Michael Parmentier

Sehen Sehen

Ein bildungstheoretischer Versuch
über Chardins ‘L’enfant au toton’

Antrittsvorlesung

6. Mai 1993

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Allgemeine Pädagogik

Der Text der Antrittsvorlesung wurde veröffentlicht in: Herrlitz,G.; Rittelmeyer, Chr. (Hg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim, München: Juventa, 1993. S. 105-121.

Herausgeber:
Der Präsident der Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Dr. h.c. Hans Meyer

Copyright: Alle Rechte liegen beim Verfasser

Redaktion:
Gudrun Kramer
Forschungsabteilung der Humboldt-Universität
Unter den Linden 6
10099 Berlin

Herstellung:
Linie DREI, Agentur für Satz und Grafik
Wühlischstr. 33
10245 Berlin

Heft 83

Redaktionsschluß: 25. 4. 1997

‘L’enfant au toton’ von Chardin (1737)
Das Bild (67 x 76 cm) hängt im Louvre und ist unter verschiedenen Titeln bekannt: „Le portrait du fils de M. Godefroy, joailler, appliqué à voir tourner un toton“ oder „Portrait d’Auguste Gabriel Godefroy“ oder einfach „L’ enfant au toton“.
Eine Replik dieses Bildes von 1741 befindet sich im Museum von Sâo Paulo.

Das Bild, von dem im folgenden die Rede sein soll, ist eines der ersten Figurenporträts von Jean-Baptiste Siméon Chardin (1699–1779). Er hat es 1737 gemalt und ein Jahr später mit fünf weiteren Werken aus seiner Produktion im ‘Salon’ der Königlichen Akademie in Paris ausgestellt. Es zeigt den neunjährigen Auguste-Gabriel Godefroy, den Sohn eines befreundeten Bankiers und Juweliers in standesgemäßer Kleidung und Frisur beim Betrachten eines zierlichen Kreisels, den er offenbar kurz vorher mit der rechten Hand auf der spiegelblanken Fläche seines Schreibpultes in Schwung gebracht hat. Zusammen mit einigen Lernrequisiten, darunter ein Tintenfaß mit Federkiel und zwei zugeklappte Bücher, erinnert die kleine Szene an eine kurz bevorstehende oder gerade beendete, vielleicht auch nur unterbrochene private Unterrichtsstunde, wie sie damals in der Seinestadt für den Nachwuchs der gehobenen, nach Nobilitierung strebenden Kreise des Bürgertums üblich war.

Den heutigen Betrachter erfaßt beim Anblick dieses, wie jeder spürt, irgendwie pädagogisch bedeutsamen Arrangements vielleicht ein unbestimmtes, möglicherweise zwiespältiges Gefühl von Nostalgie. Einen aktuellen Beitrag zur Schulreform jedenfalls wird er nicht darin erkennen. Dennoch ist das Bild beziehungsweise das, was man in einer etwas ungenauen Redeweise seinen Gehalt nennen könnte, nicht nur von historischer Bedeutung. In dem kleinen Porträt des Bankierssohnes formuliert Chardin in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit den ihm zur Verfügung stehenden malerischen Mitteln und, wie mir scheint, vollkommen präzise ein Dauerproblem der pädagogischen Moderne. Es besteht – auf den vorliegenden Fall bezogen – in der Frage nach der Bildungsbewegung, die sich analog zu der einzig sichtbaren äußeren Bewegung des Kreisels im Innern des Jungen und davon induziert auch im Innern des Betrachters vollzieht.

1. Die innere Bewegung des Jungen

Die Verbindung zwischen der wahrgenommenen äußeren und der vermuteten inneren Bewegung wird auf dem Bild hergestellt durch einen relativ engen Blickstrahl, von dem man nur schwer sagen kann, ob er von innen auf den äußeren Gegenstand, den Kreisel, trifft, oder ob umgekehrt dieser auf ihm wie auf einer Schiene nach innen gelangt. Jedenfalls durchschneidet die Blickbahn des Jungen von rechts oben nach links unten in einer kühnen Schrägrichtung einen der senkrechten Tapetenstreifen im Hintergrund und unterstreicht durch diesen betonten Bruch mit dem vertikal-horizontalen Bezugssystem des Bildes, der „visuellen Tonika“, wie Arnheim sagt (Arnheim 1991, S.280), die Bedeutung, die dem Blick für das Verständnis des Bildes insgesamt zukommt. Der Blick beschreibt, auch wenn man ihn eigentlich nicht sieht, vom Auge des Knaben bis zu dem Kreisel auf dem Tisch die wichtigste Kompositionsachse und empfiehlt sich so als Ausgangspunkt der Interpretation.

Ich unterscheide drei Momente an dem dargestellten Blick: das Moment der Fesselung, das Moment der Kontrolle und das der Selbstreflexion. Die Fesselung des Blicks geht aus von dem schnellen Wechselspiel der Erscheinungen, die der sich drehende Kreisel liefert. Der Junge scheint davon völlig in Anspruch genommen. Sein Blick hängt gebannt an dem quirligen Punkt auf dem Tisch und läßt ihn alles andere im Raum, auch sich selbst – vorübergehend wenigstens – vergessen. Die Drehung, die Achsenschwankung, die Reflexe des Lichts halten sein Auge gefangen. Dabei wird seine Wahrnehmung von keiner Absicht und keiner Sinngebung getrübt. Der Blick klebt an der sinnlichen Oberfläche des anvisierten Objekts. Für den Jungen ist der Kreisel in diesem Moment weder ein Symbol oder ein Zeichen, noch das Exemplar einer Klasse, ein Spielzeug etwa. Er steht für nichts, nichts anderes, nur für sich selbst, das reine sinnfreie Phänomen, das er ist. Man könnte den Blick, der sich auf dieses von allen theoretischen und praktischen Zusammenhängen abgelöste reine Sinnesphänomen der Kreiseldrehung richtet oder vielleicht besser: dieses Phänomen erzeugt, interesselos nennen, bestünde

nicht die Gefahr eines Miβverständnisses. Denn der ganz äuβerlich an das Gravitationsfeld des Kreisels fixierte Blick des Jungen ist zwar interesselos, aber er ist nicht frei.

Im Hinblick auf das Moment der Kontrolle, die der Blick ausübt, ist es eher umgekehrt. Der kontrollierende Blick des neunjährigen Godefroy ist zwar frei, aber er ist nicht interesselos: der Junge will etwas wissen. Sein kontrollierender Blick verdankt sich der Erwartungsspannung, in die ihn der zeitlich begrenzte Balanceakt des Kreisels versetzt. Der Junge weiβ zwar aus Erfahrung, daβ der Kreisel gleich kippen wird, aber er weiβ nicht genau wann und will es deshalb überprüfen. Sein Blick wird dadurch zeitlich gestreckt. Er haftet nicht mehr punktgenau an der unmittelbar gegenwärtigen Erscheinung, sondern beobachtet deren Dauer. Man kann sagen: Der Junge hat beim Blick auf die Kreiselbewegung auch deren Anfang und Ende vor Augen. Er erinnert und antizipiert beim Sehen den Verlauf der Drehung und befreit sich so aus der Fesselung an die Unmittelbarkeit der Sinnesreize. In der sicheren Distanz zu dem, was vor ihm schräg unten auf dem Tisch geschieht, kann er sich schlieβlich, wie nach Sigmund Freud jeder, der spielt, als „Herr der Situation“ fühlen. Er hat den Kreisel angestoβen, wie ein Gott die Welt, und weiβ nun genau, was kommen wird. Der Junge blickt durch. Er hat alles unter Kontrolle. Das Bewuβtsein davon verkörpert sich in seiner aufrechten Haltung und überzieht sein Gesicht mit einem Anflug von Arroganz.

