

BEGRENZTE GÄNGE?

ÜBER SCHWIERIGKEITEN MIT DER PÄDAGOGISCHEN LEKTÜRE LITERARISCHER TEXTE AM BEISPIEL VON DORIS LESSINGS *DAS FÜNFTE KIND*

ANDREA LIESNER

Einleitung

Das fünfte Kind ist für mich einer der schwierigsten Romane Doris Lessings. Dass ich ihn trotzdem für die Erprobung einer pädagogischen Lektüre literarischer Texte wählte, hatte mehrere Gründe: Schon bei der ersten Lektüre vor zehn Jahren gefiel mir das Buch nicht, aber es fesselte mich immerhin so, dass ich es zu Ende las. Später nahm ich es erneut zur Hand, als sich die öffentliche Debatte über genetische Anlagen und pädagogische Verantwortung intensivierte. Es rief sich auch in Erinnerung, als die Diskussion des Konstruktivismus in der Pädagogik einsetzte, dem kritische Stimmen u.a. einen impliziten Determinismus und – damit verbunden – ein fatalistisches Bild pädagogischer Praxis vorwarfen (Ruhloff 2001): „Alles wird, wie es wird“ (Lenzen 2000: 85).

In meiner Lesart erhielt *Das fünfte Kind* drittens dadurch eine unerwartete Aktualität, dass nach dem 11. September 2001 das Böse wieder zu einer Kategorie wurde, die folgenschwere Entscheidungen legitimierte. Und als es sich vor einiger Zeit dann schließlich anbot, in einem Seminar zum Thema Kinderbilder mit literarischen Texten zu arbeiten, las ich deshalb auch Auszüge aus diesem Roman. Neben dem oben Genannten waren es die kontroversen Reaktionen von Studierenden, die mir die Gelegenheit reizvoll erscheinen ließen, die Möglichkeiten einer pädagogischen Lektüre dieses Buches mit erfahrenen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern zu diskutieren.

Das fünfte Kind

Das fünfte Kind ist die Geschichte der 24jährigen Harriet und des 30jährigen David, die sich in den 60er Jahren in England bei einer Betriebsfeier kennen lernen (Lessing 1991: 5). Beide haben wenig Kontakte und gelten aufgrund ihrer sexuellen Zurückhaltung bei anderen als ebenso konservativ wie langweilig. Sie selbst hingegen beharren darauf, nicht modisch sein zu müssen und warten entsprechend auf die bzw. den Richtigen. Das Paar sucht und findet sich also, wünscht sich mindestens vier, eher sechs Kinder, heiratet und kauft ein entsprechend großes Haus. Dass die Villa ihre finanziellen Möglichkeiten übersteigt, kümmert sie zunächst nicht, doch als Harriet schwanger ist, müssen sie Davids Eltern um Unterstützung bitten (ebd.: 14ff.). Diese übernehmen die Hypotheken, raten aber dazu, mit weiteren Kindern noch zu warten, was beide jedoch gemäß ihrer Vorstellung vom natürlichen Familienleben vehement ablehnen. In den folgenden Jahren bekommt Harriet kurz hintereinander vier Kinder, bei deren Pflege ihr ihre Mutter Dorothy hilft, und entgegen aller familialer Skepsis und Gegensätze entwickelt sich das Haus zu einem Ort, der an Feiertagen zu einer beliebten Anlaufstelle für die gesamte Verwandtschaft wird (ebd.: 27ff.).

