

UNVERSTÄNDLICHE GESCHICHTEN. BEMERKUNGEN ÜBER DAS VERHÄLTNISS DER PÄDAGOGIK ZUR LITERATUR

RITA CASALE

Die Literatur als Ort für unverständliche Geschichten

Nicht aus dem Roman *Working Mum* von Allison Pearson, von dem dieser Beitrag handelt, stammt das Zitat, in dem die Literatur als Ort für Unverständliches bestimmt wird, und das darum in mein Thema einführen soll, sondern aus Imres Kertész' *Liquidation*. Philologisch wahrscheinlich gewagt, ist doch der anfängliche Hinweis auf Kertész systematisch stringent. Denn was dieser seinen Verlagslektor Keserü sagen lässt, trifft die Problematik der Beiträge des vorliegenden Buches in ihrem Kern. Dessen Bemerkung ist nicht nur geeignet, die Bedeutung der zeitgenössischen Literatur für den pädagogischen Diskurs, sondern auch das strukturelle Verhältnis zweier unterschiedlicher Zugänge zur Realität – des pädagogischen und des literarischen – zu thematisieren. Meine Problematisierung der Grenzgänge zwischen Literatur und Pädagogik strebt danach, deren Nachbarschaftsbeziehung im aktuellen Kontext zu verstehen.

An einem bestimmten Punkt von *Liquidation* stellt Keserü einige ziemlich trockene Überlegungen über Geschichten im Allgemeinen, Geschichten von Menschen und der Literatur an. Sie beinhalten eine Beschreibung der *conditio humana*, allerdings nicht in einem anthropologischen Sinne, sondern in ihrer bestimmten historischen Faktizität:

„Auf einmal begriff ich die Absurdität unserer Situation, begriff, daß unsere Geschichte wie alle Geschichten uninterpretierbar und unwiederbringlich, vorbei, vergangen, verfliegen war und dass wir nichts mehr mit ihr zu tun hatten, so wie wir auch mit unserem Leben kaum noch etwas zu tun hatten. Und mir kam in den Sinn, daß allein die Literatur imstande sei, die Kontinuität, die Ungebrochenheit unseres Lebens wiederherzustellen“ (Kertész 2003: 105)

Wie soll die Literatur die Kontinuität, die Ungebrochenheit unseres Lebens wiederherstellen? Rettet sie das Leben durch die Darstellung einer unmöglichen und sonst unverständlichen Kontinuität in einer Erzählung? Oder rettet sie das Leben gar nicht, sondern stellt nur den Raum bereit, in dem die sinnlose Dauer menschlicher Erfahrungen wenn nicht verstanden und nicht erzählt¹ – so doch zumindest genannt werden kann?

Wie Kertész diese Fragen beantwortet, darf hier unberücksichtigt bleiben. Wichtiger für den gegebenen Zusammenhang ist die Bedeutung von Keserüs Einsicht für die Relation von uninterpretierbaren, unverständlichen Geschichten und Literatur: Das Literarische lässt sich als Ort bestimmen, in dem der Unsinn, die Diskontinuität, das Fragmentarische gezeigt, gesagt werden kann, gerade weil die Literatur die uninterpretierbaren Geschichten nicht zu verstehen hat.

Zweifelloos wäre demgegenüber an dieser Stelle der Einwand gerechtfertigt, dass Kertész' Werke einen Extremfall darstellen, und zwar in einem doppelten Sinn: seitens der Geschichte und seitens der Literatur. Im Hintergrund stehen Auschwitz und die unmögliche Aufgabe der Literatur, diese historische Erfahrung, wenn nicht zu verstehen, so doch zumindest ihre Wahrnehmung zu ermöglichen.

Der literarische Fall, der im Folgenden behandelt werden soll, ist dagegen weniger präventiv, ungleich banaler und alltäglicher. Vielleicht handelt es sich nicht einmal um einen literarischen Fall. Bei dem Roman *Working Mum* von Allison Pearson geht es sehr wahrscheinlich eher um ein journalistisches Experiment mit literarischen Ambitionen.²

Gerade der Charakter der Alltäglichkeit dieser banalen und trotzdem unverständlichen Geschichte macht sie jedoch zu einem interessanten Beispiel für die heutige Literatur als dem ‚anderen Ort‘, insofern sie als Ort des Unsinnigen, zugespitzt formuliert, als die andere Seite philosophischer Wahrheiten und pädagogischer und moralischer Normen gedeutet werden kann.

Ein Versuch, den pädagogischen Diskurs dem literarischen anzunähern, sollte allerdings sowohl vermeiden, die Literatur zu pädagogisieren, als auch die Pädagogik zu literarisieren. Nur weil die Literatur, eine gewisse Literatur, heute das ganz Andere, die andere Seite, das „Draußen“ der Pädagogik darstellt, so die These dieses Beitrags, bietet sie für pädagogische Überlegungen eine Herausforderung – könnte sie helfen, einen verfremdenden Blick auf pädagogische Gewissheiten auszubilden.

-
- 1 Zur Last des Erzählens als notwendiger und impliziter Sinnstiftung merkt Edgar Forster an: „Vielleicht ist diese Kunst des Nicht-Erzählens für einen, der *fiction* schreibt, noch größer als für den Philosophen. [...] Vielleicht deshalb, weil es keine Erzählung gibt, die nicht immer schon der Struktur des Sinnes unterworfen ist. Erzählen ist Sinnstiftung. Nicht erzählen zu wollen, müsste heißen, den Zufall zu stärken, der das andere des Sinnes ins Spiel bringt“ (Forster 1998: 44f.).
 - 2 Der Originaltitel des 2002 erschienenen Romans ist *I Don't Know How She Does It*.

Aus zwei Gründen liegt es nahe, einen kurzen historischen Überblick über die Nachbarschaftsbeziehung zwischen Literatur und Pädagogik einzuschleiben. Der erste besteht darin, dass interessanterweise ihre Nähe oder Distanz zu ihrer jeweiligen Definition – der Definition der Pädagogik und der Definition der Literatur – entscheidend beigetragen hat. Der zweite hat mit dem apodiktischen Charakter der vertretenen These – Die Literatur ist das Andere der Pädagogik – zu tun. Eine historische Klärung der Tradition, in der diese Bestimmung der Literatur gedacht wird, ist hoffentlich geeignet, diese Aussage etwas weniger hermetisch erscheinen zu lassen.