Doch gerade in dem Augenblick, indem der Junge seine Überlegenheit am intensivsten spürt und genieβen will, schlägt sein Blick noch einmal um. Er scheint auf dem Höhepunkt seines Triumphes zu ahnen, daβ die Herrschaft, die er ausübt, nur fiktiv ist. Es ist als spürte er die Entsprechung zwischen der Totalität seiner Kontrolle und der Nichtigkeit des Kontrollierten. Die Bewegung, die sein Auge fesselt und sein Verstand überwacht, ist leer. Sie bietet nichts, auβer Zeitvertreib. Mit dieser Erkenntnis wendet sich der Blick des Jungen auf ihn selbst zurück: er wird reflexiv. Die Faszination durch das Sinnesereignis und das Vergnügen der Kontrolle machen einer Selbstbefragung Platz. In die-

ser Phase seiner Bildungsbewegung erkennt der Junge in der Kreiselbewegung ein Spiel seiner Kindheit wieder. Er blickt zurück. Und das Glück, das er dabei empfindet, ist gemischt mit der Melancholie gegenüber dem Verlorenen. Der Reiz dieses Spiels kann ihn nicht mehr erreichen. Es ist vorüber, die Kindheit vorbei. Der Blick ist getränkt von dem Bewußtsein der Distanz zu dem, was einmal war. Doch das Bewußtsein ist kein unglückliches Bewußtsein. Die Distanz zum Vergangenen wird von dem Jungen selbst herbeigeführt. Er definiert das gegenwärtige Spiel von sich aus als eine überwundene Stufe seiner Biographie. Indem er sich mit einem skeptischen Blick von dieser Stufe abstößt, überschreitet er mit dem Rücken in die Zukunft eine entscheidende Schwelle seiner Entwicklung: er betritt die Phase der Jugend. Das scheint mir die bildungsgeschichtliche Pointe des Porträts. Es zeigt Jahrzehnte vor dem Erscheinen des 'Emile' die Geburt des Jugendlichen aus der anschauenden Konfrontation mit sich selbst. Dargestellt ist die reflexive Bewegung, in der sich der junge Godefroy ohne Groll, aber vielleicht mit einem Schuß Wehmut von seiner Kindheit verabschiedet und anfängt sich selbst als einen anderen zu sehen.

Der Vorgang erscheint unwiederrufbar. Wie der Kreisel in der Drehung alle zentrifugalen Kräfte in seinem Schwerpunkt bindet, so auch der Junge. Er wirkt bei aller inneren Bewegung am Ende völlig in Übereinstimmung mit sich, ganz und gar gesammelt, in sich ruhende Selbständigkeit. Es gibt keinen Hinweis im dem Bild, aus dem zu entnehmen wäre, daß das erreichte Stadium durch Regression wieder verlassen werden könnte. Die neue Bildungsstufe gibt dem Jungen genügend Halt. Er ist, wie man so sagt, mit sich im Reinen, und zwar bei voller Präsenz. Sein Zustand hat nichts zu tun mit der partiellen Bewußtlosigkeit, die Michael Fried als ein Motiv der französischen Malerei des 18. Jahrhunderts, vor allem des sechsten bis achten Jahrzehnts bei Greuze, van Loo oder Vien entdeckt und unter dem Titel „absorption" ausführlich beschrieben hat (Fried 1980). Die von Fried gemeinte leichte Form des Somnambulismus ist dem dargestellten Jungen fremd. Das Porträt zeigt ihn zwar in sich versunken, auch vertieft, aber nicht dumpf, sondern hellwach, nicht selbst-

verloren, sondern selbstbewußt. Nur in einer Hinsicht trifft die Absorptionsthese zu: Der Junge ist allein. Er hat in diesem Moment keinerlei sozialen Kontakt. Das Engagement an der eigenen inneren Bewegung zwingt ihn, seine gesamte noch freie Aufmerksamkeit von der Außenwelt abzuziehen und auf den kleinen fast symbiotischen Kosmos zu richten, den er mit dem Kreisel bildet. Der Junge wird dadurch für Dritte so gut wie unerreichbar. Der Bildbetrachter hat keine Chance gegenüber dieser Bildperson, die imaginierte Rolle eines szenischen Adressaten oder gar Mitspielers einzunehmen. Er kann die dargestellte Bildungsbewegung nur in der fiktiven Rolle eines fremden Beobachters, aber nicht in der eines Interaktionsteilnehmers rekonstruieren.

2. Der pädagogische Blick des Betrachters

Für ein angemessenes Verständnis des Bildes reicht es indessen nicht aus, den Blick des Knaben aus dessen Innerem heraus zu sehen und mehr oder weniger einfühlsam zu beschreiben. Das Bild verlangt von dem Betrachter darüberhinaus noch zwei weitere Kompetenzen: er muß über ein Minimum an ikonographischen Kenntnissen verfügen, und er muß fähig sein zum interpretierenden Vergleich. Die ikonographischen Kenntnisse werden schon für die Deutung des Kreisels gebraucht. Während dem dargestellten Jungen der Kreisel als Sinnenreiz, als Kontrollobjekt oder als Überbleibsel der Kindheit erscheint, sieht der ideale, vom Bild geforderte Betrachter darin ein allgemeines Symbol. In der kunstwissenschaftlichen Literatur wird die Bedeutung dieses Symbols bisweilen aus einem spanischen Emblembuch von 1610 hergeleitet. Dort steht der Kreisel für die Faulheit der Menschen, die nur arbeiten, wenn sie geschlagen und geprügelt werden (vgl. Conisbee 1986). Auch in niederländischen Quellen des frühen 17. Jahrhunderts findet man, meist religiös fundiert, diese Bedeutung wieder. Sie macht, auf das kindliche Lernen bezogen, den Kreisel zu einem prägnanten Sinnbild der ‘Schwarzen Pädagogik’. Doch für die Interpretation des vorliegenden Bildes kommt sie wohl kaum in Frage. Der Kreisel auf diesem Bild wird nämlich mit dem Daumen und dem Zeigefinger gedreht, nicht mit der Peitsche. Deshalb

erscheint eine zweite Deutung plausibler. Sie stellt den Kreisel in eine Reihe mit den aus anderen Bildern Chardins bekannten Seifenblasen, Spielkarten und Federbällen und sieht, wie in diesen, auch in ihm ein koventionelles Vanitassymbol. Die Bedeutung dieses Symboltyps ist bekanntlich ziemlich weit und vage. Im Kern verbindet er die Erinnerung an die Kürze des Lebens und die Unbeständigkeit des Glücks mit der Empfehlung, die Zeit nicht mit nutzlosen Tändeleien zu vergeuden. Daβ diese Botschaft, die dem bürgerlichen Publikum damals vertraut war und der moralischen Aufrüstung diente, auch in dem vorliegenden Porträt enthalten ist, belegen die Verse, mit denen die vielen Drucke untertitelt waren, die, wie von anderen Bildern Chardins, auch von diesem Bild in Umlauf waren[1]. Sie lenken den Blick des Betrachters auf die Zukunft des jungen Godefroy und fordern indirekt auf zur Besinnung und pädagogischen Reflexion.

