

Jornitz, Sieglinde

## erschließen - abschließen – ausschließen. Gestaltschließungszwang im Seminar oder: Chardin, die Dritte

*Pädagogische Korrespondenz* (2003) 30, S. 85-97



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Jornitz, Sieglinde: erschließen - abschließen – ausschließen. Gestaltschließungszwang im Seminar oder: Chardin, die Dritte - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2003) 30, S. 85-97 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84196

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-84196>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 30

FRÜHJAHR 2003

*Zeitschrift für  
kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BÜCHSE DER PANDORA

---

***Pädagogische Korrespondenz* 30/03**

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
in der Büchse der Pandora Verlags-GmbH, Wetzlar

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Stolbergstr. 2, 48147 Münster, Tel. 0251/51747

*Schriftleitung:*

Gisela Blankertz	Dr. Sieglinde Jornitz
Potstiege 48	Leipzigerstr. 49
48161 Münster	60487 Frankfurt/Main

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Stolbergstr. 2, 48147 Münster, Telefon 0251/51747  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 20,- EURO inkl. Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 10,- EURO zzgl. 2,- EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.

***Copyright:***

© 2003 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISBN 3-88178-140-0  
ISSN 0933-6389

*Anzeigen und Buchhandelsvertrieb:*

Büchse der Pandora Verlags-GmbH, 35538 Wetzlar, Postfach 2820

*Einband und Ausstattung:* Peter Großhaus, Wetzlar

*Gesamtherstellung:* Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

**Aktuelles Thema**

- 5 *Stefan Blankertz*  
Unternehmen Schule?  
Überlegungen zu einer Theorie der Folgeabschätzung  
marktlicher Schulstrukturreformen

**Kästestudie I**

- 24 *Andreas Gruschka*  
Mit Regelverletzungen umgehen -  
Was dabei gelernt werden kann und muss

**Kästestudie II**

- 43 *Rainer Pagel*  
Psychiatrische Pillen statt Pädagogik  
Kritische Anmerkungen zur ADHS-Diagnose und  
der damit verbundenen Verabreichung von Ritalin®

**Der Reformvorschlag**

- 54 *Ulrich Oevermann*  
Brauchen wir heute noch eine gesetzliche Schulpflicht  
und welches wären die Vorzüge ihrer Abschaffung?

**Diskussion I**

- 71 *Andreas Gruschka*  
Von der Kritik zur Konstruktion ist oft nur ein Schritt: der der Negation

**Diskussion II**

- 80 *Stefan Blankertz*  
Professionalisierung oder Standesinteressen?

**Didaktikum**

- 85 *Sieglinde Jorntz*  
erschließen - abschließen - ausschließen  
Gestaltungszwang im Seminar oder: Chardin, die Dritte

**Marktforschung**

- 98 *Karl-Heinz Dammer*  
Pädagogischer Thanatos  
Ober die Fallstricke der Werbung für den Lehrerberuf

**Dokumentation**

- 102 Erziehung: Oberwiegend dilettantisch

*Sieglinde Jornitz*

## erschließen - abschließen - ausschließen Gestaltschließungszwang im Seminar oder: Chardin, die Dritte

Eine erneute Thematisierung des bislang in dieser Zeitschrift zweimal verhandelten Gemäldes »Die junge Schulmeisterin« von Jean-Baptiste Simeon Chardin<sup>1</sup> muss gut begründet sein, um die Leserinnen und Leser ein weiteres Mal mit dem Gegenstand zu behelligen.

Ausgangspunkt war das Interesse nachzuvollziehen, wie in einer Seminarsitzung an der Hochschule die erarbeiteten Ergebnisse gesichert werden, wie der Übergang von der zwangsfreien Entwicklung eines Gedankens, eines Beweises, einer Argumentation zur Fixierung des Zu-Lernenden funktioniert.

Vorausgesetzt wurde die Annahme, dass eine Seminarsitzung mit dem festen Vorsatz begonnen wird, die verhandelten Themen in irgendeiner Form festzuhalten, so dass ein Abschluss entsteht. Es besteht ein Zwang, die Denkbewegung an ein Ende zu führen, der sowohl durch das zeitliche und räumliche Setting einer Seminarstunde, die 'irgendwie' beendet werden muss, bestimmt wird, als auch durch den Gedanken selbst, der mit dem Beginn zugleich sein Ende einfordert, das ist: seine Gestalt zu schließen.

Wie vollzieht sich die Schließung der Gestalt während des Seminars? Wird sie von den Studierenden selbst provoziert und manchmal von einer Kommilitonin stellvertretend für die anderen vollzogen? Oder ist es vielmehr so, dass die Seminarleiterin am Ende die divergenten Fäden zusammenführt und so Ordnung in die möglicherweise entstandene argumentative Auseinandersetzung der Lerngruppe bringt?

Systematisiert man die Überlegungen, die an der Schließung der Gestalt beteiligt sind, so ergeben sich drei Ebenen. Die Gestalt muss sachlich, zeitlich und sozial zu einem Ende geführt werden.

Sachlich bedeutet, dass ein Gegenstand inhaltlich verhandelt wird. Er wird in einem Seminarsgespräch über Assoziationen und Überlegungen, die sich am von der Seminarleiterin dargereichten Gegenstand entzünden, *erschlossen*. Der gedankliche Austausch über die Sache bildet die *erschließende* Näherung. Dieser Austausch der Gedankenbewegung findet in der Zeit statt und zielt auf eine *abschließende* Thematisierung des Gegenstandes. D.h. die Sache wird nicht ad infinitum *erschlossen*, sondern sie verlangt einen *Abschluss* und damit eine (vorläufige) Sicherung des Erkannten.

