

‚UNERSETZBAR IST DAS WORT DER DICHTER ...‘ SYSTEMATISCHE BEMERKUNGEN ZUM VERHÄLTNIS VON PÄDAGOGIK UND LITERATUR AM BEISPIEL DES ROMANS *MANN UND FRAU* VON ZERUYA SHALEV

NORBERT RICKEN

Dass pädagogische Fragestellungen nicht einfach mit schulpädagogischen Problemen zusammenfallen und auf diese verengt werden dürfen, ist disziplinar zwar weithin unumstritten, bedarf aber immer wieder – nicht nur in administrativen Zusammenhängen – der Erläuterung wie der theoretischen Justierung pädagogischer Probleme; dass dabei aber auch die Lektüre literarischer Texte nicht nur pädagogisch hilfreich, sondern auch erziehungswissenschaftlich bedeutsam sein kann, ist weit weniger verbreitet und wird gerade in Zeiten zunehmend strengerer pädagogisch-empirischer Orientierungen eher beiläufig denn systematisch genutzt. Zwar gehört es irgendwie zum ‚guten Ton‘, (auch etwas breiter) belesen zu sein, doch gilt dies durchgängig als eher private Leidenschaft – mit dem Effekt, dass die Frage, was denn den Erkenntnisgewinn eigener literarischer Lektüren vielleicht ausmacht, eher dunkel bleibt und dadurch auch erziehungswissenschaftlich leichtfertig vergeben wird. Ausgehend von meinen eigenen Leseerfahrungen habe ich mir für die hier angestoßenen ‚Grenzgänge‘ daher vorgenommen, ausdrücklich danach zu fragen, ob Literatur nicht ihrerseits einen besonderen, vielleicht gerade ihr eigentümlichen und nicht nur persönlich oder literarisch bedeutsamen Wahrheitsgehalt in sich birgt, der auch dazu taugte, pädagogische Problemstellungen vielschichtiger und – irgendwie – angemessener aufnehmen und bearbeiten zu können.

Dieser Frage nach den Erkenntnischancen von und in Literatur insbesondere in und aus pädagogischer Perspektive möchte ich in drei kleinen Anmerkungen nachgehen, die davon leben, an weit breitere und ältere Diskurse nur stillschweigend anschließen zu können und diese daher nicht explizit rekapitulieren zu wollen. Ich habe meine kurzen systematischen Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur überschrieben mit einem literarischen Motto – ‚Unersetzbar ist das Wort der Dichter ...‘ – , um die Perspektive meiner Überlegungen vorab anzudeuten. Das Motto jedoch ist – auch wenn es zu-

nächst so klingt – nicht das Zitat eines bedeutsamen Literaten, sondern ein kleiner Kunstgriff, in dem es mir zunächst allein darum geht, etwas ‚spektakulärer‘ – nämlich poetischer – zu signalisieren, in welche Richtung ich zu denken versuche; mit der Frage, ob und warum das eigentlich nötig sein könnte, bin ich bereits mitten im Feld der Überlegungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur.

Zum Verhältnis von Literatur und Pädagogik - eine erste Anmerkung:

Auch wenn schon oft über das Verhältnis von Pädagogik und Literatur nachgedacht und geschrieben worden ist – und hier sei neben den Arbeiten von Jürgen Oelkers (Oelkers 1985) und Klaus Mollenhauer (Mollenhauer 1996) auch auf die Überlegungen von Hans Bokelmann verwiesen (vgl. Bokelmann 1979) –, so ist doch ein mehr oder weniger eindeutiger Befund, wie sich denn nun literarische Texte pädagogisch fruchtbar lesen lassen, nicht erkennbar (vgl. Hellekamps 1998). Beobachtbar ist allenfalls, dass dies nicht nur trotz erheblicher theoretischer und bisweilen sogar prinzipieller Bedenken immer wieder neu praktiziert wird, sondern auch, dass dies insbesondere in pädagogischen Diskursen auffällig oft und gern getan wird und bisweilen gerade dort einen geradezu argumentativen Charakter annimmt, so dass es fast scheint, als ob es eine besondere Affinität zwischen Pädagogik und Literatur gäbe. Befeuert wird diese pädagogische Leidenschaft sicherlich nicht nur dadurch, dass Pädagogen und Pädagoginnen meinen, sich qua Bildung mit Literatur beschäftigen zu müssen, und bisweilen dann auch ihre Bildungsgrade anderen andemonstrieren wollen, sondern vielleicht auch dadurch, dass literarische Produktionen in sich selbst ein pädagogisches Motiv enthalten, das zwar – wenn es schlecht kommt – zu Belehrung und Moralisierung verkommen kann, das aber doch irgendwie immer ein Zeigenwollen ist und somit einen eigenen Aufforderscharakter besitzt. In beiden Fällen gilt aber wohl, je ausdrücklicher Literatur pädagogisch gelesen wird oder – schlimmer noch – selbst pädagogisch wird, desto weniger wird sie als auch gute Literatur wahrgenommen; anders formuliert: je literarischer Poesie ist, desto weniger ist sie pädagogisch und auch pädagogisch einfach nutzbar – zumindest auf den ersten Blick.

Fragt man daher nach möglichen Zusammenhängen von Literatur und Pädagogik, so lassen sich vielleicht entlang der Unterscheidung einer thematischen und strukturellen Rezeptionsperspektive sechs unterschiedliche Zugriffe unterscheiden, die in literarischen Texten enthaltenen Erkenntnischancen pädagogisch aufzunehmen.

1. Literatur wird *erstens* immer wieder auch pädagogisch genutzt, weil in ihr selbst pädagogische Themen – seien es nun Kindheitsdarstellungen, expli-

zite Erziehungsprozesse oder ganze Lebensläufe – ausdrücklich verhandelt werden; so einfach und dann auch banal diese erste Möglichkeit auch klingt, so problematisch ist sie, tauchen doch erhebliche Fragen auf, z.B. ob sich fiktionale Texte – und damit in gewisser Hinsicht fingierte Sachverhalte – überhaupt wie pädagogische Fälle ansehen lassen können, an denen sich dann Theoreme bestätigen oder widerlegen ließen (vgl. Bokelmann 1979). Ein solcher Gebrauch zehrt daher zumeist davon, erziehungswissenschaftlich gewonnene Aussagen zu konkretisieren und zu verbildlichen, und verkommt darin nur allzu leicht zur bloßen, in sich irgendwie tautologischen Illustration.

