellschaften die Befreiung aus der kirchlich-religiösen Vormundschaft gelungen, die Menschen hätten nach einer vom „*strengen Denken*“ geprägten Zeit des Mittelalters die Erkenntnis ihrer Individualität und den Humanismus (wieder-) gewonnen und in einer kulturellen Wende das vorwiegend als negativ gesehene Mittelalter überwunden. Diese Charakterisierung ist weitgehend eine Widerspiegelung der seit dem letzten Jahrhundert dominierenden Renaissance-’Bilder’ des (Bildungs-) Bürgertums. Die Reiseteilnehmenden, die über diesen sich bereits auf hohem Abstraktionsniveau befindenden Begriff von Renaissance verfügen, gehören bis auf eine Ausnahme (30 Jahre) zu der Gruppe der mittelalten bis älteren Befragten (46, 47, 61 und 62 Jahre) und lassen eine

415 Rösen, Jörn: Historische Kategorien. In: Handbuch der Geschichtsdidaktik (⁵1997), S. 147.

in diese Richtung erfolgte thematische Vorbildung erkennen. Die beiden zuletzt genannten Definitionen der Renaissance als Epochenbegriff („*Ausgehendes Mittelalter, beginnende Neuzeit*“ und „*Paradigma des Wandels zur Moderne*“), deren Natur weniger wertend als beschreibend zu sein scheint, stammen dagegen aus der Gruppe der jüngeren Studierenden (28 und 31 Jahre). Ihre Begriffe lassen ebenfalls das Vorhandensein einer Vorbildung zu dem Thema vermuten, die sich jedoch qualitativ von denen der anderen Teilnehmenden unterscheidet. Diese Einschätzung wird noch einmal dadurch bekräftigt, daß beide Personen die Bedeutung des Begriffs sowohl als Epochenbezeichnung als auch bewußten Rückgriff auf die Kunst und Kultur der Antike erkennen. Eine solche doppelte und ansatzweise (ideologie-) kritische Definition findet sich weiterhin noch in den Ausführungen einer Person (47 Jahre) aus dem Kreis der Reisegäste („*Überwindung des M.A., Beziehung auf die Antike, Antike als Vorbild*“ [Hervorhebung im Original]). Zwei weitere Reisegäste deuten den Begriff ebenfalls als die Bezeichnung für die Epoche des Wandels zur Neuzeit **und** der Wiedergeburt der Antike, wobei nur die Vorsätzlichkeit dieses Wiederaufgreifens antiker Traditionen unartikuliert bleibt.

Sechs Befragte bringen mit der Renaissance den Humanismusbegriff in Verbindung, ohne jedoch diesen inhaltlich näher zu spezifizieren („*Humanismus*“, „*Humanismus (?)*“, „*Humanismus - Petrarca*“, „*Humanismus, Reformation*“ [2 mal], „*Humanismus versus Inquisition*“). Diejenigen, die zwischen Renaissance und Humanismus einen Zusammenhang erkennen, gehören mit nur einer Ausnahme ausschließlich zur Gruppe der studentischen Praktikanten/innen. Dies mag insofern überraschen, als vermutet werden konnte, daß Teilnehmende der älteren Generation dem Begriff des Humanismus eine größere Bedeutung hätten zumessen müssen, da ja noch im 19. Jahr-

hundert weniger die Renaissance, sondern mehr der Humanismus als das Allgemeinere bzw. Umfassendere des Phänomens angesehen wurde.⁴¹⁶ Selbst die eine Person aus der Gruppe der Reisegäste, die den Humanismusbegriff anführt, ist mit 57 Jahren noch jünger als der Durchschnitt der über die VHS gemeldeten Personen. Allgemein scheint der einst so schillernde Begriff des Humanismus mit seinen im späten 18. Jahrhundert geprägten Humanitätsidealen - vermutlich nicht zuletzt aufgrund der großen Katastrophen unseres Jahrhunderts (zwei Weltkriege und Faschismus) - seine ehemals hohe Bedeutung eingebüßt zu haben. Dies muß insbesondere für diejenigen gelten, die wegen ihrer Zugehörigkeit zur Kriegs- und Nachkriegsgeneration und den damit verbundenen Erfahrungen solche Ideale am wenigsten bewahren konnten. Zusätzlich zu der inhaltlichen Beziehung zwischen Humanismus und Renaissance sehen ein Studierender und ein Reisegast beide Begriffe auch in Zusammenhang mit der Reformation. Unbestreitbar stehen Reformation und Renaissance tatsächlich in einem historisch-logischen Verhältnis, aber unter Umständen verweist diese Begriffsverknüpfung auch auf die vorwiegend protestantisch gefärbte Perspektive, aus der heraus einzelne Mitglieder der Reisegruppe die historischen Ereignisse bewerten. Die Mehrzahl der Teilnehmenden stammt aus dem norddeutschen Raum und ist konfessionell protestantisch verankert. Vor diesem Hintergrund können die zum Teil artikulierten und der Tendenz nach antiklerikalen und/oder antikatholischen Haltungen besser eingeordnet werden, die in einigen Aussagen über die Charakterisierung der Renaissance ihren Niederschlag finden („*Loslösung aus der Umklammerung der Kirche*“, „*Humanismus versus Inquisition*“, „*Streit zwischen Klerus und Bevölkerung*“, „*prunkvoll und überladen in der Architektur*“). Solche kritischen

416 Siehe oben, Abschnitt 3.1.1, S. 101.

Haltungen der Teilnehmenden gegenüber der katholischen Amtskirche, dem Klerus und deren religiös-politischen Praktiken im Mittelalter und in der frühen Neuzeit können dazu genutzt werden, in der Reisegruppe eine Diskussion über die grundlegende Bedeutung von (Kunst-) Werken für die Religionsausübung zu führen. Denn die dem protestantischen Selbstverständnis immanente Ambivalenz wird in dem Moment offenkundig, in dem die Gruppe nach Florenz reist, um die großartigen, aber oft aus religiösen Motiven heraus entstandenen Menschenwerke zu bewundern, von denen der Protestantismus sich, nach den Kriterien der Religiosität Martin Luthers, gerade abwenden wollte. Ein Widerspruch, der thematisiert werden sollte, da so die Teilnehmenden weiterführende Einsichten in ihre durch die Reformation geprägten und möglicherweise zur 'zweiten Natur' gewordenen Werthaltungen gewinnen und diese selbstkritisch reflektieren können.

3.2.2.4 Artikulierte Interessen der Reiseteilnehmenden am Lerngegenstand

Die Antworten auf die Frage „*was interessiert Sie am meisten am Thema Florenz zur Zeit der Renaissance?*“ zeigen, daß bei eigentlich allen befragten Personen an erster Stelle das Interesse an einer Beschäftigung mit der Kunst der Renaissance steht. Dieses Interesse wird entweder dadurch bekundet, daß zumeist konkrete berühmte florentiner Kunstproduktionen bzw. Künstler/Kunsthandwerker genannt werden, mit denen man sich näher befassen möchte:

- „*Michelangelo, [...] der Dom, die Basilika von Santa Croce, Museen, die Pietà Michelangelos, den David*“;
- „*Bibliotheca Mediceo-Laurenziana, Uffizien*“;
- „*Die Stätten, an denen Michelangelo gewirkt hat*“;
- „*Palazzo Vecchio (Liliensaal), Uffizien, Gnadenmadonna i. d.*

Kirche Orsanmichele, Dom, Kirche Santa Maria Novella und die Ghirlandaio-Fresken im Inneren, Palazzo Medici-Riccardi, Medici plus Michelangelo = Geld + Genie“, Galleria dell' Accademia: David von Michelangelo, Ponte Vecchio u. Arno, Florentiner Engel“;

- *„Uffizien, Palazzo Strozzi, P. Pitti, Häuserfassaden, den echten David in der Galleria dell' Accademia, Dombereich, Boboli-Garten“;*
- *„Medici-Riccardi-Palast“;*
- *„Uffizien, das Museum zu den Naturwissenschaften, [...] Vergleich der verschiedenen Davidfiguren“;*

und / oder die Befragten nennen allgemeine Kategorien aus allen Bereichen des Kunstschaffens, um ihrem Wunsch nach einer Befassung mit Kunst Ausdruck zu verleihen:

- *„Kunst, Kunstwerkentstehung“;*
- *„Kunst / Architektur“;*
- *„Macht und Kunst“;*
- *„Architektur, Skulpturen, Malerei“;*
- *„Bildhauerkunst von Michelangelo, Musik dieser Zeit (Flöten- und Lautenmusik), Dichtkunst dieser Zeit (Dante und Dantehaus)“;*
- *„die Plätze und Bauwerke“;*
- *„erhaltene Bauten - also Architektur, Gemälde bzw. Kunst allgemein, auch Handwerk“;*
- *„Sehenswürdigkeiten“;*
- *„ich habe Freude daran, Kunstwerke anzuschauen“;*
- *„Bildhauerkunst & Architektur“;*
- *„Die Stadt als Gesamtkunstwerk, Architektur, darstellende Kunst“.*