Das Bild erwartet von einem kompetenten Betrachter aber neben der Fähigkeit zur selbständigen Symboldeutung auch noch eine bestimmte Art des vergleichenden Sehens. Nach dem „Willen des Bildes“, wenn man so reden darf, ist der Blick des Betrachters, im Unterschied zu dem des Jungen, auf keinen einzelnen Gegenstand mehr fixiert. Er kann sich ungehindert über die ganze Bildfläche bewegen und Vergleiche anstellen. Der Betrachter sieht so zwar – wie der Knabe – den Kreisel, aber er sieht auch den Blick auf diesen Kreisel, und er sieht vor allem, was von diesem Blick ausgespart bleibt. Der Betrachter sieht, was der Junge nicht sieht: in erster Linie die Schreib- und Leseutensilien hinten auf dem Tisch und den Kreidehalter vorne in der Schublade. Auch diese Werkzeuge lenken den Blick des Betrachters auf die Zukunft des jungen Godefroy. Während dieser selbst auf dem Bild noch ganz mit der Ablösung von seiner Kindheit beschäftigt ist, stellen die aus seinem schmalen Blickfeld ausgegrenzten Requisiten schon die Frage nach den möglichen Perspektiven seines weiteren Bildungsweges. Eine dieser Perspektiven könnte in einem Programm der integralen Bildung bestehen. Das Lese- und Schreibmaterial auf der einen Seite und der Kreidehalter auf der anderen gehörten dann zusammen. Sie stünden für die Einheit des Verschiedenen in der möglichen Bio-

graphie des Knaben: für die Einheit von Kopf und Hand, von gelehrtem Wissen und praktischem Wissen, von Rezeptivität und Produktivität, von Dichtung und Malerei. Für diese Deutung scheint es in der formalen Anlage des Bildes sogar eine Entsprechung zu geben. Die Linie, die vom oberen Ende der Feder, den Schaft entlang und durch das Tintenfaβ in einem deutlichen Bogen bis zur Spitze des Kreidehalters führt, wirkt in perspektivischer Verkürzung fast wie ein feiner Waagebalken, der seinen Auflagepunkt in dem Kreisel hat und die Requisiten zur Rechten und zur Linken im Gleichgewicht hält. Es ist so, als sollte keine der angedeuteten Bildungskomponenten bevorzugt werden. Doch die Konstruktion der Waage kann auch anders gelesen werden, nicht als Hinweis auf ein Gleichgewicht, sondern als Hinweis auf eine Alternative: entweder-oder. Und so ist es, wie ich zeigen will, offenbar gemeint. Das Bild präsentiert dem pädagogisch antizipierenden Blick des Betrachters eine Bildungsalternative für den Knaben. Es ist die Alternative zwischen dem Bildungsweg, den der Kreidehalter und dem Bildungsweg, den die Bücher und ihr Zubehör symbolisieren.

Was es mit dieser Alternative auf sich hat, wird vielleicht deutlich, wenn man sich an einen Streit erinnert, mit dem die zeitgenössische Pädagogik zwischen Locke und Rousseau beschäftigt war. Es ging dabei um den richtigen Zeitpunkt für den Beginn des Lesens und Schreibens. Locke, der mit seinem Essay ‘Concerning education’ die Debatte eröffnet hatte und in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Frankreich neben Fénélon der populärste Erziehungstheoretiker war, konnte es damit gar nicht schnell genug gehen. Unter Berufung auf das Tabula-rasa-Axiom und die daraus hergeleitete unendliche Bestimmbarkeit des Menschen plädierte er für die frühzeitige Heranführung des ‘kleinen Menschen’ zur Vernunft und sah dazu neben dem ‘Gespräch’ im Lesen und Schreiben ein geeignetes Mittel: „Wenn er sprechen kann, ist es Zeit, daβ er mit dem Lesenlernen anfängt“ (Locke 1970, S. 186). Dabei sollte die Fassungskraft der Kinder nie überfordert werden. Wichtiger als ein schneller Erfolg beim Lesenlernen war für Locke die Akzeptanz durch die Heranwachsenden: „Es ist besser, es dauert ein Jahr länger, bis er lesen kann,

als daβ er auf diese Weise eine Abneigung gegen das Lesen faβt“ (Locke 1970, S.191). Die Liberalität der Locke’schen Konzeption ist im Verlauf ihrer Durchführung verloren gegangen. Aus dem Plädoyer für eine frühe intellektuelle Bildung ist unter den Nachfolgern die Rechtfertigung eines Eifers geworden, der die Heranwachsenden in karge Lernstuben sperrte und nicht ablieβ, sie mit Wissen und Moral zu traktieren. Die Folgen dieser vernunftfeindlichen Aufklärungspädagogik sind in den Biographien und Autobiographien aus der Mitte des 18. Jahrhunderts oft beschrieben worden. Sie standen auch Rousseau vor Augen, als er in seinem ‘Emile’ eine andere, Locke entgegengesetzte Position einnahm. Rousseau widersprach dem Tabula-rasa-Theorem und der damit verbundenen Vision einer völligen Bestimmbarkeit des Menschen und berief sich statt dessen auf den eigengesetzlichen „Gang der Natur“ (Rousseau 1963, S.102), aus dem die Vernunft, die eine „Zusammenfassung“ (Rousseau 1963, S.205) aller anderen Fähigkeiten des Menschen ist, erst in der letzten Phase hervortritt. Die Kindheit bildet in dem Entwicklungsgang der Natur die Eingangsstufe. Sie repräsentiert, wie Rousseau sagt, den „Schlaf der Vernunft“ (Rousseau 1963, S.240). Nichts wäre deshalb aus der Sicht Rousseaus unsinniger als den Kindern die Vernunft der Erwachsenen vorzeitig aufzunötigen. „Die Natur will, daβ die Kinder Kinder sind, bevor sie zum Erwachsenen werden“ (Rousseau 1963, S.206). Die Konsequenz, die sich aus dieser Betonung des Eigenwertes der Kindheitsphase für den Umgang mit Büchern ergibt, ist bekanntlich vernichtend. Bücher, so heiβt es an einer berühmten Stelle, seien die Quellen des gröβten Unglücks der Kinder. „Die Lektüre ist die Geiβel der Kindheit und dabei fast die einzige Beschäftigung, die man ihnen gibt. Emile wird mit 12 Jahren noch kaum wissen, was ein Buch ist“ (Rousseau 1963, S.258). Seine intellektuelle Bildung geschieht in der tätigen Anschauung. Die gegenständliche Umgebung „ist das Buch, woraus er ununterbrochen und unbewuβt sein Gedächtnis bereichert, bis seine Urteilskraft es auswerten kann“ (Rousseau 1963, S.250). Die pädagogische Kritik, die Rousseau an den Büchern übte, richtete er auch gegen die visuellen Medien, gegen Abbildungen und Nachbildungen, die Emile den direkten Blick auf die Wirklich-

keit verstellen: „Ich will keinen anderen Lehrer für ihn als die Natur und keine anderen Modelle als wirkliche Gegenstände. Ich will, daβ er das Original vor Augen hat und nicht das Papier, auf dem es dargestellt ist. Er soll ein Haus nach einem richtigen Haus zeichnen und einen Baum nach einem richtigen Baum und einen Menschen nach einem Menschen, damit er sich daran gewöhnt, alles richtig nach seinen Erscheinungsformen zu beobachten und nicht deren falsche und konventionelle Nachbildungen für wirkliche zu halten“ (Rousseau 1963, S.311/312).

Chardin konnte diese Argumentation Rousseaus im Jahre 1737 natürlich noch nicht kennen, und das Erziehungsbuch von Locke, obwohl es in Frankreich schon in der 10. Auflage erschienen war, dürfte er auch nicht gelesen haben. Aber der Maler Chardin hatte das von den beiden Denkern formulierte pädagogische Problem als wacher Zeitgenosse registriert und in seinem Bild auf eine einfache Alternative gebracht. Die Art und Weise wie er diese Alternative akzentuiert, läβt keinen Zweifel daran, welcher Seite er den Vorzug gibt. Die Bücher sind es nicht. Sie ruhen zugeklappt, etwas achtlos auf die Seite geschoben im Hintergrund, fast im Halbschatten vor einer drohenden Wand, und sind beide nicht benutzbar. Auf dem einen steht das Tintenfaβ und das andere liegt, nach der Einteilung auf dem Buchrücken geurteilt, aus der Sicht des Knaben verkehrt herum auf dem Tisch. Diese Bücher und das darum gruppierte Schreibgerät stehen für einen natur- und lebensfernen akademischen Bildungsweg. Sie passen in den fensterlosen Raum mit den kahlen Wänden, in den die Sonnenstrahlen, wenn es sich überhaupt um solche handelt, nur indirekt von oben eindringen können. Anders der Kreidehalter. Er ragt im vollen Licht gebrauchsfertig zugespitzt ganz vorn aus dem offenen Spalt der Schublade und zeigt als formaler Kontrapunkt zu dem Federkiel, der in den schwarzen Innengrund des Tintenfasses versenkt ist, wie ein Pfeil ins Freie. Er scheint fast den Bildraum zu durchstoβen. Die Botschaft dieser Anordnung ist klar: Der Kreidehalter wird den Büchern und dem Schreibzeug vorgezogen. Er steht für einen naturnahen und praktisch orientierten Bildungsweg, der in dem dargestellten Raum aber nicht verwirklicht werden kann.