Auf der dritten Ebene geht es darum, im gemeinsamen Gespräch, also: sozial, falsche Lesarten *auszuschließen*. D.h. von den Assoziationen, die durch den Gegen-

## 86 • Pädagogische Korrespondenz

stand geweckt werden, führen einige nicht zu seiner Erschließung und müssen demzufolge *ausgeschlossen* werden, um zu einer *abschließenden* Interpretation der Sache gelangen zu können.

Diese drei Ebenen sind auch jedem Seminargespräch, das sich einem dialogischem Austausch zwischen Seminarleitung und Studierenden verpflichtet fühlt, eigen. Sie sind Bestandteile einer gelingenden Auseinandersetzung an der Sache.

Werden diese Gestaltschließungsmomente jedoch zwanghaft, weil am bloß Gut-Gemeinten krampfhaft festgehalten wird, so verengt sich die assoziative Erschließung zur kontrollierten Definitionsmacht; die zeitliche Muße der abschließenden Interpretation führt mit Blick auf die Knappheit der Zeit zum beschleunigten Abschluss und die sachliche Logik verkürzt und verkrümmt sich zur vorgefertigten Pointe eines Unterrichtsentwurfs.

Was sich beim Gestaltschließen im Seminar ereignet, lässt sich besonders gut bei Anfängerinnen und Anfängern beobachten. Ihre Handlungsweisen sind im besten Falle noch nicht routinisiert und orientieren sich implizit an dem, wie es sein sollte. Die Divergenz zwischen dem Gut-Gewollten und dem Nicht-Gekonnten wird nicht überspielt, sondern weist den Bruch auf. Zur Einsichtnahme in pädagogische Handlungsabläufe geben sie Zeugnis von dem, was bei der Routine nur noch ansatzweise zu erkennen ist: das Versprechen, das permanent unterboten wird.

Diese Überlegungen führten dazu, Seminarsitzungen an der Hochschule aufzunehmen und zu transkribieren. In einer *dieser* Sitzungen war das genannte Gemälde Chardins Gegenstand der Diskussion. Ich habe mich für einen Auszug aus dieser Sitzung entschieden, weil er zu zeigen vermag, was die Seminarleiterin selbst nicht gesehen hat und möglicherweise in actu nicht sehen konnte. Es führt zu Einsichten, wie sich die implizite Forderung, die Gestalt innerhalb der Seminarsitzung zu schließen, konkret auf den Verlauf der Sitzung und das Handeln der Beteiligten auswirkt.

Um nicht der Interpretation vorwegzugreifen, soll im Folgenden zunächst der transkribierte Auszug in toto präsentiert werden, um ihn dann in einem zweiten Schritt sequentiell auszulegen.

Als Ausschnitt wurde weder die Eingangs- noch die Endsequenz der Seminarstunde gewählt, sondern eine, die sich im Verlauf der Stunde vollzog. Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass die Ausgangsthese, eine Seminarsitzung müsste jeweils an ihrem zeitlichen Ende geschlossen werden, zu kurz greift. Denn schon während der Entwicklung von Gedankengängen in der Seminarzeit finden viele kleine Szenen statt, in denen einzelne Gedanken zu einem ‚Ende‘ geführt und gesichert werden, um von dort aus weiter zu denken. Idealerweise bilden sie die Bestandteile, aus denen sich das große Ganze am Ende der Sitzung zusammenfügt.

Die folgende, ausgewählte Sequenz kreist um das Moment der Zeigegeste der Lehrerin auf Chardins Gemälde.

## II

### TRANSKRIPTAUSZUG

SL = Seminarleiterin            A = Studentin

[...]

SL: Sie haben da offensichtlich ein Buch vor sich liegen und Sie möchten dem Kind da etwas beibringen. Und Sie haben auch - ne Vorstellung davon, was da ankommen soll. Jetzt haben Sie diese Nadel in der Hand und Sie zeigen auf die Stelle. Und Sie sehen das Kind gegenüberstehen ...

A: Hm

SL: ... und - das ist die Intention: ich möchte dem Kind etwas beibringen. Und das ist aber bestimmt im Kopf der Lehrerin, ja?

A: ja?, das ist bestimmt, aber das ist kein Druck - also -

SL: - insofern nicht, dass hm, wenn das Kind es nicht lernen will, dann machen wir halt was anderes?

A: nicht jetzt in dieser Minute lernen will, dann machen wir es halt in den nächsten zehn Minuten

SL: und das würde das ausdrücken?

A: so würde ich das empfinden! Sie hat ja die andere Hand ja noch frei! Wir haben ja eben auch

SL: ... was würde das - das wäre ein Musterbeispiel: so sollte es sein? im Sinne von: ich kann auch als Lehrerin dezidiert eine Stelle im Kopf haben, ich kann's aber auch dem Kind überlassen. Wenn ich es aber überlasse, dem Kind, dann ist doch \_\_\_\_\_? Was muss da passieren? Es reicht ja nicht, dass ich eine bestimmte Stelle im Kopf hab, die es lernen soll. Und das Kind hat etwas anderes im Kopf - und das sei hier jetzt ausgedrückt in den beiden unterschiedlichen Zeigemomenten?!

A: Ja. Hm ja.

SL: Aber, was müsste dann passieren? Wenn Chardin da die Situation eingefroren hätte? Er zeigt uns hier eine Situation, dass offensichtlich die Vorstellung der

## 88 Pädagogische Korrespondenz

Lehrerin nicht der Vorstellung des Schülers entspricht - wäre das, was wir daraus lernen können?

A: ähm, vielleicht schon, dass der Anspruch des Schülers etwas anderes anzuschauen, durchaus seinen Respekt verdient hat

SL: reicht Ihnen der Respekt? das ist eine Schulsituation. Im Sinne: lasst uns alle freundschaftlich zueinander sein?

