

EINLEITUNG

HANS-CHRISTOPH KOLLER/MARKUS RIEGER-LADICH

„Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“ – so lautete das Thema einer Arbeitsgruppe, die 1978 auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Tübingen den Versuch unternahm, der Pädagogik durch die Auseinandersetzung mit Erzähltexten unterschiedlicher Provenienz „neue methodische Zugänge zu eröffnen und neues Terrain zu erobern“ (Baacke/Schulze 1979: 7). Die Beiträge zu dieser Arbeitsgruppe, die ein Jahr später unter dem Titel „Aus Geschichten lernen“ publiziert wurden, waren von der Hoffnung bestimmt, der vorherrschenden Orientierung an den Objektivitätsstandards empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung eine Beschäftigung mit „Geschichten“ gegenüber stellen zu können, „in denen generelle Strukturmomente menschlicher Entwicklung und Selbstverständigung greifbar werden, die anders nur schwer oder vielleicht auch gar nicht zu erfassen sind“ (ebd.: 8).

Überblickt man die Entwicklung, die sich in den mehr als 25 Jahren seither vollzogen hat, so ergibt sich ein eher ambivalentes Bild. Auf der einen Seite hat die Initiative jener Arbeitsgruppe von 1978 weitreichende Folgen gezeitigt. Als 1993 eine Neuauflage von „Aus Geschichten lernen“ erschien, stellten die Herausgeber im Vorwort fest: „Die Formel hat sich zu einem Programm entfaltet – zum Programm einer hermeneutisch und biographisch orientierten, narrativen Pädagogik“ (Baacke/Schulze 1993: 6). Und in der Tat kann der Versuch, der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung mit autobiographischen und literarischen Texten neue Quellen zu erschließen, im Nachhinein als Keimzelle einer neuen Forschungsrichtung gelten, die sich mittlerweile als „erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ etabliert und den Status einer eigenständigen Teildisziplin erworben hat (vgl. z.B. Krüger/Marotzki 1999).

Betrachtet man diese Forschungsrichtung genauer, so drängt sich andererseits jedoch der Eindruck auf, als sei das, was damals zumindest einen wichtigen Ausgangspunkt des Neuanfangs bildete, nämlich die (Erzähl-)Literatur als „Quelle“ eigener Dignität, auf der Strecke geblieben. Denn aus dem Ziel einer „Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen“ für die erzie-

hungswissenschaftliche Theoriebildung wurde im Zuge der skizzierten Entwicklung das Programm einer Forschungsrichtung, deren bevorzugte Datensorte nicht mehr literarische Texte, sondern mündliche autobiographische Stegreiferzählungen sind, wie sie in so genannten narrativen Interviews erhoben werden. Wer heute erziehungswissenschaftliche Biographieforschung betreibt oder eine „biographisch orientierte Pädagogik“ vertritt, beschäftigt sich in aller Regel mit narrativen Interviews oder anderen Datenquellen aus dem Repertoire der qualitativen Sozialforschung, die mit literarischen Texten kaum mehr als den Umstand gemein haben, dass darin (unter anderem) erzählt wird. Literatur im engeren Sinn, also ästhetisch gestaltete und oftmals fiktionale Texte gehören dagegen kaum zu den Gegenständen dieser Forschungsrichtung.¹

Das bedeutet freilich nicht, dass es fortan keine Auseinandersetzung mehr mit der Frage gegeben hätte, welche Erkenntnismöglichkeiten die ‚schöne‘ Literatur der Erziehungswissenschaft eröffnen kann. Schon 1979 stellte Hans Bokelmann in einem Aufsatz die Frage, ob „pädagogisch relevante fiktionale Texte in Fragen pädagogischen Handelns Wahrheitsfindungsprozesse fördern können“ und hielt literarische Werke für geeignet, um der „Konstruktionalität“ erziehungswissenschaftlicher Theorien die „Erfahrungsrationalität fingierter Handlungen und Situationen“ entgegenzusetzen und so der wissenschaftlichen Reflexion neue Anstöße zu geben (Bokelmann 1979: 115). Und seit Mitte der 1980er Jahre haben vor allem Klaus Mollenhauer und Jürgen Oelkers in je unterschiedlicher Weise Versuche unternommen, literarische Texte einer erziehungswissenschaftlich motivierten Lektüre zu unterziehen und dabei auch und gerade deren ästhetische Qualitäten ins Blickfeld zu rücken (vgl. Mollenhauer 1991, 2000; Oelkers 1985, 1991).²