2. Anspruchsvoller und vermutlich aussichtsreicher wäre dann aber ein *zweiter* Versuch, die in Literatur verhandelten pädagogischen Themen hinsichtlich ihrer Verhandlungsweise, und damit u.a. auch hinsichtlich der literarischen Konstruktion pädagogischer Probleme zu befragen, um auf diesem Umweg der Beobachtung von Beobachtungen nicht nur Einsichten in die generelle Konstitutionsproblematik pädagogischen Denkens zu gewinnen, sondern auch konkrete Konstitutionsweisen selbst ausfindig zu machen und benennen zu können. In einer solchen Perspektive entledigte man sich nicht nur weitgehend der leidigen Debatte um Fiktionalität und Non-Fiktionalität; vielmehr ließe sich auch der Zusammenhang beider Aspekte – des ‚Was‘ und ‚Wie‘ in jeder Beobachtung – offensiv ansprechen und dann als ein notwendiger, weil nicht vermeidbarer einsehen. Erweitern ließe sich ein solcher zweiter thematischer Zugriff, wenn implizite oder gar explizite pädagogische Ambitionen der literarischen Produktion nun selbst in den Blick genommen würden.

3. Eine *dritte*, eher noch thematisch orientierte Möglichkeit der Lektüre dann zumeist zeitgenössischer Literatur wäre schließlich, die in künstlerischen Produktionen sinnenfälliger formulierbaren – weil schlichter auf Evidenz zielenden – Wahrnehmungen kultureller Problemlagen, Tendenzen und Atmosphären als aktuell bedeutsame Verschiebungen gesellschaftlicher Problemdeutungen und menschlicher Selbstbeschreibungen zu lesen und damit in gewisser Hinsicht als einen Seismographen zu nutzen, der doch erheblich breiter und feinfühlicher ist, als es wissenschaftliche Theorien überhaupt je sein können. Diese immer wieder neu einzuübende Aufmerksamkeit für das, worum es vielleicht gerade jetzt und hier geht, halte ich für ausgesprochen bedeutsam; sie führt zugleich ein in eher strukturelle Beobachtungsweisen von Literatur, die ich – analog zum thematischen Zugriff – auch in drei Formen zu unterscheiden versucht habe.

4. Auf einer ersten Ebene einer strukturellen Lesart – also *viertens* – müsste nun vielleicht das genannt werden, was erziehungswissenschaftlich durchaus bekannter und auch disziplinär verbreiteter ist: nämlich literarische Texte, insbesondere autobiographische Texte qualitativ zu lesen und damit ausdrücklich als Selbstbeschreibungen zu verstehen, die sich hinsichtlich des Charakters der beobachtbaren Transformations- und Selbstveränderungspro-

zesse befragen lassen und insofern auch bildungstheoretisch ausgewertet werden können. So aussichtsreich ein solcher Zugriff auch ist – und die verschiedenen Arbeiten von Hans-Christoph Koller und Rainer Kokemohr belegen dies eindrücklich (vgl. exemplarisch Koller/Kokemohr 1994 wie dies. 2003) –, so heikel kann es werden, die eingeschlagene Richtung durch die unnötig aufgeladene Frage zu verengen, ob man die zumeist ja nur indirekt beschriebenen Wandlungsprozesse denn auch als Bildungsprozesse verstehen könne und – wenn ja – was denn dann ‚Bildung‘ sei.

5. Eng damit verbunden wäre ein *fünfter*, auch eher struktureller Zugriff, der darauf zielt, in Literatur jene Erfahrungen zu artikulieren, die in pädagogischen Theorien – wenn denn überhaupt – oft genug nur sehr abstrakt und zumeist geradezu gefriergetrocknet eingeschlossen sind, – um – und darauf käme es tatsächlich an – die “‘Erfahrungsrationalität’, in der sich Handelnde begreifen und die der ‚Konstruktionalität‘ von Theorien entgangen sein könnte, plausibel zu machen” (Bokelmann 1979: 115). Ein solcher Versuch, ‚Erfahrungsrationalität‘ und ‚Konstruktionalität‘ gegeneinander zu konturieren und – wie es Hans Bokelmann in seiner kleinen, vor 25 Jahren publizierten Studie zur ‚pädagogischen Verzweiflung‘ unternommen hat (vgl. Bokelmann 1979) – als Irritation der eigenen wissenschaftlichen Arbeit zu nutzen, zielt weniger darauf, literarische Antworten auf – vielleicht noch offene – erziehungswissenschaftliche Fragen zu erhalten, sondern – umgekehrt – die erziehungswissenschaftlichen Fragen neuerlich zu justieren und sich so von der professionell-routinierten Optik kritisch auch zu distanzieren.

