

Jörg Soetebeer

Umbildende Erfahrung

GOETHES BEGRIFF VON SELBSTBILDUNG



Jörg Soetebeer, Umbildende Erfahrung

böhlau

Jörg Soetebeer, Umbildende Erfahrung

Jörg Soetebeer

UMBILDENDE ERFAHRUNG

Goethes Begriff von Selbstbildung



2018

BÖHLAU VERLAG KÖLN WEIMAR WIEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://portal.dnb.de> abrufbar.

Umschlagabbildungen: Goethes Farbenkreis, Foto des Autors als Vorlage

© 2018 by Böhlau Verlag GmbH & Cie, Köln Weimar
Lindenstraße 14, D-50674 Köln, www.boehlau-verlag.com

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig.

Umschlaggestaltung: Satz + Layout Werkstatt Kluth, Erfstadt
Satz: Bettina Waringer, Wien
Korrektorat: Sara Zarzutzki, Düsseldorf

ISBN 978-3-412-50442-7

INHALT

EINLEITUNG	7
1 VORÜBERLEGUNGEN	9
2 FACHWISSENSCHAFTLICHER ZUSAMMENHANG UND FORSCHUNGLITERATUR	33
2.1 Bildungs- und erziehungswissenschaftliche Untersuchungsperspektiven	33
2.2 Untersuchungsperspektiven im Spiegel der Goetherezeption	58
3 BILDUNG – »WOHL DER GRÖSSTE GEDANKE DES 18. JAHRHUNDERTS«	77
3.1 Ideengeschichtliche Aspekte des Bildungsbegriffes – eine forschungskritische Annäherung	77
3.2 Perspektiven des bildungsphilosophischen Diskurses der Goethezeit.	84
3.2.1 Bildung – das Paradigma der Goethezeit.	84
3.2.2 Die Begründung des Bildungsbegriffs im Sinnbezirk ästhetischer Anschauung – Moritz als Beispiel	96
3.2.3 Ästhetische Bildung als Spezifikation des Bildungsbegriffes – Schiller als Beispiel	102
4 UMBILDUNG ALS PERSPEKTIVIERUNG VON SELBSTBILDUNG BEIM JUNGEN GOETHE	113
4.1 »... und fing an Betrachtungen zu machen, dazu ich bisher nicht Zeit gehabt hatte.« – Selbstbildung als Suchbewegung im Medium der Philosophie	113
4.2 <i>Zum Shakespears Tag – Von Deutscher Baukunst</i>	127
4.2.1 Untersuchungsperspektiven	127
4.2.2 »Wie sich aber Begriff und Anschauung wechselweise fordern...« – Aisthesis als Erkenntnis	130
4.2.3 »...alles Gestalt, und alles zweckend zum Ganzen...« – Der Gestaltbegriff	143
4.2.4 »... der erste aus dessen Seele die Teile, in Ein ewiges Ganze zusammen gewachsen, hervortreten« – Der Geniegedanke im Kontext moderner Identitätsproblematik.	150

5 SELBSTBILDUNG IN DER TRANSFORMATION VON AISTHESIS ZUR METHODE ANSCHAUENDER BETRACHTUNG	167
5.1 Die Bedeutung von <i>Natur</i> für Aisthesis und biographische Reflexion – Goethes Reisen 1775–1777	167
5.2 Das Entstehungsmoment wissenschaftlicher Betrachtungsweise am Beispiel der Geognostik/Geologie	192
5.3 Ontologische und epistemologische Begründung der Naturforschung: Die Philosophie Spinozas	207
5.4 Der Granit: Das Subjekt modelliert seine Identität im Erkennen des Objektes.	221
6 GOETHES SELBSTBILDUNG IM KOSMOS ITALIEN	239
6.1 Zur Bedeutung des Reisens	239
6.2 Ekstasen der Elemente – Amplifikation von Aisthesis – Selbstbildung.	241
7 DENKMUSTER UND BEKENNTNISSE DES BETRACHTERS	271
7.1 Naturforschung als Medium biographischer Reflexion – das Subjekt und seine Anschauung	273
7.2 Epistemische Methodenkonzeptionen der Naturforschung	287
7.3 Die Ontologie offener Ganzheit und widerständige Selbstbildung.	324
ZUSAMMENFASSUNG.	339
LITERATURVERZEICHNIS.	345
1 Siglen	345
2 Editionen und Einzelausgaben der Werke Goethes	346
3 Verwendete Literatur der Goethezeit	347
4 Bibliographien, Periodika, Hand- und Wörterbücher, Nachschlagewerke	348
5 Literatur zu Bildung, zur Ideen- und Begriffsgeschichte, zu sachlich relevanten Fachbereichen	349
6 Forschungsliteratur zu Leben und Werk Goethes	361
ABBILDUNGSNACHWEIS.	372
PERSONENREGISTER	374

EINLEITUNG

»Mache ein Organ aus dir«, fordert Montan in den *Wanderjahren*¹ und meint damit ein Anschauen der Welt, das verändernd auf den Betrachter wirkt. Meine These ist, dass er eine Bildungserfahrung formuliert, die grundlegend für Goethes Denken ist.

Werden Goethes bildungsphilosophische Ideen erforscht, ist denn meist auch der *Wilhelm Meister* das exemplarische Muster, das die verschiedenen Momente einer Bildung des Menschen literarisch thematisiert und durchspielt. Vieles ist zu diesem Entwicklungs- und Bildungsroman von der Forschung zusammengetragen und diskutiert worden. Der Fokus meiner Untersuchung orientiert sich demgegenüber auf andere Bereiche von Goethes Produktivität. So sind seine Gedanken zu ästhetischen Bildungserfahrungen in der Rezeption und Produktion von Kunst interessant. In den ästhetischen Schriften finden sich eine entsprechende Disposition des Betrachters ebenso wie komplementäre Muster einer produktiven Arbeit mit unterschiedlichen ästhetischen Medien und Mitteln, welche lohnen, einmal genauer betrachtet zu werden. Goethes naturwissenschaftliches Forschen kreist zentral um die Frage von Bildungsprozessen im Naturzusammenhang, und sein Anschauen der Welt arrangiert er mit einer spezifischen Erkenntnismethodik. Nach langer Zeit überwiegend kritischer Distanz wird ihm deshalb aktuell ein verstärktes neues Interesse von Naturwissenschaftlern entgegen gebracht; dabei finden Goethes Arbeiten zur Farbenlehre ebenso Aufmerksamkeit² wie sein morphologischer Forschungsansatz zur phänotypischen Entwicklung, für den sich die moderne Entwicklungsbiologie verstärkt zu interessieren scheint.

Mich interessiert bei meiner Untersuchung, ob in den fachlichen Kontexten der ästhetischen und naturwissenschaftlichen Schriften in der besonderen Art von Goethes Betrachten und Denken ein Bildungsbegriff zu rekonstruieren ist, der über eine autobiographische Bedeutung hinaus als Muster von Selbstbildung einen originären Beitrag zum bildungsphilosophischen Diskurs beisteuern kann.

Die naturwissenschaftlichen sowie die ästhetischen Schriften Goethes enthalten zwar keine explizite Bildungstheorie, dokumentieren aber eine Bildungspraxis. Für diese ist Aisthesis als hybride Erkenntniskonzeption eines anschauenden Denkens

1 FA 10: 295.

2 Hier sind zwei Arbeiten zu nennen, die seit Annahme meiner Dissertation erschienen sind: Olaf Müller: *Mehr Licht. Goethe mit Newton im Streit um die Farben*, Frankfurt/M. 2015, sowie Matthias Rang; Oliver Passon; Johannes Grebe-Ellis: *Optische Komplementarität. Experimente zur Symmetrie spektraler Phänomene*, in: Physik Journal 16 (2017), Nr. 3, S. 43–49.

bedeutsam, welche sinnlichkeitsbasierte Wahrnehmung und denkbasierte innere Anschauung umgreift. Goethe orientiert sich mit dieser Erkenntniskonzeption an Kants Erfahrungsbegriff; wo dieser aber allein regulative Erkenntnisprinzipien des Verstandes gelten lässt, wird Wahrnehmung für Goethe zu einer spezifischen Form von Erkenntnis vor allen rationalen Verarbeitungsprozeduren. Unter diesen Vorzeichen haben die Schriften Goethes nicht nur fachwissenschaftlich sowie autobiographisch relevante Bedeutung, sondern dokumentieren einen Bildungsanspruch, der sich in der Begegnung mit den Dingen als umbildende Erfahrung realisiert. Dabei intendiert Goethe ein Netz sich wechselseitig bedingender und ergänzender Erkenntnismodalitäten, in deren Fusion u.a. eine rational unterlegte Intuition entscheidende Optionen für Erkenntnis in der Perspektive von Bildung bietet, die auf partizipative Identität und Weltorientierung ebenso zielt wie auf widerständige Selbstbildung.