A: nee, nee, so mein ich das nicht

SL: sondern?

A: ich kann das im Moment nicht ausdrücken

[...]

### III

Die Szene beginnt mit der Formulierung der Seminarleiterin: »Sie haben da offensichtlich ein Buch vor sich liegen und Sie möchten dem Kind da etwas beibringen«, die an die Studentin direkt gerichtet ist. Die Studentin wird durch die Formulierung in ein Gedankenexperiment verwickelt, innerhalb dessen sie sich in die Rolle und Position der auf Chardins Gemälde dargestellten Schulmeisterin hineinversetzen soll. Die Seminarleiterin gestaltet dies, indem sie die direkte Ansprache an die Studentin »Sie haben« verwendet. Sie vollzieht stellvertretend für die Angesprochene ad hoc die persönliche Verwicklung in das Bild.

Damit wird eine Nähe zwischen der Thematik des Bildes und der Betrachtenden initiiert, die offensichtlich zur Veranschaulichung, zur geradezu physisch nachempfundenen Empathie für die Parallelaktion der Lehre auf dem Gemälde und der Lehre über dasselbe führen soll. Welche Einflüsterung damit ins Spiel kommen mag, gilt es im Weiteren im Auge zu behalten.

Der Blick der Studentin wird dabei nicht nur auf die Konstellation - Buch und Vermittlung - gelenkt, sondern dahingehend spezifiziert, dass die Schulmeisterin - diejenige auf dem Bild und die sich in sie hineinversetzende - eine Vorstellung davon habe, »was da ankommen soll«. Offensichtlich geht es darum, wie der Inhalt des Buches in den Kopf des Lernenden - hier: des Kindes - gelangt. Die Formulierung der Seminarleiterin »was da ankommen soll« ist merkwürdig offen und unspezifisch. Weder wird gesagt, was das ist, das da ankommt, noch wird konkretisiert, wo »da« zu lokalisieren ist - etwa physisch in bestimmten Zentren des Gehirns oder diffus in Kopf, Herz und Hand. Ebenso vage ist die sprachliche Ausgestaltung des Vorganges als ein »ankommen« gekennzeichnet.

Züge oder Pakete kommen an, auch bei der Jugend kommt etwas an, wenn es von dieser positiv im Sinne affektiver Identifikation angenommen wird. In Bezug auf einen Lernvorgang scheint die letztere Deutung auszuschneiden. Etwas Bestimmtes zu lernen, muss nicht notwendig von den Lernenden positiv goutiert werden. Die Analogie zu Zügen ist möglicherweise passender: vorausgesetzt, die Schulmeisterin weiß, was das Kind lernen soll. Dann kann der Lehr-Lernvorgang im Bild eines abfahrenden Zuges veranschaulicht werden, der seinen Zielbahnhof - in diesem Fall: das Kind - schon zu Beginn der Abfahrt kennt.



Das, was die Seminarleiterin jedoch von dem zu sagen weiß, was gelernt werden soll, ist nur eine »Vorstellung«. D.h. eine Ahnung, die zwar an den Gegenstand der Vermittlung gekoppelt ist, diesen aber nicht in aller Deutlichkeit beschreiben kann. Hier ist nicht von dem die Rede, was beim Kind sich bildet, sondern die Vorstellung steht für das Gelernte ein. Es scheint schon auf der Seite der Lehrerin, derjenigen, die vermitteln soll, nicht näher bestimmt, möglicherweise austauschbar, zu sein.

Bewappnet mit der Nadel in der Hand macht sich die emphatisch nachempfundene Schulmeisterin Chardins an die Vermittlung, bei der ihr das Kind gegenübersteht. Sie zeigt »auf die Stelle«, wie die Seminarleiterin es ausdrückt. D.h. die Betonung, die sie mit der Formulierung transportiert, holt die Ungenauigkeit der »Vorstellung« ein, indem die Spezifik der Zeigegeste stellvertretend für das thematisch nicht Gefasste eintritt. Die Paradoxie wird zwischen der Bestimmtheit des Zeigens und der Unbestimmtheit des Gezeigten sichtbar. Sie hat ihre Entsprechung im Gemälde: die Zeigegeste ist von Chardin in scharfen Konturen gezeichnet, während die Betrachtenden nicht erkennen können, was im aufgeschlagenen Buch zu lesen ist.

Die bestimmte Stelle im Buch, nicht das, was als Vorstellung im Kopf der Lehrerin sich bildet, scheint das zu sein, was bei Chardin zwischen Schulmeisterin und Kind steht. Dass auch »die Stelle« nicht von der Seminarleiterin thematisch gefasst wird, wird durch die Betonung der Bestimmtheit der Stelle überdeckt und suggeriert ein hohes Maß an Genauigkeit, die den Inhalt gleich miterschlägt.

Das bejahende »Hm« der Studentin signalisiert der Seminarleiterin, dass sie bis hierhin dem Gedankenexperiment folgt und dieses auch mit der eigenen Interpretation des chardinschen Gemäldes vereinen kann. Zugleich ist es die Aufforderung an die Seminarleiterin, mit ihren Ausführungen fortzufahren und die Studentin weiterhin passiv, rezipierend in die Explikation der These zu verwickeln.