Fragt man danach, was in solchen und ähnlichen Versuchen geltend gemacht wird, um die Beschäftigung mit Literatur aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bzw. „in pädagogischer Absicht“ (Oelkers) zu begründen, so lassen sich vor allem zwei Argumente rekonstruieren, die literarische Texte für die Erziehungswissenschaft interessant machen. Zum einen wird hervorgehoben, dass literarische Werke in vielen Fällen Themen behandeln, die auch im Zentrum pädagogischer Aufmerksamkeit stehen, dies aber in einer spezifi-

1 Das ist freilich in den Beiträgen des Bandes von Baacke/Schulze 1979 bereits angelegt, in denen der textuelle Status der analysierten Materialien nicht eigens thematisiert wird. Die Autoren dieses Bandes beschäftigen sich überwiegend mit autobiographischen Schriften, Tagebuchaufzeichnungen oder Interviews; nur am Rande werden auch fiktionale literarische Texte behandelt, ohne dass deren Besonderheit theoretisch oder methodisch reflektiert würde.

2 Nicht die Rede soll hier von solchen Arbeiten sein, denen es weniger darum geht, was die *Erziehungswissenschaft* aus der Beschäftigung mit literarischen Texten lernen könnte, sondern die den spezifischen Beitrag moderner Literatur für (schulische) Bildungsprozesse Heranwachsender in eher *literaturdidaktischer* Absicht thematisieren (vgl. z.B. Ladenthin 1991).

schen, vom theoretischen Zugriff der Wissenschaft deutlich unterschiedenen Art und Weise tun. Als Besonderheit der (Erzähl-)Literatur gelten dabei vor allem die Konkretheit, Anschaulichkeit und Differenziertheit, mit der darin je individuelle Erfahrungen beschrieben werden. Diese Vorzüge der literarischen Darstellung und Bearbeitung genuin pädagogischer Fragestellungen lassen belletristische Werke jedoch nicht nur als geeignet erscheinen, um bereits vorliegende pädagogische Einsichten zu illustrieren oder abstrakte Theorien zu veranschaulichen. Die differenzierten Beschreibungen pädagogisch relevanter Sachverhalte und Situationen, wie sie in literarischen Texten zu finden sind, sollen der Erziehungswissenschaft vielmehr über bloße eine illustrative Funktion hinaus neue Erkenntnisse erschließen, indem sie Dimensionen und Aspekte der Erziehungswirklichkeit erhellen, die anders nicht oder nur schwer zugänglich zu sein scheinen. So vermutet z.B. Mollenhauer, „dass die erzählende Literatur, in herausgehobenen und bemerkenswerten Fällen, nicht nur illustriert, was ohnehin bekannt ist, nicht nur narrativ ausbreitet, was man im wissenschaftlichen Wissensstand in kürzeren Formulierungen zur Hand hat, sondern darüber hinausgehende oder intern subtiler differenzierende Vorkommnisse fingiert, in denen gleichsam heuristische Hypothesen eingehüllt sind“ (Mollenhauer 2000: 50). Der Erkenntnisgewinn, den die Erziehungswissenschaft aus solchen „bemerkenswerten Fällen“ ziehen kann, wäre freilich unterschätzt, würde man dabei nur das *Was* der Darstellung berücksichtigen und die Literatur auf die Rolle eines Datenlieferanten für die pädagogische Theoriebildung beschränken. Das Interesse einer erziehungswissenschaftlichen Lektüre literarischer Texte richtet sich dieser Perspektive zufolge deshalb nicht nur darauf, *wovon* in (erzählender) Literatur die Rede ist, sondern gilt auch der Frage, *wie* jeweils erzählt wird bzw. welche pädagogisch oder bildungstheoretisch relevanten Einsichten durch die „Art des Erzählens“ eröffnet werden (ebd.: 52; vgl. auch Hellekamps 1998).