Die vorliegende Arbeit ist 2015 von der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock als Dissertation angenommen worden. Der Text ist für die Publikation nahezu unverändert geblieben; Kürzungen wurden nicht vorgenommen, weil mir die Aspekte der verschiedenen fachlichen Kontexte für eine differenzierte Gesamtschau notwendig erscheinen. Erstes und letztes Kapitel bieten dem schnellen Leser wesentliche Orientierungen und Resultate.

Mein herzlicher Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Dr. Wolfgang Nieke für die wegweisenden Gespräche, die tatkräftige Unterstützung und Begleitung meiner Dissertation; seine Anregungen gehen weit über den Rahmen dieser Arbeit hinaus. Dank sagen möchte ich auch den Teilnehmern seines Doktorandenkolloquiums für die lebhaften und bereichernden Diskussionen. Prof. Dr. Harm Paschen danke ich für den Austausch über Bildungsfragen über viele Jahre hinweg, dessen Ertrag zwischen den Zeilen meiner Arbeit lebendig ist. Posthum danken möchte ich besonders auch Dr. Olaf Oltmann, mit dem mich ein tiefes Interesse verbunden hat, philosophisch forschend immer wieder auf Goethe zu schauen. Dem Vorstand und Beirat der Forschungsstelle im Bund der Freien Waldorfschulen danke ich für die interessierte und wohlwollende Begleitung meiner Arbeit sowie die großzügige Unterstützung ihrer Publikation, die besonders Christian Boettger betreut hat. Gleicher Dank gilt der Ernst-Michael-Kranich-Stiftung und ihrem Vorstandsvorsitzenden Frank Linde. Harald S. Liehr und dem Böhlau Verlag danke ich für den Zuspruch und die Bereitschaft, die Arbeit in das Verlagsprogramm aufzunehmen, ein herzlicher Dank auch an Julia Beenken für ihren Einsatz beim Editing und Korrektorat.

... denn da ist keine Stelle,
die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.
Rilke: *Archaischer Torso Apollon*

1 VORÜBERLEGUNGEN

Zum bildungsphilosophischen Diskurszusammenhang

Bildung ist ein zentrales Orientierungsmuster pädagogischen Handelns und ein Grundbegriff der Bildungs- und Erziehungswissenschaft¹. Dabei wird kaum ein Begriff ähnlich kontrovers diskutiert. Neben dem Verhältnis von Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung² geht es insbesondere darum, in welcher Weise eine Begründung von Bildung im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Bedingungen möglich ist.

Meine Auseinandersetzung lotet die Möglichkeiten programmatischer Begründung von Bildung unter bildungsphilosophischer Perspektive aus. Aisthesis in ihrer Bedeutung für Selbstbildung wird als ein Leitmotiv von Goethes Denken erschlossen, das in epistemologischer Praxis und Methodik von Naturforschung und ästhetischem Denken Selbstbildung als Umbildung modelliert. Damit wird eine neue Lesart der Schriften zur Naturforschung und Ästhetik möglich, die Goethes inno-

¹ Vgl. Christian Rittelmeyer: *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart 2012.

² Dabei ist Bildungstheorie ihrem Selbstverständnis nach »primär Philosophie«, wie auch Philosophie sich historisch und systematisch in Bildungsparadigmen verorten kann. Vgl. dazu G. Jäger; H.-E. Tenorth: *Pädagogisches Denken*, in: K. E. Jeismann; P. Lundgreen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3, München 1987, Zitat S. 73. Vgl. zu Bildungstheorie und dem Stellenwert philosophischer Reflexion für die Erziehungswissenschaft Yvonne Ehrenspeck: *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*, in: Rudolf Tippelt; Bernhard Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden 2010, S. 155–169. Es muss betont werden, dass Bildungsphilosophie sich gegenüber empirischer Bildungsforschung gegenwärtig in der Defensive befindet. Dabei werden im Spektrum von gegenseitiger Akzeptanz bis deutlicher Abgrenzung verschiedene Spielarten des Gegen- und Miteinanders praktiziert. Vgl. dazu Ewald Terhard: *Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (kein Missverhältnis?)*, sowie Hans-Christoph Koller: *Das Mögliche identifizieren*, und Rudolf Tippelt: *Bildung und Handeln – Möglichkeiten empirischer Bildungsforschung*, alle in: Ludwig Pongratz; Michael Wimmer; Wolfgang Nieke (Hrsg.): *Bildungsphilosophie und Bildungsforschung*, Bielefeld 2006, S. 9–36, 108–124 und 138–155.

vatives Bildungsdenken aufdeckt. Im aktuellen bildungsphilosophischen Diskurs bieten Hans-Christoph Kollers Konzeption *transformatorischer Bildungsprozesse*³, Käte Meyer-Drawes Theorie von *Lernen als Erfahrung*⁴ sowie Christiane Thompsons Begriff *bildender Erfahrung*⁵ dazu Anschlussmöglichkeiten. Die genannten Theoriekonstruktionen konzeptionieren mit ihrem jeweiligen Begründungsansatz Bildung als verändernde, dekonstruierende Erfahrung. Goethe wird in diesem Diskurs, wenn überhaupt, nur randständig rezipiert. Zwar findet man ihn erwähnt, doch wird nicht untersucht, ob sich in seinen Werken und Schriften eine originäre Theoriekonzeption von Bildung finden ließe. Mit meiner Arbeit rekonstruiere und diskutiere ich demnach erstmals im Zusammenhang der genannten bildungsphilosophischen Perspektive einen programmatischen Ansatz von Goethes Denken über Bildung, der in den Theoriekonzeptionen des gegenwärtigen Diskurses noch kaum berücksichtigt ist, der diesen aber um neue Sichtweisen und Perspektiven bereichern kann, weil Goethes Bildungsansatz expansiv über aktuell diskutierte Denkmuster hinausgeht; o.g. Konzeptionen dienen mir deshalb in dem Sinne als Referenztheorien, als sie einen thematischen Problemaufriss des fachspezifischen Diskurszusammenhangs ermöglichen, in welchem Goethes Konzeption mit ihrem innovativen Potential rekonstruiert wird.

Nachdem im Anschluss an diese *Vorüberlegungen* Gegenstand, Ertragserwartung und Methode in bildungsphilosophischer Absicht weiter zu differenzieren und zu perspektivieren sind, sollen im folgenden Kapitel Konstituenten der genannten Bildungskonzeptionen kritisch diskutiert werden⁶, um auf dieser Folie unter Berücksichtigung der spezifischen Fachliteratur⁷ und des ideengeschichtlichen Kontextes⁸ Konzeption und Tragweite des Goethe'schen Bildungsbegriffs zu rekonstruieren.

Gegenstand und Ertragserwartung

Mit einem Gedanken Georg Friedrich Hegels möchte ich zunächst Gegenstand und Ertragserwartungen konturieren. In seinen *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst* von 1823 untersucht er die ästhetische Erfahrung des Schönen und erläutert

3 Hans-Christoph Koller: *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart 2012.

4 Käte Meyer-Drawe: *Diskurse des Lernens*, München 2012.

5 Christiane Thompson: *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*, Paderborn 2009.

6 Vgl. dazu Kap. 2.1.

7 Vgl. zur Goetherezeption Kap. 2.2.

8 Vgl. dazu die Kap. 3.1 und 3.2.

in diesem Zusammenhang Elemente eines Erfahrungswissens durch den Begriff der »sinnvolle[n] Anschauung«⁹:

Sinn ist nämlich dies wunderbare Wort, welches zwei entgegengesetzte Bedeutungen hat; denn Sinn ist einmal unmittelbares Organ des sinnlichen Auffassens, und andererseits heißen wir Sinn: die Bedeutung, d.h. das Andere des Sinnlichen, das Innere, den Gedanken, das Allgemeine der Sache. Das eine ist die Sache als Unmittelbares, das andere der Gedanke der Sache. Und beides nennen wir Sinn. Eine sinnvolle Naturbetrachtung ist nun also einerseits sinnlich, andererseits den Gedanken der Sache habend. Die sinnvolle Betrachtung schaut an mit einer Ahnung des Begriffs, der nicht als solcher, sondern als Ahnung ins Bewußtsein kommt. Wenn wir z.B. nur davon reden, wieviel Reiche es in der Natur gebe, so wird gesagt: drei, das Mineral-, Pflanzen- und Tierreich. In dieser Stufenfolge ahnt man einen inneren Zusammenhang, der keine bloß äußere Zweckmäßigkeit ist, sondern ein solcher, der die Ahnung gibt, daß er ein Begriffsmäßiges, Wesentliches sei. Auch bei der Mannigfaltigkeit der Pflanzen wird man ahnen, daß hier, wie Goethe sagt, eine geistige Leiter sei, eine äußere Verschiedenheit, die eine innere Notwendigkeit habe. Die Gebilde in ihrer Ordnung des Begriffes zu fassen und zu ahnen, ist das Sinnvolle. Eine solche Betrachtung hat Goethe vielfach gemacht in der Ahnung des Begriffs, einer höheren Ordnung als der äußerlichen. Dies ist der große Sinn Goethes, mit dem er naiverweise sinnlich an die Naturbetrachtung ging mit der Ahnung eines begriffsmäßigen Zusammenhangs.¹⁰

Vier Aspekte dieses Gedankens Hegels greife ich für die Perspektivierung meiner Untersuchung auf:

- *Sinn* in der epistemologisch hybriden Bedeutung von *sinnlicher Anschauung* und *Begriffsdenken*, von *Aisthesis* und *Noesis*. Aisthesis ist nach dieser Auffassung neben Noesis Erkenntnis¹¹.