Die Seminarleiterin nimmt den Faden mit den Worten auf: »... und - das ist die Intention: ich möchte dem Kind etwas beibringen.« Sie fokussiert nun das bisher Gesagte. Während es zuvor um die Situierung des Gemäldes - wer steht vor wem mit was in der Hand - und um eine möglichst vage Thematisierung des Inhaltes der Vermittlung - etwas kommt mit einer Vorstellung an - ging, geht die Seminarleiterin nun auf die absichtsvolle Inszenierung des Settings ein. Der Übergang ist nicht nur einer der Thematisierung des Lernens, sondern auch einer der die Sprech-Beziehung zu der Studentin verändert, indem die Seminarleiterin vom distanzierenden »Sie«, das auf die Empathie der Studentin zieht, auf die »Ich«-Ebene wechselt und sich nun selbst an die Stelle der chardinschen Schulmeisterin setzt. Durch diesen Wechsel der Rollen wird das Maß an Suggestivität, den das Gedankenexperiment auf die Studentin auszuüben versuchte,

## 90 Pädagogische Korrespondenz

erhöht. Die Seminarleiterin gibt vor, dass, wenn sie es schafft, sich in die Schulmeisterin hineinzusetzen, dies auf jeden Fall der Angesprochenen auch gelingen können muss.

Der Wechsel ist aber neben einer Steigerung der Suggestivität auch als Einbruchsteile zu interpretieren. Die Seminarleiterin ist sich nicht mehr sicher, ob das erste zustimmende »Hm« von der Studentin auch im Weiteren mitvollzogen wird.

Die Seminarleiterin fokussiert die Interpretation des Gemäldes auf den Vorgang des »Bebringens«, der Vermittlung von etwas, das »aber bestimmt im Kopf der Lehrerin« sei. Die Betonung von »bestimmt« mit Unterstützung eines »aber«, dem nicht widersprochen werden kann, verdeutlicht, dass der Modus der Vermittlung angegeben werden kann. Das »bestimmt« ist inhaltlich auf »die Stelle« gerichtet, auf die die Schulmeisterin des Gemäldes zeigt. Das Inhaltliche verbleibt dabei »im Kopf der Lehrerin« und ist so für das Kind unsichtbar. Sichtbar bleibt statt dessen der Modus, das beharrliche Zeigen auf eine bestimmte Stelle im Buch.

Die Seminarleiterin hat sich in ihrer weiteren Ausführung der Interpretation nicht soweit von der Angesprochenen wegbewegt, dass sie nicht mehr auf deren Zustimmung angewiesen ist, sondern versucht, sich ihr durch ein nachgeschobenes, fragendes »ja?« zu versichern.

Diese »Ansprache« nimmt die Studentin wie einen Staffelnstab auf, indem auch sie ihre Äußerung mit einem fragenden »ja?« beginnt, ihm ein weiteres, von der Seminarleiterin ins Spiel gebrachtes Wort - »bestimmt« - folgen lässt, dann aber ihre Differenz zum Gesagten der Seminarleiterin mit den Worten zum Ausdruck bringt: »aber das ist kein Druck«.

Der Übergang von der Seminarleiterin zur Studentin ist ein weicher, ein zögerlich fragender, der nicht die Konfrontation mit dem von der Seminarleiterin entwickelten Gedanken sucht, sondern den Anschluss findet und eine nuancierte Unterscheidung zu treffen vermag. Die Schulmeisterin handelt aus Sicht der Studentin bestimmt, aber dies wird negativ als »kein Druck« gefasst.

Die Verwendung des Wortes »bestimmt« durch die Seminarleiterin und die Studentin ist nur scheinbar dieselbe. Während die Seminarleiterin das Wort als einen terminus technicus verwendet, der für sie auf das inhaltlich Bestimmte und weniger auf die Art und Weise der Vermittlung gerichtet ist, verwendet die Studentin das Wort im Sinne von »bestimmend«. Aus ihrer Sicht übt die Schulmeisterin mit der Zeigegeste »kein[en] Druck« auf das Kind aus. Die unproblematisierte, aber voraussetzungsreiche Verwendung des theoretisch aufgeladenen Begriffs der Bestimmtheit bildet hier die Wegscheide, an der die Deutungen der beiden Diskutierenden sich voneinander entfernen.

Hieraus erklärt sich auch das zögerliche »ja«, mit dem die Studentin ihre Entgegnung beginnt. Es ist eines, dass sich der Differenz zum bisher Gesagten zurückhaltend bewusst wird. Die Studentin folgt der Seminarleiterin und meint es doch anders. Das Andere ist darin beschlossen, dass mit »bestimmt« auf Verschiedenes referiert wird. Für die Studentin ist die Abwesenheit von Druck, von der bislang und auch in den dem Transkriptauszug vorhergehenden Sequenzen nicht die Rede war, vorherrschend im Gemälde und charakteristisch für die Haltung der Schulmeisterin gegenüber dem Kind. Die Studentin bringt damit einen neuen Aspekt in die Interpretation hinein.

Entweder haben bislang Studentin und Seminarleiterin sich durch die Wortwahl verständigen können, weil diese es ermöglichte, Unterschiedliches unter Verwendung derselben Wörter zu verstehen, oder die Studentin hat bislang ihre Meinung zurückgehalten und sieht nun endlich eine Chance, ihre eigene Interpretation in das Seminar hineinzutragen. Der erste Fall der Zweideutigkeit kann ausgeschlossen werden, weil aus dem Transkript nicht hervorgeht, warum und was gerade an diesem Punkt das Gesagte zur Explikation und damit zum Bewusstwerden der unterschiedlichen Verwendung derselben Wörter aufforderte. Der zweite Fall ist dann plausibel, wenn er über die Lehr-Lernsituation, d.h. das äußere Setting einer Seminarstunde eingeholt werden kann. In der Seminarstunde kann durch die Seminarleiterin per se Druck ausgeübt werden, weil sie diejenige ist, die die Meinung über den zu verhandelnden Gegenstand innerhalb einer Seminargruppe nicht als gleichberechtigte Lernerin präsentiert (präsentieren kann). D.h. der Druck, den das Kind im Bild durch die Zeigegeiste der Schulmeisterin erfährt, widerführe ihr selbst in gleichem Maße durch die Seminarleiterin, die auf eine bestimmte Interpretation lenken will. Doch wie lautet die Interpretation des Gemäldes durch die Seminarleiterin?

