

Gruschka, Andreas

Schöner Sehen in schlechten Zeiten!

Pädagogische Korrespondenz (1994) 13, S. 76-84



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Schöner Sehen in schlechten Zeiten! - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1994) 13, S. 76-84 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-90236 - DOI: 10.25656/01:9023

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90236>

<https://doi.org/10.25656/01:9023>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ESSAY

- 5 *Michael Tiedtke*
Vielfalt statt Einheit
Überlegungen aus Anlaß der pädagogischen Reformation des Ostens

DAS AKTUELLE THEMA

- 22 *Karl-Heinz Dammer/Andreas Gruschka*
Reaktionen auf Barbaren und die Pädagogik der Entbarbarisierung

DISKUSSION

- 36 *Eike Pulpanek*
Warnung vor didaktischen Illusionen

AUS DEN MEDIEN

- 42 *Peter Moritz*
Fernsehen als Ideologie (Teil I)
Über die Fragwürdigkeit des Fernsehens und noch fragwürdigere Theorien

BERICHT AUS DER FREMDE

- 67 *Gaby Späker*
Europa

DIDAKTIKUM

- 76 *Andreas Gruschka*
Schöner Sehen in schlechten Zeiten!

DOKUMENTATION

- 85 *Michael Tischer*
Ist's gestattet?

Andreas Gruschka

Schöner Sehen in schlechten Zeiten!

I

Wer in historischen Photoalben blättert, mag zunächst vom Eindruck überwältigt werden, wie schnell und wie gründlich sich die Lebensumstände und Verhaltensweisen der Menschen verändern. Viele der Berufe und Tätigkeiten, die z.B. August Sander im Rheinland im Verlauf der ersten Jahrzehnte dieses Jahrhunderts mit seinen Photos dokumentierte, sind verschwunden. Das Gefühl für den Verkehr und die Bewegung in einer Stadt oder in einem Dorf, das alte Photos in uns hervorrufen, hat nur noch wenig gemein mit der Stadt- oder Dorf-Erfahrung in der heutigen Zeit. Als ich kurz nach dem Fall der Mauer erstmals durch die DDR reiste, sah ich mich plötzlich in die 50er Jahre versetzt. Die Ansichten, die mir die Dörfer Sachsen-Anhalts boten, entsprachen genau den erinnerten Bildern meiner Ferienkindheit in einem niedersächsischen Dorf.

Aus dem Wandel wird oft eine neue Qualität der Lebensumstände abgeleitet und je nachdem wie er bewertet wird, erscheinen die untergegangenen als die goldenen oder als die dunklen Zeiten, der positive Blick zurück wirkt nostalgisch und auch der positive auf die Modernisierung verklärt den Wandel. Mit beiden Blicken werden vor allem Veränderungen auf der Oberfläche fixiert, wie stark sich dagegen die Verhältnisse in ihrer Grundsicht erhalten haben, wird nicht registriert.

Ein schönes Beispiel hierfür bietet der beliebte Vergleich von »vorher« und »nachher«, er soll einen bestimmten Wandel als evident ausweisen. In einem Buch, in dem über die »Bildung für das Jahr 2000« nachgedacht wird (Klemm et al. 1985), finden sich als Belege für den großen Wandel in den Schulen zwei Photos eines Kieler Gymnasialkollegiums von 1969 und 1982. 1969 sitzt das uniform grau gekleidete Kollegium steif und ernst in den Sitzreihen des Physikraums, die führenden Kollegen in der ersten Reihe. Das Bild des Kollegiums von 1982 erinnert an einen Betriebsausflug. Die Lehrer sind unterschiedlich gekleidet, viele scherzen während der Aufnahme, in der ersten Reihe sitzen Frauen und Männer im Schneidersitz auf dem Boden. »Diese Photos zeigen, daß sich 1982 viele Lehrer/innen wesentlich offener, freundlicher, ›lässiger‹ präsentieren. Die eigene Stilisierung ist weit weniger an Traditionen und Autoritätsdarstellung orientiert, an die Stelle konservativer Normierung tritt die individuelle Interpretation der eigenen Person; dies gilt nicht nur – aber auch – für die Kleidung« (Klemm et al. 1985, S.54). Der Blick der Autoren haftet an den äußeren Veränderungen, und ihr Kommentar macht deutlich, daß sie diese positiv bewerten. Aber damit ist noch nicht geklärt, ob die Veränderungen wirklich bedeutsam und ob sie als Fortschritt einzuordnen sind. Gut möglich, daß ein Photo vom Betriebsausflug des 69er Kollegiums dem des 82er ähnelte. Vielleicht steckt hinter dem »lässigen« Outfit der 82er lediglich