6. All dies wäre aber nur sinnvoll, wenn – *sechstens* – eine Lektüre möglich wäre, die den besonderen Zugriff literarischer Texte selbst reflektierte und hinsichtlich seiner Kategorialität wie Konstruktivität eines Ganzen befragte. Einbeschlossen in diese Perspektive auf literarische Texte ist dann eine behutsame Auseinandersetzung mit den ästhetischen Dimensionen der Texte, die sich nicht in der Klassifikation ästhetischer Typen erschöpfen darf, sondern der spezifischen Figuration der jeweiligen Welt- und Selbstverhältnisse nachzuspüren sucht. Ob es also gelingt, literarische Texte nicht bloß als Illustrationen thematischer oder struktureller pädagogischer Fragestellungen zu lesen, sondern als Erkenntnis- und Wahrheitschancen ganz eigener Art aufzunehmen, hängt vermutlich allein davon ab, ob es gelingt, die Eigenlogik der jeweiligen ästhetischen Dimension zur Geltung zu bringen, ohne sie allzu schnell begrifflich zu etikettieren und dann als Unterfall anderer Fälle einzusortieren. Dies verlangte aber neben mancherlei ästhetischer Grundkenntnisse auch ein Sensorium für die Nichteindeutigkeit ästhetischer Produktionen und damit eine Art ‚Musikalität‘ für das, was sich einer einfachen Eindeutigkeit schlicht entzieht, ohne deswegen gleich ‚unzugänglich‘ und prinzipiell ‚entzogen‘ zu sein. Beispiele – auch literarische – sind vermutlich genügend bekannt, die in diese Falle der Vereindeutigung getappt sind; es ist das Gefühl einer aufdringlichen

Plattheit, das sich nach solchen Interpretationen einstellt und nur ‚ex negativo‘ markiert, worum es im Verhältnis von Literatur und Pädagogik vielleicht gehen könnte.

Allein die Anlage meiner bisherigen Argumentation zwingt mich nun dazu, meine eigene Lektüre des von mir (auch noch) selbst ausgewählten Romans *Mann und Frau* von Zeruya Shalev insbesondere entlang des letzten Fragekomplexes anzustellen und so am Material zu bewähren zu versuchen – auch wenn die Gefahr, selbst bloß illustrativ zu argumentieren, wenn *an* einem Roman *etwas* deutlich gemacht werden soll, leider kaum zu vermeiden ist.

Der Roman *Mann und Frau* von Zeruya Shalev - eine zweite Anmerkung:

Zeruya Shalevs Roman *Mann und Frau*, im Jahr 2000 unter dem Titel ‚*Ba'al we-ischa*‘ in Jerusalem erschienen (vgl. Shalev 2001), ist immer wieder in der Linie ihres Erstlingsromans *Liebesleben* (vgl. Shalev 2000) wahrgenommen worden und auch aus Vermarktungsgründen nur folgerichtig als ‚neuer erotischer Roman‘ angekündigt worden. So problematisch diese Etikettierung bereits für *Liebesleben* ist, so unzutreffend und irreführend ist sie nun aber für *Mann und Frau*. Fragt man, worum es in diesem Roman denn geht, dann lässt sich zunächst auf der Oberfläche die Geschichte einer Beziehung berichten, die streng aus der Perspektive der Frau – Na’ama – erzählt wird und als qualvolle Trennungsgeschichte sich sowohl als Verlust- wie als Befreiungsgeschichte lesen lässt.

Der Gang der Handlung, wollte man ihn in wenigen Sätzen fassen, ist weder spektakulär noch originell und würde allein vermutlich kaum zur Lektüre reizen: Udi und Na’ama, Mann und Frau, befinden sich in einer chronischen Ehekrise, in der Noga, die Tochter der beiden, nur mühsam nach ihrem Platz tappt. Seit Beginn der Pubertät miteinander verbunden und inzwischen über zwei Jahrzehnte verheiratet, leben beide miteinander in einem starren Geflecht von dickflüssigen Gewohnheiten, gegenseitigen Festschreibungen und immer wieder neu eskalierenden Streitigkeiten ohne jede Aussicht auf Veränderung: da ist zunächst Udi, der – reizbar und nachtragend – mit seiner Eifersucht jegliche Momente der ohnehin seltenen familiären Harmonie untergräbt und das gemeinsame Leben ohne jede Vorankündigung mit bloßen Worten in kleinste Scherben zerspringen lassen kann, an denen beide sich nur verletzen können; nach einer der vielen berufsbedingten Rückkehren aus der Wüste fällt er – wenn auch nur vorübergehend – allerhand seltsamen Krankheiten anheim – zunächst kann er nicht mehr laufen, dann sieht er plötzlich nichts mehr, schließlich liegt er unbestimmt Zeit still und stumm im Bett usw. – und legt damit die typischen Beziehungsstrukturen wie auch die Nerven seiner Frau

Na'ama völlig bloß. Diese nun – aufopfernd und aussaugend zugleich – versucht nicht nur mit aller Kraft, ihn zu pflegen, zu umsorgen und zu heilen, sondern auch – seit einer nur möglich gebliebenen Affäre mit einem Maler getrieben von Schuld und falsch verstandener Verantwortung, wie ihre Arbeitskollegen eines Frauenhauses ihr durchgängig einreden – ihrem Mann ihre Liebe tagtäglich zu beweisen, um selbst wie ehemals geliebt zu werden. Im Besitz der Machtmittel verweigert Udi aber jede Absolution und – schlimmer noch – breitet seinen ganzen Hass gegen sie aus; verstoßen, zutiefst verletzt und empört wendet sich Na'ama ab, indem sie Udi nun ihrerseits mit Schuldvorwürfen attackiert, die auf einen als ‚Unfall‘ bezeichneten Vorfall zurückgehen, bei dem Noga, die einzige Tochter der beiden, beim Fall aus den väterlichen Händen den Sturz aus dem Fenster nur zufällig überlebte, weil eine alte Plastikwanne auf dem Hof stand. So steht Noga nun – überaus empfindlich wie ängstlich zugleich – nicht nur zwischen ihr weitgehend unbekannten, in sich verhakten und miteinander verstrickten Eltern, sondern mit ihren wenigen neun Jahren am schwierigen Beginn der Pubertät, längst von anderen im Stich gelassen und vereinsamt. Es kommt, wie es kommen muss: aus dieser qualvollen Triade entspinnt sich eine Geschichte, die schließlich – nach einiger inneren und äußeren Versteinerung und dem Auftauchen einer tibetisch anmutenden Heilerin namens Sohara, deren Credo ‚Du bist Du‘ Krankheit als Chance empfiehlt – mit dem Aus- und Umzug Udis endet und über die völlige Verzweiflung und Selbstaufgabe Na'amas einerseits und neu sich ergebende erotische Abenteuer andererseits schließlich zu einer Veränderung Na'amas führt, deren äußere Gestalt jedoch gänzlich im Dunkeln bleibt und dadurch auch den inneren Prozess in Frage stellt.