Die zweite Begründungsstrategie für die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten legt den Akzent dagegen weniger auf die thematischen *Gemeinsamkeiten* als vielmehr auf die *Unterschiede* dessen, wovon in Pädagogik und Literatur jeweils die Rede ist. So sieht Oelkers die Besonderheit moderner Literatur vor allem darin, dass sie zwar dasselbe Problemfeld zum Gegenstand habe wie die Erziehungswissenschaft, nämlich die Entstehung und Entwicklung von „Subjektivität“, dieses aber auf eine die moderne Pädagogik irritierende, ja ihren Grundintentionen zuwiderlaufende Weise thematisiere. Während die Pädagogik seit Rousseau und Kant Erziehung als unabdingbare Voraussetzung der Menschwerdung und damit als Hervorbringung und Optimierung von Subjektivität im Sinne fortschreitend positiver Einwirkung verstehe, beschreibe moderne Literatur eher die Zurichtung oder Beschädigung von Subjektivität und halte den Vorstellungen des Gelingens bzw. der positiven Wirkungen, an denen die Pädagogik sich orien-

tieren müsse, Erfahrungen des Scheiterns bzw. nicht-intendierter, negativer Wirkungen von Erziehung entgegen (vgl. Oelkers 1985: 8ff.). Während im Lichte der ersten Begründungsstrategie literarische Texte eher dazu dienen, erziehungswissenschaftliche Theorien zu verfeinern und weiterzuentwickeln, scheint die Beschäftigung mit Literatur in dieser Perspektive vor allem dazu geeignet, zur Entzauberung pädagogischer Ambitionen und zur Skepsis gegenüber einheimischen Pathosformeln beizutragen.

Beide vorgeschlagenen Perspektiven einer pädagogischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten – die einander im Übrigen keineswegs ausschließen – sind in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bislang allerdings insgesamt, vergleicht man sie z.B. mit der Ausstrahlung der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, ohne größere Folgewirkungen geblieben. Das Anliegen des vorliegenden Bandes besteht deshalb darin, die in den bisherigen Grenzgängen zwischen Erziehungswissenschaft und Literatur enthaltenen Anregungen aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Am Beispiel ausgewählter zeitgenössischer Romane geht es hier um den Versuch, das Anregungspotential literarischer Texte für die erziehungswissenschaftliche Reflexion exemplarisch zu erproben. Erweist sich der bewusste Wechsel der Textsorten und der Einsatz inkongruenter Perspektiven tatsächlich als geeignet, um scheinbar vertraute Phänomene auf veränderte Weise in den Blick zu nehmen? Worin besteht der spezifische Ertrag, wenn sich der pädagogische Diskurs von literarischen Texten dazu anregen lässt, den eigenen Gegenstandsbereich – dessen Akteure, Institutionen, Handlungsformen, Semantiken etc. – auf neue Weise zu reflektieren? Und schließlich: Was verraten die ausgewählten Romane über Veränderungen in jenem Phänomenbereich, über dessen systematische Reflexion sich die Erziehungswissenschaft als eigenständige Disziplin konstituiert?