eine veränderte Kleiderordnung? Wahrscheinlich würde Konrad Adam von der FAZ anders als Klemm et al. den Wandel negativ bewerten, als ein weiteres Indiz dafür, wie verkommen Schule heute sei, wie wenig sie ihren Erziehungsauftrag noch darzustellen vermag. Und auf Adam ließe sich antworten, daß das offen getragene Hemd Studienrat Mayer nicht daran hindern müsse, streng mit seinen Schülern zu verfahren.

Bilder sollen die Besonderheit des Augenblicks und damit zugleich den Wandel der Lebensumstände der Menschen illustrieren. Ihr Betrachter sieht sie immer als jemand, der zu beidem ein bestimmtes Verhältnis eingenommen hat. Bilder dokumentieren vor allem gedeutete Wirklichkeit. Selten enthalten sie analysierte Realität und zugleich deren analysierte Rezeption. Daraus resultiert wesentlich die Spannung zwischen dem bloß dokumentarischen, dem kritisch-aufklärerischen Potential der Photographie und ihrer faktischen Indienstnahme für und durch das falsche Bewußtsein.

Gegen das Bedürfnis, den Wandel der Lebensumstände durch Bilder belegt zu sehen, sorgen zugleich viele Dinge bzw. Situationen und das Interesse an ihrer Kontinuität für die Orientierung und Ordnung unserer sozialen Wahrnehmung. Dabei geht es um das Wiedererkennen und um die Identitätssicherung des Beobachters. Auch hierzu verhelfen Bilder. Bevorzugt beziehen sie sich auf das Alltägliche: wiederkehrende Verrichtungen, kontinuierlich gebrauchte Gegenstände, die Natur um uns etc. Sie repräsentieren gegen die Verunsicherung, die vom Wandel ausgeht, das Selbstverständliche und Dauerhafte. Die Vertrautheit mit ihnen trägt, wo diese nicht von ihnen selbst ausgeht, sondern bloß vom Bedürfnis nach Kontinuität bestimmt wird. Die Objekte bleiben Spiegelbilder wechselnder, vom Geist einer Zeit geprägter Erfahrungen bzw. der Empfindsamkeit ihnen gegenüber. Das Bild von einem Wald z.B. wird heute, da wir alle vom sauren Regen wissen, anders gesehen als zu einer Zeit, zu der vom Waldsterben noch nicht die Rede war. Für die einen folgt daraus die Tendenz, nur noch den sauren Regen und das Bild vom lebenden Wald folglich als Verzerrung der Realität zu bewerten, oder die umgekehrte Tendenz, gegen die negative Sicht das Bild vom Wald als Beleg für das Weiterleben der schönen Natur zu nehmen. Das eine steht für das Schwarzsehen, das andere für das Schöner Sehen.

II

Von zwei Bilddeutungen sei im folgenden in der Absicht berichtet, den Leser staunen zu machen über das sich ausbreitende Bedürfnis nach Schöner Sehen. Es antwortet wohl auf die wachsende Depression, die die gesellschaftlichen Verhältnisse bewirken. Zu solchen gehören die öffentliche Erziehung und die Bildung. Über sie werden gegenwärtig vor allem Horrornachrichten verbreitet. Dies scheint das Bedürfnis zu verstärken, durch den ganz anderen, den positiven Blick auf den Alltag wieder hoffen zu können. (G. Becker etwa reagiert auf Rostock, Mölln und Solingen, indem er fragt, was wir aus der Immunität der Mehrheit der jungen Menschen für den Fremdenhaß im Sinne einer positiven Pädagogik lernen können; Neue Sammlung 2/1993, S.319.) Vielleicht werden die Verhältnisse andere, wenn wir sie anders betrachten?