Die rousseauistisch gefärbte Kritik an einem trockenen und lebensfernen Bildungsgang hat ihr biographisches Äquivalent in Chardins Vorbehalten gegenüber der Ausbildungspraxis der Königlichen Akademie. Chardin hatte zwar in dieser Institution auch als Funktionär Karriere gemacht. Er ist nach seiner Aufnahme 1728 bis zum Schatzmeister emporgestiegen und zuletzt sogar zuständig gewesen für die Hängung der Bilder in den offiziellen Jahresaustellungen der Akademie, den sogenannten 'Salons'. Aber er hat nie das Natur- und Lebensferne, eben 'Akademische' ihrer Ausbildung akzeptiert. Er hielt die qualvollen Jahre, die der künstlerische Nachwuchs damit verbringt, in den Abendstunden und bei Kerzenlicht mit gekrümmtem Rücken Vorlagen zu kopieren und immer wieder nach denselben antiken Skulpturen und lebenden Modellen zu zeichnen für verlorene Zeit[2]. Auf diese Weise konnte das wirkliche Talent nur den lebendigen Quellen der Kunst entfremdet und seine Wahrnehmungsfähigkeit abgestumpft werden. Die Ergebnisse gaben ihm recht. Die Vorbereitung auf die größte Aspiration der Akademie, die Historienmalerei, endete oft genug in leerer Rhetorik und Manier. So sah es nicht nur Chardin. Wie er dachte auch einer seiner größten Bewunderer, Diderot: „Die sieben Jahre, die man bei der Akademie zubringt, um nach dem Modell zu zeichnen, glaubt ihr die gut angewendet? Und wollt ihr wissen, was ich davon denke? Eben während dieser sieben mühseligen und grausamen Jahre nimmt man in der Zeichnung eine Manier an; alle diese akademischen Stellungen, gezwungen, zugerichtet, zurechtgerückt, wie sie sind, alle die Handlungen, die kalt und schief durch einen armen Teufel ausgedrückt werden und immer durch denselben armen Teufel, der gedungen ist dreimal die Woche zu kommen, sich auszukleiden und sich durch den Professor wie eine Gliederpuppe behandeln zu lassen, was haben sie mit den Stellungen und Bewegungen der Natur gemein?“ (Diderot 1984, Ästh. Schriften I, S.638).

Der Junge hat mit all dem nichts zu tun. Er steht den Möglichkeiten und Risiken seiner Zukunft noch ahnungslos gegenüber. Das unterstreicht der Kontrast zwischen den gebogenen und spiralartigen Formen der Figur auf der rechten Seite und dem zer-

splitterten Arrangement der eckigen und spitzen Dingen auf der linken Seite des Bildes. Doch die Ahnungslosigkeit des Jungen braucht den als Pädagogen angesprochenen Betrachter nicht zu beunruhigen. Das Bild vermittelt Zuversicht. Dem jungen Godefroy wird das Schicksal erspart bleiben, das damals drei Jahre vor der Ausstellung von Chardins Bild auf der anderen Seite des Kanals William Hogarth in einer mehrteiligen Stichfolge satirisch als „A Rake's Progress" (1735) beschrieben hat. Das verrät schon die äußere Erscheinung des wohlfrisierten Knaben. Der hier Porträtierte ist kein „Liederlicher" und er wird es auch nicht werden. Chardin verstärkt diesen Eindruck durch ein fast unmerkliches, aber bedeutungsvolles Detail der Konstruktion. Er legt den Augenpunkt des Knaben höher als den des Betrachters und zwingt diesen so zu jenem „aufzuschauen". Das Bild nötigt zum Respekt vor der Individualität des dargestellten Jungen. Seine selbstbewußte Haltung dokumentiert einen bislang gelungenen Bildungsprozeß und läßt kaum Zweifel an seiner erfolgreichen Fortsetzung.

3. Die ästhetische Wirkung des Bildes

Wie der Akademismus der Historienmalerei vermieden und statt dekorativer Mythologie und galanten Flirts die Wirklichkeit selbst ins Bild gebracht werden kann, das hat Chardin in seinem Werk vorgemacht durch die Wahl seiner Sujets und durch die Weise ihrer Präsentation. Er malt Gegenstände und Personen aus seiner bürgerlichen Umgebung in ruhigen Arrangements und unauffälligen Augenblicken, aber nicht so, wie sie sind, in ihrer meßbaren und gewußten Form, sondern so wie sie erscheinen. Er malt die Welt als gesehene und macht so den Blick auf sie sichtbar. Ihn interessiert das direkte unaufdringliche, niemals sensationelle Sehereignis selbst. Im Grunde zeigt er dem Betrachter, wie das Auge arbeitet. Man kann sagen: er thematisiert das Sehen beim Sehen.

Das läßt sich besonders eindrucksvoll studieren an den bewundernswerten Stilleben Chardins. Aber es gilt auch für das vorlie-

gende Porträt. Fast möchte man glauben, daβ man darauf den Blick des Malers selber sieht. Dafür sorgt die Festlegung auf eine bestimmte Sehdistanz. Der Maler gibt nur die Details exakt wieder, die er von seinem festen Blickpunkt aus wahrnehmen kann. So kommt Tiefenschärfe ins Bild. Sie nimmt von der Spitze des Kreidehalters bis zur hinteren Tischkante kontinuierlich ab und geht dann plötzlich – wie man es von einem auf kurze Distanz eingestellten Teleobjektiv kennt – in eine gleichmäβige Verschwommenheit über. Die Entfernung zur abschlieβenden Tapetenwand bleibt dadurch völlig unbestimmt und mit ihr die räumliche Situation der Szene insgesamt. Der Blick des Malers ist auf einen ausgegrenzten Schärfebereich konzentriert. Dahinter „zirkuliert“, wie Diderot bemerkte, „die Luft“ (Diderot 1984, Ästh. Schriften I, S 650).

Auch die Farbgebung und die Lichtverhältnisse unterstützen den Eindruck von der gemalten „Gesehenheit“ der Szene, wie Imdahl es nennt (Imdahl 1987, S.86). Die gedämpfte tonale Einheit der Farbwerte im Innern des geschlossenen Raumes, die diffusen Reflexe der indirekten Beleuchtung und die Reflexe dieser Reflexe, das wechselseitige Echo des Lichts auf den jeweils benachbarten Objekten, das raffinierte Spiel der durchsichtigen Schatten und Spiegelungen auf dem Tisch, die nuancierte und von der Entfernung des Auges, der gegenständlichen Umgebung und der einfallenden Lichtstärke abhängige Variation von Hell und Dunkel, all das dient nicht der konventionell koloristischen Imitation eines Gegenstandes, sondern der Visualisierung einer Erscheinung, einer Impression.