Das Verhältnis von Pädagogik zur Literatur wird im Folgenden in zwei Schritten erörtert. Zuerst gebe ich eine einführende historische Klärung der Begrifflichkeiten, anhand deren die oben erwähnte Beziehung erfasst wird. Danach versuche ich am Beispiel des Romans *Working Mum* von Allison Pearson die einführenden Behauptungen zur Problematik zu verifizieren.

Die Literatur oder das Missgeschick der Erziehung

Die ‚edle Pädagogisierung‘ der Literatur durch die Bildungsromane im 18. Jahrhundert ist sehr wahrscheinlich die bekannteste und für einige die glücklichste Episode der Beziehung zwischen Literatur und Bildung. Allerdings stellt diese Episode keineswegs ihren Anfang – auch nicht ihren modernen Anfang – dar.³

Es ist das Verdienst von Emmanuel Bury in seiner Studie *Littérature et politesse* (1996) gezeigt zu haben, dass zwischen dem 16. und 17. Jahrhundert vor allem in Frankreich und Italien keine klare Trennung zwischen dem pädagogischen und dem literarischen Diskurs möglich war. Beide waren, so würde ich weiterführend behaupten, ineinander verflochten: man verfasste literarische Texte und verfolgte dabei pädagogische bzw. zivilisatorische Zwecke. Aufgabe der *studia humanitatis* war es, die Menschen so zu bilden, dass sie fähig werden, in der Welt mit anderen Menschen leben zu können. In dieser zivilisatorischen Funktion nahmen die *studia literaria* den Platz ein, der von der Theologie im Mittelalter besetzt war. Das taten sie, indem sie die Rolle bei der Zivilisierung der Sitten übernahmen, welche die *paideia* bei den Antiken innehatte.⁴

3 Burke zufolge sind zwei herausragende Beispiele des höfischen Romans aus dem zwölften und dreizehnten Jahrhunderts – Chrétien de Troyes’ *Perceval* und Wolfram von Eschenbachs *Parzival* – als die ersten Bildungsromane des Abendlandes zu betrachten (Burke 1995: 26).

4 Wenn ich auch Bury darin zustimme, dass eine gewisse Gattungskontinuität zwischen den moralischen Schriften der Antiken (vor allem der Römer) und der Moralistik des 16. und 17. Jahrhunderts festzustellen ist, so kann ich doch nicht seiner Interpretation des Begriff der *paideia* bei Jäger folgen: *Civilisation* sei nichts anderes als der moderne Be-

Da die Sprache von den Humanisten als die Sphäre der menschlichen Interaktion bzw. des sozialen Handelns gedeutet wurde (vgl. dazu Casale 2005), konnte die Zivilisierung, als erzieherischer Prozess verstanden, von der Kunst der Sprache und der Erwerbung rhetorischer Fähigkeiten überhaupt nicht getrennt werden.⁵

Dass literarische Schriften moralische Absichten verfolgten, lässt sich auch an der Form jener literarischen Gattung feststellen, die als Moralistik bekannt ist. Die Moralistik von Montaigne bis zu La Bruyère ist zugleich eine literarische und eine pädagogische Gattung und als solche bildete sie, Bury zufolge, einen Zwischenraum, eine Art *entre-deux* zwischen der abstrakten Allgemeinheit der Philosophen und der strengen Besonderheit der Kasuistik der Historiker.⁶

Die Moralistik schien für eine lange Zeit die geeignetste Form der moralischen Unterweisung zu sein, indem sie in ihrer Argumentation genau jene Logik der Wahrscheinlichkeit widerspiegelt, an die die Menschen in ihrem *commercium mundi* zu handeln gewöhnt waren.

Bei der Skizzierung der historischen Motive, die schließlich zur ‚Entliterarisierung‘ der Pädagogik beigetragen haben, erwähne ich nur solche Richtungen pädagogischer Reflexion, welche die literarische Art der moralischen Erziehung des 16. und vor allem des 17. Jahrhunderts direkt angegriffen haben. Es lässt sich feststellen, dass sie gerade von Autoren, wie etwa Jean-Jacques Rousseau, rezipiert wurden (vgl. dazu Osterwalder 1995; 1998), die für die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft kanonische Relevanz haben. In diesem Zusammenhang ist vor allem auf die Bedeutung des cartesianischen Rationalismus hinzuweisen, der innerhalb der Geschichte der Pädagogik bei den Jansenisten der Petites-Ecoles bedeutende Vertreter gefunden hat. Die Rationalisierung der Pädagogik im Sinne von Descartes’ Philosophie implizierte jedoch nicht unmittelbar eine Veränderung in der Gewichtung des

griff der *paideia* gewesen. Der Begriff der *paideia* bei Jäger lässt sich eher aus der platonischen Tradition und nicht wie im Fall der Zivilisationstraktate aus der aristotelischen interpretieren. Hinzu kommt, und das scheint mir das wichtigste differenzierende Element zu sein, dass Jäger bei seiner Definition der *paideia* den Unterschied zwischen Erziehung und Bildung hervorhebt, der in der moralistischen Tradition irrelevant ist: „Auf diese Art der Erziehung [*paideia*, R. C.] allein ist das Wort Bildung im eigentlichen Sinn anwendbar, wie es denn auch bei Plato zuerst als bildlicher Ausdruck für das erzieherische Tun begegnet. Unser deutsches Wort Bildung bezeichnet das Wesen der Erziehung am anschaulichsten im griechischen, platonischen Sinn. Es enthält in sich die Beziehung auf das künstlerisch Formende, Plastische wie auf das dem Bildner innerlich vorschwebende normative Bild, die ‚Idea‘ oder den ‚Typus‘. Überall wo später dieser Gedanke in der Geschichte wieder auftaucht, ist er ein Erbe der Griechen, und er taucht immer dort auf, wo der menschliche Geist von der Dressur für bestimmte äußere Zwecke sich auf das eigentliche Wesen des Erziehens besinnt“ (Jäger 1933: 12-13).