Das jedoch ändert sich, als Harriet – nun ungewollt – ein fünftes Mal schwanger wird. Begleitet von massiven Vorwürfen ihrer Umwelt und einem Mann, der mit ihrer bis dato unbekannten Labilität und Gereiztheit nicht zu recht kommt, registriert sie früh, dass diese Schwangerschaft anders ist als die vorherigen: Sie fühlt sich von dem Fötus „innerlich vergiftet“, er bewegt sich eher als ihre anderen Kinder, und aus dem anfänglichen Pochen werden so schmerzhaft dauerhafte Dauertritte, dass sie den „Kampf mit dem Ungeborenen“ mit immer höheren Dosen an Sedativa bestreitet (ebd.: 61). Das Kind wird zu ihrem „Feind“, zu einem „Monster“ (ebd.: 63f.), und als es einen Monat zu früh geboren wird, sieht sie ihren Eindruck einer fundamentalen Gegnerschaft bestätigt. Ben sieht fremdartig, wie ein „Troll“ oder „Kobold“ aus, wehrt sich gegen Liebkosungen, schläft wenig und schreit viel. Körperlich ausgesprochen kräftig, entwickelt er eine solche Zerstörungswut, dass er ständiger Aufsicht bedarf oder in den Laufstall gesperrt wird. Mit knapp sechs Monaten verletzt er seinen älteren Bruder, als der eine Hand durch die Gitterstäbe gesteckt hatte, mit einem Jahr erwürgt er einen Kater und einen Hund. Obwohl ihn Harriet nun den größte Teil des Tages in sein Zimmer sperrt, verlassen sowohl Haushaltshilfen als auch zahlreiche Verwandte das vordem lebhaftes Haus, die Ehe kriselt, die älteren Geschwister haben Angst vor dem Jungen und ziehen sich zurück.

Als Ben drei ist, stimmt Harriet auf Drängen ihrer Familie widerwillig dem Vorschlag zu, ihn in ein Heim zu geben. Die Lage zu Hause beginnt sich zu entspannen, doch Harriet lassen die Gedanken an ihr fünftes Kind nicht los.

Gegen den Widerstand ihres Mannes besucht sie ihn in der Anstalt, findet ihn dort halbtot, mit einer Zwangsjacke gefesselt inmitten seiner Exkreme und nimmt ihn wieder mit nach Hause. Ihre Familie reagiert entsetzt, allerdings nicht auf die Nachricht, dass Ben fast gestorben wäre, sondern darauf, dass er wieder da ist. Während sich Harriet nun ganz auf Ben konzentriert, kümmert sich David um die anderen, „seine wirklichen Kinder“ (ebd.: 139). Tägliche Psychopharmaka-Injektionen sorgen zusammen mit Bens traumatischen Anstalterfahrungen dafür, dass „alles zur Normalität zurück[kehrte], falls man das Wort hier anwenden konnte“ (ebd.).

Zum neuen Alltagsrhythmus der Familie zählt bald, dass der nun vierjährige Jüngste tagsüber außer Haus ist: Als Harriet nämlich den arbeitslosen John anheuert, um den verwahrlosten Garten in Ordnung zu bringen, nimmt Ben zum ersten Mal von sich aus Kontakt zu einem Menschen auf und weicht nicht mehr von der Seite des Jugendlichen (ebd.: 140ff.). Da der sich davon nicht gestört fühlt, sondern „auf eine rauhbeinige, kameradschaftliche Art“ mit dem Kind umgeht, trifft sie mit ihm und seinen Freunden die Abmachung, sich gegen Bezahlung tagsüber um Ben zu kümmern, bis er eingeschult wird (ebd.). Der ist bald „ein fester Bestandteil“ der Clique, „eine Art Maskottchen“, und obwohl die Jugendlichen ihn „den Irren, Gartenzwerg, Hobbit und Gremlin“ nennen, macht Ben einen glücklichen Eindruck und wartet schon frühmorgens sehnsüchtig, dass er abgeholt wird (ebd.: 144).

Die wenige Zeit hingegen, die er zu Hause verbringt, bleibt spannungsreich. Da Ben seit dem Anstaltsaufenthalt „tobsüchtige Angst“ davor hat, eingeschlossen zu werden, bleibt sein Zimmer nachts nun auf, woraufhin seine Geschwister beginnen, ihre zu verriegeln, wenn sie schlafen gehen. Als sie Ben eines Morgens dabei überraschen, wie er auf dem Küchentisch hockend ein „rohes Hähnchen mit Zähnen und Klauen“ zerreißt, bitten die beiden älteren ihre Großeltern um Schulgeld und ziehen mit elf und dreizehn Jahren in ein Internat (ebd.: 148). Die neunjährige Jane beginnt die Zeit nach der Schule bei Freundinnen zu verbringen, so dass Harriet tagsüber mit dem siebenjährigen Paul allein bleibt, der sich psychisch immer mehr verändert und panische Angst vor Ben hat. David hingegen kommt abends immer später von der Arbeit nach Hause: Die Familie – so konstatiert Harriet – ist auseinander gebrochen.