Wirft man einen Blick über die Grenzen der Erziehungswissenschaft hinaus, so scheinen die Bedingungen für die Erörterung solcher Fragen insgesamt eher günstiger geworden zu sein. Nachdem die Demarkationslinien zwischen wissenschaftlichen Diskursen und literarischen Texten in den Sozial- und Kulturwissenschaften lange Zeit streng bewacht und Grenzgänger eher kritisch beäugt wurden, scheinen sich die Berührungszonen gegenwärtig zu verflüchtigen. Auch in anderen Disziplinen wird zunehmend die Auseinandersetzung mit literarischen Texten gesucht, um den eigenen methodischen Zugriff zu überprüfen und neue Reflexionsformen zu erproben. So befragen Soziologen etwa Romane der Gegenwart auf ihren zeitdiagnostischen Gehalt hin und versuchen auf diese Weise, das Sensorium für gesellschaftliche Entwicklungen zu verfeinern (vgl. Kron/Schimank 2004; Kuzmics/Mozetic 2003). Längst schwinden auch innerhalb der Philosophie, in der die Diskussion um propositionale und nicht-propositionale Formen der Erkenntnis zu einer Weiterentwicklung der Erkenntnistheorie geführt hat, die Vorbehalte gegenüber der Li-

teratur (vgl. Gabriel/Schildknecht 1990; Schildknecht/Teichert 1996). Schließlich lässt sich auch in der Geschichtswissenschaft ein gesteigertes Interesse an literarischen Texten beobachten: Von der Prämisse ausgehend, dass Geschichtsschreibung in den unterschiedlichsten Medien betrieben wird, spürt z.B. ein aktueller Tagungsband den verschiedenen Formen nach, in denen sich die jüngste Geschichte in der deutschen Literatur niedergeschlagen hat (vgl. Zuckermann 2003).

Von diesen Ansätzen anderer Disziplinen versucht der vorliegende Band u.a. dadurch zu profitieren, dass er deren Anregung aufgreift, nicht nur literarische Texte überhaupt zum Gegenstand (fach-)wissenschaftlicher Reflexionen zu machen, sondern dabei auch der Gegenwartsliteratur besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Während in den bisherigen Versuchen einer erziehungswissenschaftlichen Lektüre literarischer Texte älteren Werken bzw. „Klassikern“ wie Goethe, Kafka oder Thomas Mann eine deutliche Vorrangstellung eingeräumt wurde³, besteht das Ziel dieses Bandes darin, das Anregungspotential *zeitgenössischer* Romane für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung auszuloten.

Die Aufsätze des Bandes folgen dabei unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Im Zentrum einer ersten Gruppe von Beiträgen stehen neben einer historischen Rahmung des Verhältnisses von pädagogischem Diskurs und literarischen Texten vor allem methodologische Fragen. So deckt *Rita Casale* zu Beginn die häufig übersehene Nachbarschaftsbeziehung von Pädagogik und Literatur auf, indem sie deren enges Verhältnis im 16. und 17. Jahrhundert erläutert. Im Anschluss daran bestimmt sie die Literatur als das „Andere der Pädagogik“: Weil literarische Texte keinem Gebot der Sinnstiftung unterstünden und von Kohärenzzumutungen weitgehend frei seien, vermögen sie die unterschiedlichen Facetten historischer Konstellationen besonders präzise einzufangen. Inwiefern sich die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung von diesem dekonstruktiven Potential irritieren und inspirieren lassen kann, führt sie anschließend mit Blick auf Allison Pearsons Roman *Working Mum* aus. Dabei erweist sich gerade die Auseinandersetzung mit (vermeintlich) „unverständlichen“ Geschichten – so die Pointe ihrer Überlegungen – für den pädagogischen Diskurs als besonders reizvoll.

Auch *Norbert Ricken* problematisiert das Verhältnis von Literatur und Pädagogik und plädiert für Lektürepraktiken, die sich nicht nur an pädagogisch relevanten Inhalten orientieren, sondern auch die Eigenlogik der ästhetischen Darstellungsweise ernst nehmen. Am Beispiel von Zeruya Shalevs *Mann und Frau* zeigt er, dass es gerade die sprachlichen Eigentümlichkeiten – wie z.B.