9 Georg Friedrich Hegel: *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst* (1823). Nachgeschrieben von Heinrich Gustav Hotho, in: ders.: *Vorlesungen*. Ausgewählte Nachschriften und Manuskripte Bd. 2, hrsg. von Annemarie Gethmann-Siefert, Hamburg 1998, S. 59.

10 Georg Friedrich Hegel: *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst* (1823), a.a.O., S. 59 f.

11 In Hegels *Vorlesungen über die Ästhetik* wird der Wortlaut etwas modifiziert, aber auch der enge Anschluss des Begriffes an die Anschauung herausgestellt: »Eine sinnvolle Betrachtung nun scheidet die beiden Seiten nicht etwa, sondern in der einen Richtung enthält sie auch die entgegengesetzte und faßt im sinnlichen unmittelbaren Anschauen zugleich das Wesen und den Begriff auf. Da sie aber eben diese Bestimmungen in noch ungetrennter Einheit in sich trägt, so bringt sie den Begriff nicht als solchen ins Bewußtsein, sondern bleibt bei der Ahnung desselben stehen.« In: G.W.F. Hegel: *Vorlesungen über Ästhetik*, Bd. 1, in: ders.: *Werke*, hier Bd. 13, Frankfurt/M. 1994, S. 173. Aisthesis kann einseitig als

- *Ahnung*: In sinnvoller Anschauung/Betrachtung geht der Sinn einer Sache auf. Aisthesis begrenzt sich bei sinnvoller Anschauung nicht auf bloß sinnliche Wahrnehmung im Sinne Kants¹², sondern umfasst als vielfältig differenzierte Form von Erkenntnis auch ein implizites begriffliches Wissen¹³. Diese mit dem Begriff der *Ahnung* im Gegensatz zu den analytischen Operationen des diskursiven Verstandes gesetzte Form natürlicher Erkenntnis, zu der auch *Intuition*¹⁴ zählt, rechnet

»auf äußere Sinnesdaten bezogene Wahrnehmung« [so in: Mollenhauer, Klaus; Wulf Christoph (Hrsg.): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*. Pädagogische Anthropologie, Bd. 1, Weinheim 1996, Vorwort S. 7] verstanden werden. Über diese Definition hinaus ergeben sich jedoch andere semantische Implikationen. Vgl. zu aktuellen Begründungen von Erkenntnis als *Aisthesis* Wolfgang Welsch: *Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre*, Stuttgart 1987. Ders.: *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 2003. Ders.: *Grenzgänge der Ästhetik*, Stuttgart 1996; darin u.a.: »Als Wahrnehmung richtet sich die aisthesis auf die genuinen Sinnesqualitäten wie Farben, Töne, Geschmäcke, Gerüche. Sie dient der Erkenntnis. Als Empfindung hingegen verfolgt sie eine Gefühlsperspektive. Sie bewertet Sinnhaftes im Horizont von Lust und Unlust.« (S. 109) Zur über die emotionale Bedeutung hinausgehenden epistemischen Relevanz von Aisthesis, die sich nach meiner Auffassung eben nicht in einer *dienenden* Funktion für Erkenntnis erschöpft, vgl. das Folgende sowie die Ausführungen zu Aisthesis in Kap. 2.1 und Kap. 4. Eine aktuelle Einführung zum Thema, bezogen auf die leibliche Komponente, bietet Christian Rittelmeyer: *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*, Weinheim und München 2002, besonders S. 54 ff.

- 12 Die Bestimmung Kants lautet: »Vermittelt der Sinnlichkeit [...] werden uns Gegenstände gegeben, und sie allein liefert uns Anschauungen; durch den Verstand aber werden sie gedacht, und von ihm entspringen Begriffe. Alles Denken aber muß sich [...] zuletzt auf Anschauungen, mithin bei uns, auf Sinnlichkeit beziehen, weil uns auf andere Weise kein Gegenstand gegeben werden kann. [...] Der Verstand vermag nichts anzuschauen, und die Sinne nichts zu denken.« (*Kritik der reinen Vernunft*, B 33-75).
- 13 Zur Bedeutung von *Ahnung* als philosophischem Begriff vgl. Wolfgang Nieke: *Ahnung*, in: Joachim Ritter u.a. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1, Basel 1971, S. 522–528. Während Nieke noch 1971 feststellen muss: »[A]ls philosophischer Terminus hat der Begriff [*Ahnung*, J.S.] seine Relevanz verloren« (Sp. 526), und u.a. die Kritik Kants hervorhebt, wird die Bedeutung des Begriffes aktuell wieder diskutiert. Vgl. Wolfram Högbe: *Ahnung und Erkenntnis. Brouillon zu einer Theorie des natürlichen Erkennens*, Frankfurt/M. 1996, zu Goethe insbesondere S. 75–78.
- 14 Zum Sinnbezirk von *Ahnung* sowie Bezügen zu Anschauung und Intuition vgl. Wolfgang Nieke: *Ahnung*, a.a.O., sowie Wolfram Högbe: *Ahnung und Erkenntnis*, a.a.O. Die Begriffe Anschauung und Intuition haben in der Geschichte der Philosophie eine zweifache, einander ähnliche Bedeutung: Anschauung meint den gerichteten Blick auf etwas; das unmittelbare Innerwerden eines geistigen (z.B. geistige Schau der Ideen) oder eines materiellen (Wahrnehmung sinnlich gegebener Eindrücke) Gegenstandes. Diese sowohl gr. *θεωρία* (*theoria*) als auch *αἴσθησις* (*aisthēsis*) umfassende Bedeutung hat auch Intuition (gr. *ἐπιβολή*). Sie meint Anschauung eines unmittelbar Gegebenen a) als ganzheitliche sinnliche Wahrnehmung, b) als geistigen Akt unmittelbarer Einsicht

Hegel nicht zu einem Wissen, wie es durch Modelle generiert wird¹⁵, misst dieser bis heute in der Erkenntnistheorie randständig diskutierten Komponente aber heuristische Orientierung in einem beweglich offenen Erkenntnisprozess zu¹⁶.

über einen Gegenstand als Ganzen (im Gegensatz zu diskursiven Operationen). Anschauung und Intuition verweisen damit als Begriffe auf die von Hegel in Bezug auf Goethe thematisierte enge Korrespondenz der zwei Seiten von Erkenntnis. Vgl. zu den Begriffen Friedrich Kaulbach: *Anschauung*, in: Joachim Ritter u.a. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1, Basel 1971, Sp. 340–347, sowie Th. Kobusch: *Intuition*, in: Joachim Ritter u.a. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 4, Basel 1976, Sp. 524–540. Mit beiden Begriffen in ihrer erkenntnistheoretischen Bedeutung sind zentrale Untersuchungsaspekte meiner Arbeit genannt, die sich insbesondere im Anschluss an Aisthesis ergeben. Dass Intuition heute randständig diskutiert wird und welche Bedeutung sie haben könnte, erläutert: Wolfgang Nieke: *Intuition aus philosophischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht*, in: Maximilian Buchka (Hrsg.): *Intuition als individuelle Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit in der Heilpädagogik*, Luzern 2000, S. 11–23. Lambert Wiesing diskutiert im Rahmen seiner Phänomenologie Intuition randständig als »*phänomenologisches Wissen*« und als »*phänomenologische Gewißheit*« (Lambert Wiesing: *Das mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie*, Frankfurt/M. 2009, u.a. S. 74); auf seinen phänomenologischen Ansatz, der sich dominant auf sinnliche Wahrnehmung bezieht, werde ich wiederholt zurückkommen, denn an ihm kann Goethes Programmatik innerer oder geistiger Anschauung kontrastiv und ergänzend entwickelt werden. Vgl. auch Daniel Kahneman: *Schnelles Denken, langsames Denken*, München 2011. Kahneman untersucht Denkmuster von Verstand/Vernunft (langsames Denken) und von Intuition (schnelles Denken). Für Intuition bestimmt Kahneman die Bedeutung von Heuristik, Übung in bestimmten Denkmustern, Sachverstand und Fachwissen dahingehend, dass bei entsprechenden Voraussetzungen bei einem Urteil oder in einer Entscheidungssituation ein besonderer erkennender Zugriff auf die Situation vorliege; er zitiert zur Erläuterung Herbert Simon: »*Die Situation liefert einen Hinweisreiz; dieser Hinweisreiz gibt dem Experten Zugang zu Informationen, die im Gedächtnis gespeichert sind, und diese Informationen geben ihm die Antwort. Intuition ist nicht mehr und nicht weniger als Wiedererkennen*« (S. 23). Im Anschluss an diese Bestimmung wähle ich *Mustererkennung* als Bezeichnung für den entsprechenden Sach- und Aktivierungszusammenhang bei Goethe, übernehme aber nicht die enge Bestimmung von Intuition, sondern diskutiere weitere Optionen im Kontext von Aisthesis. Vgl. auch Jost Schieren (Hrsg.): *Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive*, Frankfurt/M. u.a. 2008. Darin eine Reihe von Aufsätzen zum Thema.