Der unterschiedliche Grad der Konkretetheit bzw. der Allgemeinheit bei den einzelnen Interessensartikulationen entspricht weit-

gehend der inneren Differenzierung der Reisegruppe nach dem Kriterium, ob die befragten Personen bereits in Florenz bzw. noch nie dort gewesen sind. Die auf konkrete Objekte bezogenen Antworten geben vornehmlich, aber nicht ausschließlich die befragten Personen, die Florenz schon einmal besucht haben, wohingegen die allgemein gehaltenen Äußerungen überwiegend aus der Gruppe der 'noch-nie-in-Florenz-Gewesenen' kommt. Die Differenzierung der Gruppe in studentische Praktikanten/innen und über die VHS gemeldete Reisegäste wiederum spiegelt sich hingegen nicht in den geäußerten Interessen nach einer Auseinandersetzung mit der florentiner Kunst wider. Die Existenz dieses Bedürfnisses kann vielmehr bei allen Teilnehmenden ausgemacht werden und bildet als gemeinschaftlich artikuliertes Interesse das entscheidende Ausgangsmotiv für die kollektive Formierung der einzelnen 'Ichs' um den (Lern-) Gegenstand. Der einzigen Person, die nicht explizit ein Interesse an einer Befassung mit Kunst äußert, kann mit allergrößter Wahrscheinlichkeit ebenfalls ein solches unterstellt werden, da sie eine allgemeine Offenheit gegenüber den in Florenz zu behandelnden Themen bekundet (*„keine festen Wünsche in Florenz“*). Eine weitere Teilnehmerin aus der Gruppe der Reisegäste benennt zuerst konkrete Sehenswürdigkeiten, mit denen sie sich befassen möchte, und bekundet anschließend ihr allgemeines Interesse für *„alles in Florenz und Umgebung“*. Eine andere Teilnehmerin schließt die Aufzählungsliste der sie interessierenden Besichtigungsobjekte mit der schon bildungseuphorisch anmutenden Anmerkung *„also so viel wie möglich“*. Der hier Ausdruck verliehenen großen Attraktion, die das Reiseziel auf alle Teilnehmenden ausübt, findet ihre Ursache sicherlich nicht zuletzt in dem Versprechen eines hohen ästhetischen Genusses, das von den Kunstwerken in Florenz ausgeht und deren Faszination begründet. Doch die große Mehrheit der Reiseteilnehmenden verfügt nicht nur über einen aus-

schließlich sinnlich-emotional motivierten Zugang zum Lerngegenstand. Vielmehr werfen die Kunstwerke mit ihrer außergewöhnlichen ästhetischen Anziehungskraft bei den meisten Reisegästen bereits konkrete Fragen nach deren historischen Bedeutungen und den historisch-politischen Zusammenhängen ihrer Entstehungszeit auf. Insgesamt zwölf der achtzehn befragten Personen äußern sich explizit in diese Richtung:

- „1) mich würden auch politische Hintergründe zur Entstehung von Kunst interessieren. 2) Themen: die Rolle der Frau z.Z.d. Renaissance / haben Frauen Kunstwerke geschaffen?“;
- „Stadtgeschichte und Sehenswürdigkeiten“;
- „R[enaissance] als Lebensweise’, die Idee (Wiedergeburt) der R[enaissance], Kunst der Oberschicht?“;
- „Kunst / Architektur auf polit.-geschichtlichen Hintergrund“;
- „Entwicklung der Stadt, bzw. der Bevölkerungsstruktur“;
- „Geschichtlicher Überblick, das bürgerliche Florenz, die Familie Medici“;
- „Analyse der Zusammenhänge von Macht und Kunst, Widersprüchlichkeiten bürgerlicher Gesellschaften, Lösungsmöglichkeiten für prinzipielle menschliche Probleme“;
- „Geschichte (Machiavelli)“;
- „Ich habe Freude daran Kunstwerke anzuschauen, möchte aber über die Hintergründe etwas erfahren, und über die Künstler. Ich möchte auch etwas über die politische Situation im damaligen Florenz erfahren.“;
- „Verstrickung Kunst - Politik“.

Die gegebenen Antworten, die zum Teil selbst wieder eine fragende Haltung einnehmen, lassen bereits das große Interesse nach weiterführenden Erkenntnissen und Einsichten erkennen, das die konkreten Erscheinungen (Kunstproduktionen) durch ihren außergewöhnlichen ästhetischen Wert und ihr konzen-

triertes Auftreten in Florenz bei den Befragten hervorrufen. Die noch heute existierenden Monumente, Skulpturen und Bilder stellen sozusagen den Schlüssel dar, der die Teilnehmenden auch für die strukturellen historisch-politischen Zusammenhänge aufschließt bzw. womit sie sich selbst bereits für diese aufgeschlossen haben. Denn wer sich mit den großen kulturellen Leistungen auf der Erscheinungsebene befaßt oder bereits befaßt hat, der beginnt auch nach den Erklärungszusammenhängen zu suchen, in die die historischen Phänomene eingeordnet werden können. Das Fortleben der Kunstwerke und Monumente bis in unsere Gegenwart, in der diese ihre ursprünglichen Bedeutungen und Funktionen weitgehend eingebüßt haben, wirft bei allen Beteiligten anfangs mehr Fragen auf, als Antworten gefunden werden können. Hier setzt sich bereits ein Bewußtseinsprozeß in Gang, der als die Herausbildung einer aus didaktischer Sicht gewünschten Problemorientierung der Reiseteilnehmenden beschrieben werden kann und sich in den oben aufgeführten Interessen widerspiegelt (*„mich würden auch politische Hintergründe zur Entstehung von Kunst interessieren“*, *„haben Frauen Kunstwerke geschaffen?“*, *„Kunst / Architektur auf polit.-geschichtlichen Hintergrund“*, *„Kunst der Oberschicht?“*, *„Analyse der Zusammenhänge von Macht und Kunst“*, *„Ich möchte auch etwas über die politische Situation im damaligen Florenz erfahren.“*, *„Verstrickung Kunst - Politik“*).

Der hier angesprochene didaktische Vorteil, den die Sehenswürdigkeiten schon von sich aus zu bieten scheinen, birgt jedoch auch einen problematischen Aspekt in sich. Er resultiert insbesondere aus dem Umstand, daß die Gestaltung der vielen monumentalen Artefakte bereits mit einer eigenen didaktischen Absicht verbunden war (Ausnahmen bestätigen hier die Regel), die sich in einer mehr oder weniger verschlüsselten Sprache an ihre Rezipienten richtet. Die bei der Herstellung der Kunst-

werke bewußt eingesetzten ästhetischen Prinzipien beinhalten zumeist auch politische und / oder religiöse Botschaften, die die Betrachtenden für die Auftraggeber/innen der Kunstwerke und ihre jeweiligen Ideologien vereinnahmen sollen. In der Hochrenaissance z.B. ist die Verherrlichungsfunktion für die patrizischen Stifterfamilien ein häufig wiederkehrendes Motiv ihrer Stiftertätigkeit. Blicke man bei der Interpretation der Objekte auf der Ebene der ihnen bereits inhärenten didaktischen Intentionen stehen, liefe man schnell Gefahr, nur die ideologischen Botschaften der Auftraggeber/innen, die vornehmlich der herrschenden Klasse angehörten, zu wiederholen. Dann würden z.B. am Ende der Bildungsreise nach Florenz die meisten Teilnehmenden davon überzeugt sein, daß die Familie der Medici groß und herrlich war, aber von den Leiden und Problemen der einfachen Menschen, wie z.B. der Wollarbeiter/innen, nichts wissen, da diese infolge ihrer gesellschaftlichen Stellung keine monumentalen Kunstproduktionen hinterlassen konnten. Um also die vielschichtigen historischen Zusammenhänge erfassen zu können, bedarf es eines bestimmten Maßes an analytischer Distanz zu den Objekten, die verhindert, daß die mit der Herstellung der Monumente intendierten Botschaften kritiklos reproduziert werden.

Spezielle bzw. individuelle Wünsche, die, da sie nicht primär auf eine Befassung mit Kunst abzielen, nicht mit dem uneingeschränkten Zuspruch von Seiten aller Reiseteilnehmenden rechnen können, äußern insgesamt sechs Personen:

- „*Mein persönlicher Wunsch ist [eine] Tagesfahrt nach Siena, d.h. ½ Tag programmfrei*“;
- „*Vergleich zwischen Renaissance in Rom [und Florenz]*“;
- „*Umgebung [von Florenz]*“ (zwei mal);
- „*Ich möchte gern u.a. einen Friedhof besuchen*“;
- „*Geburtsort Leonardo da Vincis*“;

Mit Ausnahme des letzten stammen diese Wünsche ausschließlich aus der Gruppe der Reisegäste. Weiterhin äußern noch zwei Studierende konkrete Vorstellungen zur didaktischen Gestaltung des Programmablaufs während der Reise:

- *„Eine Epoche sollte u.a. in Abgrenzung zu der ihr vorangegangenen Epoche bestimmt werden. Wo liegen die Unterschiede; was ist neu? Die Sehenswürdigkeiten sollten daraufhin ausgesucht werden und repräsentativ sein - immer mit dem Verweis auf andere Beispiele bzw. Sehenswürdigkeiten, die ebenso hätten besichtigt werden können und bei verbleibender Zeit oder Lust und Laune auch noch besichtigt werden dürfen.“;*
- *„(ironisch): nicht alle [Sehenswürdigkeiten], es gibt dort zu viele“;*

In bezug auf die quantitative Ausgestaltung des Besichtigungsprogramms stehen die Wünsche der Reisegäste hier tendenziell den Wünschen der beiden Studierenden entgegen. Möchten die älteren Reisegäste mehrheitlich gerne so viele Sehenswürdigkeiten wie möglich auf der Reise besichtigen, befürchten hingegen die beiden studentischen Praktikanten/innen eher eine eventuelle Überfrachtung des Besichtigungsprogramms und machen sich darüber Gedanken, wie dieses Problem in den Griff zu bekommen ist (hier z.B durch die Anwendung des exemplarischen Prinzips). Diese unterschiedliche Wahrnehmung in bezug auf die Quantität der ausgewählten Besichtigungsobjekte in beiden Teilgruppen konnte bereits auf vorangegangenen Fahrten des Projekts beobachtet werden, auf denen vorzugsweise die Studierenden ein meist über acht Stunden andauerndes Tagesprogramm zeitiger beenden wollten, als dies die Reisegäste wünschten. Für letztere scheinen Bildungsreisen tatsächlich viel weniger mit dem oft vermuteten

Bildungsstreß verbunden zu sein, wie Robert Datzler in seiner Untersuchung herausgefunden hat,⁴¹⁷ als dies bei den jüngeren Studierenden der Fall ist. Ein Grund dafür ist sicherlich in der Belastung der Studierenden durch ihre Reiseleiter/innen-Tätigkeit zu sehen, mit der sie ja auch eine (Teil-) Verantwortung für das Gelingen der Reise übernehmen und damit gegenüber der Gruppe in der Pflicht stehen. Eine weitere Ursache dafür kann aber auch in Zusammenhang mit dem Lebensalter gesehen werden. Für die Jüngeren scheint der Wunsch nach einem 'so-viel-wie-möglich' weniger bedeutsam, da sie davon ausgehen können, auch später noch einmal eine Reise nach Florenz anzutreten. Eine Möglichkeit, die die älteren Reisegäste für sich als wesentlich eingeschränkter beurteilen werden.