3 Die Texte, auf die Mollenhauer sich in den „Vergessenen Zusammenhängen“ bezieht, reichen von Homer über Rousseau bis zu Thomas Bernhard (vgl. Mollenhauer 1991); Oelkers analysiert neben wenigen zeitgenössischen Werken vor allem Schriften von Goethe, Moritz, Fontane und Kafka (vgl. Oelkers 1985).

die langen Satzgebilde mit ständig wechselnden Subjekten – sind, die diesen Roman pädagogisch interessant machen, weil sie einen ästhetisch überzeugenden Einblick in die Binnenlogik dessen ermöglichen, was sich als „relationale Subjektivität“ bezeichnen ließe. Das besondere Erkenntnispotential literarischer Texte beruht Ricken zufolge vor allem darauf, dass es ihnen weit besser als theoretischen Diskursen gelinge, „die vermeintliche Eindeutigkeit und Objektivität einer linear verstandenen Realität zugunsten perspektivischer Konstruktionen zu durchbrechen“, das Eingebettetsein interaktiver Ereignisse in einen durch das jeweilige Selbstverhältnis der Akteure bestimmten vorgängigen Bedeutungskontext hervorzuheben und die aus der wechselseitigen Verflochtenheit von Selbst und Anderen resultierenden Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen und Paradoxien zu artikulieren.

Andrea Liesner hingegen diskutiert mit Blick auf Doris Lessings Roman *Das fünfte Kind* weniger die Möglichkeiten als vielmehr die Schwierigkeiten einer pädagogischen Lektüre. Den Ausgangspunkt ihrer Überlegungen bildet die Erfahrung, dass die Lektüre dieses Romans über die Zerstörung einer Familie durch ein „Monster“-Kind zwar durchaus pädagogisch relevante Fragen aufwerfen könne – wie etwa nach der Kategorie des Bösen, der Bedeutung der Gene oder des Prädestinationsgedankens –, diese aber keineswegs automatisch zur problematisierenden Überprüfung liebgewonnener Denkfiguren und unbefragter Voraussetzungen pädagogischer Deutungsangebote führen müssten. Sofern die Annahme eines bildenden Potentials literarischer Texte jenen ‚bilsamen‘ Leser immer schon voraussetze, der durch die Lektüre erst hervorgebracht werden soll, unterliege die pädagogische Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Literatur Begrenzungen, die nur überwunden werden könnten, wenn die solchen Überlegungen zugrunde liegende Konzeption des Subjekts selbst in Frage gestellt werde.

Mit autobiographischen Texten wird eine besondere Gattung zum Gegenstand der beiden folgenden Beiträge. Im ersten liest *Hans-Rüdiger Müller* den poetisch-autobiographischen Essay *Das Element des Elefanten* von Hanns-Josef Ortheils als Bildungsgeschichte. Die Frage nach der Authentizität autobiographischer Beschreibungen umgeht er, indem er Ortheils Text nicht als Darstellung gelebten Lebens, sondern als Dokument einer „biographischen Praktik“ begreift, in der ein Autor sich schreibend zu seinem Leben verhält. Diese Praktik, die sowohl die Darstellungsform wie auch den thematischen Inhalt des Buchs ausmacht, deutet Müller dabei als Darstellung und Vollzug eines Bildungsprozesses, in dem der Autor „vom Sprachverweigerer zum Schriftsteller“ wurde und sich dabei schreibend aus der Verstrickung in ein auf den Zweiten Weltkrieg zurück gehendes Familientrauma befreit. Dabei löse sich die für die Darstellung eines solchen Prozesses vermeintlich nötige Selbsttransparenz des Subjekts im Vollzug des Schreibens mehr und mehr auf, insofern das Schrift-

steller-Subjekt sich seiner Substanz nie sicher sein könne, sondern nur existiere, indem es schreibt.