- 15 Vgl. zu Formen von Gewißheit modellfreier Phänomenologie Lambert Wiesing: *Das Mich der Wahrnehmung*, a.a.O., besonders S. 73–75.
- 16 Im Kontext des obigen Zitates heißt es dazu: »*Der Zusammenhang also ist nur auf unbestimmte Weise, eine bloß innere Einheit, die wir ahnen, ohne ihn bestimmt denkend zu erkennen [...]. Der Gang, den wir nehmen, ist nun, daß dieser unbestimmte Zusammenhang eigentümlichen Inhalt bekommt, sich in sich bestimmt*« (Georg Friedrich Hegel: *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst* (1823), a.a.O., S. 61). Dieser Erfahrungsprozess wird von Hegel als Erkennen der Schönheit als einer lebendigen Einheit von Form und Ma-

Unter diesen Vorzeichen wird insbesondere der Atmosphärenbegriff Gernot Böhmes für die Rekonstruktion zu berücksichtigen sein¹⁷.

- Äußere Vielfalt und innere »*Einheit der Bildung*«¹⁸: Im Rahmen der Relation innen/außen¹⁹ betont Hegel, dass in einer »*Stufenfolge*« (der *scala naturae*), der »*geistige[n] Leiter*« Goethes²⁰, eine universelle Gesetzlichkeit von Bildung in der »*Ordnung des Begriffes*« äußere Verschiedenheit und Vielfalt bewirkt²¹.
- Goethe ist mit seinen naturwissenschaftlichen (und im Kontext des Zitats seinen historisch- ästhetischen) Denkformen Repräsentant eines solchen Erfahrungswissens und eines solchen Begriffs von Bildung.

Zum einen konturiert Hegel demnach einen epistemischen Sinnbezirk²², in welchem erfahrungsbasierte *Aisthesis* mit ihren Konstituenten als Matrix von Erkennen bestimmt wird; dabei bleibt die Ertragsleistung von Intuition im Sinne Goethes unterbestimmt. Goethe konzeptioniert Anschauung konsequent epistemisch hybrid: Neben äußerer sinnlicher Anschauung ist Intuition ein Erkenntnisvermögen innerer Anschauung. Erkenntnis wird von ihm als ein Prozess zentrifugal-zentripetaler Wechselwirkung²³ zwischen Objekt und Subjekt verstanden. »*Soweit Goethe Philosoph ist, ist sein ständiges Thema das [ambivalente; J.S.] Verhältnis von Idee und Erscheinung*«²⁴, betont Hermann Schmitz. Goethe selbst bezeichnet seine Betrachtung

terie erläutert (»*die Form wohnt der Materie in[ne]*«; ebd.). Auf intuitive und diskursive Formen des Erkennens und Urteilens ist damit hingewiesen. Deren jeweilige Bedeutung wird für Goethes Epistemologie zu erschließen sein.

- 17 Gernot Böhme: *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Berlin 72013. Böhmes Ästhetik als eine »*allgemeine Theorie der Wahrnehmung*« (S. 47) ist in dieser Hinsicht die entscheidende Referenztheorie meiner Arbeit.
- 18 Georg Friedrich Hegel: *Vorlesungen über die Philosophie der Kunst* (1823), a.a.O., S. 58.
- 19 Zur Relation von innen/außen vgl. Gernot Böhme: *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, a.a.O., S. 202–207.
- 20 Zur Bedeutung der *scala naturae* bei Goethe vgl. Margrit Wyder: *Goethes Naturmodell. Die Scala Naturae und ihre Transformation*, Köln, Weimar, Wien 1998.
- 21 Vgl. den Bezug zu ästhetischen Denkmustern (Kap. 3.2) sowie auch die Ausführungen zur hermeneutischen Methode (Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger) am Ende dieses Kapitels.
- 22 Zur Bedeutung und Verwendung des Begriffes *Sinnbezirk* vgl. Jost Trier: *Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes*, Heidelberg 1973.
- 23 Die ursprünglich aus der Physik stammenden Begriffe *zentrifugal-zentripetal* verwende ich im Anschluss an die von Jürgen Gerigk für die Hermeneutik erläuterte Bedeutung. Vgl. Jürgen Gerigk: *Unterwegs zur Interpretation. Hinweise zu einer Theorie der Literatur in Auseinandersetzung mit Gadamer's »Wahrheit und Methode*«, Hürtgenwald 1989, S. 13 f. und S. 158–185.
- 24 Hermann Schmitz: *Das Ganz-Andere. Goethe und das Ungeheure*, in: Peter Matussek (Hrsg.): *Goethe und die Verzeitlichung der Natur*, München 1998, S. 414.

tungsweise unter methodologischer Perspektive als »anschauende[n] Begriff«²⁵; seinem Selbstverständnis als Forscher, »daß mein Anschauen selbst ein Denken, mein Denken ein Anschauen sei«²⁶, korrespondiert die, von Schiller formulierte, Auffassung in Bezug auf sein Erkenntnisvermögen: »Ihr Geist wirkt in einem außerordentlichen Grade intuitiv, und alle Ihre denkenden Kräfte scheinen auf die Imagination, als ihre gemeinschaftliche Repräsentantin gleichsam kompromittiert zu haben«²⁷. Dabei bildet die Betrachtungsweise besondere Muster aus, die in neuen Anwendungssituationen als solche operieren und lenkende Funktion im epistemischen Prozess als Mustererkennung haben²⁸.

Zum anderen perspektiviert Hegel Goethes Bildungsbegriff, dessen morphologischer Begründungszusammenhang auf einen Gestaltbegriff hindeutet, in dessen Spektrum Ganzheit modelliert ist und der damit neben der epistemischen eine ontologische Option enthält. Diese nehme ich zum Ausgangspunkt, um den Ertrag des programmatischen Zusammenhangs von Selbstbildung als Leitmotiv Goethe'schen Denkens zu umreißen.

Als entscheidender Ertrag meiner Rekonstruktion kann gelten, dass Goethe über den Gestaltbegriff und den Geniebegriff Möglichkeiten von Ganzheit und in diesem Zusammenhang von Identität und Partizipation modelliert, wobei sich sein

25 Brief vom 27. Dezember 1780 an den Herzog von Sachsen-Gotha und Altenburg, in: FA 29: 320; vgl. zum hier nur angedeuteten Gesamtkomplex dieses Determinativkompositums ausführlich Kap. 4 und 5.

26 *Bedeutende Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort*, in: FA 24: 595, eine Charakteristik durch Johann Christian Friedrich August Heinroth in dessen »*Lehrbuch der Anthropologie*« von 1822, die Goethes Selbstverständnis zum Ausdruck bringt (vgl. Kommentar FA 24: 1124). Frank Fehrenbach spricht in diesem Zusammenhang von einem »*empfangend-gestaltenden Doppelwesen des Sehens*«, in welchem sich »*asthetische und epistemologische Fragestellungen [vermischen]*«. Frank Fehrenbach: »*Das lebendige Ganze, das zu allen unsern geistigen und sinnlichen Kräften spricht*«. *Goethe und das Zeichnen*, in: Peter Matussek (Hrsg.): *Goethe und die Verzeitlichung der Natur*, München 1998, S. 128–156, Zitate S. 133. Fehrenbach klärt dabei nicht, was er unter dieser Vermischung versteht und belässt es bei dieser Feststellung.

27 Brief vom 31. August 1794, in: MA 8.1: 19.

28 Goethe versteht u.a. die systematische Anlage von Sammlungen »*geognostischer Folge[n]*« im Sinne von »*belehrenden Mustern*«, vgl. *Tag- und Jahreshefte* FA 17: 304, sowie zur Rekonstruktion besonders Kap. 5.4. In *Bedenken und Ergebung* problematisiert Goethe das Verhältnis von Idee und Erscheinung und führt die Tätigkeit der Weberin als Analogon für Denkmuster/Mustererkennung an: »*So schauet mit bescheidnem Blick/Der ewigen Weberin Meisterstück,/Wie ein Tritt tausend Fäden regt/[...]Ein Schlag tausend Verbindungen schlägt*« (FA 24: 450); vgl. dazu Uwe Pörksen: *Deutsche Naturwissenschaftssprachen. Historische und kritische Studien*, Tübingen 1986, S. 90 ff. Vgl. zu Intuition und Mustererkennung Daniel Kahneman: *Schnelles Denken, langsames Denken*, a.a.O.