Bislang wurde von der Seminarleiterin das Bestimmte nicht expliziert; die Studentin dagegen übersetzt es nun als »kein Druck«. Der Unbestimmtheit der Interpretation von der Seminarleiterin setzt die Studentin eine bestimmte Lesart entgegen. Die weitere Ausführung, die die Studentin mit einem verzögerndem »also« einleitet, wird durch die Seminarleiterin unterbrochen, indem sie ihr ins Wort fällt.

Es wäre auf der einen Seite denkbar, dass eine so große Pause bei der Studentin entsteht, so dass die Seminarleiterin ihr zu Hilfe kommen will, um den Gedankengang, den die Angeredete neu ins Spiel gebracht hat, weiterzuführen oder aber die Seminarleiterin fällt der Studentin deswegen ins Wort, um eine sich abzeichnende »falsche Fährte« nicht zum Zuge kommen zu lassen, damit das Seminar mit der Interpretation nicht in die Irre geht. Letztere Deutung setzte sowohl eine eindeutige Interpretation des Gemäldes durch die Seminarleiterin voraus als auch eine solche in der Sache: dass das chardinsche Gemälde nur auf eine Art und Weise gelesen werden kann.

Wie setzt die Seminarleiterin nun ein? Sie beginnt ebenfalls zögernd, indem sie erst beim Sprechen ihren Gedanken formuliert, was das unterbrechende »hm« signalisiert. Sie versucht, der Bestimmung »kein Druck« Sinn dadurch zu verleihen, dass sie die Formulierung in »wenn das Kind es nicht lernen will, dann machen wir halt was anderes?« übersetzt. Mit dieser Aussage nimmt sie zum einen Bezug auf das Zwanghafte, dem das Kind ausgesetzt ist, während sie zum anderen die Beliebigkeit des Lerninhaltes thematisiert.

Diese Übersetzung wird als Frage an die Studentin gerichtet, um sich zu versichern, dass die Studentin sich in der Reformulierung angemessen vertreten sieht. Der Sicht auf die Schulmeisterin versucht die Seminarleiterin sich zu nähern, indem sie den Beitrag der Studentin als eine inhaltliche Verschiebung interpretiert. Dabei ist »dann machen wir halt was anderes?« ausgesprochen umgangssprachlich und mit einem Hauch von Ironie formuliert, »halt was anderes« impliziert die Gleichgültigkeit gegenüber dem vorgegebenen »etwas«. Das »halt« ist ungenau im Sinne von: wir können dies tun, aber auch das andere - es verstärkt die Willkür gegenüber dem Etwas des Zu-Vermittelnden.

## 92 Pädagogische Korrespondenz

Die Frage wird von der Studentin aufgenommen, indem sie nun, nach der Unterbrechung durch die Seminarleiterin, den Faden fortspinnt und das »kein Druck« weiter ausführt - auch gezwungenermaßen durch die Frage der Seminarleiterin. Die Studentin versteht unter »kein Druck«: »nicht jetzt in dieser Minute lernen will, dann machen wir es halt in den nächsten zehn Minuten«.

Die Öffnung der Interpretation durch die Studentin zum Aspekt der Art und Weise der Vermittlung - repressiv oder liberal - wird von ihr fortgesetzt, ohne die Differenz, die sich zur Seminarleiterin ankündigt, aufzunehmen. Die Studentin verlängert ihre Interpretation in Richtung des zeitlichen Aspektes und lässt sich nicht auf denjenigen des inhaltlichen Wechsel des zu lernenden Gegenstandes ein, den die Seminarleiterin suggeriert mit »etwas anderes«. Letzterer geht es nicht um eine andere Art der Vermittlung desselben Themas - »dann machen wir es halt in den nächsten zehn Minuten« -, sondern um den thematischen Wechsel in der Zeit - »dann machen wir halt was anderes«.

Könnte vorher konstatiert werden, dass sich die unterschiedlichen Interpretationen derselben Wortwahl durchaus zuordnen ließen, so ist nun interessant, wie mit der ausgesprochenen Differenz in der Sache zwischen Seminarleiterin und Studentin verfahren wird.

Die Seminarleiterin versichert sich, ob die Studentin ihre eigene Interpretation im Gemälde wiederfindet, mit der Frage: »und das würde das ausdrücken?« Sie fragt nicht, aufgrund welcher Komponenten des Gemäldes die Studentin zu dieser Ansicht gelangt. In der Frage drückt sich die Verwunderung der Seminarleiterin aus und sie suggeriert zugleich, dass sie der Meinung ist, dass die Angesprochene dies im Gemälde nicht wiederfinden kann.

Die Studentin kann die Frage damit gar nicht ehrlich beantworten. Ihr wird eine Beantwortung mit Nein geradezu angedient, die sie in die Lage versetzt, ihre eigene Behauptung als falsch zu kennzeichnen.

Eine authentische Frage hätte die Studentin herausgefordert, ihre Interpretation am Gemälde zu verifizieren. Aber so wenig bei der Seminarleiterin selbst das Gemälde zur Sprache kommt, so wenig fordert sie es von der Studentin ein. In der Art und Weise der Stützung ihrer Thesen verwenden Studentin und Seminarleiterin die gleichen Strategien: sie verständigen sich über das Bild hinweg.