5 „La civilisation ne peut en aucun cas être dissociée de l’art de la parole, lien essentiel entre les hommes“ (Bury 1996: 21).

6 Eine der bedeutendsten Schriften dieser Tradition sind die *Prolegomena*, die Isaac Casaubon (1559-1614) für seine Ausgabe der *Caractères de Théophraste* (1529) schrieb.

Unterrichtsstoffes zugunsten der Naturwissenschaften, wie man hätte erwarten können. Sie spielte aber eine entscheidende Rolle für die neue Definition der Modalitäten des Unterrichts und für das Verständnis der Zivilisation als Erziehungsziel.

Der reformerische Impetus der Jansenisten wendete sich nicht nur gegen die dogmatische Autorität der Kirche⁷, sondern auch gegen die Autorität der Antiken und die rhetorische Tradition. Mit Descartes stellen sie das rationalistische Argumentieren in den Vordergrund ihrer pädagogischen Vorstellung von Wissensvermittlung und relativieren somit die Bedeutung klassischer Gelehrsamkeit: „Ce qui dirige toutes les méthodes pédagogiques des jansénistes, c’est l’idée maîtresse du Discours de la Méthode; c’est cette philosophie qui enseigne que la raison doit s’incliner, non devant l’autorité des belles phrases et des lieux communs rebattus, mais devant la pure et claire évidence de la vérité, la philosophie qui ne se paie pas de mots, et qui par-dessous la forme sonore et brillante s’attache aux choses elles-mêmes“ (Compayré 1879: 255).

Mit Recht bettet Compayré die Jansenisten in jene pädagogische Tradition (der Anschauungsmethodik) ein, die von Comenius ausgeht und von Basedow und Pestalozzi weitergeführt wurde (ebd.: 256). Für diese Pädagogik der „anschauenden Erkenntnis“ wurde die Evidenz zum Hauptkriterium des Unterrichts und der moralischen Erziehung.⁸ Die Gelehrsamkeit, die durch die *studia humanitatis* vermittelt wurde, galt daher nicht länger als vorrangiges Ziel.

Mit einem Unterrichtsprogramm, dessen Kern die Vermittlung der Muttersprache bildete⁹, waren die reformorientierten Jansenisten dem kulturellen Zeitgeist durchaus konform. Im selben Jahr, in dem die *Règles de l’éducation des enfants* (1687) des Jansenisten Pierre Coustel erschienen, nahm mit einer Rede vor der *Académie française* die berühmte *Querelle des Anciens et des Modernes* ihren Anfang: Charles Perrault las *Le siècle de Louis XIV*, das zugleich eine Apologie der zeitgenössischen Kultur und eine Widerlegung der Überlegenheit der Antike sein wollte. Nur ein Jahr später erschien gleichfalls aus der Feder Charles Perraults der erste Teil der großen Programmschrift der Moderne, die *Parallèle des Anciens et des Modernes*.

Die Revolte gegen die Antike war jedoch nicht nur literarischer Natur. Zumindest für die Jansenisten und für den damals entstehenden modernen

7 Der Neoaugustinismus „konfrontiert sich nicht nur mit der Scholastik, sondern die theologische Glaubenslehre wird grundsätzlich gegen jegliche Philosophie bzw. weltliche Wissenschaft und Systematik ausgespielt. Sie richtet sich alsbald gleichermaßen auch gegen jene Strömung, die in der katholischen Kirche droht, die Scholastik abzulösen, gegen die mehrheitlich spanischen Theologen, wie Molina, Vasquez, Suarez und Lessius, die vor allem die theologische und philosophische Basis der jesuitischen Gegenreformation und Modernisierung bildeten und einen neuen Boden für die Verbindung von Theologie und Wissenschaft und Gesellschaft suchten“ (Osterwalder 2003: 248-249).

8 In seinem pädagogischen Werk *Règles de l’éducation des enfants* (1687) erwähnt Pierre Coustel das *Orbis pictus* explizit (vgl. Lange 1903: 38).

9 Coustel sei der erste Pädagoge in Frankreich gewesen, der von der Jugend die Anfertigung französisch geschriebener Aufsätze forderte (Lange 1903: 86).

pädagogischen Diskurs war sie moralisch und politisch. Die Renaissance der Antike, ihr literarischer und zivilisatorischer Gebrauch, war im 17. Jahrhundert vom Hof und seinen Lasten schwer zu trennen. Die sich auf die Antike stützende rhetorische Erziehung schien nur den Hofdamen und den Hofmännern bei ihren Intrigen zu helfen. Indem die Literatur der Antike zu Kultivierung, zu Raffinement und letztendlich zur Perversion der Sitten beigetragen hatte, hatte sie für die Jansenisten ihre ursprüngliche zivilisatorische Funktion verloren. Sie stellte eher eine Gefahr für die Erziehung dar, die sich besser auf christliche Tugenden berufen sollte. Immer weniger sprach man von *civilité*, immer mehr von *honnêté*. Und der *honnête homme* war eher ein demütiger Christ als ein Literat. Im Gegensatz zu den Jesuiten, die überzeugt waren, dass die *studia humanitatis* die Menschen zu tugendhaften Bürgern erziehen konnten, waren die Jansenisten der Meinung, dass die gesellschaftlichen Tugenden der rhetorischen Tradition nichts anders als verkappte Laster waren.¹⁰

Ideengeschichtliche Rekonstruktionen, die versuchen, Kontinuitäten über Jahrhunderte hinweg zu verfolgen, wirken zweifellos verführerisch. Sie vermitteln den Eindruck, den versteckten Sinn der Geschichte oder ihre wiederkehrenden Motive wiederzugeben (vgl. dazu Lovejoy 1964). Solche Kontinuitäten werden aber weder auf einer strukturellen noch auf einer historischen transzendentalen Ebene gesucht. Vielmehr seien sie „nur“ semantischer Natur. Ein merkwürdiger Glaube an die Macht der Sprache bei der Tradierung von Bedeutungen scheint hier am Werke. Denn wenn sich auch kaum leugnen lässt, dass bestimmte Topoi kontinuierlich auftauchen, impliziert das weder, dass ein Topos hundert Jahren später dasselbe, noch dass er etwas ganz anderes bedeutet. Seine Bedeutung lässt sich immer nur in seinem jeweiligen Kontext erschließen und ist darum von dessen im Verhältnis zu ihm vielleicht kontingenter Entwicklung abhängig.