Denkmuster der »Kluft«²⁹ als innovative Perspektive von widerständiger bildender Erfahrung im Sinne produktiver Realitätsverarbeitung (Klaus Hurrelmann³⁰) zeigt. Bei dieser fungiert auch Aisthesis als irritierender Faktor, der auf den Eigenwert von Erkenntnis insistiert und sich nicht an einem möglichen funktionalen Nutzen, sondern an den immanenten Bedürfnissen und Möglichkeiten der Betrachtung orientiert. Wenn sich in dieser epistemischen Hinsicht Goethes Leitmotiv schon konsequent fremdbestimmter sowie nutzen- und anwendungsbezogener Vereinnahmung entzieht – und damit interessante Potentiale für den bildungsphilosophischen Diskurs birgt –, so begreift Goethes Kluftbegriff die Irritationen bildender Erfahrung nicht allein als Dekomposition, sondern als Aktivierungspotential für Transformationsprozesse von Selbstbildung. Das Klufterlebnis erzeugt eine Ambiguität, deren Überschusspotential von der Person der Erfahrung in mehrfacher Hinsicht produktiv verarbeitet wird.

In diesem Zusammenhang verbindet Goethe bspw. mit Forschung eine für post-moderne Denkmuster im Zeitalter umfassender ökonomischer Vereinnahmung interessante Optionen von Widerständigkeit; Wissenschaft sei die Sache von Individuen:

Diese [die Individuen der Forscher; J.S.] ... verhalten sich immer auf dieselbe Weise gegen jedes Jahrhundert [...]. Sie stehen [...] im Gegensatz, ja im Widerstreit.³¹

Dieser produktive Konflikt, der exemplarisch für das grundsätzliche Verhältnis von Individuum und Welt angesehen werden kann, motiviert eine besondere Form von Bildung:

Der Mensch kennt nur sich selbst, insofern er die Welt kennt, die er nur in sich und sich nur in ihr gewahrt wird. Jeder neue Gegenstand, wohl beschaut, schließt ein neues Organ in uns auf.³²

29 *Bedenken und Ergebung*, in: FA 24: 449. Goethe geht davon aus, dass es eine prinzipielle Kluft zwischen Erscheinung und Idee gebe. Diese Diskrepanz betont er auch für andere Zusammenhänge.

30 Klaus Hurrelmann: *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*, Weinheim und Basel ¹⁰2012.

31 *Materialien zur Geschichte der Farbenlehre*, in: FA 23/1: 613 f. Vgl. auch Bezüge zum Denkmuster wissenschaftlicher Revolutionen bei Thomas Samuel Kuhn: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (1962), Frankfurt/M. ²²2011.

32 *Bedeutendes Fördernis durch ein einziges geistreiches Wort*, in: FA 24: 595 f. Fernab von präformativen Denkmustern liegt hier ein primär epigenetisch orientierter Bildungsbegriff vor, dessen Komponenten in meiner Rekonstruktion in ihren jeweiligen Aktualisierungszusammenhang erschlossen werden. Vgl. zu angeblich präformativen Denkmus-

Goethe modelliert mit diesem Gedanken Erfahrung als Umwandlung oder Umbildung mit konstitutiver Funktion für das Individuum. In dieser Perspektive findet Erfahrung auch in ihrer dekonstruktivistischen Variante ihr Ziel in einer spezifischen Selbstbildung³³, die als leitmotivisches Denkmuster Goethes gegenüber aktuell diskutierten Konzepten transformatorischer Bildung und bildender Erfahrung als umbildende Erfahrung im Sinne des Metamorphosebegriffes verstanden werden kann – als *Organbildung* des Subjektes mit konstitutiver Funktion: »Mache ein Organ aus dir«³⁴. Ein solcher Bildungsbegriff scheint zwar vormodernen Denkmustern³⁵ zu folgen, doch kann er auch als eine Art Spiegel fungieren, in welchem eventuell vernachlässigte und weiterführende Optionen von Bildung unter den Bedingungen der Moderne diskutiert werden können³⁶.

In mehrfacher Hinsicht werden in dem aufgezeigten Denkmuster solche Optionen von mir rekonstruiert und in ihrem Ertrag als innovative Denkmuster im aktuellen Bildungsdiskurs diskutiert.

Zum einen geht Goethe von einer Vielzahl unterschiedlicher Potentiale aus, die den Menschen ausmachen. Konkret realisieren diese sich immer in spezifischer Weise, Auswahl und Gewichtung. Goethe wendet sich in diesem Zusammenhang aber entschieden gegen jede verallgemeinernde Hierarchisierung. Es

tern bei Goethe die meiner Ansicht nach kaum haltbaren Erläuterungen von Andreas Anglet im Goethe-Handbuch Bd. 4/1, S. 381–383.

- 33 *Selbstbildung* verstanden als alternatives Konzept zu *Allgemeinbildung*; vgl. dazu unten über Wilhelm von Humboldt sowie Kap. 3.2. Goethe verwendet den Begriff Selbstbildung in Bezug auf seine Person meines Wissens nur einmal zwischen dem 12.10.1809 und Juli 1810, und zwar in den Paralipomena zu *Dichtung und Wahrheit*, wo er für das Jahr 1767, also sein achtzehntes Lebensjahr, notiert: »Alles nach innerer Erfahrung / Selbstbildung durch Verwandl<ung> des Erlebten in ein / Bild« (FA 14: 864, vgl. zur Entstehung den Kommentar S. 1304).
- 34 So Montan in *Wilhelm Meisters Wanderjahren*, zweite Fassung von 1829, in: FA 10: 295. Vgl. u.a. Jost Schieren: *Goethes meditatives Naturerkennen*, in: ders. (Hrsg.): *Rationalität und Intuition in philosophischer und pädagogischer Perspektive*, Frankfurt/M. u.a. 2008, S. 65–82, besonders S. 73 f. und S. 80 zum Begriff des *Gefäßes*, mit dem Schieren das beschreibt, was ich mit Goethes Worten als *Organ* beschreibe.
- 35 Mir scheint ein solcher Bildungsbegriff, auch wenn aktuell der transformatorische Bildungsbegriff Kollers als Referenz gelten muss, noch am ehesten vergleichbar mit dem, was Iwan Illich als *Bildung* anhand des Lektürebegriffs des mittelalterlichen Hermeneutikers Hugo von St. Viktor rekonstruiert. Dieser begreift in noch vormoderner Weise Bildung als Organbildung und nicht als funktionales Instrument inventarisierten Wissens; vgl. Iwan Illich: *Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand*, Frankfurt/M. 1991.
- 36 Vgl. die entsprechende Rekonstruktion und Diskussion von z.T. vormodernen Komponenten und ihrer aktuellen Relevanz bei Goethe in dieser Arbeit.

gebe keine *oberen* und *unteren* Potentiale, alle haben »gleiche Rechte«³⁷. Goethe nennt ausdrücklich »Sinnlichkeit und Vernunft, Einbildungskraft und Verstand, [...] eine exakte sinnliche Phantasie«³⁸. Dieses Verständnis des *ganzen Menschen* steht widerständig zu vernunftorientierten anthropologischen Bestimmungen des Menschen der Aufklärung und wird hinsichtlich seiner Möglichkeiten zu befragen sein.

Zum anderen gehört für Goethe zur umbildenden Erfahrung des Subjektes, dass dieses als bewusst operierendes Realitätsprinzip der Person eine spezifische Differenzierung zum Unbewussten hat, Goethe spricht gegenüber Schiller einmal von einer »Art Dunkelheit«³⁹ und verweist damit auf jene widerständige Schicht des Bewusstseins, die u.a. Aktionspotential von Kreativität und Intuition ist⁴⁰:

Jede Produktivität *höchster Art*, jedes bedeutende Aperçu, jede Erfindung, jeder große Gedanke der Früchte bringt und Folge hat, steht in Niemandes Gewalt und ist über aller irdischen Macht erhaben. [...] Es ist dem Dämonischen verwandt, das übermächtig mit ihm [dem Menschen; J.S.] tut wie es beliebt [...] [,] während er [der Mensch; J.S.] glaubt, er handele aus eigenem Antriebe.⁴¹

Das Dämonische, der innere *Dämon/ΔΑΙΜΩΝ*, kann als ein »Leitbegriff« im Denken Goethes⁴² angesehen werden. Der Geniegedanke, jede Art Produktivität, aber

37 Ernst Stiedenroth *Psychologie zur Erklärung der Seelenerscheinungen erster Teil*. Berlin 1824, in: FA 24: 614.

38 Ebd.

39 Brief vom 27. August 1794, in: MA 8.1: 17

40 Jean Paul hat in seiner *Vorschule der Ästhetik* (1803/04) diesen Bereich schon als das *Unbewusste* bezeichnet: »Das Mächtigste im Dichter [...] ist gerade das Unbewusste. [...]. [E]twas Dunkles, was nicht unser Geschöpf, sondern unser Schöpfer ist [...]« (Jean Paul: *Vorschule der Ästhetik*. Nach d. Ausg. von Norbert Miller hrsg., textkrit. durchges. und eingel. von Wolfhart Henckmann, Hamburg 1990, S. 60.).