417 Siehe oben, Abschnitt 3.2.1.1, S. 194.

4 **Schlußfolgerungen für die Durchführung der Bildungsreise nach Florenz**

Die in der Sachstrukturanalyse ermittelten Ergebnisse über die elementaren gesellschaftlichen Bedeutungen sowohl der Begriffe Renaissance und Humanismus als auch der einzelnen exemplarisch ausgewählten Besichtigungsobjekte ergeben für sich allein noch nicht das inhaltliche Programm für die Durchführung der Bildungsreise. Gleichwohl stellt die Erarbeitung eines möglichst hohen Kenntnisstandes der Sache die unverzichtbare Voraussetzung dar, damit sich die Reiseleitung bei Durchführung der Veranstaltung nicht auf den Stoff, sondern auf die Reiseteilnehmenden konzentrieren kann. Während der Reise selbst müssen dann die Schwierigkeiten der Teilnehmenden bei der Erschließung des Stoffes im Mittelpunkt des Denkens der Reiseleitung stehen. Um dabei den Verstand und das Herz der Reisegäste erreichen zu können, verkündet die Reiseleitung keine Wahrheiten, sondern spricht mit den Teilnehmenden und regt sie untereinander zur Kommunikation an. Die Aneignung der Lerngegenstände geschieht im Dialog und findet in dieser Hinsicht als eine Erschließung des Sinns für Bedeutungen statt. Der Erschließungsprozeß geschieht durch die *„Herausarbeitung eines ausgeprägten Verhältnisses zur Wahrheit, sowohl in den menschlichen Beziehungen wie in den geistigen Anstrengungen zur Aneignung des Stoffes.“*⁴¹⁸ Die Hinwendung zu den Schwierigkeiten der Lernenden unter Berücksichtigung des Wahrheitskriteriums meint daher keineswegs, bei der gemeinsamen Erarbeitung der Bedeutungen eine

418 Vgl. Suchomlinski, Wassili A.: Gespräche mit einem jungen Schuldirektor. Berlin/DDR 1982, S. 114, zit. n. Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 243.

allzugroße Nachsicht zu üben oder eine subjektivistische Beliebigkeit zuzulassen. Vielmehr drückt sich die von seiten der Reiseleitung gegenüber den Teilnehmenden erbotene hohe Achtung gerade darin aus, daß sie zur tätigen Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Bedeutungsgehalten animiert. Die Reiseleitung sieht ihre Aufgabe während der gesamten Veranstaltung darin, den Reisegästen kritische und noch unbekannte Deutungsmuster über die Besichtigungsobjekte dialogisch zu „re-präsentieren“ (Paolo Freire⁴¹⁹), und nicht etwa in der Wiederholung und Bestätigung von zwar vordergründig bequemen aber letztendlich nur stereotypen Bedeutungszuschreibungen. Bezogen auf das Thema Florenz und Renaissance heißt das z.B., daß bei einer kritischen Einschätzung der Rolle der Medici die prinzipiellen Probleme bei der Organisation von Gemeinwesen den zentralen Gegenstand des Dialogs bilden sollen, anstatt in eine Verherrlichungslitanei über Cosimo und Lorenzo de' Medici zu verfallen. Entwicklung findet durch Lernen statt, wobei gutes Lernen der Entwicklung stets eine Stufe voraus sein muß.⁴²⁰

Handelnder Unterricht auf Bildungsreisen geht davon aus, daß Reisegäste und Reiseleitung durchaus unterschiedliche Interessen verfolgen, die als Ausgangspunkte für Erkenntnis anzusehen sind. Die aufgrund der verschiedenen Interessenlagen möglichen Konflikte sollen nicht unterdrückt, sondern von beiden Seiten ernsthaft diskutiert werden. Zwei wesentliche verbindende Elemente, auf deren Grundlage solche Kontroversen geführt werden können, ohne daß die Kommunikation innerhalb der Gruppe gefährdet wird, sind das gemeinsame Erkenntnisinteresse am Lerngegenstand und das Interesse am

419 Freire, Paolo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg, 1973, S. 91.

420 Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 272.

Kooperationsprozeß, das sich in der Entscheidung der Reisegäste für die Teilnahme an einer **Gruppenbildungsreise** manifestiert.

Die angemessene Methode für eine subjektorientierte und auf die Selbsttätigkeit der Lernenden abzielende Didaktik ist der Projektunterricht, als dessen „Herzstück“ Bastian und Gudjons, unter Bezug auf Paolo Freire, *die freie, selbstbestimmte, nicht hierarchische Problemerarbeitung* bestimmen.⁴²¹ Auf dem Gebiet der Bildungsreise besteht das zentrale Projekt in der Organisation und Durchführung der Reise selbst. Das im Rahmen des Reiseprojekts zu erstellende Produkt, das zugleich Resultat wie Instrument sein kann, ist die gemeinsame Entwicklung des Reiseprogramms, d.h. die Auswahl der Besichtigungsobjekte und die Festlegung der Reihenfolge, in der diese aufgesucht werden. Wenn Mitglieder der Reisegruppe ein Interesse daran erkennen lassen, sich an der inhaltlichen Gestaltung der Reise zu beteiligen, was zu ermitteln ebenfalls als Aufgabe der Reiseleitung anzusehen ist, dann wäre es aus pädagogisch-didaktischer Sicht ein unbedingtes Erfordernis, diesen Reisegästen auch die Mitarbeit an der Reiseprogrammgestaltung zu ermöglichen. Da die Entwicklung eines nach didaktischen Kriterien gestalteten Besichtigungsprogramms sicherlich eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt und weitreichende inhaltliche Kompetenzen erfordert, kann die Reiseleitung hierfür auf der Basis der Ergebnisse der Teilnehmendenbefragung und ihrer eigenen Interessen bereits vor dem ersten Zusammentreffen der Lerngruppe einen vorläufigen Entwurf für das Reiseprogramm erarbeiten. In diesen ersten Entwurf sollen sowohl die Interessen der Reiseleitung als auch die in den Fragebögen

421 Bastian, Johannes / Gudjons, Herbert: Das Projektbuch, Hamburg
²1988, S. 15.

von den Reisegästen artikulierten Interessen in gleichem Maße Eingang finden. Während des Vorbereitungskurses am Heimatort dient dieser Programmentwurf der Reisegruppe als Arbeitsgrundlage für weitere inhaltliche Diskussionen. Die Teilnehmenden können hierbei Änderungsvorschläge einbringen, deren Umsetzung sie mit Hilfe der Reiseleitung selbst erarbeiten. Dabei sind die für eine konstruktive Programmgestaltung notwendigen Kenntnisse bei den Teilnehmenden nicht als bereits gegeben vorauszusetzen; vielmehr liegt der tiefere Sinn des Projektgedankens darin, daß für und durch das Finden von Problemlösungen die schrittweise Aneignung von Wissen erfolgt. Hierfür können die Reisegäste auf Textmedien (z.B. Reiseführer), auf bereits vorhandene Kenntnisse ihrer Mitreisenden oder auf die Sachkompetenz der Reiseleitung zurückgreifen. Die Reisegäste werden so handelnd in die Programmgestaltung einbezogen, wozu ihnen die Reiseleitung begründete Vorschläge unterbreitet. Dieses Vorgehen hat mehrere Vorteile: erstens setzt sich die Lerngruppe schon im frühen Stadium der Veranstaltung selbsttätig problem- und produktorientiert (Reiseprogramm) mit dem Lerngegenstand auseinander, zweitens können sich die Teilnehmenden anschließend auf der Reise mit dem gemeinschaftlich entwickelten Programm in höherem Maße identifizieren und drittens erhalten alle Beteiligten eine Orientierungsgrundlage sowohl über den Lerngegenstand in seiner Gesamtheit als auch über die Interessen und Bedürfnisse ihrer Mitreisenden. Für die Reiseleitung bedeutet dies zugleich, daß sie über umfassende Sachkenntnisse zum Thema verfügen muß, um flexibel auf die Interessen der Teilnehmenden reagieren und ihre Vorschläge realistisch nach ihrer Umsetzbarkeit überprüfen zu können. Im Mittelpunkt der Reiseveranstaltung sollen Projektorientierung und Kooperation stehen, wobei bewußt ein Hineindrängen der Reisegäste in die ausschließliche Konsumenten/innen-Rolle vermieden wird.