Obwohl das fünfte Kind schlecht spricht und alle häuslichen Versuche, ihm etwas beizubringen, scheitern, beginnt seine Schulzeit zunächst unproblematisch. Mit der Kategorie „hyperaktiv“ belegt, wird Ben dort als ein Kind wahrgenommen, das sich bemüht, aber „nicht recht zu den anderen Kindern [paßt]“ (ebd.: 153f.). Am Ende des zweiten Halbjahrs allerdings reißt er ein älteres Mädchen auf dem Schulhof zu Boden, beißt sie und bricht ihr „mit Gewalt den Arm.“ Seine Mutter droht Ben daraufhin zum ersten Mal offen mit einem erneuten Heimaufenthalt und lässt ihn von einer Psychotherapeutin un-

tersuchen, die zu dem Befund kommt, sein Verhalten liege „im Bereich des Normalen“ und das Problem sei Harriet, die ihn aufgrund seiner Unbegabtheit ablehne. Als die Ärztin Ben jedoch sieht, lässt sie sich für einen Moment auf Harriets Vermutung ein, der Junge sei „kein menschliches Wesen“, sondern ein „genetischer Rückfall“ in eine unbekannte frühere Gattung (ebd.: 160ff.). Da die Anerkennung dieser Diagnose jedoch ihre „Kompetenzen überschreiten“ würde, entlässt sie die beiden mit einem Rezept für ein starkes Beruhigungsmittel, das zwar „nicht viel Wirkung“ auf Ben hatte, von dem Harriet aber hoffte, dass es ihn in der Schule „einigermaßen ruhighalten“ würde, bis John ihn dort abholte.

Der Grundschulbesuch geht auch tatsächlich ohne weitere Übergriffe zu Ende, obwohl Ben die Trennung von seiner Clique verkraften muss, die mit Beginn der Berufsschule den Ort verlässt. Zu Hause sitzt er nun stundenlang vor dem Fernseher, ohne die Handlung der Filme wiedergeben zu können, während der Hass zwischen ihm und seinem Bruder ständig zu eskalieren droht. Paul wird inzwischen psychiatrisch behandelt und ist wenig daheim, und als Ben mit elf Jahren in die Hauptschule wechselt, scheint sich die Situation zu entspannen: Er fühlt sich dort wohl und wird zu Harriets Überraschung zum Mittelpunkt und heimlichen „Boß“ einer Gruppe von Schülern, die durchweg älter sind als er. Die Jugendlichen kommen regelmäßig zu ihm nach Hause, wo sie gemeinsam essen und fernsehen, wobei vor allem „Schießereien und Gewalt, Mord und Totschlag“ ihre Aufmerksamkeit finden (ebd.: 187ff.). Die „Ben Lovatts Gang“, wie die Gruppe genannt wird, avanciert zur „meistbewunderte[n] und –beneidete[n] in der Schule, aber als sie mit Ben beginnen, mehrtäglich von ihrem Haus fern zu bleiben, wird Harriet misstrauisch. Die Lokalblätter sind in eben diesen Tagen voll mit „Meldungen über Raubüberfälle, Diebstähle“, „Einbrüche“ und später auch Vergewaltigungen, während die Gang über erstaunlich viel Geld verfügt. Die Clique okkupiert das Haus, ohne dass Harriet es schafft, sich gegen sie durchsetzen: Das gelingt erst David, der eines Abends früher als üblich von der Arbeit kommt und die Jungen vor die Tür setzt.