Die hier nur sehr grobe Andeutung des Handlungsgangs sei abgebrochen. Sicherlich: der präsentierte Stoff böte einige, wenn auch vielleicht nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten, die eigene Interpretation des Romans dingfest zu machen und pädagogische Folgerungen zu ziehen. Immer wieder genannt wird dann der ausschließlich durch die Brille Na'amas vermittelte Einblick in ein Beziehungsgeschehen, das von den einen als das „weite Feld ehelicher Zweisamkeit“ (vgl. Shalev 2001: Klappentext 2), von den anderen als ungeschönte Problematik einer familiären Triade markiert wird und – wie auch immer gedreht – zur Identifikation einzuladen scheint, einer Identifikation, die weder Geschlechter- noch Generationenverhältnisse irgendwie schmackhafter macht. Thematisch gibt der Band zunächst nicht mehr her.

In der Tat, mit dieser Brille lassen sich viele andere, auch deutlich bessere Romane finden, so dass auch die Buchempfehlung ambivalent bleibt – wäre da nicht die Sprache, eine Sprache, die die Bücher Zeryua Shalevs durchgängig kenn- und auszeichnet und – für mich – insbesondere in diesem Roman geradezu lupenrein erscheint. Doch ist es nicht nur die Geradlinigkeit und Ehrlichkeit, mit der die Dinge gesagt und die weiten Gefühlswelten empfunden wer-

den; es ist auch nicht nur die unglaubliche Präzision und farbenvolle Intensität, mit der Shalev flüchtige Eindrücke, bloße Gedankenketten und ganze innere Bewegungen einzufangen vermag, so dass Sprache nicht bloß als Medium von etwas anderem, sondern selbst als Modus des Erlebens deutlich werden kann. Es ist vielmehr vor allem Shalevs durchgängige Eigentümlichkeit, ihre endlosen, durch unzählige Kommata nur mühsam strukturierten Bandwurmsätze so anzurichten, dass sie trotz ihrer bisweilen halbseitigen Länge, ihrer permanent springenden Subjekte faszinierend lesbar werden und das Gefühl, selbst involviert zu sein, aufsteigen lassen. Ein Beispiel nur:

„[...] Mama, es ist schon halb acht, jammert Noga aus der Küche, und ich habe noch nichts gegessen, und ich werde nervös, was willst du von mir, nimm dir selbst was, du bist kein Baby mehr, und sofort tut es mir leid und ich laufe zu ihr, kippe Cornflakes in eine Schüssel und hole Milch aus dem Kühlschrank, aber sie steht auf, die Lippen gekränkt verzogen, ich habe keinen Hunger, sie setzt den Ranzen auf und geht zur Tür, ich sehe ihr nach, etwas Seltsames blitzt mir zwischen den Schulterriemen entgegen, bunte Kinderbilder, Bärchen und Hasen hüpfen fröhlich auf und ab, als sie die Treppe hinuntergeht, und dann merke ich es plötzlich. Noga, du hast noch deinen Pyjama an, du hast vergessen, dich anzuziehen! Sie kommt wieder herauf, mit gesenktem Blick, die Augen fast geschlossen, ich höre, wie der Ranzen auf den Boden fällt und die Bettfedern knarren, ich laufe in ihr Zimmer und da liegt sie, auf den Bauch gedreht in ihrem Bett, Bärchen und Häschen zugedeckt, was machst du, schimpfe ich, es ist schon viertel vor acht, und sie bricht in Tränen aus, ich will nicht in die Schule, ich fühle mich nicht wohl. Ihre Augen fixieren mich mit einem vorwurfsvollen Blick, sie sieht, wie sich mein Herz gegen sie verhärtet, wie mich der Rückstoß an die Wand preßt. Ein aggressives Weinen läßt jede einzelne ihrer Locken erzittern, und ich schreie, warum machst du es mir noch schwerer, ich halte es nicht aus mit dir, und sie schreit, und ich halte es nicht aus mit dir. Wütend springt sie auf, und ich habe das Gefühl, gleich reißt sie den Mund auf und beschimpft mich, aber sie knallt mir die Tür vor der Nase zu. Ich mache ein paar langsame Schritte rückwärts, starre die zugeknallte Tür an und die andere, die schweigende, Schritt für Schritt weiche ich zurück, bis ich mit dem Rücken an die Wohnungstür stoße, ich mache sie auf und gehe hinaus, unten auf der Treppe setze ich mich, im Nachthemd, auf eine kühle Stufe und betrachte den schönen Tag, der sich mit goldener Luft schmückt, ein leichter Wind führt einen Haufen Blätter spazieren, sammelt hinter sich die Reste bunter Blumen, Honigwolken schmeicheln sich sehnsüchtig ein. Schon immer habe ich solche Tage gehasst, bin durch sie hindurchspaziert wie ein unerwünschter Gast, denn an solch einem Tag tritt die Trauer noch stärker hervor, sie findet in diesem großen Glanz keinen Ort, an dem sie sich verstecken könnte, sie flieht wie ein erschrockenes Kaninchen vor dem plötzlichen Licht und prallt wieder und wieder gegen die glitzernden Wellen des Glücks [...]“ (Shalev 2001: 10f.).