Bei den Reiseprojekten des Geschichtsdidaktikers Bernd Mütter wird die Projektmethode bereits in einem engeren Rahmen angewandt. Die projektorientierte Erarbeitung des Besichtigungsprogramms obliegt in Mütters Veranstaltungen ausschließlich dem Kreis der studentischen Praktikanten/innen, die später auf der Reise die Führungen an den Objekten übernehmen. Hier könnte nun eine Ausweitung der Projektmethode dadurch vorgenommen werden, daß die Studierenden in einem ersten Schritt ein vorläufiges Programm entwerfen und dieses anschließend im Reisevorbereitungskurs mit sämtlichen Teilnehmenden gemeinsam diskutieren. Ergebnis dieser Diskussionen kann sowohl sein, daß die Reisegäste ihre Interessen bereits weitgehend berücksichtigt sehen und keine oder nur geringfügige Änderungsvorschläge einbringen als auch, daß sie grundsätzliche Modifikationswünsche anmelden. Da sicherlich nicht jeder der eingebrachten Vorschläge in der Gruppe konsensfähig sein wird, sollten sich die Beteiligten darauf einigen, daß bei widerstreitenden Interessen die betreffenden Programmpunkte nach Maßgabe des ersten Entwurfs der Studierenden beizubehalten sind. Der Zeitraum zwischen dem Termin für den Vorbereitungskurs am Heimatort und dem Antritt der Reise muß derart großzügig bemessen werden (zwischen zwei und vier Wochen), daß den studentischen Reiseleitungen noch genügend Zeit verbleibt, sich gegebenenfalls tiefergehend in neue Themen einarbeiten und mit weiteren Besichtigungsobjekten befassen zu können. Auf der Reise selbst sollte das gemeinsam erarbeitete Programm dann nur noch in äußersten Ausnahmefällen geändert werden, da den Reiseleitungen, aber auch den Gästen nicht zugemutet werden kann, sich mehrmals in kürzester Zeit auf neue oder veränderte Programmpunkte einzustellen.

Der Vorschlag, auf dem Sektor der Bildungsreise projektorientierte Methoden anzuwenden, der ja bereits von Andreas Schneider in Ansätzen diskutiert und schließlich verworfen wurde,⁴²² stößt bei kommerziellen Reiseanbietern auf weitgehende Skepsis bis hin zu Ablehnung, die jedoch nur zum Teil begründet ist. Der Einwand, daß die Beteiligung der Reisegäste an der Programmgestaltung aus rechtlichen Gründen nicht möglich sei, wiegt dabei sicherlich mit am schwersten. Die im Katalog des Reiseveranstalters angekündigte „*Route ist Bestandteil des Vertrages zwischen Reisenden und Reiseunternehmer*“, weshalb „*Ausgelassenes oder unzureichend beachtete Sehenswürdigkeiten*“ Regreßansprüche von seiten der Reisegäste nach sich ziehen können.⁴²³ Dieser Einwand ist zwar zutreffend, er kann jedoch dahingehend abgemildert werden, daß die Programmausschreibungen weniger detailliert als allgemein formuliert werden oder in ihnen sogar ausdrücklich hervorgehoben wird, daß das Programm auf Grundlage konsensueller Interessen der Reisegäste noch Modifikationsmöglichkeiten bietet. Ein weiterer gewichtiger Einwand kommerzieller Reiseanbieter richtet sich gegen die Veranstaltung eines Reisevorbereitungskurses, dessen Durchführung die Geschichtsdidaktiker Mütter und Glaubitz gleichwohl ausdrücklich befürworten und ohne den eine projektorientierte gemeinsame Erarbeitung des Reiseprogramms kaum möglich ist. Reiseunternehmen, die Kunden auf dem Gebiet der gesamten Bundesrepublik erreichen wollen und müssen, verweisen zu Recht auf die Schwierigkeit, daß ihre Klientel kaum bereit sein wird, zu einer vom Wohnort weit entfernt liegenden Stadt innerhalb Deutschlands zu reisen, um sich auf die Reise inhaltlich vorzubereiten. Der Zeit- und Kostenaufwand eines in München statt-

422 Siehe oben, Abschnitt 2.1.4, S. 42.

423 Schneider: Historische Reiseführung, S. 25.

findenden Vorbereitungsseminares, für jemanden, der in Hamburg wohnt, wäre tatsächlich immens und gerade für Berufstätige nur schwer zu realisieren. Bei den von Mütter entwickelten Reiseprojekten verhält es sich so, daß der Teilnehmendenkreis vornehmlich aus der Stadt Oldenburg und ihrer näheren Umgebung stammt und über die Infrastruktur der örtlichen Volkshochschule erreicht wird, in deren institutionellem Rahmen auch die Vorbereitungskurse stattfinden. Die wenigen Reisegäste, welche die Mühe auf sich nehmen, trotz eines längeren Anfahrtsweges zum Veranstaltungsort, am Vorbereitungskurs teilzunehmen, empfinden diesen Umstand nach eigener Auskunft als eine belastende Erschwernis. Dies heißt allerdings nicht, daß die betroffenen Personen die Durchführung des Vorbereitungskurses grundsätzlich ablehnen. Im Gegenteil ist ihre Bereitschaft, die Mühen einer Anreise auch aus entfernteren Ortschaften auf sich zu nehmen, ein Indiz für die hohe Wertschätzung, die das vorbereitende Seminar bei allen Beteiligten genießt. Die positive Resonanz, auf die die Vorbereitungskurse der bisherigen Reiseprojekte unter den Teilnehmenden gestoßen sind, lassen vermuten, daß solche Veranstaltungen auch für kommerzielle Anbieter ein noch nicht erschlossenes Potential bedeuten können, um die Qualität ihrer (Bildungs-) Angebote in nicht unwesentlichem Maße steigern zu können. Jedoch bedarf es zur Lösung der dafür anstehenden organisatorischen Probleme sicherlich noch eines hohen Quantum an kreativem Engagement.

Nicht zugestimmt werden kann m.E. der von einem leitenden Mitarbeiter eines kommerziellen Bildungsreiseunternehmens gegebenen Einschätzung, daß Bildungsreisende im allgemeinen die Präsentation von ausschließlich schönen und emotional erbauenden Themen und Objekten wünschen und daher ihr Wohlbefinden nicht durch eine kritische Reflexion der histori-

schen und gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse beeinträchtigt werden darf.⁴²⁴ Hier wird die von Schörken beschriebene Entlastungsfunktion des historischen Reisens als Flucht vor dem grauen Alltag⁴²⁵ nicht nur unkritisch beurteilt, sondern sogar ausdrücklich befürwortet. Reiseunternehmen, die eine solche Position vertreten, unterstellen ihren Reisegästen, daß diese eine temporäre 'Flucht' in die Vergangenheit als touristisches Erlebnis selbst wünschen, was zudem noch impliziert, daß Bildungsreisende ihren Alltag als entfliehenswert ansehen. Dies widerspricht jedoch der Tatsache, daß das Klientel von Bildungsreiseunternehmen zum überwiegenden Teil einer gehobenen Gesellschaftsschicht mit entsprechenden finanziellen Möglichkeiten und hohem Bildungsstand entstammt und für sich selbst ein solches Fluchtmotiv nicht akzeptieren würde. Typische Bildungsreisende werden sich selbst mehrheitlich ein kritisches Bewußtsein attestieren und sich bei einer einseitig positiven Darstellung historischer Sachverhalte eventuell unterfordert oder sogar nicht ernstgenommen fühlen können. Da m.E. Kritikfähigkeit als eine unabdingbare Kompetenz einer qualitativ hochwertigen Reiseleitung anzusehen ist, wäre diese bei Annahme der oben beschriebenen Einschätzung gezwungen, sich gegenüber der Lerngruppe in einer nur noch begrenzt authentischen Weise zu verhalten, was auch zu einer Belastung der Beziehung zwischen Reiseleitung und Reisegästen führen kann.

Die im vorangegangenen Abschnitt dieser Arbeit vorgestellten Ergebnisse der Befragung zeigen, daß die Teilnehmenden der

424 Dies ist die sinngerechte Wiedergabe einer mündlichen Aussage eines leitenden Mitarbeiters in einem großen deutschen Bildungsreiseunternehmen, die dieser gegenüber einem sich bei ihm bewerbenden Reiseleiter geäußert hat.

425 Vgl. Schörken: Geschichte in der Alltagswelt, S. 120f.

Florenzreise über zwar unterschiedliche, in ihrer Gesamtheit als Gruppe aber bereits weitreichende erfahrungsbedingte Thesen über die Geschichte von Florenz zur Zeit der Renaissance verfügen. Beispielsweise ist die Erschließung der doppelten Bedeutung des Renaissancebegriffs als einerseits erfolgte Rückbeziehung auf die Antike, so wie sie von den Menschen der Renaissance gesehen wurde, und andererseits als eine Epoche des Wandels vom Mittelalter zur Neuzeit mit den bereits der Lerngruppe inhärenten Wissenspotentialen für alle ihre Mitglieder möglich. Zudem offenbaren die Äußerungen der befragten Teilnehmenden, daß sie den Lerngegenstand - konkreter: die zahlreichen Monumente und andere Kunstproduktionen in Florenz - emotional umfassend positiv besetzen. Dies drückt sich in ihrer bewundernden Haltung gegenüber den zahlreichen künstlerischen Konkretisierungen der Epoche aus. Produkt dieser ausgeprägten Affinität der Subjekte zum Lerngegenstand ist eine bei mehr als der Hälfte der Teilnehmenden bereits erkennbar entwickelte Fragehaltung, die sich durch den Wunsch nach Erklärungen für die Entstehungsursachen der von ihnen emotional positiv besetzten Kunstwerke motiviert. Die Existenz der Besichtigungsobjekte mit hoher ästhetischer Anziehungskraft wirkt hier auf die Lernenden in einer aufschließenden Weise und macht es der Reiseleitung als wesentliches Moment ihrer Lehrtätigkeit möglich, zusammen mit den Teilnehmenden an den Objekten exemplifizierbare, problemorientierte Fragestellungen zu entwickeln. Erkenntnisse über die Monumente und Kunstwerke müssen so nicht als fertige Ergebnisse dargestellt werden, sondern lassen sich als Mittel und Produkt von Problemlösungen erarbeiten. Im Sinne eines problemorientierten didaktischen Vorgehens können die historischen Objekte als Antworten auf konkrete Anforderungen entschlüsselt werden, mit denen sich die Menschen in ihrer Zeit konfrontiert sahen. Die jeweiligen Funktionen und Aufgaben

der Monumente und Kunstwerke sind in direktem Zusammenhang mit diesen Anforderungen zu sehen, d.h. sie konstituieren deren wesentliche historische Bedeutungen, die letztendlich zu ihrer Entstehung geführt haben.