Das erste Beispiel stellt eine Betrachtung von Julian Schutting zu einem Bild dar, dem wir schon in der vierten Nummer der Korrespondenz durch zwei Aufsätze unsere Aufmerksamkeit gewidmet haben: Chardin's »Junge Schulmeisterin«. Klaus Mollenhauer und der Autor haben versucht, die von Chardin dargestellten Ambivalenzen der Lehr-Lern-Situation zu dechiffrieren. Wir stießen dabei auf die von Chardin äußerst genau wahrgenommenen Bedingungen, die das Mißlingen der Bildung bewirken. Schutting betrachtet das Bild ganz anders.

»Es ist der lange Augenblick vor dem Augenblick der Wahrheit, der seit vielen Augenblicken stockende Augenblick, dessen Mühseligkeit dem Kind ins Gesicht geschrieben ist als der Kampf zwischen Verharren in ängstlicher Dumpfheit und lichtvollem Erwachen, Kampf, der schon eine geraume Ewigkeit zu dauern scheint und einen auf den ersten Blick mitleidig macht, mit einem begriffsstutzigen Kind, dem, von seinem Pult wie von einem Korsett und Käfig umschlossen, das niemals dämmern wird, was es erkennen soll; auf den zweiten Blick aber sieht man, daß seine Anspannung voller Zuversicht ist, in vorsichtigen Schritten wird es, und das hat seine Zeit, der Kunst des Lesens näher kommen – den Augen, unkindlich gehobene Brauen, scheint soeben aufzugehen, was der Mund sogleich nachformen wird zu dem

befreienden Wort, einem ernsthaften Kind sieht man beim Denken zu, nicht beim Raten auf gut Glück: ernst hält es ein, gleich wird es die Buchstaben erkennen, auf die die Lehrerin zeigt mit einem kleinen Metallstab, sie in Laute verwandeln und daraus ein Wort zusammensetzen – voll Konzentriertheit weist auch sein Finger dorthin, als wäre das richtige Wort aus dem Buch zu kommandieren, die richtige Antwort mit dem Finger zu erfühlen.

Junge Lehrerin, eine Krankenschwester könnte sie sein, die in Körperhaltung, verhaltene Zurückgenommenheit, den Kleinen unterstützt, indem sie ihm Zeit läßt, mit noch unabgenützter professioneller Geduld, indem sie ihm aber auch durch ihre Anteilnahme Mut macht, das laut zu lesen zu beginnen, was er dann bestimmt richtig über die Lippen bringen wird, notfalls mit ihrer Hilfe, und es ist ihr auch anzusehen, daß sie in freundlicher Gelassenheit auf eine falsche Antwort eingerichtet ist: in Atemstille zuwartend, macht sie den Kleinen (oder die Kleine) die Bedeutung des Augenblicks fühlen, ja vielleicht wäre ihrem zugespitzten und das erlösende Wort, sein Anfang, abzulesen, ob sie es ihm nun suggerieren will oder nicht« (J. Schutting; in: L. Ritter-Santini (Hrsg.): Mit den Augen geschrieben, München 1991, S. 63 ff.).

Schutting bedient sich der Schrittfolge, die viele unserer Kältestudien prägte: Mit einem ersten Blick und einem zweiten Blick entwickelt er zwei gegensätzliche Lesarten. Während jedoch in den Kältestudien zunächst positiv hingeschaut/gelesen wurde, um den Anspruch des pädagogischen Akts zu verstehen, und danach mit einem zweiten kritischen Blick gefragt wurde, ob der Akt selbst hält, was er verspricht, interpretiert Schutting das Bild mit umgekehrter Intention und Schrittfolge. Er beginnt mit seiner spontanen kritischen Haltung gegenüber der Szene, ihrer Typik und Spezifität: stockender Augenblick, Mühsal, Dumpfheit, Mitleid, Begriffsstutzigkeit, Korsett und Käfig lauten seine Stichwörter. Dann wechselt er die Perspektive. Erst der zweite ist der angemessene Blick auf das Bild. Wie befreiend wirkt gegen das problematisierende Studium der möglichen Bedeutungen das Schöner Sehen! Alles wandelt sich ins Positive: Aus Mühsal wird Anspannung voller Zuversicht, aus dem Korsett befreiende Wörter, Konzentriertheit. Schutting sieht nun unabgenützte Professionalität, ihr Mutmachen durch Anteilnahme und freundliche Gelassenheit.