Baxandall hat das Interesse Chardins an dem Sehereignis mit der empiristischen Strömung in der westeuropäischen Philosophie und Wissenschaft in Verbindung gebracht. Nach seinem „vagen Eindruck“ (Baxandall 1990, S. 126) scheint Chardin vor allem mit John Locke „eine spezifische Nervosität und Befangenheit im Hinblick auf die Wahrnehmung“ (Baxandall 1990, S.126/127) gemeinsam zu haben. Beide, den Philosophen und den Maler, beschäftigte offenbar das gleiche Problem: die Funktionsweise und Leistungsgrenzen des Auges. Der Maler hatte nur

den Vorteil des Nachgeborenen. Er konnte auf die Vorarbeiten des Philosophen zurückgreifen. Zwar hat Chardin auch Lockes erkenntnistheoretische Schriften nicht gelesen, aber er hat die für ihn wichtigen Gedanken und Beobachtungen daraus sicher gekannt. Sie waren nämlich zusammen mit der Farbenlehre Newtons in Frankreich damals in vielen vereinfachten und zugespitzten Versionen verbreitet und nomadisierten durch die einschlägigen öffentlichen und privaten Diskurse[3]. Chardin hat an diesem „Populär-Lockeanismus“ natürlich partizipiert. Hier wurden all die wahrnehmungsphysiologischen und erkenntnistheoretischen Probleme diskutiert, die ihn interessierten und die er in seinen Bildern behandelte: die Tiefenwahrnehmung, die Verteilung der Schärfezonen im Sehfeld, der Einfluß der Lichtverhältnisse auf die Tonwerte der Farben und ihre Beziehung zueinander, die Farbwirkung in Abhängigkeit vom Material des Gegenstandes, die unterschiedliche Schattenbildung im Innen- und Außenraum und manches andere mehr. Daß sie ihn beschäftigt haben, das zeigt nicht nur die Analyse seiner Bilder. Man kann es indirekt auch aus dem Vortrag erschließen, den sein Freund, der Kupferstecher und zeitweilige Sekretär der Akademie Cochin im Jahre 1753 in Paris über die malerische Behandlung des Lichts gehalten hat. Die Ausführungen Cochins dürften nicht allzu weit entfernt sein von dem, was Chardin gedacht hat (vgl. Tavernier 1983).

Chardin „beherrschte“, wie wir von Diderot wissen, „die Theorie seiner Kunst“ (Diderot 1984, Ästh. Schriften I, S.352). Aber er kannte sich auch aus in ihrer Geschichte, der jüngeren jedenfalls. Bei der bildnerischen Erkundung der physiologischen Voraussetzungen des Sehvorgangs orientierte er sich auch am Vorbild der niederländischen Malerei, die von dem akademischen System seiner Zeit weitgehend ignoriert wurde. Nicht so vom Publikum. In den zwanziger Jahren des 18. Jahrhunderts kam es bei den französischen Sammlern zu einer regelrechten Konjunktur der niederländischen Genrebilder. Sie waren nicht nur erschwinglicher und handlicher, sie waren auch einfach angenehmer als die mit Rhetorik und Wissen überladenen akademischen Schinken. Chardin stützte sich also auf eine populäre Tradition.

Insofern war er kein Radikal-Erneuerer. Er hat am Bekannten angeknüpft, es aber erweitert und differenziert. Die Genauigkeit und Hingabe, mit der er dabei sein Interesse am Sehereignis verfolgte, haben ihn zu „sparsamster Inszenierung“ (Mollenhauer 1988/1989, S.36) gezwungen und zu einem langsamen Maler gemacht. Diderot berichtet von einem Fall, in dem Chardin ein Stilleben nicht zu Ende malen konnte, weil das Kaninchen, das ihm als Modell diente, während der Arbeit verfault ist und er die herbeigeholten Ersatzkadaver entweder als „zu braun oder zu bleich“ zurückweisen muβte.

Chardin war als Maler in jeder Hinsicht ein Perfektionist. Darin lag wohl eine Voraussetzung für seinen allseitigen Erfolg. Das breite bürgerliche Publikum schätzte ihn wegen seiner Sujets und moralischen Botschaften und die Experten, Kollegen und professionelle Kritiker bewunderten seinen hochgradigen Realismus. Selbst ein Autor wie La Font de Saint-Yenne, der eine orthodox akademische Position vertrat und alles, was nicht Historienmalerei war, für uninteressant und bedeutungslos hielt, konnte nicht umhin, die Wahrheit der Wiedergabe in Chardins Bildern zu preisen und seine Meisterschaft zu akzeptieren. Er spürte offenbar, wie andere akademische Extremisten auch, daβ die gültige Gattungshierarchie und die damit verbundenen Bewertungskriterien vor der Kunst Chardins versagten. Doch das Geheimnis dieses Werks blieb ihm, wie vielen seiner Zeitgenossen, verschlossen. Sie erklärten sich die magische Wirkung der Bilder Chardins mit dem geläufigen Hinweis auf die erstaunliche Natur- oder Gegenstandstreue. Die effektvolle Illusion sollte verantwortlich sein für den Zauber, der von diesen Bildern ausging und die Betrachter in ihren Bann schlug, wie der Kreisel den jungen Godefroy. Auch Diderot hat diesen Bann empfunden. In der Salonkritik von 1763 beschreibt er ein Stilleben Chardins so, als sei es ein gedeckter Tisch: „Man braucht diese Biskuits nur zu nehmen und zu essen, diese Pomeranze nur aufzuschneiden und auszupressen, dieses Glas Wein nur anzufassen und auszutrinken, diese Früchte nur zu ergreifen und zu schälen, diese Pastete nur zu nehmen und das Messer anzusetzen“ (Diderot 1984, Ästh. Schriften I, S.453/454)[4].

Diderot war fasziniert bis an den Rand des Realitätsverlustes. Aber eben nur bis an den Rand. Er sieht zwar „die Gegenstände aus der Leinwand hervortreten“ (Diderot 1984, Ästh. Schriften I, S.453), aber er weiß auch, daß es eine Täuschung ist. Das unterscheidet ihn von jenen Vögeln, „die nach des großen Meisters Kirschen flogen“ (Goethe). Sie verstanden nichts von der Kunst. Denn die Kunst verzaubert nicht nur, sie verlangt auch Abstand. An dem vorliegenden Bild von Chardin läßt sich das leicht nachweisen. Dieses Werk sabotiert nämlich die realistische Illusion, die es erzeugt, gleich wieder und zwar mit einer Reihe fast konstruktivistisch anmutender Verfahren. Eines davon manifestiert sich in dem planimetrischen Gerüst, das der schräge Blickstrahl mit den senkrechten Tapetenstreifen und dem großen, bildbestimmenden rechten Winkel aus vertikaler Körperachse und horizontaler Tischkante bildet. Ein anderes zeigt sich in der raffinierten Lichtführung, die sich vor allem dem kalkulierten Spiel gegenläufiger Helligkeitsabstufungen verdankt: im Hintergrund, auf der Tapetenwand, nimmt die Helligkeit mehr oder weniger kontinuierlich von rechts nach links ab, auf dem Tisch dagegen von vorne nach hinten und an der Bildfigur von oben nach unten. Diese Gestaltungsmittel halten, neben anderen Merkmalen wie der Rahmung und der Oberflächenkörnung, den Betrachter auf Distanz. Sie machen ihm klar, daß er nicht die Wirklichkeit, sondern ein Bild vor Augen hat.