Um nachzuvollziehen, wie die Studentin zu ihrer Interpretation gelangt, wäre eine Explikation am Gemälde hilfreich gewesen; denn es lassen sich durchaus Momente in Chardins Gemälde finden, die ihre Lesart stützen, wie z.B. die weiche Konturierung der Gesichter, die die scharfe Zeichnung der Nadel zurücknehmen.

Dies wird in der Auseinandersetzung zwischen den Diskutierenden nicht verhandelt. Statt dessen wird die Divergenz unbemerkt weiter betrieben. Die Studentin stimmt der Nachfrage der Seminarleiterin zu, ohne die mögliche Provokation - „Sie können doch nicht ernsthaft behaupten, dass das das Gemälde ausdrückt?!“ - wahrzunehmen bzw. darauf zu reagieren.

Die Studentin unterstützt ihre Lesart dann doch noch ungefragt durch eine Verankerung im Bild. Dass die zeitliche Vorgabe der Schulmeisterin Chardins keine druckvolle sei, belegt sie mit der Aussage: »Sie hat ja die andere Hand ja noch frei!«

Dies ist eine überraschende Untermauerung der These, die Aufmerksamkeit verdient. Während zuvor erwähnt wurde, dass es durchaus gute Gründe im Gemälde für

eine »Druck freie«-Interpretation wie bspw. die Konturierung gibt, wählt die Studentin die freie Hand als Beweis der Richtigkeit ihrer These. Da die Seminarleiterin ihr bei der weiteren Formulierung ins Wort fällt, und uns so eine mögliche Ausbuchstabierung entzogen ist, muss gedankenexperimentell versucht werden, diese Aussage mit Sinn zu füllen.

Während die hintere Hand der Schulmeisterin die Nadel, das Zeigeinstrument festhält, ist die vordere Hand abgestützt über die Kante des Pultes gelehnt, so dass der Unterarm in der Luft schwebt. D.h. die eine Hand ist in die Zeigegeste involviert, während die andere noch nicht einmal dazu verwendet wird, die Buchseite zum besseren Sehen herunterzudrücken. Sie ist demnach frei. Aber frei für was? Ist die freie Hand Indikator, Symbolbild für Geduld? Heißt es, weil sie ungenutzt an der Szene »teilnimmt«, ist sie nicht an dem druckvollen Drängen beteiligt und Zeichen dafür, dass die Schulmeisterin gewillt ist, dem Kind zuzugestehen, sich gegen das Lernen zu entscheiden?

Das »noch« der Studentin weist darauf hin, dass die Hand durchaus das Potenzial aufweist, genutzt zu werden und dann wohl zu etwas, das den Druck unterstützen könnte. Zeigt die freie Hand, dass der züchtigende Stock der Schulmeisterin fehlt? Dies wäre eine genaue Intuition gegenüber der Ikonographie, die fast keine freie Hand kennt. Die Seminarleiterin hätte dem Rätsel der freien Hand nachgehen können, um danach zu dem von ihr vorbereiteten Thema zurückzukehren. Diesen Weg wählt sie nicht, sondern unterbricht die Ausführungen der Studentin mit den folgenden Worten: »... was würde das - das wäre ein Musterbeispiel: so sollte es sein?«.

Die Seminarleiterin unternimmt den erneuten Versuch, per Nachfrage zu prüfen, ob dem Eigenen das jeweils von der Studentin Gemeinte entspricht. Dabei fährt sie fort: »im Sinne von: ich kann auch als Lehrerin dezidiert eine Stelle im Kopf haben, ich kann's aber auch dem Kind überlassen.«

Sie greift eine ähnliche Figur auf, die sie zuvor bei der Thematisierung des inhaltlichen Wechsel des Zu-Lernenden - »dann machen wir halt was anderes« - schon einmal ins Spiel brachte. In der Art und Weise der Veranschaulichung der These wird diesmal weder von der Studentin gefordert, sich gedankenexperimentell in die Rolle der Schulmeisterin zu versetzen, noch setzt die Seminarleiterin sich an diese Stelle, sondern spricht von »ich [...] als Lehrerin«. Die Konstruktion »ich als« repräsentiert eine Näherung an die Rolle, bei der die Distanz und das Experiment durch den Zusatz »als« explizit gemacht werden.

Die Seminarleiterin wechselt im Folgenden wieder zu einer Verschmelzung von Schulmeisterin und Ich. Dabei beginnt sie, den Gedankengang der Interpretation der Studentin in seiner Konsequenz auszudeuten, bricht aber den Satz selbst ab und gibt das Zu-Ende-Denken der These an diese zurück.

Hierin wird kenntlich, dass die Seminarleiterin nicht gewillt ist, die Aneignung des Gedankens stellvertretend für die Studentin zu explizieren. Die Seminarleiterin will in guter unterrichtlicher Manier, die Studentin zur Erkenntnis des Bildes führen. Dieser wird aber entgegen des vermeintlich Gewollten für die Beantwortung der Frage »Was muss da passieren?« keine Zeit gelassen, sondern die Seminarleiterin kehrt zum Ausgangspunkt zurück: »Es reicht ja nicht, dass ich eine bestimmte Stelle im Kopf hab, die es lernen soll.«

## 94 Pädagogische Korrespondenz

Die Seminarleiterin kapriziert sich weiterhin auf die inhaltliche Seite des Zu-Lernenden, wie es sich im Kopf der Schulmeisterin präsentiert und unterschlägt den Beziehungsaspekt, der der Studentin an Chardins Gemälde bedeutsam scheint. In lockender Manier versucht die Seminarleiterin ausgehend von der These der Studentin, diese zu der eigenen These 'umzubiegen'. Dabei wird der Aspekt des Abwartens in der Unterrichtsszene nicht nur unterschlagen, vielmehr wird er durch die Frage »und das würde das [Gemälde] ausdrücken?« geradezu provokativ einer diskursiven Auseinandersetzung entzogen.