Der Autor, der genau hinschauen wollte, um seiner negativ bestimmten primären Regung kritisch zu begegnen, dichtet sich gegen den manifesten Gehalt der Szene gleichsam sein Bild zusammen. Aus dem Negativ macht er ein Positiv. Um die Leistung des Schöner Sehens besser zu verstehen, seien einige Hinweise zum objektiven Gehalt des Bildes wiederholt.

Das Bild präsentiert nicht die positive und auch nicht die negative Pädagogik. Chardin entscheidet sich nicht für eine einzige Lesart. Er vermag uns mit der Ambivalenz unserer Sinneseindrücke und den dabei gespeicherten sozialen Erfahrungen zu verwickeln, gerade indem sein Bild in vielfältiger Form und Weise von der Ambivalenz der Situation handelt. Chardins aufklärerische Kraft verdankt sich der Tatsache, daß er sich nicht für die eine oder die andere Lesart entscheidet, er liefert kein Propagandabild, keine flache Illustration einer vorab feststehenden These. Zugleich malt er nicht ein Bild, das beliebige Interpretationen decken würde, sondern eines, das genau die Situation wiedergibt, die

pädagogisch aus der Unterstellung von Wissen um den pädagogischen Prozeß und fortbestehender Ignoranz entsteht.

Die »junge Schulmeisterin« ist auf subtile Weise ein Bild, das mit den Instrumenten der Komposition, der Farben, mit Licht und Schatten, mit Schärfe und Unschärfe unsere Wahrnehmung herausfordert. Der Maler Chardin spielt mit dem, was er über die Wahrnehmung des Akteurs im pädagogischen Akt und dessen Beobachter weiß: Es ist kein Zufall, daß das, was gelehrt und gelernt werden soll, der Inhalt des aufgeschlagenen Blattes, bewußt undeutlich bleibt, Chardin will uns mit seinen Mitteln zeigen, daß das Kind nicht deutlich sieht, was es lernen und begreifen soll. Unklar bleibt, was die Stricknadel bewirken soll: das Hinabdrücken des Blattes, den Wechsel der Seite, eine Zeigegeste der Lehrerin im Konflikt mit dem zeigenden Finger des Kindes, so bewußt undeutlich hat der Maler sie plaziert. Die der Lehrerin zugewandte und von ihr fixierte Gesichtshälfte des Kindes verschwimmt ähnlich wie das Blatt. Das Kind sieht nicht deutlich, was es lernen soll, die Lehrerin kann nicht klar erkennen, wem sie etwas vermitteln soll. Die Lehrerin sieht nicht wie das Kind den Lerngegenstand und ist deswegen nicht wirklich beim Kind. Das Lernmedium liegt deutlich näher bei der Lehrerin als beim Kind, es wird auf diese Weise als Lehrmedium für das Kind statt als Lernobjekt des Kindes exponiert. Das Bild steckt also voller Unklarheiten, und Chardin malt sie als solche der Sache, um die es geht. Die Unsicherheit der Grundlagen der Vermittlung ist dafür verantwortlich, daß »das Geschäft der Bildung des Nachwuchses ein so schwieriges« ist, daß »die Zuwendungsgeste zum Punkt schrumpft, den die Metallnadel fixiert« (Mollenhauer). Chardin hat das Bild so gemalt, daß der Betrachter ähnlich wie die Lehrerin zu sehen glaubt, was nicht genau erkannt werden kann. Er wird auf die beiden Gesichter gelenkt, während das dritte Zentrum des Bildes, das Lernmedium, ihm – wie Schuttings Deutung illustriert – selbstverständlich zu sein scheint, obwohl es alles andere als deutlich ist. Studieren wir die gemalte Szene ohne ein vorschnelles Bedürfnis nach Auflösung der Ambivalenz, dann wird uns bewußt, wie wenig wir erkannt haben, solange wir nicht die Struktur und den konkreten Anlaß des Pädagogischen verstanden haben.