Aus der in der Sachstrukturanalyse ermittelten gesellschaftlichen Bedeutung von Florenz zur Zeit der Renaissance als „Wiege“ bzw. „Laboratorium“ der Moderne, d.h. als einen Ort, an dem historisch erstmalig in entfalteter Form eine bürgerliche Gesellschaft mit ihrer spezifischen Produktionsweise und dem dazugehörigen kulturellen Überbau wirksam wurde, kann geschlossen werden, daß an dem Ort zu dieser Zeit bereits Anlagen für gesellschaftliche Probleme erkennbar sind, die noch in unserer heutigen modernen bürgerlichen Gesellschaft für die Lebensbedingungen der Reiseteilnehmenden relevant bzw. bedeutsam sind („*gesellschaftliche Schlüsselprobleme*“ im Sinne Klafkis). Daher ermöglicht die Befassung mit dem historischen Lerngegenstand auch den Einsatz von „*generativen Themen*“, die aus der Lebenstätigkeit der Menschen heraus ihren Bedürfnissen entsprechen, wie Paolo Freire⁴²⁶ es vorschlägt. Freire geht wie Klafki davon aus, daß nur durch die Gewinnung von Abstraktionen das Konkrete durchdringbar und aneignbar wird, und zwar in der Weise, „*daß beide Elemente als Gegensätze aufrechterhalten werden und sie sich im Akt der Reflexion dialektisch aufeinander beziehen*“.⁴²⁷ Wie in der Sachstrukturanalyse gezeigt, manifestieren sich unterschiedliche und verallgemeinerbare sozio-strukturelle Veränderungen, die den sich während der Renaissance abzeichnenden Wandel zur Moderne charakterisieren, in den konkreten kulturellen Hervorbringungen der Epoche. Von zentraler Bedeutung ist dabei die in

426 Freire: Pädagogik der Unterdrückten, S. 79-90.

427 Ebd., S. 87.

der Renaissance entwickelte Neubestimmung der Position des Subjekts zur Welt allgemein, zum Göttlichen und zur Gesellschaft. Aufgrund der sich dynamisierenden gesellschaftlichen Prozesse hört der Mensch auf, sich als statischer Teil eines universellen Ganzen zu begreifen. Er kann seine Vollkommenheit nicht mehr wie noch in der Antike als absolute Norm setzen, da er sie an sein subjektives Wollen bindet und damit das Prozeßhafte, die permanente Veränderung, zur übergeordneten Kategorie erhebt. Insbesondere die Künstlerpersönlichkeiten der Renaissance sind es, die diese neue und moderne Subjektposition als erste antizipieren, was sich zum einen in den von ihnen geschaffenen Werken widerspiegelt und zum anderen in ihrer Neubewerteten gesellschaftlichen Stellung (Aufstieg vom Handwerker zum Künstler mit individueller Gestaltungsfreiheit). Die in Kunstwerken der Renaissance häufig wiederkehrenden Abbildungen der eigenen Lebenswelt der damaligen Stadtmenschen mit den Mitteln der räumlichen Perspektive zeigen diese nicht selten als heroische Subjekte, die in den neu erfahrenen Kategorien Raum und Zeit nach ihrem persönlichen Willen agieren können (z.B. der David des Michelangelo). In dieser noch ungebrochen optimistischen Einschätzung des Vermögens der Menschen, ihre Welt selbst im Guten gestalten zu können, liegt m.E. mit ein entscheidender Grund für die große Anziehungskraft, welche viele Kunstwerke dieser Epoche noch auf die heutigen Menschen ausüben. Daß aber die optimistische Hoffnung, das Subjekt könne einen autonomen Status erlangen, sich bis heute nicht erfüllt hat, wissen oder ahnen die modernen Menschen nicht zuletzt aufgrund von Erfahrungen, die sie in ihren vielfach fremdbestimmten alltäglichen Lebensbereichen machen. Denn auch heute sind die Fragen nach den Möglichkeiten einer freien Persönlichkeitsentfaltung und eines demokratisch organisierten Gemeinwesens ohne Herrschaft und Ausbeutung nicht abschließend beantwor-

tet. Fundamentale Probleme, die schon die Gesellschaft im florentiner Stadtstaat der Renaissance kannte, haben an Aktualität nichts eingebüßt. Dazu nur einige Stichworte: Umverteilung und zunehmende Konzentration des gesellschaftlich produzierten Reichtums in den Händen weniger Privater bei gleichzeitiger Verarmung der öffentlichen Haushalte (Staatsverschuldung), eine nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen verfolgte kriegerische Außen- und Rüstungspolitik, Reduzierung demokratischer Mitsprachemöglichkeiten durch Vorenthaltung von Bildungs- und Entwicklungschancen, Diskriminierung aufgrund des Geschlechts, die Zerstörung der natürlichen Umwelt, das Problem der Armut sowohl in den modernen Industriestaaten als auch in der sogenannten 'Dritten Welt'. Solche von Klafki als epochaltypische Schlüsselprobleme bezeichneten Themen können sich „nach Seiten der Struktur des Stoffes hin“ am ehesten nach der Seite der Lernenden „erschließen und erschlossen werden, wenn sie zu generativen Themen werden“.⁴²⁸

Die von den Reiseteilnehmenden in den Fragebögen artikulierten Interessen lassen bereits erste Ansätze für die bewußte Entwicklung solcher generativen Themen erkennen, die aus der Lebenstätigkeit der Menschen heraus ihren Bedürfnissen entsprechen. In erster Linie handelt es sich dabei um Fragen von epochaler Bedeutung, wie die nach den Zusammenhängen von Politik bzw. Macht und Kunst, nach den gesellschaftlichen Hintergründen, die zur Entstehung von Kunstwerken führen, und nach der Rolle der Frau zur Zeit der Renaissance.⁴²⁹ Auf den Lerngegenstand Florenz und Renaissance bezogen können folgende leitende Fragestellungen formuliert werden: wel-

428 Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 290f.

429 Siehe oben, Abschnitt 3.2.2.4, S. 232.

che spezifischen historischen Bedingungen haben gerade in den mittel- und oberitalienischen Stadtstaaten die Bewegung der Renaissance hervorgerufen, für die Florenz exemplarisch ist?; welche Hoffnungen und Ideale leitete das Handeln der Persönlichkeiten aus der geistigen Elite (Humanisten) und das der einfachen Menschen dieser Epoche?; auf welche gesellschaftlichen Widersprüche stießen diese Hoffnungen und Ideale und inwieweit wurden sie damals bereits bewußt reflektiert?; und schließlich als letzte Frage: Sind die Probleme der Renaissance im weiteren Verlauf der Geschichte einer Lösung näher gekommen oder sind wir noch heute von ihnen betroffen?

Eine pädagogisch motivierte Reiseleitung muß als letztendliches Ziel ihrer Tätigkeit ansehen, sich selbst in der Rolle der Leitung überflüssig zu machen, indem die Lernenden mit ihrer Hilfestellung dazu befähigt werden, ihre Lernprozesse in Gruppen und individuell selbsttätig zu organisieren und durchzuführen. Dies ist auf dem Gebiet der historischen Bildungsreise dann erreicht, wenn die Reisegäste ihre Umwelt und die in ihr enthaltenen, von früheren Menschen produzierten Artefakte bewußt wahrnehmen lernen und sie als historische Konkretisierungen einer bestimmten Zeit mit ihren spezifischen soziostrukturellen Bedingungen erkennen. Die Werke müssen als vom historischen Kontext abhängige Antworten entschlüsselt werden, die die Menschen auf ihre jeweils aktuellen Probleme und Fragen ihrer Zeit zu finden in der Lage waren. Die Fähigkeit zum bewußten Sehen schließt aber auch das Wissen darüber mit ein, daß sich in der Art und Weise, wie Menschen durch ihr (Kunst-) Schaffen die Welt mitgestalten, zwar die jeweiligen sozialen Verhältnisse widerspiegeln, daß diese aber, insbesondere bei monumentalen Werken, meist nur die Perspektive der jeweils dominanten gesellschaftlichen Gruppen

wiedergeben. Bewußtes Sehen fragt daher sowohl nach dem historisch-gesellschaftlichen Hintergrund einer (Kunst-) Werkentstehung als auch nach den Motiven und Interessen ihrer Auftraggeber. Dabei muß klar sein, daß die Wahl und der Einsatz von bestimmten Stilprinzipien im gesellschaftlich relevanten Rahmen nicht bewußtlos oder gar zufällig geschieht, sondern auf historisch analysierbare Ursachen zurückgeführt werden kann. Das heißt natürlich weder, daß eine Bewußtheit über das eigene Schaffen bei allen beteiligten Individuen in gleicher Weise stark ausgeprägt vorliegt, noch daß menschliches Handeln außerhalb der historischen Möglichkeitsräume geschehen kann - auch wenn konkrete Individuen besonders mächtig gewesen sind -, und Menschen außerhalb ihrer Möglichkeitsräume beliebige Entscheidungen über die Art und Weise ihres Kunstschaffens hätten treffen können. Selbsttätiges Lernen auf Bildungsreisen wird dann möglich, wenn die Klafkischen Begriffe von kategorialer Bildung auch zu Begriffen der Subjekte werden, d.h. wenn sie nach den Strukturen und Prinzipien fragen lernen, die sich hinter den konkreten Dingen verbergen, um sie in ihren elementaren Bedeutungen zu erschließen. In den Strukturen der Probleme „*werden die Menschen hinter den Dingen der Welt sichtbar, kann das humanistische Menschenbild verkörpert werden, werden individuelle Lösungen in Übereinstimmung mit dem Menschenideal zugänglich und zum Bedürfnis*“.⁴³⁰