Fragt man genauer nach der in diesen vielen langen Sätzen erkennbaren Eigentümlichkeit Shalevs, so ist es weder bloß ihr persönlicher Stil, der den harten Eingriffen eines Lektorats irgendwie entgangen zu sein scheint, noch ein grundsätzlich mit der Sprache des Hebräischen verwickeltes Charakteristikum, das sich nur unangemessen übersetzen ließe und daher zu eigentümlichen deutschen Satzgebilden geführt hat; es ist vielmehr der konsequente und dann sehr beharrliche Versuch Zeruya Shalevs, die Komplexität, Gleichzeitigkeit und Bedingtheit von Ereignissen sprachlich angemessen zu erfassen und als ein streng perspektivisch gebundenes ‚Inter‘-Geschehen, ein permanentes Antwortgeschehen zu verdeutlichen. Mit diesem ästhetischen Zugriff gelingt es Shalev, etwas erscheinen zu lassen, was in der Theoriesprache nur sehr spröde als ‚Relationalität‘ bezeichnet werden kann. So gleichen die Sätze eher Ellipsen, die stets um zwei Brennpunkte sich drehen, ohne dass damit die strenge Perspektivität des Geschriebenen – es wird uns gerade nicht ermöglicht, auch nur einen einzigen Blick ohne die Brille Na’amas auf das Geschehen zu werfen – aufgekündigt würde. Was sprachlich so unendlich schwer ist, das kann bei Shalev ein klein bisschen erspürt werden: die Komplexität von Phänomenen, die vermutlich nur in Raum- oder Kugelgebilden sich darstellen ließen, auch noch in linearen Sätzen nachzuvollziehen, ohne dass der unvermeidliche Zwang zur Linearität – ‚es gibt keine Kugelsätze‘ (Bokelmann) – dazu führte, dass ein Geschehen in die Aktion zweier oder dreier Subjekte zerhackt würde und dann portionsweise den einzelnen Akteuren zugerechnet werden könnte. Anders formuliert: Shalevs Satzbau versucht eindrücklich, der Gleichzeitigkeit von Ursache und Wirkung, von Bedingung und Bedingtheit zu folgen, so dass trotz strenger Perspektivität das, was als Subjekt des Romans gelten könnte, verschwimmt, ohne sich zugleich aufzulösen.

Auch wenn es nur allzu nahe läge, das daraus resultierende relationale Subjektivitätsmodell nun theoretisch zu skizzieren oder gar im Rückgriff auf Kierkegaards wunderbare Formel des Selbst als eines Verhältnisses, das sich zu sich selbst verhält (vgl. Kierkegaard 1992: 8f.), zu rekonstruieren, so will ich doch hier nur drei kleine Momente eben dieser Relationalität (vgl. insgesamt Ricken 1999) am Roman selbst verdeutlichen:

1. Alles, was geschieht, trifft nicht einfach auf, sondern ist immer Moment eines Selbstverhältnisses, ist also immer eingebettet in einen vorgängigen Bedeutungskontext, den abzugrenzen und vollständig zu ermessen aufgrund seiner iterativen Struktur schlicht nicht gelingen kann. Besonders eindrücklich gelingt Shalev die grundsätzliche Perspektivität allen Geschehens und die damit einhergehende Dekonstruktion von Realität, indem sie – immer im gleichen Satz beginnend – den geschichtlichen Rückhall des Geschehens mitformuliert, bis man schließlich selbst hinabgestiegen ist in eine Vergangenheit,

deren Gegenwart und Unabgeschlossenheit nur offenkundig ist, um fortan nie mehr ganz gegenwärtig werden zu können. Auch hier nur ein Beispiel:

„[...] komm, gehen wir ins Zimmer, flüstere ich ihm ins Ohr und lecke es, damit er versteht daß ich es ernst meine, [...], die Badehose zeigt sein erregtes Glied, wir laufen durch Flure, völlig naß unter den weißen Bademänteln, im Aufzug halten wir uns wie verliebte Kinder an den Händen, und ich denke, wie einfach es doch ist an diesem Ort, ganz anders als zu Hause, wo Noga schläft und all unsere offenen Rechnungen herumliegen. Regnerisches Licht schimmert durch das Fenster, umhüllt seinen Körper mit einem dunklen Schimmer, als wäre ihm ein Fell gewachsen, so wie damals am Rand der Moschawa die Erde des Wäldchens nach dem ersten Regen wie mit Wolle überzogen aussah, ich lief immer sehr vorsichtig über das junge Gras, während ich die Straße beobachtete. Jede halbe Stunde kam ein halbleerer Autobus an und fuhr auch halb leer wieder weg, oft hatte ich das Gefühl, die Leute, die ausstiegen, seien auch diejenigen, die wieder wegfuhr, sie weigerten sich, in der abgelegenen Moschawa zu bleiben und manchmal stieg Udi aus, klein und mager, ...“ (Shalev 2001: 116).

Hier folgt nun eine längere Erinnerung an frühere Begegnungen, die ihren zeitlichen Index – Na’ama ist noch im Heute der Erregung – niemals aufgibt – „[...] aber er ging mir mit sicheren Schritten entgegen, als wisse er, daß er einmal groß und hübsch werden würde“ (Shalev 2001: 116) –, um schließlich durch die Erinnerung an den durch die Trennung der Mutter zerbrochenen Vater die Gegenwart zu untergraben:

„Manchmal hörte ich ihn weinen, über Udis Keuchen hinweg, sein Weinen begleitete das verschwitzte Reiben unserer Glieder, das leise Weinen eines verlassenen Kindes, das weiß, daß niemand kommen wird, und auch jetzt, während ich mich auf dem Bett ausstreckte, schleicht sich dieses bekannte Weinen in meine Ohren, und schon fällt es mir schwer, mich zu konzentrieren, seine Lippen machen mich nervös, [...], ich stoße ihn von mir, dieses Weinen macht mich ganz verrückt, warum muß immer, wenn es mir gutgeht, ein anderer leiden? Mit gekränktem Gesicht und vorgeschobenem Kinn steht er vom Bett auf [...]“ (Shalev 2001: 117).

Was hier zeitlich nachgezeichnet werden sollte, ließe sich auch sozial rekonstruieren und führt dazu, das Andere der eigenen Geschichte und auch die Anderen selbst als Teil des Selbst zu verstehen, von denen das Ich zu trennen kaum möglich ist.