Doch damit nicht genug. Das wohl wichtigste Mittel zur Distanzierung des Betrachters ist die Dezentrierung des Fluchtpunktes. Er liegt nicht, wie man auf Grund der Zweiteilung des Bildes vielleicht erwarten könnte, genau in der Mitte, sondern recht deutlich daneben in der linken Bildhälfte. Das ist einigermaßen irritierend. Die auffällige Verschiebung stößt den ästhetisch reflektierenden Betrachter aus seiner egozentrischen Verankerung und macht ihn frei für den Vergleich. Er erkennt, daß die auf dem Bild konstruierte Perspektive nicht seine eigene ist. Das Bild wirft ihn, wie die leere Kreiseldrehung den Knaben, auf sich selbst zurück. Indem er sieht, wie ein anderer sieht, sieht er auch sich selber sehen. Er kommt mit seinem eigenen Blick in Berührung. Vielleicht kann man diese eigentümliche Form der visuellen Reflexion als

ein Sehen beschreiben, in dem der Sehende sich selbst als Sehenden spürt. Darin besteht die ästhetische Wirkung des Bildes. Sie setzt eine Bildungsbewegung in Gang, in der der Betrachter über alle Umwege des interpretierenden und wiedererkennenden Gegenstandssehens schließlich zu sich selbst zurückfindet und, geführt von dem ästhetischen Material, die doppelte Möglichkeit erlebt, ganz er selbst und ein ganz anderer zu sein.

Literatur

Arnheim, R.: Neue Beiträge. Köln 1991.
Baxandall, M.: Ursachen der Bilder. Über das historische Erklären von Kunst. Berlin 1990. (Engl.Orig. Patterns of invention, Yale University Press 1985).
Chapeaurouge, Donat de: Die Stilleben Chardins in der Karsruher Galerie. Karsruhe 1955.
Conisbee, Philip: Chardin. Oxford 1986.
Crow, Th.E.: Painters and Public Life in Eigteenth Century. New York/Haven/London 1985.
Diderot, Denis: Ästhetische Schriften Bd.I und II, hgg. v. Friedrich Bassenge. (eurobuch 8). Westberlin 1984.
Diderot, Denis: Brief über die Blinden. Zum Gebrauch für die Sehenden (1749). In: Ders.: Philosophische Schriften Bd. I, hgg. v. Theodor Lücke. (eurobuch 9). Westberlin 1984. S. 51 - 110.
Diderot, Denis: Philosophische Schriften Bd. I und II, hgg. v. Theodor Lücke. (eurobuch 9). Westberlin 1984.
Diderot, Denis: Versuch über die Malerei (1765). In: Ästhetische Schriften Bd. I, hgg. v. Friedrich Bassenge. (eurobuch 8). Westberlin 1984.
Fried, Michael: Absorption and Theatricality. Painting and Beholder in the Age of Diderot. Berkeley/Los Angeles/London 1980.
Friedländer, J.: Der Zeichner von Chardin. Berlin: Berliner Museen, 1931.
Goncourt de, E. u. J.: Die Kunst des achtzehnten Jahrhunderts. München o. J.
Hauck, K.: Das Spiel in der Erziehung des 18. Jahrhunderts. Halle 1935. (Diss.).
Imdahl, Max: Farbe. Kunsttheoretische Reflexionen in Frankreich. München 1987.
Locke, J.: Gedanken über Erziehung. Dt. v. Heinz Wohlers. Stuttgart 1970 (reclam).
May, Gita: Chardin vu par Diderot et par Proust. In: Publications of the Modern Language Association of Amerika, Bd. LXXII (72), 1957, S. 403 - 418.
Mollenhauer, Klaus: Diderot und Chardin - Zur Theorie der Bildsamkeit in der Aufklärung. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 4, Winter 1988/89, S. 33 - 46.
Rosenberg, Pierre (Hg.): Chardin (Ausstellungskatalog, Grand Palais 29. Januar - 30. April 1979). Paris 1979.
Rousseau, J. J.: Emile oder über die Erziehung, Stuttgart 1963.
Snoep-Reitsma, E.: Chardin and the Bourgeois Ideals of his Time. In: Ne-

derlands Kunsthistorisch Jaarboek 24 (1973), S. 147 - 243.
Tavernier, L.: Das Problem der Naturnachahmung in den kunstkritischen Schriften Nicolas Cochins d.J. Ein Beitrag zur Geschichte der französischen Kunsttheorie und Kunstkritik des 18. Jahrhunderts. Hildesheim 1983.
Wildenstein, G.: Chardin. Paris 1933.

Anmerkumgen

1 Die Drucke machten Chardin über das Fachpublikum hinaus bekannt. Bezeichnenderweise war unter diesen Drucken aber keines seiner Stilleben. Nicht einmal der prächtige und außerordentlich wirkungsvolle ‘Rochen’, der – nach Auskunft der Goncourts – dem Maler unter den Sammlern und Kunstliebhabern den Beinamen ‘französischer Rembrandt’ eingebracht hatte, war als Druck zu haben. Dafür gab es von den sogenannten ‘Genrebildern’ Chardins oft gleich mehrere Druckausgaben. Die Radierer und Vertreter der Stecherkunst, nach deren Vorlagen die Prints hergestellt wurden, machten sich diese kleinen Alltagsszenen wechselseitig streitig. „Man sticht sie sofort bei ihrem Auftauchen; einmal, zweimal, dreimal bisweilen; für jede kleine Änderung ist gleich eine neue Platte in Bereitschaft“ (Goncourt o.J., S.76). Die Bilder waren noch nicht trocken, da saßen die „Meister der Nadel“ schon davor und bearbeiteten die Kupferplatten. Wahrscheinlich machte Chardin, wie Hogarth, mit diesen Stichen und Drucken ein besseres Geschäft als mit seinen Bildern. Diese endeten als Einzelstücke und oft unterbezahlt an den Wänden der aristoratischen und königlichen Paläste Europas, die Stiche dagegen hingen in den bescheideneren Appartements des Pariser Bürgertums, dafür aber massenhaft.

2 Lebende Modelle gab es offenbar in der Pariser Akademie nicht allzuviele, eigentlich nur einen: den im Dienst älter werdenden Monsieur Deschamps. Watelet, ein zeitgenössischer Kritiker, hat 1777 sarkastisch notiert, daß seit mehr als vierzig jahren fast alle Gemälde der französischen Schule nach eben diesem Deschamps gemalt wurden. Einmal sei ein junger Merkur, dann ein gefährlicher Mars, ein andermal Neptun oder Jupiter aus ihm geworden. Seine ‘Metamorphosen’ seien bemerkenswert. (vgl. Tavernier 1983, S. 60).

3 Auch in den Schriften Diderots lassen sich die Wirkungen Lockes nach weisen. In seinem „Brief über die Blinden“ entwirft Diderot in sensualistischer Einstellung eine „Theorie des Sehens und der Sinne“, in der er auf dem Kenntnisstand der Zeit den Aufbau und die Funktionsweise des Auges in Wechselwirkung mit den übrigen Sinnen, insbesondere des Tastsinns, beschreibt und die Auswirkungen studiert, die der Ausfall dieses Organs für die Bildung des Menschen, sein Leben, seine Moral und seine Metaphysik hat.

4 Nicht nur die zeitgenössischen, auch die späteren Bewunderer waren vor allem von dem Realismus Chardins verzaubert. So schreiben etwa die

Brüder Goncourt in ihrem gut recherchierten noch heute wichtigen Werk „Die Kunst des 18. Jahrhunderts“ über ein Stilleben Chardins: „All das liegt, in Licht und Luft gehüllt, wirklich vor uns, als ob wir nur danach zu greifen hätten“ (Goncourt o.J., S. 66).