41 Johann Peter Eckermann: *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*, in: FA 39: 637, Gespräch vom 11. März 1828.

42 So Theo Buck im Artikel *Dämonisches* in: Goethe-Handbuch, 4/1, S. 179. Dieser Begriff Goethes umfasst sowohl eine äußere, Welt, Natur (vgl. zu Welt und Natur als einem entelechischen Organismus u.a. den Brief vom 18. Juli 1828 an Heinrich Emil Friedrich August von Beulwitz: »Die vernünftige Welt ist als ein großes unsterbliches Individuum zu betrachten, welches unaufhaltsam das Notwendige bewirkt und dadurch sich sogar über das Zufällige zum Herrn erhebt«, in: FA 38: 18 und Kommentar S. 592) und Einzelschicksal umgreifende (vgl. »Urworte orphisch: ΔΑΙΜΩΝ«, in: FA 24: 439) als auch eine innere Dimension, diese als verborgene Tiefenstruktur des Individuums, die als inneres Energiezentrum verstanden werden kann, das widerständig Einspruch gegen die Operationen des Subjekts erheben, aber auch kreatives Aktionspotential zu dessen

auch epistemische Vermögen wie Ahnung und Intuition, gehören in diesen Sinnbezirk des Dämonischen, das von mir an exemplarischen Werken Goethes rekonstruiert wird. So steht sein »poetischer Bildungstrieb«⁴³ bspw. in spannungsreichem Verhältnis zu seiner Produktivität als bildender Künstler. Die Wechselwirkungen von ästhetischer Formung – »wörtlich und bildlich«⁴⁴ – sind aktiv und programmatisch von Goethe gestaltete Bereiche seiner Selbstbildung, mit denen er neue Sehweisen und Denkmöglichkeiten erprobt. Das Klufterlebnis als Differenz Erfahrung der Prozeduren des inneren kreativen Aktzentrums und der Gestaltungen des bewusst agierenden Subjekts ermöglicht, eine kreativ-widerständige Selbstbildung zu praktizieren, die eine perspektivisch offene Identität auf der Folie prinzipieller Kontingenzerfahrung modelliert. Diese Identitätsmodulationen konzeptionieren perspektivische dynamische Differenzzusammenhänge offener Ganzheit. Damit ergibt sich ein ontologisch begründeter Sinnhorizont von Identität, in welchem labile Ich-Kohärenz in einer dialektischen Dynamik und im Modus eines radikal offenen Strebens auf der Folie prinzipieller Kontingenzerfahrung in veränderbaren Kontexten generiert wird. In den Diskurs über Bildung werden mit diesen Komponenten

Handlungsmustern beisteuern kann. Buck hebt denn auch in dem Handbuch-Artikel u.a. das produktiv-kreative Potential, die »unerforschliche innere Gesetzlichkeit des Menschen« mit semantischen Schnittmengen zum Entelechiebegriff hervor (S. 180). In seiner aktuell viel beachteten Biographie über Goethe geht u.a. auch Rüdiger Safranski auf das Dämonische ein; ich erwähne das an dieser Stelle, weil Safranski nur einen konkreten Anlass für eine Reflexion Goethes über das Dämonische darstellt (Napoleon), dabei aber die Bedeutung als Leitmotiv ganz außer Acht lässt, dessen Spur sich, wenn man dessen Sinnbezirk erschließt, durch Goethes Leben und Werk zieht. Vgl. Rüdiger Safranski: *Goethe. Kunstwerk des Lebens*, München 2013, S. 536 f. Vgl. im Gegensatz dazu differenzierend und plausibel Hermann Schmitz: *Das Ganz-Andere. Goethe und das Ungeheure*, a.a.O., S. 424–435; vgl. auch: ders.: *Goethes Altersdenken im problemgeschichtlichen Zusammenhang* (1959), Bonn 2008, S. 217–231. Zur Bedeutung und genaueren Begründung des Dämon- Begriffes u.a. ausführlich Kap. 2.1 und Kap. 4.2.4 sowie zum Entelechiebegriff auch Kap. 7.

- 43 In der autobiographischen »Selbstschilderung«, wahrscheinlich um den 25. August 1797, ist die Rede davon, dass ein »[i]mmer tätiger nach innen und außen fortwirkender poetischer Bildungstrieb« das Aktzentrum seiner, Goethes Existenz sei, vgl. MA 4.2: 515, zur Datierung vgl. den Kommentar MA 4.2: 1135.
- 44 Heißt es in *Tag- und Jahreshefte*, FA 17: 304; Goethe reflektiert an dieser Stelle 1820 anlässlich seiner Untersuchungen der Granitformationen der sogenannten Luisenburg den Zusammenhang von Wort und Bild. Vgl. zum Wandel von Goethes Selbstverständnis als Zeichner u.a. Frank Fehrenbach: »Das lebendige Ganze, das zu allen unsern geistigen und sinnlichen Kräften spricht«, *Goethe und das Zeichnen*, a.a.O., S. 129–133, sowie Uwe Pörksen: *Raumzeit. Goethes Zeitbegriff aufgrund seiner sprachlichen Darstellung geologischer Ideen und ihrer Visualisierung*, in: Peter Matussek (Hrsg.): *Goethe und die Verzeitlichung der Natur*, München 1998, S. 101–127.

neue Denkmuster eingebracht. Im Sinnbezirk des Kluftbegriffs wird transformatorische Bildung neu orientiert, weil über diesen Identitätskonzeptionen möglich werden, die bei Dekompositionskonstruktionen vernachlässigt oder bestritten werden oder nicht erklärbar sind.

Weitere fachwissenschaftlich bisher nicht berücksichtigte Perspektiven ergeben sich auch durch die Kreativitätspotentiale. Kreatives Handeln ist nicht zu verordnen oder planbar zu veranlassen. So liegt der besondere Reiz von Goethes Bildungskonzept gerade darin, mit ihm einen besonderen Raum für Bildung zu fordern. Bildung als Selbstbildung findet bei ihm in Gegenräumen zu den historisch-gesellschaftlichen und sozio-kulturellen Bedingungen statt⁴⁵. Nicht allein in ästhetischer Betrachtung und Produktivität, wie heute z.T. im Bildungsdiskurs thematisiert⁴⁶, sondern insbesondere auch durch das Hinaustreten in den Erfahrungsraum der Natur, der dabei auch zum Forschungsraum werden kann: Ein Muster für Bildung mit innovativem Potential, das, soweit ich sehe, bisher nur randständig in seiner Bedeutung, die auf Teilhabe zielt, diskutiert worden ist. Von besonderer Bedeutung sind dabei auch die für Bildung privilegierten Gegenstände: Ihnen wird keine kulturell sanktionierte und allgemeingültige erbaulich-vorbildhafte Bedeutung zugesprochen, sondern sie entfalten ihre Wirkung je aktuell in konkreter Erfahrung, in der sie zur Autorität für das erlebende Subjekt werden⁴⁷.

Die hermeneutische Prämisse meiner Rekonstruktion verdanke ich einem Hinweis Goethes zum Umgang mit seinem Werk anlässlich der zweiten Gesamtausgabe in einem Brief an Karl Friedrich Zelter vom 22. Juni 1808:

Die Fragmente eines ganzen Lebens nehmen sich freilich wunderbarlich und inkohärent genug neben einander aus; deswegen die Rezensenten in einer gar eigenen Verlegenheit sind, wenn sie mit gutem oder bösem Willen das Zusammengedruck-

45 Als soziologische Referenztheorie für diesen Themenkomplex ist Klaus Hurrelmann: *Einführung in die Sozialisationslehre*, Weinheim und Basel 2006, zu nennen. Hurrelmanns Modell der *produktiven Realitätsverarbeitung* differenziert für die Persönlichkeitsentwicklung nach persönlicher Individuation und sozialer Integration (vgl. dazu die »*Sieben Thesen zur Sozialisation*«, S. 23–39) und bietet damit ein soziologisches Modell für die Rekonstruktion von Selbstbildung bei Goethe. Dabei wird sich zeigen, dass Goethes Selbstbildungsansatz interessante Realisierungsvarianten mit durchaus neuen Perspektiven anbietet. Vgl. auch Klaus Hurrelmann: *Sozialisation. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*, Weinheim und Basel 2012, besonders S. 54–70.

46 So u.a. Eckart Liebau; Jörg Zirfas: *Die Sinne, die Künste und die Bedeutung. Ein Vorwort*, in: dies. (Hrsg.): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*, Bielefeld 2008, S. 13.