430 Stöcker, Hermann: Kategoriale Bildung (Klafki) als Einheit von Bildung und Erziehung am Beispiel des Technikunterrichts in der Grundschule. In: Hebel, Angelika v. / Jantzen, Wolfgang (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie II. Bremen: Universität 1986, S. 125-144, hier S. 140, zit. n. Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2, S. 246.

Literaturverzeichnis

Allgemeine Pädagogik / Didaktik

- BALLMER, Thomas T. / WEIZSÄCKER, Ernst v.: Biogenese und Selbstorganisation. In: Weizsäcker, Ernst v.: Offene Systeme I: Beiträge zur Zeitstruktur von Information, Entropie und Evolution. Stuttgart 1974.
- BASTIAN, Johannes / GUDJONS, Herbert: Das Projektbuch. Hamburg²1988.
- BLANKERTZ, Herwig: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Begegnung und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, I (1955), S. 10-32.
- COPEI, Friedrich: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, 1930.
- DERBOLAV, Josef: Das Exemplarische als didaktisches Prinzip. In: Meyer, Ernst (Hrsg.): Didaktische Studien, Exemplarisches Lehren - Exemplarisches Lernen. Stuttgart 1969.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (DIE): Bibliographie zur Erwachsenenbildung: deutschsprachige Literatur ..., Bd. 19 (1990) - Bd. 24 (1995). Frankfurt a.M. 1991 - 1996.
- FEUSER, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Z. f. Behindertenpädagogik 28 (1989) 1, S. 4-48.
- FEUSER, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995.

- FLITNER, Wilhelm: Der Kampf gegen die Stofffülle: Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl. In: „Die Sammlung“ 1955/11, S. 556 - 561; ebenfalls in: Gerner, Berthold (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip. Darmstadt 1963, S. 19-27.
- FREIRE, Paolo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbek bei Hamburg 1973.
- GERNER, Berthold (Hrsg.): Das exemplarische Prinzip. Darmstadt 1963.
- GEMELCH, Andreas / STEINHORST, Hanns: Curriculum. In: Hierdeis, Helmwart (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, Teil 1. Baltmannsweiler ²1986.
- GUDJONS, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn, ²1994.
- HIERDEIS, Helmwart (Hrsg.): Taschenbuch der Pädagogik, 2 Teile. Baltmannsweiler ²1986.
- JANK, Werner / MEYER, Hilbert: Didaktische Modelle. Frankfurt a.M. ³1994.
- JANTSCH, Erich: Die Selbstorganisation des Universums: vom Urknall zum menschlichen Geist. München ²1982.
- JANTZEN, Wolfgang: Abbild und Tätigkeit. Solms-Oberbiel 1986.
- JANTZEN, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik, 2 Bde., Weinheim / Basel 1987 / 1990.
- KLAFKI, Wolfgang: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim 1957.

- KLAFKI, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim / Basel ⁴1994.
- KLAFKI, Wolfgang: Stichwort: Das Elementare, Fundamentale, Exemplarische. In Groothoff, Hans-Herrmann / Stallmann, Martin (Hrsg.): Pädagogisches Lexikon. Stuttgart und Berlin 1961, Spalten 189-194.
- KLAFKI, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim / Basel ⁸1967.
- KÖSEL, Edmund: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1993.
- KRAMP, Wolfgang: Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger. In: Roth, Heinrich u.a. (Hrsg.): Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift 'Die Deutsche Schule', Reihe A, Hannover 1964, S. 35-67.
- KRAMP, Wolfgang: Fachwissenschaft und Menschenbildung. In: ZFP, Jg. 9 (1964).
- KRUSE, Andreas: Bildung im höheren Lebensalter. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen 1994, S. 527-533.
- LANGMAACK, Barbara / BRAUNE-KRICKAU, Michael: Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Weinheim ⁵1995.
- LEONTJEW, Aleksejew Nikolajew: Psychologie des Abbilds. In: Forum Kritische Psychologie 9, Argument-Sonderband 72. Berlin 1981, S. 5-19.
- LEONTJEW, Aleksejew Nikolajew: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Köln 1982.

- MATURANA, Humberto R. / VARELA, Francesco J. (u.a. Koautoren): Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Ausgewählte Arbeiten zur biologischen Epistemologie. Braunschweig 1982.
- MATURANA, Humberto R./ VARELA, Francesco J.: Baum der Erkenntnis. München 1990.
- MEUELER, ERHARD: Didaktik der Erwachsenenbildung / Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen 1994, S. 615 - 628.
- MEYER, Hilbert: Unterrichtsmethoden, 1. Bd. (Theorie). Frankfurt a.M. 1987.
- PIAGET, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969.
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Pöggeler, Franz u.a. (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung, Bd. 7. Stuttgart u.a. 1985.
- RAAPKE, Hans Dietrich: Didaktik der Erwachsenenbildung. Lehren und Lernen mit Erwachsenen. Studienmaterial für die Wissenschaftliche Weiterbildung der Fern-Universität - Gesamthochschule - in Hagen 1989.
- ROTH, Heinrich: Die „*originale Begegnung*“ als methodisches Prinzip. In: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover u.a. ⁸1965, S. 109 - 117.
- SCHULZ, Wolfgang: Unterricht - Analyse und Planung. In: Heimann, Paul / Otto, Gunter / Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Unterricht - Analyse und Planung. Hannover 1965.

SIEBERT, Horst: Erwachsenenpädagogische Didaktik. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung, hrsg. v. Lenzen, Dieter, Bd. 11, Erwachsenenbildung. Stuttgart 1984, S. 171-184.

TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. Opladen 1994.

WAGENSCHNEIN, Martin: Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung. O.J. 1954.

WAGENSCHNEIN, Martin: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens. Weinheim 1956.

Geschichtsdidaktik und -theorie

Allgemeine Richtlinien und Richtlinien für den Unterricht in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Sozial- und Gemeinschaftskunde an den Gymnasien, hrsg. v. Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover 1970.

BAUMGART, Franzjörg: Kommunikative Geschichtsdidaktik. In: Bergmann u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf ³1985, S. 349 - 354.

BERGMANN, Klaus / FRÖHLICH, Klaus / KUHN, Annette / RÜSEN, Jörn / SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf ⁵1997.

BERGMANN, Klaus / KUHN, Annette / RÜSEN, Jörn / SCHNEIDER, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf ³1985 u. ¹1971.

BERGMANN, Klaus: Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit. In: Bergmann, Klaus / Fröhlich, Klaus / Kuhn, Annette / Rösen, Jörn / Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf ⁵1997, S. 267 -269.

- BRAUDEL, Fernand: Geschichte und Sozialwissenschaften. Die 'longue durée'. In: Honneger, Claudia / Bloch, Marc u.a.: Schrift und Materie. Vorschläge zur systematischen Aneignung historischer Prozesse. Frankfurt a.M. 1977.
- CALLIES, Horst: Geschichte und Touristik. In: Bergmann, Klaus / Kuhn, Annette / Rüsen, Jörn / Schneider, Gerhard (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf ³1985, S. 734-737.
- JEISMANN, Karl-Ernst: Didaktik der Geschichte: Das spezifische Bedingungsfeld des Geschichtsunterrichts. In: Behrmann, Guenter C. / Jeismann, Karl-Ernst, Süssmuth, Hans (Hrsg.): Geschichte und Politik. Didaktische Grundlegung eines kooperativen Unterrichts. Paderborn 1978.
- JEISMANN, Karl-Ernst: Geschichtsbewußtsein als zentrale Kategorie der Geschichtsdidaktik. In: Schneider, Gerhard (Hrsg.): Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen. Pfaffenweiler 1988.
- KRÖLL, Ulrich (Hrsg.): Historisches Lernen in der Erwachsenenbildung. Münster 1984.
- MAYER, Ulrich / Pandel, Hans Jürgen: Kategorien der Geschichtsdidaktik. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdiadktik. Bd. 1, Düsseldorf ¹1971, S. 180-184.
- MÜTTER, Bernd / UFFELMANN, Uwe (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen: Forschung, Vermittlung, Rezeption (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 76). Frankfurt a.M. 1992.
- MÜTTER, Bernd: Bildungstheorie und Geschichtsdidaktik. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdiaktik. Düsseldorf ³1985.