Das Bild spielt mit den Bedürfnissen seiner Betrachter, aber zugleich unterläuft es sie. Chardin hat in seinem Bild die Realität der pädagogischen Vermittlung analysiert und deren verzerrte Wahrnehmung als einen Teil von ihr in die Darstellung integriert. Schutting schaut nicht genau hin, sondern nutzt das Bild als Projektionsmittel für seine Deutung des pädagogischen Aktes. Den von ihm postulierten positiven Gehalt will er gegen den negativen stark machen, er will schöner sehen. Nichts spricht dafür, daß angesichts der Unsicherheiten des didaktischen Dreiecks eine so glückliche Bildungsepisode entstehen kann, wie Schutting uns glauben machen will. Wie soll Lehren gelingen, wenn der Lehrer nicht weiß, was und wie Kinder lernen? Kann im günstigsten Fall mehr stattfinden als Lernen trotz Lehren? Schutting hatte das zunächst gespürt, es dann aber nicht mehr ernst nehmen wollen.

Von Texten wie dem vorgestellten geht der Impuls aus, zu einer pädagogischen Literatur zurückzugehen, die in den ersten Nachkriegsjahrzehnten blühte, vor allem im Klima existentialistischer Gestimmtheit. Dort sollte gezeigt werden, was

Pädagogik eigentlich ist, durch das Ausmalen dessen, was in ihrer Praxis an Glück begründet sei. Die Bildung oder das pädagogische Verhältnis so rein entworfen zu bekommen war ungemein tröstlich. Wer das Wesen der Strafe empfand, wie Otto Friedrich Bollnow sie uns schilderte, als Reinigung und neuer Anfang (vgl. PÄK 1, S.6), der vermochte sich über das hinwegzusetzen, was im gleichen Akt als anstößig hätte auffallen können: Repression, Hilflosigkeit, Leid.

III

Auch Wilhelm Genazino operiert mit dem ersten und zweiten Blick, um sich das Bild eines Mädchens auf einer Postkarte zu erschließen. Unter dem Titel »Aus der Tiefe« schrieb er in der Frankfurter Rundschau (nun in: Aus der Ferne, Reinbeck 1993, S.40).



»Dieses Mädchen kennen wir alle. Es hat vielleicht sogar neben uns gesessen, damals. Wenn es ein wenig kameradschaftlicher gewesen wäre, dann hätten wir selber eine bessere Figur gemacht. Aber das Mädchen war eine Streberin; es hat alles, was es wußte und meistens besser wußte, für sich behalten, obwohl wir doch genau neben dem Mädchen saßen und unsere Pein kein Geheimnis war. Das Mädchen schirmt seinen Vorsprung auch noch mit dem Arm vor uns ab. Diese Geste ist das Skandalon! Der Arm ist der Zaun, der die anderen ausschließt. Trägt die Schülerin nicht (womöglich als einzige in der Klasse) schon Ohringe und Armbanduhr? Und müssen wir nicht annehmen, daß beides, Ohringe und Armbanduhr, die ersten Erträge des frühen Strebertums sind? Die das Mädchen schamlos mit ins Klassenzimmer bringt?! Der Neid auf soviel Erfolg macht unseren Blick rachsüchtig und phantasielos. Wer Pech und nie einen anderen Einfall hat, erzählt ein halbes Leben lang die Geschichte von der gemeinen Klassenkameradin. Wer Glück hat, findet eines

Tages diese Postkarte mit einem Foto, das Willy Ronis 1960 in Frankreich aufgenommen hat. Ein erstes Indiz dafür, daß das Mädchen keine Streberin und unser Neid vielleicht von Anfang an gegenstandslos war, ist der Anblick der Zufriedenheit des Mädchens. So schaut niemand, erst recht kein Kind, das andere ausschließen will. Das Mädchen, behaupte ich, empfindet eine neuartige Freude, die mit dem Klassenzimmer und den anderen Kindern gar nichts zu tun hat. Es ist die Freude darüber, schriftliche Zeichen zuerst auf eine Tafel und später auf Papier setzen zu können, Zeichen, die eine Selbstbezüglichkeit begründen, die geschützt werden muß, weil sie eben erst entdeckt und als beglückend empfunden wird. Ich möchte einen weiteren Schritt wenigstens für möglich halten: In der Freude am allgemeinen Schreiben erschließt sich dem Mädchen die Freude am eigenen Schreiben – von der, außer ihr, in diesem Klassenzimmer vermutlich niemand etwas ahnt, der Lehrer eingeschlossen.«