2. Damit geht *zweitens* einher, dass auch die eigenen Aktionen nicht einfach Ausdruck eines Inneren sind, das sich an Anderen vollzieht, sondern selbst von Anfang an durchbrochen sind von einer Aufmerksamkeit für die möglichen Antworten anderer, so dass das eigene Handeln nicht nur immer an

Andere anknüpft und diesen antwortet, sondern selbst auch immer nur als Antwort auf auch zukünftig mögliches Handeln Anderer möglich ist; anders formuliert: wir haben nicht nur aus Erfahrung gewonnene Schemata für das jeweilige spezifische Zusammen-Sein mit anderen; wir rechnen auch nicht nur mit den anderen als jeweils eigenen, allein in selbst operierenden Selbstverhältnissen; sondern wir tasten die Interaktionen mit Anderen auch nach vorne hin laufend auf mögliche Reaktionen, auf sich erst andeutende und noch nicht sichtbare Antworten ab, so dass die Rückkopplung des eigenen Handelns nicht nur das jeweilig eigene Selbstverhältnis einschließt, sondern auch das mögliche Selbstverhältnis der anderen insofern berührt, als es wiederum als eine mich bedingende Antwort zu entziffern versucht wird. Zur Verdeutlichung nur die knappe Erinnerung an die Anfangsszene: „Ihre Augen fixieren mich mit einem vorwurfsvollen Blick, sie sieht, wie sich mein Herz gegen sie verhärtet, wie mich der Rückstoß an die Wand preßt“ (Shalev 2001: 10).

3. Es ist diese Ineinanderfaltung von Selbst und Anderen, die – wie Shalev selbst formuliert (vgl. Shalev 2001: 93) – Verwischung und Aufhebung der Trennung zwischen innen und außen, die die Lektüre des Romans ebenso faszinierend wie kompliziert gestaltet, gibt es doch zu keiner Zeit festen Boden und einen – und sei es nur einen literarischen – Ausweg aus den Verwicklungen. Drei Momente dieser Ineinanderfaltung seien benannt, ohne literarisch ausführlicher gespiegelt werden zu können:

Shalev illustriert *erstens*, wie das Selbst im Blick der Anderen allererst entsteht; hier verweise ich auf die den ganzen Roman durchziehende Leibproblematik Na’amas, die erst durch die Blicke Udis wie auch des Liebhabers zu ihrem Leib ein Gefühl bekommt, ja mehr noch: unter den Blicken der anderen allererst zu einer körperlichen Einheit gelangt, die sie selbst zunächst nur als völlige Disparität erfährt (vgl. exemplarisch Shalev 2001: 61 wie auch 266-267). Dieser fremde Blick, der das Ich allererst ermöglicht, ist aber *zweitens* ein prinzipiell fremder Blick und kann vom Selbst schlicht nicht eingenommen und übernommen werden; es ist erstaunlich, dass alle anderen Personen – Udi wie auch Noga – trotz langer Darstellungen auch dem Leser eigentümlich fremd bleiben und eher wie hinter einer Milchglasscheibe erscheinen. Der Effekt dieser Bewegung ist, dass schließlich *drittens* sowohl die Anderen als auch das Selbst ebenso vertraut wie fremd zugleich erscheinen: „Micha, sagte ich ruhig, ich habe keine Ahnung, ob ich so bin wie du, ich habe keine Ahnung, ob ich so bin wie ich, ich habe so viele Jahre mit einem einzigen Mann zusammengelebt, ich war eingeschlossen in unserem Leben, alles ist immer mehr zusammengeschrumpft, ich konnte mich nur in Beziehung zu ihm sehen, nicht als eigenständige Person, du kannst dir gar nicht vorstellen, wie viele Fragen ich mir noch nicht einmal selbst gestellt habe“ (vgl. Shalev 2001: 363). Eindrücklicher, weil drastischer sind andere Passagen, in denen Shalev beschreibt, wie das Weinen – oder anderes – in Na’ama sich ausbreitet, wie sie

sich selbst hinter her fühlt und zu folgen versucht, ohne sich darin erfassen zu können; das Ich ist sich nicht einfach gegeben, sondern spürt sich – immer mit Verspätung – nach, ohne sich jemals gänzlich vor sich bringen zu können.

Blickt man nun mithilfe dieser ausschließlich sprachlich konstruierten und auf Relationalität fokussierten Brille auch auf die Inhalte des Romans, so zeigt sich schnell, dass Eigensein und Selbstbezug wie Verwiesenheit und Angewiesenheit durchgängige Themen des ganzen Romans sind: nicht nur, weil alle auftretenden Figuren sich in ihrer Lebensgestaltung als jeweilige Interpretationsversionen des nicht auflösbaren Zusammenhangs von Autonomie und Bezogenheit lesen lassen – und hier nenne ich nur Udi als Autonomie-Version durch Negation anderer oder Sohara als zweite Autonomie-Version durch Anderendistanzierung und Selbstzentrierung; auch nicht nur, weil Na’ama in einem Frauenhaus für schwangere Mädchen arbeitet, deren strenge Regel zwar die Hilfe zur Selbsthilfe als Ermöglichung von Eigensein anzielt, doch dieses Eigensein dann bisweilen vorschnell als von anderen getrenntes Sein ausgibt und latent vorschreibt; schließlich auch nicht nur, weil mit Relationalität unweigerlich verbundene Phänomene wie insbesondere Schuld und Verantwortung sich wie ein Unterfaden permanent durchziehen und auch ausdrücklich thematisch auseinander gesetzt werden; sondern auch, weil die Differenz zwischen der Perspektive Soharas, deren Credo eine tibetisch gewandete Philosophie des Loslassens ist, die auf der Fiktion des Selbst als eines Zentrums basiert (vgl. Shalev 2001: 164 und 172f.), und der weitgehend als problematisch erzählten Perspektive Na’amas den Grundkonflikt dieses Romans markiert.