Karin Priem wiederum wirbt in ihrem Beitrag dafür, bei der Erforschung von Kindheit und Jugend die Materialität der Dinge stärker zu berücksichtigen, als dies bislang praktiziert werde, und hierbei insbesondere das Augenmerk auf die Kleidung zu richten. Der in der deutschen Übersetzung unter dem Titel *In fremden Kleidern* erschienene autobiographische Roman von Paula Fox sensibilisiere für die besondere Rolle, die Kleidungsstücken für die Ausprägung einer Persönlichkeitsstruktur zukomme: Mehr als nur soziale und kulturelle Bedeutungsträger, welche der Charakterbildung und Persönlichkeitsentwicklung äußerlich bleiben, sind sie häufig auch ein Medium, in dem sich bedeutungsvolle soziale Beziehungen materialisieren und Erfahrungen auf charakteristische, in einzelnen Fällen auch biographiegenerierende Weise kodiert werden. Erst wenn das komplizierte Zusammenspiel mit der Welt der Dinge berücksichtigt wird, so die forschungspraktische Schlussfolgerung von Priems Lektüre, erreicht der Blick auf die Prozesse des Aufwachsens jene Tiefenschärfe, die für ein komplexes und facettenreiches Bild unverzichtbar ist.

Die nächste thematische Einheit bilden Beiträge, die Romane als Anlass grundlegender Reflexionen über das Verhältnis von Literatur und Wissenschaft gewählt haben, in welchen die Shoah ihre Spuren hinterlassen hat. Hans-Christoph Koller schildert in seinen Überlegungen nicht nur die eigene Lektüre von Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen*, die zwischen den Polen Faszination und Irritation eigentümlich oszilliert – er wirft zugleich die Frage auf, ob im Zusammenhang mit diesem beklemmenden Text in begründeter Weise von einer tiefgreifenden Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses gesprochen werden könne. Interpretiere man den Roman allein auf der Ebene der erzählten Handlung, sei lediglich die Unmöglichkeit von Bildungsprozessen zu konstatieren: Die Unterwerfung unter die Regeln des Lageralltags und dessen „Normalität“ erzwingen zwar neue Handlungsmuster, aber in diesen komme allein die Anpassung an die allgegenwärtige Repression zum Ausdruck. Die Möglichkeit von Bildungsprozessen eröffnet sich – so Kollers These – erst, wenn als deren Subjekt der Leser identifiziert wird: Das Ringen um die Darstellung dessen, was sich jeder Darstellung immer wieder entzieht, kann nicht nur zum Anlass werden, die eigenen Vorstellungen von „Normalität“ zu hinterfragen – es verweist darüber hinaus auch darauf, dass solche Transformationsprozesse stets ergebnisoffen verlaufen und dass deren Verlauf sich kaum steuern lässt.

Auch Edgar Forster akzentuiert in seinem Beitrag jene Facetten literarischer Texte, die sich einer vereinnahmenden Lektüre widersetzen und auf diese Weise eine kaum stillzustellende Bewegung in Gang setzen, welche eine ganze Reihe elementarer Fragen – etwa jene nach dem Verhältnis von Autor

und Roman, nach Textstrategien und Lektürepraktiken – evoziert. *Liquidation* von Imre Kertész gilt ihm dabei als ein Roman, der nicht nur die „Kunst des Fingierens“ virtuos vorführt, sondern dies auch auf unterschiedlichen Ebenen demonstriert: Vielleicht noch reizvoller als das Spiel, das der Autor dabei mit seinen Leser/innen inszeniert, ist jene Figurenkonstellation, die das Romangeschehen prägt und drei höchst unterschiedliche Versuche illustriert, mit und nach Auschwitz zu leben. In scharfem Kontrast zueinander stehen dabei das Begehren nach einem unbedingten Leben, das sich in dem Versuch artikuliert, das Leben allein nach den eigenen Gesetzen zu leben, und der Zuflucht zu einem Leben im Modus des Als-ob, welcher die Kunst des Fingierens als lebensnotwendige Praxis begreift. Schließlich deutet sich in der Überblendung dieser Positionen doch eine Perspektive an, welche die Widerstände in Rechnung stellt, ohne das Begehren nach einem unbedingten Leben preiszugeben: Das unbedingte Leben beruht letztlich auf einem Handeln, „als ob es bereits unbedingt sei“.