Dass bei Rousseau (und bei der sich auf ihn beziehenden Pädagogik der folgenden Jahrhunderte) einige jansenistische Motive zu finden sind, impliziert nicht, dass sein politisches und pädagogisches Werk *tout court* jansenistisch oder überhaupt religiös zu deuten ist. Interessanter dürfte die Frage sein, warum sich gerade der Schriftsteller Rousseau über die Literatur ähnlich miss-träuisch wie die Jansenisten in ihrer Polemik gegen das bei der jesuitischen *Ratio studiorum* vorgesehene literarische Curriculum äußerte. Wie bei den Jansenisten ist auch bei Rousseau der Angriff auf die Literatur gegen eine bestimmte Gattung gerichtet. Für die menschlichen Sitten verderblich seien die Literatur und die Wissenschaften, deren Anspruch erzieherisch bzw. zivilisatorisch ist. Gemeint waren damit vornehmlich jene literarischen Tugendschriften, die im 17. und 18. Jahrhundert am Hof gern gelesen wurden: „Glückliche

10 Vgl. u. a. Jacques Esprit: *La Fausseté des vertus humaines*. 2 Bde, Paris 1678 und Pierre Coustel: *Le Discernement de la vraie et de la fausse morale, où l'on fait voir le faux des Offices de Cicéron et des livres de l'Amitié, de la Vieillesse et des Paradoxes*, Paris 1695. Siehe hierzu auch Mager 2003.

Sklaven, ihnen habt ihr den zarten und feinen Geschmack zu verdanken, auf den ihr so stolz seid, diese sanfte Gemütsart und diese Höflichkeiten der Sitten, die den Umgang bei euch so vertraulich und so leicht macht, mit einem Wort, den Schein aller Tugenden, ohne eine einzige davon wirklich zu besitzen“ (Rousseau 1750: 34).

Der Fall Rousseaus ist zweifellos sehr komplex und noch dazu sehr wirkungsreich. Mit den Jansenisten teilte er sehr wahrscheinlich nicht nur die religiöse Haltung, sondern auch eine bestimmte historische Erfahrung – etwa die verführerische Kraft der Pariser Gelehrsamkeit und der höfischen Gebräuche (vgl. dazu Cassirer 1979). Wie die Jansenisten misstraute auch Rousseau der rhetorischen Fassung der Erziehung. Die Erziehung habe nicht mehr zivilisatorisch, sondern moralisch zu sein (vgl. dazu Oelkers 1992).

Zieht man nun die heute gängigen, mehr oder weniger populärwissenschaftlichen Vorstellungen von moralischer Erziehung in Betracht, wird man sich kaum des Eindrucks erwehren können, dass Rousseaus Distanzierung von gelehrtem Raffinement immer noch zu ihrem Grundbestand zählt, obwohl nach Bury erst mit der *Querelle des Anciens et des Modernes* jener Prozess begonnen hat, der die heute selbstverständliche Form des Verhältnisses der Literatur zur Pädagogik prägte.

Die Literatur oder das verklarte Leben

Die *Querelle des Anciens et des Modernes* trug einerseits infolge ihrer Distanzierung von den Wissensformen der Antiken zur Diskreditierung der Moralistik und zur Entwicklung des Rationalismus sowohl in der Philosophie als auch in der Moral bei. Andererseits wurden in ihr die Prämissen jener Autonomie der Literatur entworfen, die sich im deutschsprachigen Raum während der Romantik in der Form des *absolu littéraire* (vgl. Lacoue-Labarthe 1978) entfalten sollte.

Es ist der in dieser literarischen Tradition geprägte Begriff der Literatur, auf den ich mich bei meiner These stütze, die Literatur stelle im Verhältnis zur Pädagogik den ‚anderen‘ Ort dar. Denn folgt man den Überlegungen jener *critique littéraire*, die sich in Frankreich seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts bemüht, den Platz der Literatur innerhalb der Humanwissenschaften und vor allem in bezug auf die Philosophie zu definieren, dann ist unser heutiges Verständnis der Literatur noch immer romantisch geprägt. Das heißt: die Literatur ist absolute Kunst, sie ist von jedem Zweck – sei es auch jener der Zivilisation – losgelöst, unabhängig von jeder Funktion innerhalb der Realität.

Eine solche Konzeption der Literatur setzt jene Autonomie der Kunst bzw. des ästhetischen Urteils voraus, die eine erste Formulierung im interesselosen Wohlgefallen und zweckfreien Urteil der kantischen *Kritik der Urteilkraft*

gefunden hat. Die Romantik ging darüber insofern hinaus, als sie den Akzent auf den produktiven Charakter der Kunst legte. Deren Produktivität wurde mit jener der Sprache eng verknüpft, die – wie August Schlegel in seiner Berliner Vorlesung von 1801-1802 über Literatur und Kunst ausführte – das Vermögen hatte, fremde Phänomene miteinander zu verbinden und nah stehende Sachverhältnisse zu entfremden (vgl. dazu Lacoue-Labarthe 1978: 345). In der Sprache der Literatur fanden die Romantiker folglich das Medium, in dem es möglich war, das Diskontinuierliche, das Fragmentarische zu denken bzw. zu dichten (vgl. Blanchot 1992: 527).

Es ist sicher richtig, die Entstehung der romantischen Autonomie der Literatur und ihres absoluten Charakters historisch und soziologisch zu rekonstruieren.¹¹ Das darf allerdings nicht zur Folge haben, dass ihre formalen Merkmale unterbelichtet bleiben und ihr ästhetisches und erkenntnistheoretisches Potential verkannt wird. Denn gerade wegen ihres epistemologischen Status, ihrer Alterität zur Realität, ist es schwierig, die romantische Kunst und ihre Bestimmungen vom sozialen und historischen Kontext abzuleiten. Da sie die Realität nicht reproduzieren, sondern in verklärter Form wieder geben wollte, muss auch ihre historische Erörterung sie als differierende Realität zu erklären versuchen.