Die Seminarleiterin bringt die Zeigegesten der Schulmeisterin mit ihrem Thema der inhaltlichen Bedeutung des Zu-Lernenden in eine Beziehung und vergrößert so den Abstand zwischen dem, worum es ihr und der Studentin geht. Dabei entfernt sie sich immer weiter von der Prüfung der Lesarten am Bild. Um das Bild scheint es nicht mehr zu gehen, es wird nur noch zur Folie der Thesen, die gegeneinander stehen, ohne dass bemerkt wird, worin die Divergenz besteht. Die Seminarleiterin versucht, die Kommunikation weiter am Laufen zu halten. Die differente Reformulierung des Gedankenganges der Studentin wird in einer Frage ausgedrückt: »Und das Kind hat etwas anderes im Kopf - und das sei hier jetzt ausgedrückt in den beiden unterschiedlichen Zeigemomenten?!«. Darauf antwortet die Studentin nicht inhaltlich, sondern stimmt der Seminarleiterin stimmlos mit einem »Ja. Hm ja.« zu.

Diese erhält so von der Studentin endlich das Signal, dass sie ihren Ausführungen folgt und sich in ihnen adäquat vertreten fühlt. Um die Zustimmung weiter zu forcieren, verstärkt die Seminarleiterin die These, indem sie versucht, die Konsequenz der Anschlusshandlungen vor Augen zu führen. Sie fragt jedoch in einer Weise, dass die Angesprochene keine Möglichkeit bekommt, darauf zu antworten.

Die Seminarleiterin fährt fort: »Wenn Chardin da die Situation eingefroren hätte? Er zeigt uns hier eine Situation, dass offensichtlich die Vorstellung der Lehrerin nicht der Vorstellung des Schülers entspricht - wäre das, was wir daraus lernen können?«.

Jetzt expliziert die Seminarleiterin zum ersten Mal - man könnte sagen: endlich - in der Sequenz, was für sie im Zentrum von Chardins Gemälde steht. Es geht ihr um die Differenz, dass »die Vorstellung der Lehrerin nicht der Vorstellung des Schülers entspricht«. Dies wurde bisher aber nur in vage Begriffe von Beibringen und Ankommen, sowie über den Versuch, den Gedankengang der Studentin in seiner letzten Konsequenz zu denken, gefasst. An dieser Stelle greift die Seminarleiterin den Begriff der »Vorstellung« wieder auf und spricht nun von den unterschiedlichen Perspektiven der Schulmeisterin und des Kindes auf ein und denselben Gegenstand. Die Seminarleiterin muss in ihrer Hilflosigkeit endlich ihre Sicht auf das Gemälde kund tun und zwingt sich selbst zur Aufgabe ihrer Lehr-Strategie.

Ironischerweise gleicht die Frage der Seminarleiterin einem Vexierbild, das nicht nur die Deutung des Gemäldes durch die Seminarleiterin wiedergibt. Zugleich ist es die exakte Formulierung des Problems zwischen den beiden Diskutierenden: denn die »Vorstellung der Lehrerin« - hier der Seminarleiterin - entspricht »nicht der Vorstellung des Schülers« - hier der Studentin.

Sinnfälligerweise versucht die Seminarleiterin etwas, von dessen Misslingen das Gemälde spricht. Die Vorstellung der Studentin über den Gegenstand - in diesem Falle: das Gemälde Chardins - ist eine andere als die Vorstellung der Seminarleiterin.

Chardin zeigt, dass nicht eine bestimmte Lektion zu lernen oder zu lehren ist, sondern dass die Unterrichtssituation gerade darin besteht, mit dem ungenügenden Wissen um die Darstellung des Gegenstandes im Kopf des Kindes umzugehen. Die Seminarleiterin versucht das Vabanque-Spiel, ihre eigene Vorstellung über den Gegenstand per Hebammenkunst aus der Studentin heraus zu entwickeln und ihr entgeht durch die Fixierung auf den eigenen Standpunkt, dass die Deutung der Studentin auf eine andere Ebene des Gemäldes abzielt. Das didaktische Problem und dasjenige der Beziehung zwischen den dargestellten Personen ist nicht notwendig gegenseitig aus ihnen zu entwickeln. Zumindest müsste die Seminarleiterin die unterschiedlichen Zugriffe auf das Gemälde kenntlich machen, um dann jeweils der einen oder anderen zu folgen. Dies könnte aber wiederum nur mit Bezug auf das Gemälde geschehen. Dann erst würde es zu einem echten Gegenstand des Unterrichts und nicht nur zum Material der Explikation einer vorher feststehenden Deutung dessen, was am Bild zu lernen ist.

Wie verhält sich nun die Studentin zu der von der Seminarleiterin explizierten Deutung der Szene? Sie antwortet darauf mit einem leicht irritierten »ähm, vielleicht schon, dass der Anspruch des Schülers etwas anderes anzuschauen, durchaus seinen Respekt verdient hat«. Auch hier gilt das Gesprochene sowohl für das Gemälde als auch für die Auseinandersetzung zwischen der Seminarleiterin und der Studentin.

Die Studentin bleibt in ihrer Deutung des Gemäldes konsistent. Sie setzt den begonnenen Aspekt der Beziehung zwischen den Protagonisten des Gemäldes fort, indem sie darauf insistiert, dass das Kind respektiert werden muss im Wunsch, etwas anderes zum Zeitpunkt der Zeigegeste zu lernen. Sie nimmt das von der Seminarleiterin vorgestellte didaktische Problem der Vermittlung nicht auf. Statt dessen beharrt sie darauf, sich mit einem respektierten Umgang zwischen Lehrender und Lernendem zu identifizieren. Die Beziehungsebene ist für sie das Entscheidende am Gemälde und darüber zeigt ihr Chardin, dass Lernen ohne Druck geschehen kann.