Es ist vermutlich eine der Stärken dieses Romans, diesen Konflikt zweier sozialer Schemata – überspitzt: Autonomie und Selbstidentität gegen Anderenbezogenheit, Gefühl und Ich-Diffusion – gerade nicht zu entscheiden und so eine der Versionen siegen zu lassen, sondern – trotz vieler Verdächtigungen und Selbstverdächtigungen, die den Vorwurf der neurotischen Symbiose zum Kern haben (vgl. Shalev 2001: 285 wie auch 366) – den Ausgang dieser Geschichte gänzlich anders zu wählen: obwohl es zunächst den Anschein hat, Na’ama lernt mühsam, sich endlich von anderen genügend weit zu trennen, um selbst sein zu können, so endet doch ihre Abhängigkeit, indem sie – mit über-raschender Hilfestellung von Chawa, der sonst so auf Autonomie bedachten Heimleiterin – sich mit sich selbst ein wenig versöhnt und sich ein bisschen (mehr) zuzustimmen vermag:

„[...] wir brauchen hier im Heim deine Seele, und ich seufze verächtlich, meine Seele hat mir nur Schwierigkeiten gemacht, ich versuche gerade, sie loszuwerden, und sie ruft, hüte dich vor solchen Ideen und vernachlässige nicht die Gaben, die du hast, auch wenn sie dir Probleme schaffen, und ich schweige, ich sehe das schöne, geheimnisvolle Haus vor mir, traurige Mädchen schweben wie Engel die Trep-

pen hinauf und hinunter, neben ihrem Herzen klopft ein anderes Herz, wie sehr habe ich mich nach ihnen gesehnt, und mit heiserer Stimme sage ich, ich komme zurück, Chawa, natürlich komme ich zurück” (Shalev 2001: 395).

Wohl nicht zufällig formuliert Shalev dann auch ihr ‚Geheimnis des Lebens‘ überaus ironisch:

„Manchmal denke ich, daß diese leeren, dumpfen Tage die glücklichsten meines Lebens sind, denn ich fühle fast nichts, als säße ich nach der Betäubungsspritze auf einem Zahnarztstuhl, mit offenem Mund und wüßte, daß ganze Ladungen von Schmerz in mir explodieren, ohne daß ich ihre Macht spüre, als würden sie, wenn ich sie ignoriere, aufhören zu existieren. So also lebt ihr alle, das ist das große Geheimnis des Lebens, das, was Sohara mir zu zeigen versucht hat, so versuchte Udi, sich zu retten, ungerührt lauft ihr alle auf der Überholspur, und nur ich war so stur, alles empfinden zu wollen, mit meinen Plattfüßen den nackten Königsweg zu nehmen, keine Nuance zu mißachten, mich an der infizierten Wurzel des Gefühls aufzureiben, und ich frage mich, was Udi dazu sagen würde, zu meiner neuen verschlafenen Existenz, zu dieser stillen Revolution Rebellion im Reich der Gefühle” (Shalev 2001: 383).

Auch wenn der Schluss offen und damit zweideutig bleibt, offensichtlich ist dennoch, dass Na’ama dieses Selbstüberholmanöver bis zum Ende nicht wirklich gelingt; was ihr aber ein wenig mehr gelingt, ist, sich mit sich selbst genau an dieser Stelle anzufreunden, sich zuzustimmen und sich mit sich – nicht ganz und gar, aber doch ein wenig – zu versöhnen.

Ich breche meine Überlegungen ab: Zeruya Shalevs Roman ist sicherlich kein Bildungsroman im engeren und vermutlich auch nicht einfach ein pädagogischer oder pädagogisch relevanter Roman, nur weil pädagogische oder pädagogisch relevante Themen wie Erziehungs- und Geschlechterverhältnisse auftauchen; er ist auch nicht bloß ein pädagogisch wirkender Beziehungsroman, der dazu taugte, die eigenen Beziehungsmuster zu klären und solchermaßen geklärt zurück in die Welt zu treten; vielmehr ist er vielleicht bloß ein ‚Seelenbuch‘, das behutsam und ästhetisch überzeugend Einblick ermöglicht in die Binnenlogik dessen, was – theoretisch gesprochen – relationale Subjektivität heißen könnte (vgl. Ricken 1999). Allemal aber wird deutlich: der durchgängig intonierte Grundkonflikt zwischen Selbstsein und Mitanderensein, zwischen Autonomie und Bezogenheit, lässt sich nicht nur nicht einfach und für immer lösen, sondern würde auch durch Etikettierungen wie ‚symbiotische Struktur‘, ‚Überidentifikation‘ oder ‚Helfersyndrom‘ ebenso schlicht übersehen wie allzu platt aufgenommen. Bereits dies ist pädagogisch bedeutend, als es fungierende Grundgewissheiten – wie Autonomie, Identität und Mündigkeit – erheblich tangiert und zu einer kategorialen Neujustierung (al-

ler!) pädagogischer Grundbegriffe drängt; will man denn aber auch bildungstheoretisch einen weiteren Nutzen ziehen können, dann ließe sich dieser vielleicht am ehesten noch in der Problematik der nie einfachen und ungebrochenen Selbstzustimmung und Bejahung ausmachen, die – wie das Tüpfelchen vom ‚i‘ – nur die enorme Bedeutung und Schwierigkeit der unaufhebbaren und immer querliegenden Selbstverhältnisse als einer Struktur allen Geschehens und Erlebens andeutet. Es wäre sicherlich verkürzt, Bildung nur als Welt-Selbst-Transformationsprozess zu verstehen, ohne dabei die Frage der je eigenen Zustimmung zu sich zu berücksichtigen; schärfer noch: Transformationsprozesse sind nicht qua erkennbarer Höherentwicklung oder Flexibilitätssteigerung (Marotzki) auch Bildungsprozesse, sondern vielleicht erst gerade dadurch, dass sie von den ‚Subjekten‘ selbst gewollt und betrieben werden. Dies aber verlangt auch einen geschärften Blick für die komplexe Problematik einer jeden Selbstbeziehung (die immer größer ist als das Problem menschlichen Selbstbewusstseins).