Die Literatur, in der Romantik die Kunst *par excellence*, ist autonom, weil sie absolut ist, indem sie sich von den sinnhaften Strukturen der Welt unabhängig macht. Sie ist in der Welt, sie entsteht in einem bestimmten historischen Kontext, sie drückt seine Probleme, seine Stimmungen aus – aber sie entzieht sich seinem Sinn, seiner Verständlichkeit. Nur da sie losgelöst von der Welt ist, da sie absolut ist, kann sie ihr anderer Ort sein, kann sie ihre unverständliche Geschichte schreiben. Sie braucht nicht zu verstehen, weil sie „selbstreferentiell“, „untätig“ und „anonym“ ist (vgl. dazu Casale 2004). Sie verzichtet auf die Kategorien – Zweck, Arbeit und Subjekt –, die entscheidend für die Sinnherstellung sind: auf der Ebene der sinnhaften Referenz bzw. des Bezugs zur Realität, auf der Ebene der geschlossenen Sinnproduktion in der Form des Werks und auf der subjektiven Ebene, der logischen Einheit und der moralischen Identität.

Es lässt sich nun erahnen, was für ein dekonstruktives Potential gegenüber pädagogischen Selbstverständlichkeiten die Literatur besitzen kann, wenn sie

11 Vgl. dazu Bourdieu 1992, vor allem „La genèse historique de l'esthétique pure“, S. 465-509. Entscheidend für die Entstehung der Autonomie der Kunst sind für Bourdieu in Frankreich zugleich das Ende des Mäzenatentums und die ethische und ästhetische Distanzierung junger Künstler von der *bourgeoisie*. Im Unterschied zu Frankreich habe sich in Deutschland die Ästhetik aus der theologischen Tradition entwickelt. Bei ihrer Betonung des produktiven Charakters der Kunst sei stets die Vorstellung des Künstlers als Schöpfer vorausgesetzt.

infolge ihrer romantischen Konfiguration als der Ort des Sinnlosen verstanden wird.¹²

Am Beispiel von *Working Mum* werde ich im Folgenden darzulegen versuchen, wie die Literatur eine unverständliche Geschichte, eine Geschichte ohne Ende und ohne endgültige Entscheidungen darstellen kann.

Eine banal unverständliche Geschichte

Bei *Working Mum* handelt es sich nicht um Literatur als Kunst *par excellence*. Die Verfasserin des Romans, Allison Pearson, ist keine Schriftstellerin von Beruf: Sie ist eine relativ junge englische Journalistin, eine Kolumnistin und eine Fernsehredakteurin.¹³ *I Don't Know How She Does It* ist ihr erster Roman, dessen Hauptfigur Kate Reddy – erfolgreiche Fondsmanagerin, die versucht, zwischen Kindern und Karriere zu „jugglen“ – sie im November 2000 im Rahmen einer Kolumne für den „Daily Telegraph“ erfunden hat. Die Kolumne stieß auf riesiges Interesse, vor allem seitens beruflich stark engagierter Frauen. Aus dem Material der Kolumnen entstand der Roman, von dem schon im Jahr seines Erscheinens 1,5 Millionen Exemplare in mehr als zwanzig Ländern verkauft wurden.

Der Roman versucht, eine banale Geschichte zu erzählen, die keine Geschichte in einem traditionellen Sinn ist: sie hat keinen Anfang und kein Ende, es wird auch keine Entwicklung beschrieben. Genau genommen ist die Geschichte unverständlich.¹⁴ Bezüglich Form und Tempo des Romans kokettiert die Autorin deutlich mit dem Zeitgeist: ein *patchwork* von Texten aus Notizzetteln oder E-Mails, die man flott schreibt und ebenso schnell wieder vergisst. Und der Ton ist ironisch, nicht selten sogar selbstironisch: „The irony of a stressed-out working mother writing a novel about a stressed-out working mother was hard to bear at times.“¹⁵

Dennoch beruht m.E. auch dieser Roman auf einem im weiteren Sinne romantischen Verständnis von Literatur. Und besonders geeignet für diese Erörterung macht ihn, dass die Motive des *plot* von pädagogischer Relevanz und aktueller Brisanz sind: *work-life balance*, Geschlechtsidentität, Elternschaft, *child-care* in der Konsumgesellschaft und Betreuung begabter Kinder. Hätte sich die Journalistin Allison Pearson mit solchen Themen in ihren journalisti-

12 Hier stütze ich mich grundsätzlich auf die Überlegungen, die Luciana Casale in Rahmen ihres Dissertationsvorhabens „Literatur als Dekonstruktion der Philosophie. Zum Verhältnis von Literatur und Philosophie bei Maurice Blanchot“ entwickelt hat.

13 Sie schreibt regelmäßig als Kolumnistin für den „London Evening Standard“ und den „Daily Telegraph“. 1993 wurde sie als „Critic of the Year“ mit dem „British Press Award“ ausgezeichnet.

14 Für den hier benutzten Begriff der Unverständlichkeit vgl. Schlegel 1967.

15 Vgl. das Interview mit Allison Pearson über die Entstehung des Romans (<http://www.randomhouse.com>)

schen Kolumnen oder in ihren Fernsehsendungen beschäftigt, wären sie zweifellos geeignet gewesen, zahllosen pädagogischen Diskussionen Stoff zu geben.¹⁶

Warum aber schreibt eine Journalistin statt dessen einen Roman über ein solches Thema? In einem Roman braucht sie nicht jene Probleme zu lösen, mit denen sie ständig beschäftigt ist, während sie den Roman schreibt. Sie haben etwas Absurdes an sich. Sie sind von jener Absurdität geprägt, mit der wir alltäglich konfrontiert sind und die wir nie loswerden. Wie bei Kertész, aber auf einer ganz anderen Ebene, ist die Geschichte der Hauptfigur des Romans teilweise unsere alltägliche Geschichte, ohne dass wir diese Geschichte verstehen oder akzeptieren können und müssen. Allison Pearson zeigt uns verschiedenen Facetten des Lebens von Katherine Reddy. Trotz ihres Versuchs, diese miteinander zu verbinden, ergeben sie kein einheitliches, kein sinnvolles Bild.