Die Seminarleiterin weiß sich nun keinen Rat mehr und wählt die radikale Nachfrage: »reicht Ihnen der Respekt? das ist eine Schulsituation. Im Sinne: lasst uns alle freundschaftlich zueinander sein?«. Im Ironisieren und vehementen Verweis auf die Schulsituation vermeint sie, der Studentin das ganze Dilemma der Situation der Didaktik vor Augen zu führen und geht in die Falle der Didaktik. Der verkürzende Verweis auf die Schulsituation kann sich der Studentin nicht erschließen, weil es weder ihr Thema, noch ihre Näherung ans Gemälde ist. Nach ihrem Ermessen vermag genügend Zeit, das Bedrängende der Unterrichtssituation sowohl vom Kind als auch von der Lehrerin zu nehmen. Die Studentin sucht einen Ausweg mit den Worten: »nee, nee, so mein ich das nicht« und reagiert vor allem auf den ironischen Ton der Seminarleiterin, der eine inhaltliche Zustimmung als unangemessen erscheinen lässt.

Das nachgeschobene »sondern?« der Seminarleiterin könnte als authentisches Interesse an der Explikation der von der Studentin wieder zurückgenommenen These angesehen werden. Dann entstünde eine Öffnung der Szene, innerhalb der zum Gemälde und seinem Gehalt zurückgekehrt werden könnte. Die Studentin reagiert aber nicht auf die vermeintliche Aufforderung mit einer erneuten Explikation ihrer Deutung, sondern mit der Aussage: »ich kann das im Moment nicht ausdrücken«. Das »sondern?« der Seminarleiterin ist keines, das auf Rückkehr zum Gemälde dringt. Es ist eines, das das Gesagte der Studentin uneingeschränkt bezweifelt. Die

## 96 Pädagogische Korrespondenz

Verweigerung der Studentin, Auskunft zu geben, ist daher nur folgerichtig: sie bricht die Kommunikation ab. Damit ist die letzte Gelegenheit vertan, die beiden divergierenden Zugänge zum Gemälde aneinander zu schärfen.

Dabei läge ein Verkennen der Situation vor, wenn aus dieser Interpretation der Szene geschlossen würde, dass das Misslingen am mangelhaften Strukturieren der beiden Deutungsansätze durch die Seminarleiterin läge. Gerade der Wille und das Vorgehen der Seminarleiterin, ihre Sicht auf das Gemälde nicht den Studierenden - und besonders dieser Studentin - vorzugeben, sondern dieses aus den Wortmeldungen der Studentin herauszulocken, verstellen der Seminarleiterin den Blick für die Situation: die Vorstellung der Studentin über den Gegenstand wird nicht mehr Thema, sondern die Studentin soll zu dem geführt werden, was die Vorstellung der Seminarleiterin über den Gegenstand ist. Das Vertrackte der Situation ist, dass in der Situation keine Lösung sichtbar wird - es bleibt der Abbruch der Kommunikation und damit ein hilfloses Ende, das mitnichten zu einer Schließung der gewünschten Gestalt führt.

### IV

Die Interpretation der transkribierten Szene gibt Aufschluss darüber, wovon Chardin spricht. Das Umschlagen des Gemäldegehaltes in die eigene Praxis des Unterrichtens, dessen Beherrschung offensichtlich nicht durch die Erkenntnis des Problems gegeben ist, ist erhellend und desillusionierend zugleich.

Die Auslegung der Transkriptpassage gibt Auskunft über die eigene Lehrtätigkeit und über die Initiierung von Lernen. Es sind Näherungen an ein Geschehen, das im praktischen Vollzug der Reflexion oft entzogen ist. Erst die rückwärtige Betrachtung - das Sich-Fremd-Machen gegenüber sich selbst - ermöglicht, sich der Fallen des vermittelnden Vollzuges bewusst zu werden.

Chardins Gemäldetopos verlängert sich fatalerweise in die Seminarsituation hinein. Weil die Seminarleiterin etwas Bestimmtes der Studentin am Bild vermitteln und zu einer Gestalt formen will, schnappt die Falle der Didaktik zu. Das Augenmerk der Seminarleiterin ist auf den *Abschluss* des Gedankens der Studentin gerichtet und geht doch an diesem vorbei. Weil das am Gemälde Zu-Lernende feststeht, d.h. Lesarten nicht im Dialog *ausgeschlossen* werden können, und dabei der individuelle Aneignungsprozess der Studentin aus dem Blick gerät, schlägt der Versuch fehl, per fragend entwickelndem Unterricht, eine an der Logik der Sache orientierte Interpretation des Gemäldes zu erarbeiten. Das *Erschließen* verengt sich zur Definitionsmacht der Seminarleiterin.

Die Interpretation der Szene zeigt, dass nicht das Ende der Seminarsitzung dazwischenkommt' und verhindert, dass Seminarleiterin und Studentin sich über das Bild verständigen. Vielmehr lässt die zwanghafte Fixierung auf die zu schließende Gestalt die Sitzung aus dem Ruder laufen und führt zum Abbruch der Kommunikation der Diskutantinnen.



**Anmerkungen**

- 1 Mollenhauer, Klaus: »Diderot und Chardin - zur Theorie der Bildungsamkeit in der Aufklärung«, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 4, 1988/89. S. 33-46 und Gruschka, Andreas: »Das Interesse an der Geschichte. Ergänzende Überlegungen zum Beitrag von Klaus Mollenhauer mit herzlichen Glückwünschen zu seinem 60. Geburtstag«, in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 4, 1988/89, S. 47-53.