- MÜTTER, Bernd: Historische Zunft und historische Bildung. Beiträge zur Geisteswissenschaftlichen Geschichtsdidaktik (= Schriften zur Geschichtsdidaktik, hrsg. v. Uffelmann, Uwe u.a.). Weinheim 1995.
- MÜTTER, Bernd: Identitätsbildung - Identitätsrevision in Deutschland. Das Beispiel des geisteswissenschaftlichen Konzepts der Erwachsenenbildung (Erich Weniger). In: Uffelmann, Uwe (Hrsg.): Identitätsbildung und Geschichtsbewußtsein nach der Vereinigung Deutschlands, Weinheim 1993.
- PANDEL, Hans-Jürgen: Das geschichtsdidaktische Medium zwischen Quelle und Geschichtsdarstellung. In: Pandel, Hans-Jürgen / Scheider, G. (Hrsg.): Medien im Geschichtsunterricht, Düsseldorf 1985.
- ROHLFES, Joachim: Exemplarischer Geschichtsunterricht. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik, Bd. 1. Düsseldorf ¹1971, S. 200-202.
- ROHLFES, Joachim: Geschichte und ihre Didaktik. Göttingen 1986.
- SCHÖRKEN, Rolf: Geschichte in der Alltagswelt. Wie uns Geschichte begegnet und was wir mit ihr machen. Stuttgart 1981.
- SCHÖRKEN, Rolf: Begegnungen mit Geschichte. Vom außerwissenschaftlichen Umgang mit der Historie in Literatur und Medien, Stuttgart 1995.

Didaktik der Bildungsreise

ALBRECHT, Uli / KUNZE, Hansjochen: Konzepte der Studienreise. In: Günter, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen. Studienkreis für Tourismus, Starnberg ¹1982, S. 157-170.

BIEDENKAPP, Anke: Aus der Praxis einer Studienreiseleiterin. In: Freizeitpädagogik, 10 (1988) 3 - 4, S. 167-171.

EDER, Walter: Geschichte und Tourismus. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf ⁵1997, S. 718-727.

GLAUBITZ, Gerald: Geschichte - Landschaft - Reisen. Umriss einer historisch-politischen Didaktik der Bildungsreise, (Diss., Universität Oldenburg, Fachbereich 3), Weinheim 1997.

GLAUBITZ, Gerald: „*Bildungsreiseführer*“. In: Uni-Info der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Nr. 3/97, S. 5.

GÜNTER, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen. Studienkreis für Tourismus, Starnberg ¹1982 u. ²1991.

GÜNTER, Wolfgang: Allgemeine Didaktik und Methodik der Studienreise. In: ders. (Hrsg.): Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen. Studienkreis für Tourismus, Starnberg ²1991, S. 200-224.

- HARTMANN, Klaus Dieter: Die Wirkungen des Bildungstourismus auf Länderkenntnis und Völkerverständigung. In: Günther, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen. Studienkreis für Tourismus, Starnberg ²1991, S. 62-78.
- HEY, Bernd: Die historische Exkursion. Zur Didaktik und Methodik des Besuchs historischer Stätten, Museen und Archive (= Anmerkungen und Argumente zur historischen und politischen Bildung, hrsg. v. Lucas, Friedrich J. u.a., Bd. 19.). Stuttgart 1976.
- HEY, Bernd: Exkursionen, Lehrpfade, alternative Stadterkundungen. In: Bergmann, Klaus u.a. (Hrsg.): Handbuch der Geschichtsdidaktik. Düsseldorf ³1985, S. 738-742.
- HEY, Bernd: Environmental Interpretation und Reisen. Überlegungen zu neuen Formen der historisch-politischen Umwelterkundung. In.: Geschichte in der Freizeit, hrsg. v. der Thomas-Morus-Akademie (= Bensberger Protokolle 53). Bensberg 1988, S. 25ff.
- ISENBERG, Wolfgang (Hrsg.): Lernen auf Reisen? Reisepädagogik als neue Aufgabe für Reiseveranstalter, Erziehungswissenschaft und Tourismuspolitik (= Bensberger Protokolle 65), Bensberg 1991.
- KLUCKERT, Ehrenfried: Kunstführung und Reiseleitung. Methodik und Didaktik. Oettingen 1981.
- MÜTTER, Bernd: Reiseziel Sedan: Stolperstein oder Brücke auf dem Weg zu einem europäischen Geschichtsbewußtsein? In: Internationale Schulbuchforschung 1992, S. 387-409.

- MÜTTER, Bernd: Historisches Reisen und Emotionen. Chance und Gefahr für die geschichtliche und politische Erwachsenenbildung. In: Mütter, Bernd / Uffermann, Uwe (Hrsg.): Emotionen und historisches Lernen: Forschung, Vermittlung, Rezeption. (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Bd. 76). Frankfurt a.M. 1992.
- MÜTTER, Bernd: Perspektiven einer Geschichtsdidaktik des Reisens (Zusammenfassung). Unveröffentlichtes Abschlußreferat in der Sektion „*Geschichte und Reisen*“ auf dem Historikertag 1992 in Hannover.
- NEIFEIND, Harald: Lernen auf Reisen: Kann 'Wiederholung' Spaß machen? In: *Freizeitpädagogik*, 13 (1991) 3, S. 260-264.
- SAUER, Ursula: Lernort Studienreisen. Bildung durch Reisen - Reisen bildet? In: *Report* (1991) 27, S. 52-58.
- SCHMEER-STURM, Marie-Louise: Die Reisepädagogik und ihr Stellenwert bei der Bildungsreise. In: *Erwachsenenbildung*, 33 (1987) 3, S. 147-151.
- SCHMEER-STURM, Marie-Louise / SPRINGER, Walter: Trainingsseminar für Gästeführer: Grundkurs zur Vorbereitung und Durchführung von Besichtigungen. Darmstadt 1991.
- SCHMEER-STURM, Marie-Louise: Handbuch der Reisepädagogik. Didaktik und Methodik der Bildungsreise am Beispiel Italien. München 1984.
- SCHMEER-STURM, Marie-Louise: Hat Reisen Sinn? Gedanken zur Studienreise, bei der weniger oft mehr ist. In: *Animation* 8 (1987) 6, S. 292-293.
- SCHMEER-STURM, Marie-Louise: Lernen und Erlebnis auf Reisen. In: *das forum*, Heft 4/1990, S. 37-42.

- SCHMEER-STURM, Marie-Louise: Lernort Studienreise: Interkulturelle Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung, 35 (1989) 4, S. 206-209.
- SCHMEER-STURM, Marie-Louise: Reisen als Lernfeld: Köln 4. - 5.11.1986 Thomas Morus Akademie. In: Freizeitpädagogik, 9 (1987) 1-2, S. 73.
- SCHMEER-STURM, Marie-Louise: Theorie und Praxis der Reiseleitung. Darmstadt 1992.
- SCHNEIDER, Andreas: Historische Reiseführung auf Studienreisen am Beispiel Griechenlands und Zyperns unter besonderer Berücksichtigung der Alten Geschichte. Leitfaden für Reiseleiter, Berichte und Materialien Nr. 7. Berlin (FU) 1990.
- SCHRÖTER, Erhart: Kreative Kulturrezeption auf (Bildungs-) Reisen. ... *nicht mehr sehen, sondern „neu sehen, hören, erleben“*. In: Spektrum Freizeit 17 (1995) 2/3, S. 144-156.
- STEINECKE, Albrecht (Hrsg.): Lernen auf Reisen? Bildungs- und Lernchancen im Tourismus der 90er Jahre. Bielefeld 1990 (IFKA-Schriftenreihe).
- STOCK, Wolfgang: Überlegungen zu einer Pädagogik des Reisens für die Erwachsenenbildung. Rastloses Reisen. In: Schwerpunkte (1988) 7, S. 20-23.
- WALLRAVEN, Klaus Peter: „*Reisen ist mein Leben*“. Bildungsreisen und Lebensstil von älteren, ledigen Frauen. In: Spektrum Freizeit 17 (1995) 2/3, S. 131-143.
- WEGENER-SPÖHRING, Gisela: „*Ich gehe durch den Barranco*“. Über die Didaktisierung der Weltzugänge und die subjektive Aneignung von Realität. In: Animation 9 (1988) 2, S. 46-51.

WEGENER-SPÖHRING, Gisela: Tourismus - Von der Pädagogik vergessen? Reisepädagogik zwischen Didaktik und Spiel. In: Steinecke, Albrecht (Hrsg.): Lernen auf Reisen? Bildungs- und Lernchancen im Tourismus der 90er Jahre, Bielefeld 1990 (IFKA-Schriftenreihe).

WEGENER-SPÖHRING, Gisela: Körper, Sinne und Empfindungen. Vernachlässigte Dimensionen einer Reisepädagogik. In: Jahrbuch für Jugendreisen und internationalen Jugendaustausch 1989, S. 27-40.

ZITZLAFF, Dietrich: Medienservice Reisen (R.), Reiseliteratur, Geschichtsunterricht. In: GEP 7 (1996) 12, S. 681f.

Zur Renaissance und Geschichte von Florenz

ARGAN, Giulio Carlo: Kunstgeschichte als Stadtgeschichte, übers. v. Breidecker, Volker / Jatho Heinz. München 1989.

BARON, Hans: Bürgersinn und Humanismus im Florenz der Renaissance. Berlin 1992.

BERING, Kunibert: Baupropaganda und Bildprogrammatik der Frührenaissance in Florenz - Rom - Pienza. In: Bochumer Schriften zur Kunstgeschichte, hrsg. v. Imdahl, Max / Wundram, Manfred, Bd. 4. Frankfurt a.M. 1984.

BEUYS, Barbara: Florenz. Stadtwelt - Weltstadt. Urbanes Leben von 1200 bis 1500. Hamburg 1992.