Katherine bzw. Kate ist die einzige weibliche Führungskraft in einer Londoner Investmentbank. Sie ist mit Richard Reddy, einem erfolgreichen Architekten, verheiratet, der, im Unterschied zu ihr, stets in der Lage ist, Leben und Arbeit nicht nur analytisch sondern auch in der Realität zu trennen. Man findet also im Roman eine zwar nicht ganz typische, aber auch nicht ganz unbekannte Situation vor. Es geht um eine sehr ehrgeizige Frau, die, wiederum ganz normal, nach den gewöhnlichen sozialen Stereotypen alles will: Karriere, Kinder, Ehemann und sogar einen Geliebten. Und es geht um einen ziemlich bequemen Mann, der allerdings den Sinn für die Realität niemals verliert.

Kate beschreibt schon am Anfang ihren Mann und die Wahrnehmung, die er von ihr hat, folgendermaßen: „Rich [Richard] mit all seiner englischen Vernunft und seiner dünn gescheuerten Freundlichkeit. Den langsamen Richard nennt meine amerikanische Kollegin Candy ihn, denn die Arbeit in seinem ethisch korrekten Architektenbüro hat ihn mit der Zeit beinahe zum Stillstand gebracht, er braucht eine halbe Stunde dazu, den Müll rauszubringen, und erzählt mir immer, ich soll langsamer machen. „Mach langsamer, Katie, du bist wie dieses Ding auf dem Jahrmarkt. Wie heißt das noch? Das, wo die Leute schreiend an den Wänden kleben, solange sich das verdammte Ding dreht?“ „Zentrifugalkraft“ „Weiß ich auch. Ich meine, wie heißt das Karussell?“ – „Keine Ahnung. Die Todeswand.“ – „Genau.““ (Pearson 2003: 10).

Auf den ersten Blick scheint die traditionelle symbolische Ordnung innerhalb des familiären Kontextes von der Führungsfunktion von Kate, von ihrer neuen Position in der öffentlichen Sphäre, nicht betroffen zu sein. Ihre beruflichen Kompetenzen und Leistungen sind eher etwas, das zu den traditionellen weiblichen Tugenden oder Untugenden hinzukommt – sie ersetzen oder verändern sie und den familiären Kontext nicht.

16 Ein gutes Beispiel für erziehungswissenschaftliche und soziologische Überlegungen zu diesen Themen ist das 3. Heft 2003 der Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation.

Die paradoxen Ergebnisse der beruflichen Emanzipation der Frauen sind Kate/Allison Pearson sehr klar. Sie kann sie aussprechen, ohne die politische, theoretische und akademische Sorge zu haben, sich entweder auf der Seite derjenigen positionieren zu müssen, die für die politische und soziale Gleichheit der Geschlechter plädieren, oder sich dazu entscheiden zu müssen, auf eine Politik der Gleichheit zu verzichten und das Problem symbolisch für unlösbar zu erklären: „Das Problem mit berufstätigen Frauen meiner Generation ist, sagen die Leute, dass wir nicht wissen, wie wir uns dem Personal gegenüber zu verhalten haben. Falsch. Das Problem mit berufstätigen Frauen meiner Generation ist, dass wir das Personal sind – kniefällig dankbar für jede Hilfe im Haus, für die wir das letzte Hemd ausziehen, während wir selber darum kämpfen, den Herrenjob halten zu können“ (ebd.: 125).

Kate und Richard haben zwei Kinder, Emily und Ben, deren Erziehung sicher unter mütterlichem Zeitmangel leidet. Eine Kompensation dafür muss unbedingt gefunden werden. Kostenlos ist diese nicht. Aber süchtig macht sie auch – sowohl die Kinder als auch die Mutter. Verantwortlich dafür aber ist keiner der Beteiligten. Die Sucht nach einer solchen Kompensation hat eher sozialen Charakter in einer Gesellschaft, in der soziale und symbolische Differenzierungen nur über die Arbeit und mittels des Konsums definiert werden. Das weiß auch Kate, zumindest ahnt sie es. In ihren Träumen erinnert sie der Richter ihres Mutterschaftsgerichts daran: „Katharine Reddy – dröhnt der Richter – Sie stehen heute Nacht vor dem Mutterschaftsgericht, das Sie beschuldigt, eine berufstätige Mutter zu sein, die ihre Kinder mit materiellen Gütern überhäuft, statt bei ihnen zu Hause zu bleiben“ (ebd.: 89).

Verwöhnt und verzogen werden die Kinder von beiden Eltern. Ihre Mutter versucht vor allem ihren schulischen Ehrgeiz zu stimulieren und sie in vielfältiger Weise zu unterstützen. So überlässt Kate etwa auch bei der Wahl der Schule für die begabte Emily nichts dem Zufall.

Dieses komplexe und hohen Anforderungen ausgesetzte Arrangement wird die Belastungsprobe nicht bestehen können, die von Jack – einem sehr attraktiven und überaus charmanten Klienten aus New York – ausgeht. Jack ist mit der familiären Konstellation nur so lange kompatibel, und dann sogar sehr produktiv und inspirierend für Kate, solange er virtuell bleibt, solange es bei einer E-Mail-Affäre bleibt.¹⁷ Es reicht aber schon die pure Möglichkeit eines nicht-virtuellen Treffens zwischen Jack und Kate, um die normalisierten alltäglichen Verhältnisse in Frage zu stellen. Ihr Mann Richard braucht nicht einmal etwas Konkretes zu erfahren, um die „Jack-Störung“ zu spüren. Sie wird von ihm auch gar nicht als „Jack-Störung“ wahrgenommen. Es genügt, um die sehr

17 Zur Bedeutung der Affären in der postmodernen Gesellschaft vgl. Illouz (2003): „Mit ihrem transitorischen Charakter und ihrer Betonung von Vergnügen, Neuheit und Erregung ist die Affäre eine spezifisch postmoderne Erfahrung und enthält eine ‚Gefühlsstruktur‘, die Affinitäten zu den Emotionen und kulturellen Werten aufweist, die von der Konsumsphäre propagiert werden“ (Illouz 2003: 176).

belastete Normalität durcheinander zu bringen, dass er lediglich bemerkt, dass Kate nicht nur normal „abwesend“ ist, sondern dass sie beide nicht mehr in der Lage sind, miteinander zu sprechen. Schließlich gelingt es Richard nur noch über die Tagesmutter, Kate seine Trennungspläne mitzuteilen.