„Unersetzbar ist das Wort der Dichter ...“ – eine letzte Anmerkung:

Was also sind dann Erkenntnischancen, die in der Lektüre literarischer Texte sich vielleicht auftun können? Was wäre gar die eigentümliche Wahrheit literarischer Texte, die sich – dann aber wie – pädagogisch nutzen lassen könnte? Ich habe keine große Antwort, allenfalls eine kurze Erinnerung an die anfänglichen Unterscheidungen: es geht mir nicht darum, die ersten fünf Lesarten als ungeeignet abzuweisen; und doch hat Lesart 6 eine besondere Bedeutung, liegt sie doch quer zu thematischen oder konkreter orientierten strukturellen Lesarten, indem sie die ästhetische Dimension selbst, also die Art und Weise, wie auf Welt, Andere und Selbst überhaupt zugegriffen wird und vielleicht auch nur zugegriffen werden kann, ausdrücklich in den Vordergrund schiebt.

Vielleicht nur drei Momente als Ersatz für eine theoretisch anspruchsvollere Antwort:

Literarischen Texten gelingt – erstens – oft auf eigene Art, die vermeintliche Eindeutigkeit und Objektivität einer linear erscheinenden Realität zugunsten perspektivischer Konstruktionen zu durchbrechen, ohne diese zugleich ihrerseits nun zu einem neuen Credo der immer bloß subjektiv möglichen Erzählperspektive stilisieren zu müssen; langweilig werden literarische Texte vermutlich insbesondere dann, wenn ihnen diese Brechung von Realität nicht oder viel zu glatt gelingt.

Diese Brechung lässt sich – zweitens – bewerkstelligen durch eine bisweilen als Überbetonung anmutende Fokussierung und Akzentuierung von Selbstverhältnissen, die – in sich selbst gebrochen – in ihrer eigentümlichen Logik,

weder hintergebar noch ursprünglich zu sein, und insofern permanent zu changieren zwischen diesen beiden Aspekten, erfahrbar gemacht werden können. Vieles hängt dann literarisch aber auch davon ab, ob es gelingt, den Fallstricken nicht nur des Objektivismus, sondern auch des Subjektivismus zu entkommen und die Durchgängigkeit einer relationalen ‚Inter-Subjektivitäts‘-Perspektive (vgl. Meyer-Drawe 1984) zu wahren.

Das aber eröffnet – schließlich – auch den Raum, Brechungen und Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien auch thematisch zu präsentieren, so daß theoretisch eher konstruierte Lichtanblicke auf Leben durch dunklere Skizzen erfahrungsnäher auch korrigiert werden können. (Zahlreiche Beispiele aus dem Roman ließen sich nennen; nur exemplarisch: „[...] Du mußt sündigen, damit Du Dir selbst verzeihen kannst“ (Shalev 2001: 365); „er war zu gut, sein Gutsein war schon nicht mehr menschlich“ (ebd. 294); „Weißt Du, was das ist, ein Mensch? Das ist beides, gut und schlecht, und er hat sich all das Gute genommen und mir das Böse aufgeladen, aber das war nicht wirklich, alles war irgendwie falsch [...]“ (ebd. 296).)

‚Unersetzbar ist das Wort der Dichter‘ vielleicht insbesondere daher, weil es die literarische Sprache selbst ist, die – wenn sie gelingt – die Mehrdeutigkeit und Interpretativität wie Widersprüchlichkeit nicht nur offen zu halten, sondern auch in sie plastisch einzuführen vermag, – auch indem sie zu einfache Auflösungen, Schlussfolgerungen und schon gar platte Belehrungen verweigert; vielleicht ist gerade dies ihr Plus gegenüber einer theoretisch-wissenschaftlichen und auch systematisch-philosophischen Sprache: dass sie – zumindest seit ihrer eindrucklichen spätaufklärerischen Wende zur Seelen- und Menschenkunde (vgl. ausführlicher Riedel 1994) – wenigstens weniger geschönte „Protokolle der imperfekten Existenz“ des Menschen zu lesen gibt (Riedel 1994, 155). Es ist insbesondere – für mich – dieser literarische Umgang mit Differenz, der es erlaubt, diese nicht bloß als einen Mangel – auch an sich selbst – zu empfinden, sondern als Grundstruktur der eigenen relationalen Existenz einzusehen und anzunehmen.

Literatur

Bokelmann, Hans (1979): »Julka oder die pädagogische Verzweiflung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft«. In: Hermann Röhrs (Hg.), *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte*. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, S. 115-133.

- Hellekamps, Stephanie (1998): »Perspektivenwechsel. Überlegungen zum Verhältnis von Bildung und Roman«. In: dies. (Hg.), *Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 103-118.
- Kierkegaard, Søren (1992): *Die Krankheit zum Tode. Gesammelte Werke Abt. 24/25*, hg. von Emanuel Hirsch und Hayo Gerdes, übersetzt von Emanuel Hirsch, Gütersloh: Mohn.
- Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer (Hg.) (1994): *Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Koller, Hans-Christoph/Kokemohr, Rainer/Richter, Rainer (Hg.) (2003): *„Ich habe Pläne, aber das ist verdammt hart“. Eine Fallstudie zu biographischen Bildungsprozessen afrikanischer Migranten in Deutschland*, Münster u.a.: Waxmann.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*, München: Fink.
- Mollenhauer, Klaus (1996): »Fiktionen von Individualität und Autonomie. Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst«. *Pädagogische Korrespondenz*, Heft 18, S. 5-20.
- Oelkers, Jürgen (1985): *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*, Weinheim/München: Juventa.
- Ricken, Norbert (1999): *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Riedel, Wolfgang (1994): »Anthropologie und Literatur in der deutschen Spätaufklärung. Skizze einer Forschungslandschaft«. *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL)*, 6. Sonderheft, S. 93-157.
- Shalev, Zeruya (2000): *Liebesleben. Roman*, aus dem Hebräischen von Mirjam Pressler übersetzt, Berlin: Berlin Verlag.
- Shalev, Zeruya (2001): *Mann und Frau. Roman*, aus dem Hebräischen von Mirjam Pressler übersetzt, Berlin: Berlin Verlag.