BEYER, Andreas: Florenz. Lesarten einer Stadt (Literaturreiseführer). Frankfurt a.M. 1983.

BRAUDEL, Fernand: Geschichte und Sozialwissenschaften. Die *'longue durée'*. In: Honneger, Claudia / Bloch, Marc u.a.: Schrift und Materie. Vorschläge zur systematischen Aneignung historischer Prozesse. Frankfurt a.M. 1977.

- BRAUDEL, Fernand: Modell Italien 1450-1650. Stuttgart 1991.
- BREIDECKER, Volker: Florenz oder „*Die Rede, die zum Auge spricht*“. Kunst, Fest und Macht im Ambiente der Stadt. München 1990.
- BRUCKER, Gene: Florenz in der Renaissance. Stadt, Gesellschaft, Kultur. Reinbek 1990.
- BURCKHARDT, Jacob: Die Kultur der Renaissance in Italien. Ein Versuch. Stuttgart 1985 (Neudruck der Urausgabe).
- BURKE, Peter: Die Renaissance. Berlin 1990.
- BURKE, Peter: Die Renaissance in Italien. Sozialgeschichte einer Kultur zwischen Tradition und Erfindung. Berlin 1992 (1984).
- CLEUGH, James: Die Medici. Macht und Glanz einer europäischen Familie. München 1977.
- CONDIVI, Ascanio: Das Leben des Michelangelo Buonarroti. Beschrieben von seinem Schüler. Übers. v. Diehl, Robert. Leipzig 1939.
- DEIMLING, Barbara: Malerei der Frührenaissance in Florenz und Mittelitalien. In: Toman, Rolf (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance. Architektur, Skulptur, Malerei, Zeichnung. Köln 1994.
- DOZZINI, Bruno: Giotto. Die Franziskuslegende in der Basilika von Assisi. Assisi 1995.
- ENGEL, Josef: Renaissance und Humanismus. In: Schieder, Theodor (Hrsg.): Handbuch der europäischen Geschichte, Bd. 3. Stuttgart 1991, S. 49-77.

- GEESE, Uwe: Skulptur der italienischen Renaissance. In: Toman, Rolf (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance. Architektur, Skulptur, Malerei, Zeichnung. Köln 1994.
- HAUSMANN, Friedericke: Die Macht aus dem Schatten. Alessandra Strozzi und Lucrezia Medici. Berlin 1993
- HELLER, Agnes: Der Mensch der Renaissance. Frankfurt a.M. 1988.
- HOLLMER, Heide: Literatur-Reisen: Florenz. Stuttgart 1990.
- JÄGER, Michael: Die Theorie des Schönen in der italienischen Renaissance. Köln 1990.
- LEXIKON DER KUNST. Architektur, Bildende Kunst, Angewandte Kunst, Industrieformgestaltung, Kunsttheorie, begr. v. Strauss, Gerhard u. hrsg. v. Olbrich, Harald, Bd. 4, Stichwort: Renaissance, Leipzig 1994, S. 114-118.
- MACHIAVELLI, Niccolò: Geschichte von Florenz. In: Gesammelte Schriften hrsg. v. Floerke, Hans, Bd. 4, München 1925.
- MACHIAVELLI, Niccolò: Der Fürst. Übers. u. hrsg. v. Zorn, Rudolf, Stuttgart 1955.
- MACHIAVELLI, Niccolò: Discorsi. Gedanken über Politik und Staatsführung. Übers. v. Zorn, Rudolf, Stuttgart 1966.
- MARX, Karl: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Berlin 1953.
- MCLEAN, Alick: Italienische Architektur des Spätmittelalters. In: Toman, Rolf (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance. Architektur, Skulptur, Malerei, Zeichnung. Köln 1994.

- MCLEAN, Alick: Architektur der Frührenaissance in Florenz und Mittelitalien. In: Toman, Rolf (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance. Architektur, Skulptur, Malerei, Zeichnung. Köln 1994.
- MERIAN: Florenz, 22. Jg., Heft 4, April 1969.
- MERIAN: „*Florenz - Wo die Moderne begann*“, 48. Jg., Heft 3, März 1995.
- MICHELET, Jules: Histoire de France au XVI^e siècle. Bd. 7: Renaissance. Paris 1855.
- MOLLAT, Michel: Die Armen im Mittelalter, München²1987.
- PIPER, Ernst: Der Aufstand der Ciompi. Über den „*Tumult*“ den die Wollarbeiter im Florenz der Frührenaissance anzettelten. Berlin 1990.
- REINHARDT, Volker: Florenz zur Zeit der Renaissance: die Kunst der Macht und die Botschaft ..., 1990.
- ROMANO, Ruggiero: Versuch einer ökonomischen Typologie. In: ders. u.a.: Die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen. Fünf Studien zur Geschichte Italiens, Frankfurt a.M. 1980, S. 25-75.
- SALA, Charles: Michelangelo. Bildhauer - Maler - Architekt, Paris 1995.
- SEMENZATO, Camillo: Glanz der Renaissance. Europäische Kunst vor 500 Jahren. Güthersloh / München 1992.
- STONE, Irving: Michelangelo (Roman). Berlin 1996 (10. Aufl.).
- STÜTZER, Alexander Herbert: Die Italienische Renaissance. Köln 1977.
- TOMAN, Rolf (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance. Architektur, Skulptur, Malerei, Zeichnung. Köln 1994.

VASARI, Giorgio: Lebensläufe der berühmtesten Maler, Bildhauer und Architekten. Zürich 1974.

VASARI, Giorgio: Werke, Bd. II, ed. Schillmann, Fritz: Künstler der Renaissance. Lebensbeschreibungen der ausgezeichnetsten Maler, Bildhauer und Architekten der Renaissance. Berlin 1948.

VILLANI, Giovanni: Cronica, Ed. Moutier, J., 3 Bde., Florenz 1844-55 (Repr. Ffm.1969).

6 Abbildungen



Bild 1: *Andrea da Firenze, Ecclesia militans und Mission des Dominikanerordens, Santa Maria Novella, Spanische Kapelle, Florenz*



Bild 2: Florenz, Porta di San Giorgio



Bild 3:
Hl. Georg als
Drachentöter, Relief
von der Porta San
Giorgio, Florenz,
Palazzo Vecchio



Bild 4:
Das Baptisterium
San Giovanni,
Florenz



Bild 5:
San Miniato al
Monte, Florenz



Bild 6: Meister Jacobus, Kuppelmosaik,
Baptisterium, Florenz



Bild 7: Andrea Pisano,
Detail an der Südtür,
Baptisterium, Florenz



Bild 8: Lorenzo Ghiberti, Detail an
der Nordtür, Baptisterium,
Florenz



Bild 9: Lorenzo Ghiberti, Paradiestür (Osttür),
Baptisterium, Florenz



*Bild 10:
Lorenzo Ghiberti,
Detail aus der
Paradiesstür: Die
Josephsgeschichte,
Baptisterium, Florenz*



Bild 11: Lorenzo Ghiberti, Detail aus der Paradiesstür: Geschichte von Kain und Abel, Baptisterium, Florenz



Bild 12: Leon Battista Alberti, oberer Fassadenteil von Santa Maria Novella, Florenz



*Bild 13:
Masaccio: Die
Trinität, Fresko,
Santa Maria Novella,
Florenz*



*Bild 14:
Santa Maria del Fiore,
Dom von Florenz,
Domkuppel von
Filippo Brunelleschi*



*Bild 15:
Palazzo Vecchio
(ehem. Priorenpalast),
Florenz*



Bild 16: Michelangelo Buonarroti, David, Galleria dell'Accademia, Florenz



Bild 17: Donatello, David, Museo Nazionale del Bargello, Florenz



Bild 18: Michelozzo di Bartolomeo, Palazzo Medici-Riccardi, Florenz



Bild 19: Michelozzo di Bartolomeo, Palazzo Medici-Riccardi, Innenhof, Florenz



Bild 20: Benozzo Gozzoli, Zug der Heiligen drei Könige, Fresko, Kapelle im Palazzo Medici-Riccardi, Florenz



Bild 21:
Filippo Brunelleschi,
Alte Sakristei, San
Lorenzo, Florenz



Bild 22: Michelangelo Buonarroti, Grabmal des Herzogs Giuliano de' Medici von Nemours mit den Allegorien "Nacht" (links) und "Tag" (rechts), Neue Sakristei, San Lorenzo, Florenz

Bildnachweis

Bild 1, S. 267: Toman, Rolf (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance, S. 82.

Bild 2, S. 268 und Bild 3, S. 268: Breidecker, Volker: Florenz oder „*Die Rede, die zum Auge spricht*“, S. I.

Bild 4, S. 269: Toman, Rolf (Hrsg.): Die Kunst der italienischen Renaissance, S. 16.

Bild 5, S. 269: ebd., S. 17.

Bild 6, S.270: ebd., S. 39.

Bild 7, S. 270: ebd., S. 179.

Bild 8, S. 270: ebd.

Bild 9, S. 271: ebd., S. 181.

Bild 10, S. 272: ebd., S. 180.

Bild 11, S. 272: ebd., S. 183.

Bild 12, S. 273: ebd., S. 110f.

Bild 13, S. 274: ebd., S. 247.

Bild 14, S. 275: ebd., S. 101.

Bild 15, S. 275: ebd., S. 35.

Bild 16, S. 276: ebd., S. 220.

Bild 17, S. 276: ebd., S. 195.

Bild 18, S. 277: ebd., S. 122.

Bild 19, S. 277: ebd.

Bild 20, S. 278: ebd., S. 255.

Bild 21, S. 278: ebd., S. 104.

Bild 22, S. 279: ebd., S. 225.