Für einen Augenblick wird suggeriert, dass die Geschichte ein *happy end*, ein ziemlich trostloses *happy end* für das weibliche Geschlecht haben könnte: Kate und Richard kommen wieder zusammen und sie entscheidet sich dafür, nun *full time* Mutter und Gattin zu sein.

So scheint Allison Pearson mit ihrem Roman einen amüsanten und verlockenden Beitrag zur aktuell wiederkehrenden „Ideologie der Mütterlichkeit“¹⁸ geleistet zu haben. Dieser unangenehme Eindruck hält aber glücklicherweise nur kurz an, so kurz wie das familiäre Idyll von Kate und Richard. In der Tat, weshalb sollte sie auch den besonderen Reiz völlig vergessen haben, mit dem ihr früheres Leben verknüpft war: „Ich liebe meinen Job. Es hört sich nicht immer so an, aber das tue ich. Ich liebe den Adrenalinstoß, wenn die Aktien, auf die ich spekuliert habe, in die Höhe schnellen und Profite abwerfen. Es gibt mir einen Kick, dass ich eine der Hand voll Frauen in der Club Lounge des Flughafens bin, und wenn ich zurück komme, liebe ich es, Freunden die Horrorsstories von der Reise zu erzählen. [...] Am meisten liebe ich die Arbeit: die synapsenüberschwemmende Befriedigung darüber, gut zu sein, die Kontrolle zu haben, während der Rest des Lebens scheinbar im Chaos versinkt. Ich liebe die Tatsache, dass Zahlen das tun, was ich sage, und nie warum fragen“ (ebd.: 27).

Vielleicht ist es die Erinnerung an diesen Kick, die sie am Ende des Romans bereitwillig ihrer Schwester bei der Gründung eines kleinen Unternehmens helfen lässt. Die simple Nachfrage der Schwester genügt, das erreichte fragile Gleichgewicht in der Familie erneut aufs Spiel zu setzen. Kate kann nicht einfach nur Mutter und Ehefrau sein. Wie sie aber nicht mehr nur das sein kann, wird nicht gesagt. Die Geschichte wird unterbrochen.

Sie hat kein Ende. Sie lässt auch nicht an einem weiteren Plan oder Entwurf denken. Insofern kann dieser Roman kein Bildungsroman sein. Allerdings ist es auch fraglich, ob heute überhaupt noch Bildungsromane denkbar sind bzw. ob sie noch geschrieben werden können. Kann man heute eine Biographie denken, die sich im Laufe der Zeit entwickelt und deren Sinn sich aus der zeitlichen Kumulation von sich auseinander entfaltenden Erfahrungen ergibt? Die Zeit von Kate zum Beispiel dehnt sich eher synchronisch als diachronisch aus. Und damit ist sie nicht allein.

18 Vgl. dazu Sabina Larcher: „Wird Mütterlichkeit erneut als Ideologie thematisiert, um gesellschaftliche Widersprüche weg vom Unerträglichen, wo sie nur studiert und analysiert werden können, hin zum Erträglichen, wo sie als gesellschaftsbildend verstanden werden können, verschieben zu können?“ (Larcher 2004: 722).

Was an Kates Leben im Roman illustriert wird, ist der Zustand der Zeit, in dem wir leben. Genauer gesagt, geht es um Zeitmanagement und Zeitwahrnehmung im Zeitalter des Internet. Es geht um jenen Zusammenhang von Geschichte, menschlichen Geschichten und Literatur, von dem am Anfang die Rede war. Das Internet mit allen seinen Implikationen (Flexibilisierung der Arbeit in einem zeitlichen und räumlichen Sinn, unkontrollierbare Verlängerung der Arbeitszeit, Leichtigkeit bei Kontaktaufnahme, neue Formen von Freundschaft etc.) stellt den Horizont dar, innerhalb dessen unsere verständlichen und unverständlichen Geschichten geschehen.

Auch die Produktionsweise und die ästhetische Form des Romans sind dadurch gekennzeichnet. Der Roman ist ersichtlich schnell geschrieben. Der Text erinnert an den Stil von Notizen, und die immer vorläufige Notiz wird zum tragenden Element endgültiger Formbildung.

Arbeit oder nicht Arbeit, Stress oder Entspannung, Liebe oder Freundschaft – fast alle Alternativen scheinen sich via Internet zu ergeben. Zeiträuber und Zeitgewinner zugleich, ist das Internet in nur wenigen Jahren zum vorrangigen Mittel menschlicher Kommunikation geworden. Mehrmals am Tag werden über das Netz nicht nur Aufträge, die dringend zu erledigen sind, gesendet, sondern auch Nachrichten geschickt, welche die löschbaren Spuren neuer, vielleicht fragiler, aber deswegen nicht weniger zärtlicher Freundschaften bilden: „Klicke die E-Mails an. Neunundvierzig Nachrichten in meiner Inbox seit meinem Abflug am Donnerstag. Überfliege sie und sortiere erst den Müll aus. [...] Da nun die beruflichen Memos aus dem Weg sind, kann ich mich den echten E-Mails widmen, denen, die wirklich wichtig sind: Nachrichten von Freunden, Witzen und Geschichten, die um die Welt herum weitergereicht werden wie Bonbons. Wenn wirklich wahr ist, was behauptet wird, dass nämlich meine Generation die ist, die nach Zeit hungert, dann sind E-Mails unser kleines Laster, unser Trostfutter. Es ist nicht leicht zu erklären, wie viel Unterstützung ich von meinen regelmäßigen Mailpartnern bekomme“ (ebd.: 29).

Nicht nur die Kommunikation hat sich im Zeitalter des Internet verändert: kurz aber häufig. Das virtuelle Medium verlangt auch eine neue Form der Präsenz: leicht aber konstant. Die Gefahr in Vergessenheit zu geraten ist zu hoch angesichts der alltäglichen Menge der Informationen, die es zu bewältigen gilt.