Micha Brumliks Reflexionen verweisen ebenfalls auf den Holocaust; sie kreisen allerdings um eine künftige, der Demokratie und den Menschenrechten verpflichtete Gedenkkultur. Die gewaltige Herausforderung, vor der diese gegenwärtig steht, werde besonders deutlich in den Romanen und Erzählungen jener um 1940 geborenen Generation, die sich nicht nur zur Schuld ihrer Eltern verhalten und dabei um eine verantwortungsvolle Haltung ringen, sondern sich nun auch zu deren Leid in eine verantwortbare Beziehung setzen muss. Die besonderen Schwierigkeiten und Dilemmata, denen sich deren Angehörige dabei gegenüber sehen, führt Brumlik in seiner Lektüre von Uwe Timms Roman *Am Beispiel meines Bruders* und Texten Christoph Meckels vor. Nicht selten sieht sich diese Generation in ein hochkompliziertes Geflecht von ererbtem Trauma und moralischem Aufbegehren, von transgenerationaler Delegation und scheiternder Empathie verstrickt, das erst langsam und recht zögerlich öffentlich thematisiert wird und sich klaren moralischen Kategorisierungen zumeist entzieht.

Beschlossen werden die „Grenzgänge“ durch zwei Beiträge, die zwar Erkundungen in höchst unterschiedlichen soziokulturellen Feldern unternehmen, denen jedoch gemeinsam ist, dass sie die vertraute pädagogische Semantik problematisieren und das Interesse für vernachlässigte, vermeintlich „randständige“ Erfahrungsräume zu wecken suchen: *Markus Rieger-Ladich* heftet sich bei seiner Lektüre von Martin Z. Schröders Roman *Allgemeine Geschäftsbedingungen* auf die Spuren von Savio, einem Jugendlichen der zweiten Einwanderergeneration, für den nicht nur das Erreichen eines qualifizierten Schulabschlusses in weite Ferne gerückt ist, sondern auch der Zugang zum regulären Arbeitsmarkt. Die detailgenaue Schilderung von dessen sanftem Abgleiten in die Delinquenz und die Anbahnung einer Kleinkriminellenkarriere wirft – so

Rieger-Ladich – nicht nur die Frage nach den Gesetzen der „sozialen Schwerkraft“ auf, die dessen Biographie nachhaltig prägen, sie sensibilisiert auch für die fatalen Folgen der „Spirale nach unten“, welche in den kapitalschwächsten Segmenten des sozialen Raums jene erfasst, die von sich wechselseitig verstärkenden Exklusionseffekten betroffen sind – und deren Erforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft noch am Beginn steht. Indem der Roman das Ringen um Savios Zukunft aus unterschiedlichen Perspektiven schildert, die Funktionslogik der sozialen Felder illustriert und die beteiligten Akteure treffend charakterisiert, fordert er unausgesprochen dazu auf, jenes komplizierte Geflecht von Institutionen und Einrichtungen, von peer-Groups und Familienangehörigen genauer zu erforschen, das biographische Ereignisse auf charakteristische Weise verkettet und sich der Logik simpler Kausalitätsannahmen entzieht.