Michael Parmentier

1943 in Frankfurt am Main geboren.
1963–1968 Studium der Germanistik, Geschichte und Philosophie (Staatsexamen), Erziehungswissenschaft, Soziologie und anderer Disziplinen.
1969–1972 akademischer Tutor am Pädagogischen Seminar der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.
1972–1984 wissenschaftlicher Assistent am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen.
1974–1976 Leitung eines zweijährigen, von der VW-Stiftung finanzierten Vorschulprojektes.
1975 Beteiligung an den Dreharbeiten zu dem Film von Werner Nekes: Lagado. Ton-Spiel-Film über merkwürdige Forschungsprojekte nach ‚Gullivers Reisen' von Jonathan Swift.
1978 Promotion (Dr. phil.).
1984 Welturaufführung meines Films: „Aus dem Stand" im Rahmen einer Veranstaltung des Goethe-Instituts („German Experimental Films 1980–1984") in Hongkong.
1986 Habilitation (venia legendi für Pädagogik) an der Universität Göttingen.
1986–1993 Privatdozent (Evaluationsprojekte, Lehraufträge, Lehrstuhlvertretungen, Kinderfilme).
1990–1992 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Koordinator des DFG-Projektes: „Grundprobleme ästhetischer Bildung" (Leitung: Prof. Dr. Klaus Mollenhauer).
Seit 1993 Professor für Allgemeine Pädagogik mit dem Schwerpunkt Museumspädagogik und Ästhetische Bildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Ausgewählte Veröffentlichungen

Frühe Bildungsprozesse. Zur Struktur der kindlichen Interaktion. München: Juventa, 1979.

Erziehung und Gruppe. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. (Zus. mit Ch. Rittelmeyer, D. Baacke, J. Fritz). München: Juventa, 1980.

Strukturen der kindlichen Vorstellungswelt. Analyse von Rede- und Erzähltexten aus dem familialen Alltag eines vier- bis siebenjährigen Mädchens. Frankfurt a.M.: Campus, 1989.

Strukturanalyse und individuelles Sinnverstehen. Hermeneutische Ansätze für die Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schleiermacher'schen Position. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 2, 1989, S. 179-204.

Katastrophenangst und Freizeitspaß. Inszenierungen in der Postmoderne. In: Freizeit-Pädagogik, Zeitschrift für kritische Kulturarbeit, Freizeitpolitik und Tourismusforschung, H. 3/4, Juli/Oktober 1989, S. 105-117.

Die Nachkommen des Dionysos. Zur Spaß- und Chaosdimension jugendlicher Revolten. In: Die Deutsche Schule, H. 4, 1989, S. 412-425.

Jenseits von Idylle und Allegorie. Die Konstruktion des ästhetischen Subjekts in Bruegels „Kinderspielen" von 1560. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 5, 1989, S. 75-88.

Der Rückstoß der Kamera. Oder: Hat die fotographische Tätigkeit eine bildende Wirkung? In: Pädagogische Korrespondenz, H. 6, Winter 1989/1990, S. 70-82.

Schrift als Speicher – Sprechformen, Kataloge, Utilities. In: Émile. Zeitschrift für Erziehungskultur, 3. Jg., H. 1, 1990, S. 17-28.
Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer! Über den Gehalt und die Wirkung eines Fünfzeilers von B.B.. In: Die Deutsche Schule, H. 2, 1991, S. 132-139.

Selbsttätigkeit, pädagogischer Takt und relative Autonomie. Die Modernität der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. In: Vierteljah-

resschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 2, 1991, S. 121-135.

Die Anatomie des Dr. Tulp. Interpretation einer Unterrichtsstunde. In: Rittelmeyer, Ch.; Wiersing, E. (Hrsg.): Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung. Wolfenbütteler Forschungen. Wiesbaden 1991, S. 237-263.

Entblinden durch Artikulation. Der bildungstheoretische Gehalt des ‚Philosophischen Buches' von Ulrich Pothast. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, 1992, S. 285-299.

„Ich bin nicht inwiefern ich mich setze, sondern inwiefern ich mich aufhebe" (Novalis). Anmerkungen zum Ich-Begriff der Frühromantik. In: Bildung und Erziehung H. 2, 1992, S. 183-193.
Möglichkeitsträume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. In: Neue Sammlung, H. 2, 1993, S. 303-314.

Höfische Jugend um 1200. Die Karriere eines subkulturellen Stils im vormodernen Europa. In: Keck, R.W.; Wiersing, E. (Hrsg.): Vormoderne Lebensläufe – erziehungshistorisch betrachtet. Köln, Weimar, Wien 1994. S. 187-202.

Nachbilder. Die ästhetische Wirkung eines Dubuffetbildes auf 10- bis 15jährige Kinder und Jugendliche. In: Visuelle Begabung. Diagnostik & Förderung. Hrsgg. vom Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. Wien 1995.

Der verkannte Zweck. Pädagogische Anmerkungen zur Krise des Museums. In: Neue Sammlung, 36. Jg., H. 1, 1996, S. 49-59.

Interpretation of educational texts and history. In: Danner, H. (ed.): Hermeneutics and Educational Discourse, Heinemann Higher and Further. Isando, South Africa, 1997.

Zahlreiche Lexikonartikel, Beiträge zu Programmheften, Rezensionen und Editionen.

In der Reihe **Öffentliche Vorlesungen** sind erschienen:

1 *Volker Gerhardt:* **Zur philosophischen Tradition der Humboldt-Universität**

2 *Hasso Hofmann:* **Die versprochene Menschenwürde**

3 *Heinrich August Winkler:* **Von Weimar zu Hitler**
Die Arbeiterbewegung und das Scheitern der ersten deutschen Demokratie

4 *Michael Borgolte:* **„Totale Geschichte" des Mittelalters?**
Das Beispiel der Stiftungen

5 *Wilfried Nippel:* **Max Weber und die Althistorie seiner Zeit**

6 *Heinz Schilling:* **Am Anfang waren Luther, Loyola und Calvin – ein religionssoziologisch-entwicklungsgeschichtlicher Vergleich**

7 *Hartmut Harnisch:* **Adel und Großgrundbesitz im ostelbischen Preußen 1800 - 1914**

8 *Fritz Jost:* **Selbststeuerung des Justizsystems durch richterliche Ordnungen**

9 *Erwin J. Haeberle:* **Historische Entwicklung und aktueller internationaler Stand der Sexualwissenschaft**

10 *Herbert Schnädelbach:* **Hegels Lehre von der Wahrheit**

11 *Felix Herzog:* **Über die Grenzen der Wirksamkeit des Strafrechts**

12 *Hans-Peter Müller:* **Soziale Differenzierung und Individualität**
Georg Simmels Gesellschafts- und Zeitdiagnose

13 *Thomas Raiser:* **Aufgaben der Rechtssoziologie als Zweig der Rechtswissenschaft**

14 *Ludolf Herbst:* **Der Marshallplan als Herrschaftsinstrument?**
Überlegungen zur Struktur amerikanischer Nachkriegspolitik

15 *Gert-Joachim Glaeßner:* **Demokratie nach dem Ende des Kommunismus**

16 *Arndt Sorge:* **Arbeit, Organisation und Arbeitsbeziehungen in Ostdeutschland**

17 *Achim Leube:* **Semnonen, Burgunden, Alamannen**
Archäologische Beiträge zur germanischen Frühgeschichte

18 *Klaus-Peter Johne:* **Von der Kolonenwirtschaft zum Kolonat**
Ein römisches Abhängigkeitsverhältnis im Spiegel der Forschung

19 *Volker Gerhardt*: **Die Politik und das Leben**

20 *Clemens Wurm:* **Großbritannien, Frankreich und die westeuropäische Integration**

21 *Jürgen Kunze:* **Verbfeldstrukturen**

22 *Winfried Schich:* **Die Havel als Wasserstraße im Mittelalter: Brücken, Dämme, Mühlen, Flutrinnen**

23 *Herfried Münkler:* **Zivilgesellschaft und Bürgertugend**
Bedürfen demokratisch verfaßte Gemeinwesen einer sozio-moralischen Fundierung?

24 *Hildegard Maria Nickel:* **Geschlechterverhältnis in der Wende**
Individualisierung versus Solidarisierung?