Ähnliche Veränderungen betreffen auch die Form und die Art des Denkens. Vor allem wenn es um die eigene Person geht, ist eine hohe Flexibilität gefragt: Zu viele Varianten sind jeden Tag im Spiel, um etwas endgültig entscheiden zu können. Sogar die materiellen Träger der Zeugnisse solcher Entscheidungen sollen dem vorläufigen Charakter der gezogen Schlüsse entsprechen. Kates Protokolle der inneren Entscheidungsprozesse finden sich nicht länger in ihrem Tagebuch, sondern werden flüchtig auf Notizzettel geworfen:

„Gründe dafür keine Affäre mit Abelhammer [Jack] anzufangen

1. Habe Beine seit Halloween nicht epiliert.
2. Nissen könnten auf seinen makellosen Harvard-Business-School-Schnitt überspringen.
3. Wichtiger Klient, ergo unprofessionell.
4. Bin verheiratet.

Sollte die Reihenfolge nicht eine ganz andere sein?“ (ebd.: 136).

Zu Beginn habe ich mich bemüht, theoretisch und historisch den Ausgangspunkt meiner Problematisierung des Verhältnisses der Literatur zur Pädagogik zu klären. Ausgehend von einer im Sinne von Philippe Lacoue-Labarthes romantischer Konzeption der Literatur als *absolu littéraire*, habe ich mich zum Schluss der Darstellung einer unverständlichen literarischen Geschichte mit pädagogischen Implikationen gewidmet. Um den Vergleich nun systematisch weiterzutreiben, müsste man sich künftig damit befassen, wie die Probleme, die sich Kate stellen, in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Literatur analysiert werden. Ob es wohl in wissenschaftlichen Texten, in denen Arbeitszeit, Elternzeit, Kinderzeit oder Mütterlichkeit thematisiert werden, Raum für die Fragen gibt, die auf den Notizzetteln von Kate ohne Antworten bleiben, für die Probleme ohne Lösungen, über die sich Kate mit ihren Taxifahrern – auf dem Weg zum Flughafen – gelegentlich streitet?

Es kann sein, dass die Literatur heute weder zivilisieren noch bilden kann oder will. Aber sie kann nachhaltig irritieren.

Literatur

- Blanchot, Maurice (1992): *Entretien infini*, Paris: Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Les règles de l'art*, Paris: Seuil.
- Burke, Peter (1996): *Die Geschicke des „Hofmann“*, Berlin: Wagenbach.
- Bury, Emmanuel (1996): *Littérature et politesse: l'invention de l'honnête homme (1580-1750)*, Paris: PUF.
- Casale, Luciana (2004): *Literatur als Dekonstruktion der Philosophie. Zum Verhältnis von Literatur und Philosophie bei Maurice Blanchot*, Manuskript.
- Casale, Rita (2005): »Erziehung vor der Moralerziehung. Konversation gegen Kommunikation«. In: Detlev Horster/Jürgen Oelkers (Hg.), *Pädagogik und Ethik*, Wiesbaden: VS, S. 25-48.

- Cassirer, Ernst (1979): »Das Problem Jean-Jacques Rousseau«. In: Ernst Cassirer/Jean Starobinski/Robert Darnton, Drei Vorschläge, Rousseau zu lesen, Frankfurt/M.: Fischer, S. 7-78.
- Compayré, Gabriel (1879): Histoire Critique des doctrine de l'éducation en France, Bd. 1, Paris: Hachette.
- Forster, Edgar (1998): Unmännliche Männlichkeit. Melancholie – ‚Geschlecht‘ – Verausgabung, Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Illouz, Eva (2003): Der Konsum der Romantik. Liebe und die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus, Frankfurt/M.: Campus.
- Lacoue-Labarthe, Philippe (1978): L'absolu littéraire: théorie de la littérature du romantisme allemand, Paris: Seuil.
- Lange, B. J. (1903): Die Pädagogik des Pierre Coustel, Wandsbek: Saueremann.
- Lovejoy, Arthur O. (1964): Die große Kette der Wesen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jaeger, Werner (1933): Paideia. Die Formung des griechischen Menschen, 3. Aufl., 3 Bde, Berlin: de Gruyter 1954.
- Larcher, Sabina (2004): Mütterlichkeit. In: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 700-723.
- Kertész, Imres (2003): Liquidation, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mager, Wolfgang (2003): »Jansenistische Erziehung und die Entstehung des modernen Individuums«. In: Heinz Schilling/Marie-Antoinette Gross (Hg.), Im Spannungsfeld von Staat und Kirche. „Minderheiten“ und „Erziehung“ im deutsch-französischen Gesellschaftsvergleich 16.-18. Jahrhundert, Berlin: Duncker & Humblot, S. 313-356.
- Oelkers, Jürgen (1992): Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven, Weinheim/München: Juventa.
- Osterwalder, Fritz (1995): »Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. Theologische Ursprünge des modernen pädagogischen Paradigmas«. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2, S. 59-84.
- Osterwalder, Fritz (1998): »Der Prinz über der Geschichte. Die jansenistische Prinzenerziehung als Modell für die Erziehung des *Bourgeois*«. In: Chantal Grell/Werner Paravicini/Jürgen Voss (Hg.), Les princes et l'histoire du XVIe au XVIIIe siècle, Bonn: Bouvier, S. 555-571.
- Osterwalder, Fritz (2003): »Die Heilung des freien Willens durch Erziehung. Erziehungstheorien im Kontext der theologischen Augustinus-Renaissance im 17. Jahrhundert«. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.), Form der Bildung. Bildung der Form, Weinheim/Basel/Berlin: Beltz, S. 243-274.
- Pearson, Allison (2003): Working Mum, Hamburg: Wunderlich.

- Rousseau, Jean Jacques (1750): »Abhandlung über die Wissenschaften und Künste«. In: ders., Schriften, Bd. 1, hg. von Henning Ritter, Frankfurt/M./Berlin/Wien: Ullstein 1981, S. 27-60.
- Schlegel, Friedrich (1967): »Über die Unverständlichkeit«. In: ders., Charakteristiken und Kritiken I (1796-1801). Kritische Friedrich-Schlegel-Ausgabe, hg. von Ernst Behler, 1. Abt., Bd. 2, München/Paderborn/Wien: Schöningh.
- Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 3, 2003.