Alfred Schäfer lenkt zum Schluss den Blick nach Westafrika: Die Schilderung des Bürgerkriegs in Liberia und Sierra Leone, die aus der Perspektive eines Kindersoldaten vorgenommen wird, ist für afrikanische Leser/innen nicht weniger irritierend als für europäische. Das Szenario entfesselter Gewalt, das Ahmadou Kourouma, einer der renommiertesten afrikanischen Autoren, in seinem Roman *Allah muss nicht gerecht sein* entwirft, ist verstörend, weil es nicht nur die Folie einer „indigenen Kritik“ vermissen lässt, die Perspektiven künftigen Handelns eröffnen könnte; womöglich noch irritierender ist – wenigstens für die Rezeption im europäischen Kontext – der konsequente Verzicht auf jede Form der Psychologisierung. In der Folge wird deutlich, dass nicht nur jene Erkenntnismittel, welche etwa die unterschiedlichen Subjekttheorien zur Verfügung stellen, denkbar ungeeignet sind, die Verwicklungen einzufangen, denen Birahima, der Ich-Erzähler, als Kindersoldat unterliegt; auch die Suche nach einem Referenzpunkt, der die Kritik ermöglicht und Missstände als Missstände zu identifiziert erlaubt, bleibt erfolglos. Und so verweigert der Roman denn auch eine Antwort auf die beunruhigende Frage, „ob in den Gewaltexzessen des Bürgerkriegs so etwas wie die Grundlagen des Alltags als kulturellen Regelzusammenhang zum Vorschein kommen oder ob diese Gewaltexzesse nur das furchtbare Andere sind, der Abgrund, auf dem eine intakte Kultur als dessen Anderes beruht“.

Sämtliche Beiträge des vorliegenden Bandes gehen auf eine Tagung zurück, die im November 2004 im Hamburger *Warburg-Haus* stattfand. Zu Dank verpflichtet sind wir den Referentinnen und Referenten, ohne deren Interesse, Engagement und Beteiligung es den vorliegenden Band nicht gäbe, sowie der *Universität Hamburg*, welche die Tagung finanziell gefördert hat. Weiterhin gilt unser Dank Daniel Kuck, der nicht nur die Vorträge mitschnitt, sondern auch die Typoskripte auf sehr zuverlässige Weise erstellte, und Karin Priem, die so freundlich war, uns ihre Aufnahme der Warburg-Bibliothek, die nun das

Cover des Bandes schmückt, zur Verfügung zu stellen. Schließlich bedanken wir uns für die Einladung der Herausgeberinnen und Herausgeber der Reihe „Theorie Bilden“, den vorliegenden Band in dieser Reihe zu publizieren, und bei dem Team des *transcript-Verlags*, das nicht nur sofort seine Unterstützung für das Projekt „Grenzgänge“ zusagte, sondern auch bereits Interesse an dessen Fortführung signalisiert hat.

Literatur

- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hg.) (1979): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*, München: Juventa (Neuausgabe 1993).
- 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.
- Gabriel, Gottfried/Schildknecht, Christiane (Hg.) (1990): *Literarische Formen der Philosophie*, Stuttgart: Metzler.
- 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.
- Kron, Thomas/Schimank, Uwe (Hg.) (2004): *Die Gesellschaft der Literatur*. Opladen: Barbara Budrich.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hg.) (1999): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Kuzmics, Helmut/Mozetic, Gerald (2003): *Literatur als Soziologie. Zum Verhältnis von literarischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit*, Konstanz: UVK 2003.
- Ladenthin, Volker (1991): *Moderne Literatur und Bildung. Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur*, Hildesheim/Zürich/New York: Olms.
- Mollenhauer, Klaus (1991): *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, 3. Aufl. München: Juventa (Erstauflage 1983).
- Mollenhauer, Klaus (2000): »Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind'. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann«. In: Cornelia Dietrich/Hans-Rüdiger Müller (Hg.), *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken*, Weinheim/München: Juventa, S. 49-72.

- Oelkers, Jürgen (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht, Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, Jürgen (1991): »Bearbeitung von Erinnerungslast. Erziehungswissen in literarischen Texten«. Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft, S. 393-405.
- Schildknecht, Christiane/Teichert, Dieter (Hg.) (1996): Philosophie in Literatur, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Zuckermann, Moshe (Hg.) (2003): Deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts im Spiegel der deutschsprachigen Literatur, Göttingen: Wallstein.