Genazino versucht uns etwas anders für seine Interpretation einzunehmen als Schutting, nämlich indem er so tut, als ob er wie jeder Leser auf das Kind reagieren würde: »Kennen wir alle!« Appelliert wird auf diese Weise an eine gemeinsame Erfahrung von Schule, an die ungute Rolle einer Streberin/eines Strebers. Aber der Rückgriff auf das spontan sich einstellende Vorverständnis dient nur dazu, den unterstellten projektiven Charakter der Deutung bloßzustellen. Genazino macht uns den eigenen ersten Blick als Eindruck madig, indem er unterstellt, es sei der unsere, der misanthropisch gestimmt nur auf die Bestätigung des negativen Vorurteils bedacht ist.

Tatsächlich kennt jedoch dieses besondere Mädchen wohl kein Betrachter des Bildes. Alle kennen lediglich die Figur des Strebers, sobald sie sich an die Schule erinnern. Genazino dient uns schon mit dieser rhetorischen Geste ein Klischee an, und er spitzt es zu, indem er gar nicht fragt, wie wir den Streber erlebt haben, sondern er für uns alle mitteilt: als Opfer, als »unsere Pein«. Vielleicht hat Genazino eine solche Streberin erlebt und erlitten, so daß das Bild in ihm die böse Erinnerung hochsteigen läßt. Er unterstellt, seine Erfahrung sei Teil des kollektiven Gedächtnisses.

Wie es der Autor aber mit der Erinnerung hält, mit dem Postulat, die Konflikte und das Leid der eigenen Schulzeit aufzuheben, nicht zu unterdrücken und zu verdrängen, wird an seiner Gegenlesart deutlich. Er will uns zeigen, daß wir mit dem negativen Blick immer schon unrecht hatten, da er aus Neid geboren sei und uns rachsüchtig und phantasielos gemacht habe. Wir seien mit dem, was wir bloß für unsere Erfahrungen halten, gleichsam blind geworden gegenüber dem, was wirklich geschehen sei, und das zeige uns das Bild, wenn wir es nur richtig betrachten. Um das möglichst eindringlich vorzuführen, wendet sich Genazino einfühlsam dem Kind zu. Er stellt es sich als eines vor, das gerade schreiben lernt.

So schaue kein Kind, das andere ausschließen will, weil kein zufriedenes Kind das tun wolle, versichert uns Genazino. Das Kind sei ganz gefangen von der »Freude« darüber, die Schrift zu entdecken. Und wer eine solche Entdeckung mache, sei ganz selbstbezüglich. Die eigene Entdeckung soll lediglich geschützt werden, auch weil sie eben erst, d.h. zunächst noch unsicher gemacht wird. Das habe nichts mit dem Klassenzimmer und den anderen Kindern zu tun. Nähme man diese Lesart ernst, bedeutete dies, daß Kinder, die allein in ihrem Zimmer die

Schrift für sich entdecken, die gleiche Körperhaltung zeigten. Ich halte das nach meinen Beobachtungen an Kindern für äußerst unwahrscheinlich.

Genazino wird von seiner Empathieübung so hingerissen und selbstbezüglich, daß er nicht mehr einbeziehen will, was um das Kind herum geschieht: Das Kind muß die neue Entdeckung nur schützen, weil es sie in einem Rahmen macht, der bereits von der Fremdbezüglichkeit der Konkurrenz geprägt ist, freilich nicht so platt, wie es Genazinos direktes Bild von einer Streberin mit Ohrring und Armbanduhr suggerieren soll. Wenig sinnvoll wäre es, zur Aufschlüsselung der Szene zu unterstellen, daß Kinder in jedem Augenblick intentional den freien Arm zum »Zaun« umfunktionierten, der die anderen ausschließen sollte. Dennoch ist das der spezifische, in der Regel erst in der Schule gelernte latente soziale Sinn dieser Körperhaltung. Das Kind ist zugleich bei sich, konzentriert bei seiner Übung, und es entdeckt die Schrift im Bewußtsein darum, daß andere sie noch nicht oder nicht so leicht erobern können. Das Kind lernt schnell, daß es die neue Fähigkeit lieber nicht anderen mitteilen bzw. mit ihnen teilen soll. Indem Genazino die »Entdeckung« von ihrem Kontext befreit, die Körperhaltung des Kindes zur Selbstbezüglichkeit hin auflöst und sich danach mit der Ausdeutung des unterstellten Glücks des Kindes beschäftigt, wird er dafür blind, daß – jenseits aller Projektionen, auch der von einer Streberin – bereits das frühe Lernen durch Angst bestimmt wird.