25 *Christine Windbichler:* **Arbeitsrechtler und andere Laien in der Baugrube des Gesellschaftsrechts**
Rechtsanwendung und Rechtsfortbildung

26 *Ludmila Thomas:* **Rußland im Jahre 1900**
Die Gesellschaft vor der Revolution

27 *Wolfgang Reisig:* **Verteiltes Rechnen: Im wesentlichen das Herkömmliche oder etwa grundlegend Neues?**

28 *Ernst Osterkamp:* **Die Seele des historischen Subjekts**
Historische Portraitkunst in Friedrich Schillers „Geschichte des Abfalls der vereinigten Niederlande von der Spanischen Regierung"

29 *Rüdiger Steinlein:* **Märchen als poetische Erziehungsform**
Zum kinderliterarischen Status der Grimmschen „Kinder-und Hausmärchen"

30 *Hartmut Boockmann:* **Bürgerkirchen im späteren Mittelalter**

31 *Michael Kloepfer:* **Verfassungsgebung als Zukunftsbewältigung aus Vergangenheitserfahrung**
Zur Verfassungsgebung im vereinten Deutschland

32 *Dietrich Benner:* **Über die Aufgaben der Pädagogik nach dem Ende der DDR**

33 *Heinz-Elmar Tenorth:* **„Reformpädagogik"**
Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen

34 *Jürgen K. Schriewer:* **Welt-System und Interrelations-Gefüge**
Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem
Vergleichender Erziehungswissenschaft

35 *Friedrich Maier:* **„Das Staatsschiff" auf der Fahrt von Griechenland über Rom nach Europa**
Zu einer Metapher als Bildungsgegenstand in Text und Bild

36 *Michael Daxner:* **Alma Mater Restituta oder Eine Universität für die Hauptstadt**

37 *Konrad H. Jarausch:* **Die Vertreibung der jüdischen Studenten und Professoren von der Berliner Universität unter dem NS-Regime**

38 *Detlef Krauß:* **Schuld im Strafrecht**
Zurechnung der Tat oder Abrechnung mit dem Täter?

39 *Herbert Kitschelt:* **Rationale Verfassungswahl?**
Zum Design von Regierungssystemen in neuen Konkurrenzdemokratien

40 *Werner Röcke:* **Liebe und Melancholie**
Formen sozialer Kommunikation in der 'Historie von Florio und Blanscheflur'

41 *Hubert Markl:* **Wohin geht die Biologie?**

42 *Hans Bertram:* **Die Stadt, das Individuum und das Verschwinden der Familie**

43 *Dieter Segert:* **Diktatur und Demokratie in Osteuropa im 20. Jahrhundert**

44 *Klaus R. Scherpe:* **Beschreiben, nicht Erzählen!**
Beispiele zu einer ästhetischen Opposition: Von Döblin und Musil bis zu Darstellungen des Holocaust

45 *Bernd Wegener:* **Soziale Gerechtigkeitsforschung: Normativ oder deskriptiv?**

46 *Horst Wenzel*: **Hören und Sehen - Schrift und Bild**
Zur mittelalterlichen Vorgeschichte audiovisueller Medien

47 *Hans-Peter Schwintowski:* **Verteilungsdefizite durch Recht auf globalisierten Märkten**
Grundstrukturen einer Nutzentheorie des Rechts

48 *Helmut Wiesenthal:* **Die Krise holistischer Politikansätze und das Projekt der gesteuerten Systemtransformation**

49 *Rainer Dietrich:* **Wahrscheinlich regelhaft. Gedanken zur Natur der inneren Sprachverarbeitung**

50 *Bernd Henningsen:* **Der Norden: Eine Erfindung**
Das europäische Projekt einer regionalen Identität

51 *Michael C. Burda:* **Ist das Maß halb leer, halb voll oder einfach voll?**
Die volkswirtschaftlichen Perspektiven der neuen Bundesländer

52 *Volker Neumann:* **Menschenwürde und Existenzminimum**

53 *Wolfgang Iser:* **Das Großbritannien-Zentrum in kulturwissenschaftlicher Sicht**
Vortrag anläßlich der Eröffnung des Großbritannien-Zentrums an der Humboldt-Universität zu Berlin

54 *Ulrich Battis:* **Demokratie als Bauherrin**

55 *Johannes Hager:* **Grundrechte im Privatrecht**

56 *Johannes Christes:* **Cicero und der römische Humanismus**

57 *Wolfgang Hardtwig:* **Vom Elitebewußtsein zur Massenbewegung – Frühform des Nationalismus in Deutschland 1500 - 1840**

58 *Elard Klewitz:* **Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug**

59 *Renate Valtin:* **Die Welt mit den Augen der Kinder betrachten**
Der Beitrag der Entwicklungstheorie Piagets zur Grundschulpädagogik

60 *Gerhard Werle:* **Ohne Wahrheit keine Versöhnung!**
Der südafrikanische Rechtsstaat und die Apartheid-Vergangenheit

61 *Bernhard Schlink:* **Rechtsstaat und revolutionäre Gerechtigkeit. Vergangenheit als Zumutung?** (Zwei Vorlesungen)

62 *Wiltrud Gieseke:* **Erfahrungen als behindernde und fördernde Momente im Lernprozeß Erwachsener**

63 *Alexander Demandt:* **Ranke unter den Weltweisen;**
Wolfgang Hardtwig: **Die Geschichtserfahrung der Moderne und die Ästhetisierung der Geschichtsschreibung: Leopold von Ranke**
(Zwei Vorträge anläßlich der 200. Wiederkehr des Geburtstages Leopold von Rankes)

64 *Axel Flessner:* **Deutsche Juristenausbildung**
Die kleine Reform und die europäische Perspektive

65 *Peter Brockmeier:* ***Seul dans mon lit glacé*** **– Samuel Becketts Erzählungen vom Unbehagen in der Kultur**

66 *Hartmut Böhme:* **Das Licht als Medium der Kunst.** Über Erfahrungsarmut und ästhetisches Gegenlicht in der technischen Zivilisation

67 *Sieglind Ellger-Rüttgardt:* **Berliner Rehabilitationspädagogik: Eine pädagogische Disziplin auf der Suche nach neuer Identität**

68 *Christoph G. Paulus:* **Rechtsgeschichtliche und rechtsvergleichende Betrachtungen im Zusammenhang mit der Beweisvereitelung**

69 *Eberhard Schwark:* **Wirtschaftsordnung und Sozialstaatsprinzip**

70 *Rosemarie Will:* **Eigentumstransformation unter dem Grundgesetz**

71 *Achim Leschinsky:* **Freie Schulwahl und staatliche Steuerung**
Neue Regelungen des Übergangs an weiterführende Schulen

72 *Harry Dettenborn:* **Hang und Zwang zur sozialkognitiven Komplexitätsreduzierung: Ein Aspekt moralischer Urteilsprozesse bei Kindern und Jugendlichen**

73 *Inge Frohburg:* **Blickrichtung Psychotherapie: Potenzen – Realitäten – Folgerungen**

74 *Johann Adrian:* **Patentrecht im Spannungsfeld von Innovationsschutz und Allgemeininteresse**

75 *Monika Doherty:* **Verständigung trotz allem. Probleme aus und mit der Wissenschaft vom Übersetzen**

76 *Jürgen van Buer:* **Pädagogische Freiheit, pädagogische Freiräume und berufliche Situation von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern**

77 *Flora Veit-Wild:* **Karneval und Kakerlaken**
Postkolonialismus in der afrikanischen Literatur

78 *Jürgen Diederich:* **Was lernt man, wenn man nicht lernt? Etwas Didaktik „jenseits von Gut und Böse“ (Nietzsche)**

79 *Wolf Krötke:* **Was ist ‘wirklich’?**
Der notwendige Beitrag der Theologie zum Wirklichkeitsverständnis unserer Zeit

80 *Matthias Jerusalem:* **Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich**

81 *Dieter Klein:* **Globalisierung und Fragen an die Sozialwissenschaften: Richtungsbestimmter Handlungszwang oder Anstoß zu einschneidendem Wandel ?**

82 *Barbara Kunzmann-Müller:* **Typologisch relevante Variation in der Slavia**