Der Anlass führt schließlich zu dem Entschluss, das „Unglückshaus“ (ebd.: 196) zu verkaufen, womit sich der Roman auch dem Ende zuneigt. Auf Harriets Wunsch hin soll der Verkauf allerdings erst geschehen, wenn Ben nicht mehr da ist – was in absehbarer Zeit der Fall sei, wie sie glaubt, weil ihm und seinen Freunden das Leben in der Kleinstadt zu langweilig werde. Und damit bleibt, um das anfänglich von Lenzen Zitierte aufzugreifen, hier alles, wie es ist: Weder Ben noch die Clique reagieren auf die Ankündigung des „baldigen“ Hausverkaufs, sie kehren in unregelmäßigen Abständen wieder, hinterlassen Berge von Abfall, und Harriet „räumt und putzt hinter ihnen her“ (ebd.: 197).

Allein am Küchentisch sitzend, lässt sie die Geschichte dieses Hauses und ihrer Familie Revue passieren, während im Nebenraum die Gang lärmt: Was

wird aus ihrem fünften Kind werden? Aus diesem Wesen, durch das hindurch sie „eine Rasse zu sehen“ meint, „die ihren Höhepunkt viele Jahrtausende vor dem Auftauchen der jetzigen Menschheit erreicht hatte, was immer dieser Begriff ‚Mensch‘ auch bedeuten mochte“? „Hatten Bens Leute vielleicht schon die Urahinnen der Menschheit vergewaltigt? Waren so neue Rassen entstanden, die sich mehrten und wieder verschwanden, aber eine genetische Saat im menschlichen Erbgut hinterließen, die hier und da wieder auftauchte, wie es bei Ben passiert war? (Und [kämpften] womöglich [...] Bens Gene schon in einem neuen Fötus ums Geborenwerden?)“ (ebd.: 200).

Soweit Doris Lessing.

Begrenzungen I

Dass es im Folgenden weniger um *Möglichkeiten* einer pädagogischen Lektüre dieses Romans geht als um die damit verbundenen *Schwierigkeiten*, war nicht von Anfang an geplant. Im Rahmen von Seminarplanungen wie auch in der Vorbereitung des Tagungsbeitrags neigte ich vielmehr zu Annahme, literarische Texte könnten ein Denken anregen, das aufmerksam gegenüber seinen eigenen Voraussetzungen wird: einen Prozess also, der das problematische Gewohntsein an bestimmte Denkfiguren in den Blick nimmt und es riskiert, die damit gewonnenen ‚Leerstellen‘ nicht umgehend mit neuen Gewissheiten zu besetzen. Weil sich Romane nicht nur explizit mit den Themen Bildung und Erziehung befassen können, sondern Erfahrungen und Reflexionen auf eine andere Art und Weise zur Sprache bringen als es der wissenschaftliche Diskurs vermag, erhoffte ich mir von dem Bezug auf literarische Texte dreierlei. Erstens könnte er anregen, meine eigene Herangehensweise an bildungs- und erziehungstheoretische Fragen kritisch zu bedenken. Zweitens könnte er Studierenden Anlass bieten, ihre alltagsweltlichen Interpretationsmuster ebenso wie die ihnen im Studium begegnenden pädagogischen Deutungsangebote auf das zu überprüfen, was in ihnen unbefragt vorausgesetzt ist. Beides zusammen könnte schließlich drittens das von verschiedenen Kolleginnen und Kollegen geäußerte Interesse unterstützen, den pädagogischen Diskurs in eben diesem problematisierenden und gleichzeitig seiner eigenen Problematik gewahren Sinne zu öffnen. Die pädagogische Lektüre literarischer Texte erschien damit geeignet, auf verschiedenen Ebenen zum Auslöser von Veränderungen zu werden, die – vielleicht – als Bildung zu beschreiben wären (Hansmann/Marotzki 1988/89; Koller 1999; Schönherr 2003).