47 Vgl. dazu aus philosophischer Sicht Peter Sloterdijk: *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik* (2009) Frankfurt/M. 2011, S. 37–51.

te als ein Zusammengehöriges betrachten wollen. Der freundschaftliche Sinn weiß diese Bruchstücke am besten zu beleben.⁴⁸

Nach diesem Hinweis bietet es sich an, die »Bruchstücke« des Ganzen in der Genese von Leben und Werk anhand exemplarischer Dokumente in konkreten Verwendungssituationen zu rekonstruieren, ohne vorschnell zugunsten einer vermeintlich kohärenten Einheit die Differenzen des Sinnzusammenhangs zu verwischen. Die Rekonstruktion von Aisthesis in ihrer Bedeutung für Selbstbildung will deshalb verschiedene Realisierungsvarianten in jeweils konkreten Aktivierungszusammenhängen freilegen, um in deren Spiegelung Optionen und Dimensionen von Bildung ausloten zu können.

Zum historischen Kontext

Mit den angedeuteten Gesichtspunkten der spezifischen Ausprägung des Leitmotivs Bildung bewegt sich Goethe im Kontext eines intensiven Diskurses, der in z.T. kritischer Differenz historisch-systematischer Bezugspunkt seiner Überlegungen ist. Unter soziologischer Perspektive betrachtet, spricht Niklas Luhmann geradezu vom »Take-off der Pädagogik als Wissenschaft«⁴⁹ im 18. Jahrhundert. Bildung ist seither ein Leitbegriff, der zum »Kernbestand pädagogischer Reflexion«⁵⁰ gehört. Auch philosophische Reflexion über Bildung betont, dass der in der Goethezeit entwickelte Begriff von Bildung »wohl der größte Gedanke des 18. Jahrhunderts«⁵¹ sei und ein »Sich-Bilden«⁵² des Individuums in Auseinandersetzung mit der Welt meine. Hans-Georg Gadamer interpretiert den Begriff Bildung der Goethezeit bspw. nicht in erster Linie als Kultivierung bestimmter Funktionsmuster (Ausbildung), er sei auch nicht nur und primär als das Erlernen und Anwenden von Instrumentarien, Techniken und Methoden zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen (Kompetenzen) zu verstehen, Bildung erschöpfe sich nicht in Aufklärung (Emanzipation, Autonomie, Mün-

48 FA 33: 326.

49 Niklas Luhmann, K.-E. Schnorr: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Frankfurt/M. 1988, S. 140–150.

50 Yvonne Ehrenspeck: *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*, in: Rudolf Tippelt; Bernhard Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden 2010, S. 155–169, S. 155.

51 Hans-Georg Gadamer: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (1960), Tübingen 1975, S. 7. Vgl. dazu Arnd Kerkhecker: *Die Bedeutung der humanistischen Tradition für die Geisteswissenschaft (GW 1,9-47)*, in: Günter Figal (Hrsg.): *Hans-Georg Gadamer. Wahrheit und Methode*, Berlin 2007, S. 9–28.

52 Hans-Georg Gadamer: *Wahrheit und Methode*, a.a.O., S. 8.

digkeit, kritisches Bewusstsein) oder Wissen (Fundus von Kenntnissen). Im Sinne des Selbstverständnisses der philosophischen Hermeneutik als einer »*Grundbewegtheit des Daseins*«⁵³, die »*das Ganze der menschlichen Welterfahrung und Lebenspraxis*«⁵⁴ umgreift, bedeute Bildung das entscheidende Kompositionsprinzip des als einmalig unvergleichlich verstandenen Individuums, die gebildete Persönlichkeit das Ziel des Bildungsprozesses⁵⁵. Bildung ist unter diesen Vorzeichen von Ausbildung abzugrenzen: »*Der Begriff Bildung ruft Einheits-, Universalitäts- und Totalitätsideale auf und tritt mit dieser Aura als Ergänzung und Korrektiv neben das gezielte Erwerben von Spezialwissen und Sachkompetenz*«⁵⁶.

Ich werde die Ideengeschichte des Bildungsbegriffs und exemplarischer Paradigmen der Bildungsphilosophie des 18. Jahrhunderts als Folie nutzen, um das spezifische Denkmuster Goethes zu profilieren. So sehr sich auch Goethe im Rahmen der Denkmuster bewegt, wird doch zu zeigen sein, dass er den Optimismus der Identitätskonzepte des 18. Jahrhunderts, insofern diese ein mit sich selbst identisches kohärentes Subjekt konstituieren, nicht teilt. Goethe denkt, wie für das Verhältnis von Subjekt und Dämon im Vorherigen angedeutet, eine Kluft zwischen anvisiertem Selbst und weiteren Facetten der Person. Die sich als Resonanzraum ihrer Potentiale vielfach konkretisierende und konstituierende Person entzieht sich eindeutiger Erkenntnis und kohärenter Beschreibung⁵⁷. Mit Aisthesis liegt zudem ein Konzept vor, das im Vergleich zu ästhetischer Bildung (Schiller) sich nicht auf die Rezeption von Kunst begrenzt⁵⁸, sondern den Erfahrungsraum der Natur als Gegenraum für

53 Ebd., S. XVIII.

54 Ebd., S. XVII. An anderer Stelle hebt Gadamer hervor: »*Bilden ist nicht Machen. Das Wort Bildung läßt immer ein organisches Bedeutungs Ganzes anklängen, auch wenn wir das oft nicht genug realisieren. Bildung meint nicht primär, daß wir einem rohen Stoff eine Form aufzwingen, sondern daß etwas auf seine Form herausgeführt wird.*« Hans-Georg Gadamer: *Verlust der sinnlichen Bildung als Ursache des Verlustes von Wertmaßstäben*, in: Hans Wichmann u.a. (Hrsg.): *Der Mensch ohne Hand oder Die Zerstörung der menschlichen Ganzheit. Ein Symposium des Werkbundes Bayern*, München 1979, S. 23.

55 Vgl. als exemplarische Begriffsbestimmung mit gleicher Semantik im Rahmen *geschichtlicher Grundbegriffe* auch: Rudolf Vierhaus: *Bildung*, in: Otto Brunner; Werner Conze; Reinhart Koselleck (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*, Bd. 1, Stuttgart 2004, S. 515–518. Vierhaus diskutiert die angedeutete Semantik des Bildungsbegriffs insbesondere für Herder und Goethe.

56 Aleida Assmann: *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*, Frankfurt/M. 1993, S. 9.

57 Zur Differenzierung von Subjekt und Dämon sowie Individuum vgl. Kap. 2.1.

58 Im aktuellen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs wird die Rezeption von Kunst als konstitutiv für ästhetische Bildung angesehen. Die Künste bieten etwa für Eckart Liebau und Jörg Zirfas im Vergleich zu den Gegenständen der Alltagswelt

Bildung erschließt, das Spektrum einer widerständigen Bildung also maßgeblich erweitert und differenziert⁵⁹. In diesem Sinne ist o.g. Selbstbildung ein bedeutendes Bildungskonzept, weil es in Bezug auf die »Individualitätsproblematik der Moderne«⁶⁰ entscheidende Alternativen zu Allgemeinbildungskonzepten bietet, deren Anspruch in der zeitgenössischen Bildungswirklichkeit immer fragwürdiger zu werden scheint.

Im Rahmen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft beruft sich bildungsphilosophische Reflexion und Theoriekonstruktion jedoch nach wie vor auf die philosophischen Systeme⁶¹ Immanuel Kants, Johann Gottlieb Fichtes und Georg Wilhelm Friedrich Hegels sowie auf die humanistisch und idealistisch geprägten Theorien Johann Gottfried Herders und Friedrich Schillers, dessen Konzept ästhetischer Bildung⁶², vor allem aber auf Wilhelm von Humboldts Konzept von Allgemeinbildung⁶³ als paradigmatischem »Referenzpunkt für [...] Bildung«⁶⁴. Goethe

die Vorteile, im zweckfreien dialektischen Spiel der Rezeption u.a. Selbstbegegnung und »Erfahrungen der Offenheit, Mehrdeutigkeit, Differenzierung und Kontingenz« zu ermöglichen: Eckart Liebau; Jörg Zirfas: *Die Sinne, die Künste und die Bedeutung. Ein Vorwort*, in: dies. (Hrsg.): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*, Bielefeld 2008, S. 13. Wenn von mir Goethes Konzept von Aisthesis im Rahmen seiner naturwissenschaftlichen Schriften rekonstruiert wird, folge ich nicht dieser Eingrenzung von ästhetischer Bildung auf Rezeption von Kunst, sondern verorte die Programmatik von Aisthesis in einem weiter gefassten epistemischen Spektrum, vgl. dazu u.a. Kap. 3.2 sowie meine Rekonstruktion unterschiedlicher Aktivierungszusammenhänge bei Goethe.