Ich habe Kinder der ersten Grundschulklassen befragt, was das Kind auf der Postkarte tue und warum. Ich bekam immer die gleiche Antwort, von guten wie von schlechten Schülern: Das Kind will verhindern, daß bei ihm abgeschrieben wird. Wenn es ernst wird – sagten die Kinder -, mache man das eben so in der Schule. Sie empfinden sich dabei zunächst nicht als Opfer oder als Täter, sondern meinen, daß sie lediglich das Verhalten zeigen, das in der Schule üblich ist. In diesem Sinne läuft die Reaktion bei vielen bald wie automatisch ab. Manche Kinder teilen ergänzend mit, sie hätten gemerkt, wie sie sich besser konzentrieren würden, wenn sie davon ausgehen könnten, daß sie durch das Abschauen von Mitschülern nicht gestört würden. Das zeigt, daß beide Aspekte der Körperhaltung miteinander vermittelt werden.

In vielen Grundschulen sitzen die Kinder heute nicht, wie es die Postkarte zeigt, vereinzelt an Pulten, sondern an Gruppentischen. Sie machen sich einen Spaß daraus, bei Prüfungssituationen aus ihren mehrteiligen ausklappbaren Mäppchen regelrecht einen Schutzwall gegen die Mitschüler aufzubauen. Es wird zum Sport, den Schulkameraden das Mogeln, den Diebstahl des geistigen Eigentums, unmöglich zu machen.

Genazino ist an der strukturellen Bedeutung der Körperhaltung nicht interessiert, statt dessen operiert er mit dem Ressentiment gegen die Streberin. Als wolle er sie rehabilitieren, will er uns »aus der Tiefe« auf das Glück der Kinder aufmerksam machen. Mit unserem notorischen Blick auf die konfliktrträgliche Oberfläche würden wir die Wahrheit der Szene nicht wahrnehmen können. Das Ausspielen der »Tiefe« gegen die Oberfläche wird betrieben, als läge in einem eigentlichen Geschehen das Gute und als sei dieses hinter der Wahrnehmung der Erscheinung verborgen. Die Dialektik von Wesen und Erscheinung wird damit aber nicht getroffen. Statt dessen wird die böse Streberin gegen die Freude beim Lernen ausgespielt. Die

Dialektik spiegelt sich allein noch subjektiv in der Wahrnehmung des Beobachters, der im Gegensatz zu seinem Bedürfnis (etwa dem Glück der Kinder im Bildungsprozeß) die Bedingungen seiner Verhinderung nicht mehr in den Blick nehmen will. Mit dem Schöner Sehen soll in der Praxis etwas gefunden werden, was dort nicht zu finden ist.

IV

Beide Interpreten sprechen die alten kritischen Einsichten oder Ahnungen nur noch aus, um sie als falsch und überholt zu behaupten. Ist das der neue Zeitgeist? Die Art, wie die Autoren vorgehen, ist ein Hinweis darauf, daß die ersten Lesarten einmal ähnlich unbegründet übernommen wurden wie nunmehr die einfach umgekehrten. Die Abwehr der Kritik, die von Schutting und Genazino als bloße Attitüde denunziert wird, gerät selbst unkritisch. Die neue Sicht ist die alte, die der Idealisierung falscher Praxis. Sie ist so alt wie die Szenen, die uns die Bilder Chardins und Ronis' zeigen. Das macht sie als Dokumente lehrreich, freilich nicht für Schutting und Genazino.