- 59 Vgl. zur Transformation des Ästhetischen Gernot Böhme: *Atmosphäre*, a.a.O.
- 60 Dirk Kemper: »ineffabile«. *Goethe und die Individualitätsproblematik der Moderne*, München 2004, Zitat S. 2. Kemper sieht die Ursache der *Individualitätsproblematik* u.a. in der »Dekonstruktion der Korrespondenztheorie zwischen der Ordnung des Seins und der Ordnung des Denkens, wie sie [...] durch die Transzendentalphilosophie [von Kant; J.S.] vollzogen« (S. 6) worden ist. Vgl. u.a. auch Rüdiger Safranski: *Goethe. Kunstwerk des Lebens*, a.a.O., S. 15. Safranski betont an dieser Stelle seiner *Vorbemerkung*, dass heute, wo »die Zeiten nicht günstig für die Entstehung von Individualität« seien, Goethes Biographie als exemplarisches Beispiel für ein in dieser Hinsicht gelingendes Leben verstanden werden kann.
- 61 Vgl. den historisch-systematischen Abriss bei Andreas Dörpinghaus, Andreas Poenitsch, Lothar Wigger: *Einführung in die Theorie der Bildung*, Darmstadt 32009, S. 54–93.
- 62 Vgl. Jörg Soetebeer: *Selbsttätige Bildungskraft heute. Schiller*, Stuttgart 2010, S. 114–158.
- 63 Vgl. bspw. zum Bezug zu aktuell diskutierter *transformatorischer Bildungsprozesse* Hans-Christoph Koller: *Bildung anders denken*, a.a.O., S. 11–15.
- 64 Christiane Thompson: *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*, a.a.O. S. 34. Seit Ende der 80er Jahre vertritt bspw. Wolfgang Klafki die modifizierte und erweiterte kritisch-konstruktive Didaktik verstärkt als ein »zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung«. Vgl. Wolfgang Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, (1985) Weinheim 62007. Klafki versucht empirische Forschung und Sozialtheorie in sein Konzept von Allgemeinbildung zu integrieren, den »historisch- hermeneutischen Ansatz [...]

bildet dabei eine Ausnahme. Seine Ideen spielen im Diskurs über Bildung durchaus eine Rolle, primär an den literarischen Schriften orientiert und hier besonders am *Wilhelm Meister*⁶⁵, dennoch liegen von fachwissenschaftlicher Seite heute kaum systematische Anschlussversuche vor, vergleicht man die Rezeption Goethes bspw. mit der Friedrich Schillers oder Wilhelm von Humboldts – welche sich freilich auf einen tradierten Kanon von Schriften begrenzt, aber interessante Perspektiven von Selbstbildung in den Aufzeichnungen des jungen Humboldt finden könnte⁶⁶.

Das hier von mir versuchte Unterfangen, Konstituenten bildender Erfahrung des Leitmotivs Bildung in den naturwissenschaftlichen und den ästhetischen Schriften Goethes zu erschließen, ist also erstaunlicher Weise im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs bisher kaum verfolgt worden⁶⁷. Meiner Untersuchung bietet sich damit auch in dieser Hinsicht die Möglichkeit, einen durchaus neuen Beschreibungsansatz zu erproben, der für die Reflexion über Bildung anregende Deutungs-

mit dem erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) und dem gesellschaftskritisch-ideologiekritischen Ansatz« zu verbinden (S. 9).

- 65 Vgl. u.a. in jüngster Zeit Andreas Lischewski: *Meilensteine der Pädagogik. Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung*, Stuttgart 2014. In dem Kapitel *Die klassisch-idealistische Epoche* (S. 163–207) werden Schiller, Humboldt, Fichte, Hegel und Pestalozzi aufgeführt, zu Goethe gibt es dagegen nur einen kurzen Hinweis S. 163, und dieser betrifft seine Bedeutung für den Bildungsroman.
- 66 Diesem Konzept Humboldts in seinem Bezug zu Goethes Konzept wird nachzugehen sein. Dazu wird im Kap. 3.2 Humboldts Verständnis von Individualität, von *Lage*, die Einbeziehung von Empfindsamkeit, Emotionalität und Reflexion in eine Ganzheitskonzeption diskutiert. Die Ideen des jungen Humboldt schließen sich eng an persönliche Erfahrungen an. Er erlebt die Ideen der Vernunft, die Leidenschaften der Seele und die Bedürfnisse des Leibes in ihrer Differenz, lehnt aber eine einseitig vernunftgestützte Sonderung und Stilisierung von Bildung ab und plädiert für eine Ganzheit des Individuums, das sich seiner Differenzen bewusst ist und diese als Chance begreift. Hier soll der in einem Brief an Georg Forster formulierte Selbstbildungsgedanke einen ersten Hinweis dazu bieten: »Die Sätze, dass nichts auf Erden so wichtig ist, als die höchste Kraft und die vielseitigste Bildung der Individuen, und dass daher der wahren Moral erstes Gesetz ist: bilde dich selbst und nur ihr zweites: wirke auf andre durch das, was du bist, diese Maximen sind mir [so] zu eigen, als dass ich mich je von ihnen trennen könnte«. In: *Georg Forsters Werke, Sämtliche Schriften, Tagebücher, Briefe*, hrsg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Bd. 18: *Briefe an Forster*, bearb. von B. Leuschner, S. Scheibe, H. Fiedler, K.-G. Popp, A. Schneider, Berlin 1982, S. 454. Vgl. zu den biographischen Umständen Humboldts Lothar Gall: *Wilhelm von Humboldt. Ein Preuße von Welt*, Berlin 2011, S. 15–137. Gall verdanke ich entsprechende Hinweise.
- 67 Vgl. aber die vergleichende Untersuchung von Philipp Mehne: *Bildung versus Self-Reliance? Selbstkultur bei Goethe und Emerson*, Würzburg 2008, sowie Christian Rittelmeyer: *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*, Stuttgart 2012, S. 19 f., und ders.: *Pädagogische Anthropologie des Leibes*, Weinheim 2002, S. 29 ff.

perspektiven von Goethe gewinnen kann. Die weiteren *Vorüberlegungen* stellen dazu grundlegende Perspektiven bereit.

Noch einmal – der bildungsphilosophische Diskurszusammenhang

Bildungsphilosophie hat eine Fülle von Paradigmen generiert⁶⁸. Eine »*Pluralisierung des Bildungsgedankens*«⁶⁹ bestimmt den wissenschaftlichen Diskurs. Dabei ist Bildung wie kaum ein anderer Begriff umstritten und wird von unterschiedlichen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Positionen verschieden gedeutet und gewichtet. In seiner Semantik oszillierend vieldeutig und atmosphärisch unscharf⁷⁰, »*Bildung ruft auch heute [...] eine Reihe unbestimmter Assoziationen hervor*«⁷¹, zudem ideologisch aufgeladen, wird *Bildung* denn auch als »*Problemtitel*« eingestuft⁷², verschiedentlich als ein für den wissenschaftlichen Diskurs untaugliches »*Contain-erwort*« verstanden, verbunden mit dem Vorschlag, es durch andere Begriffe, etwa den der *Autopoiesis* zu ersetzen⁷³ oder ganz auf *Bildung* zu verzichten, zeitgemäß sei allein Lernen und Ausbildung⁷⁴. Unter solchen Bedingungen erscheinen Bildungskonzepte nicht in einem vormodernen Sinne als verbindliche, unveränderliche und ewig gültige Ideen⁷⁵, sondern als Konstrukte, denen bestimmte Orientierungsmuster

68 Rudolf Tippelt; Bernhard Schmidt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Wiesbaden 2010.

69 Yvonne Ehrenspeck: *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*, a.a.O., S. 161.

70 Käte Meyer-Drawe: *Bildung als Selbstgestaltung. Grenzen und Möglichkeiten einer modernen Idee*, in: Manfred Fassler u.a. (Hrsg.): *Bildung – Welt – Verantwortung*, Festschrift 50 Jahre ev. Studienwerk Villigst, Gießen 1998, S. 123–143, S. 140.

71 Aleida Assmann: *Arbeit am nationalen Gedächtnis*, a.a.O., S. 9.

72 Christiane Thompson: *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*, a.a.O., S. 9.

73 Dieter Lenzen: *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?*, in: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 949–967, Zitat S. 949. Vgl. zum Autopoiesisbegriff Humberto R. Maturana; Francisco J. Varela: *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*, Frankfurt/M 2011, S. 55.

74 So bspw. Jürgen Oelkers: *Und wo, bitte, bleibt Humboldt? Der Pisa-Studie wird vorgeworfen, sie messe keine Bildung – Das stimmt. Doch Schule ist keine Bildungs-, sondern eine Lehranstalt*, in: Die Zeit, Nr. 27, 2002, S. 36.

75 Aleida Assmanns Fazit zum deutschen Bildungsbegriff lautet: »*Festzustellen ist immerhin, daß der Bildungsbegriff keineswegs von der Bildfläche der bundesrepublikanischen Kultur verschwunden ist, sondern weiterhin verwendet wird und prestigieöser Gegenstand von Debatten und Untersuchungen ist. Dennoch scheint der Bildungsbegriff heute seine zentrale und zentrierende gesellschaftliche Funktion eingebüßt zu haben. Das Zentrum, auf das er verwies, die Mitte der Person oder die Mitte der Nation, existiert nicht mehr.*« In: Aleida Assmann: *Arbeit am nationalen Gedächtnis*, a.a.O. S. 110 f. Zur soziologischen Orientie-