Welche Art von Bildungsprozessen aber vermag *Das fünfte Kind* anzuregen? Lässt das, was hier beschrieben wird, tatsächlich skeptisch werden in Bezug darauf, was in meinen oder auch studentischen Selbst- und Weltbildern unbefragt vorausgesetzt ist? Mein Versuch, mich diesen Fragen zu nähern, scheiterte: Nicht nur, dass die pädagogische Lektüre immer wieder dazu ver-

führte, bildungsanregende ‚Gegenstände‘ im Text identifizieren zu wollen und damit erneut problematischen Machbarkeitsphantasien aufzusitzen: Ich musste vielmehr zudem feststellen, dass das, was ich in dem Roman für pädagogisch anregend gehalten hatte, also die Kategorie des Bösen, die Frage nach den Genen oder die Bedeutung des Prädestinationsgedankens, für *meine* Lektüre lediglich selbstbestätigenden Charakter hatte. Er stieß also gerade *keine* Bewegung an, die Anlass gegeben hätte, meine Überzeugung z.B. von der Nichtdeterminiertheit von Welt und Selbst kritisch zu befragen. Ich las den Roman scheinbar auf eine Weise, die stabilisierende Funktionen hatte, die nach einem Eigensinn nicht fragte, die vieles ausblendete und die ihn als Stütze meiner bisherigen erziehungswissenschaftlichen Reflexion instrumentalisierte: Meine pädagogische Lektüre dieses literarischen Textes war damit kein Grenzgang, sondern ein begrenzter Gang. Wäre das bei Leserinnen mit konstruktivistischen, biologistischen oder religiösen Orientierungen anders? Oder bestätigte die Lektüre des *fünften Kindes* auch ihnen lediglich das, was sie schon vorher zu wissen meinten?

Begrenzungen II

Mit dieser Schwierigkeit verbunden, aber anders akzentuiert ist ein zweites Problem, das sich während der Tagungsvorbereitung ergab. Beim Lesen der Romane nämlich, die auf der Literaturliste angegeben waren, drängte sich der Eindruck auf, dass das, was aus pädagogischer Perspektive an Literatur interessiert, viel homogener sein könnte als es die thematische Vielfalt der Titel zunächst nahe legt. In anderen Worten und als These formuliert: *Das fünfte Kind* befindet sich insofern in adäquater Gesellschaft, als nahezu alle Bücher schwierige, bedrückende, oft auch verzweifelte Erfahrungen thematisieren. Ob es um das Leben von Kindersoldaten in Westafrika geht, um die im Selbstmord endende Geschichte eines KZ-Überlebenden; den Roman eines nach Auschwitz und Buchenwald deportierten Jungen, die Erfahrungen eines 19jährigen in der Untersuchungshaft, um das Erbe der Apartheid in Südafrika, das Beispiel des Bruders bei der Waffen-SS, um die unscharfen Bilder vom Vater und dessen NS-Vergangenheit, das Psychogramm einer scheiternden Ehe, die fremden Kleider der Paula Fox, um die Abbitte der Briony, den Weg eines Jungen von der Sprachlosigkeit zur Schreibkrankheit, die unkorrigierbare Ehe von Enid und Al, um die menschlichen Makel eines amerikanischen Professors oder um die – immerhin – *tragikomische* Welt einer berufstätigen Mutter: Die Romane thematisieren Selbst- und Weltverhältnisse, welche die Lektü-

re – und zwar gerade, wenn sie sozusagen ‚en bloc‘ geschieht – zu einer ziemlich deprimierenden Angelegenheit werden lassen.¹

Ob dies *auch* Gründe im literarischen Diskurs hat, mag hier dahingestellt bleiben. Worum es geht, ist vielmehr die Vermutung, dass diese pädagogisch interessierte Auswahl an Romanen in mehrfacher Hinsicht problematisch ist. Sie wirft neben anderen drei Fragen auf, die meine eigene Entscheidung für *Das Fünfte Kind* einschließen:

Ein Großteil der Erfahrungen, die in den oben genannten Romanen thematisiert werden, sind solche des Scheiterns, der Angst, der existentiellen Bedrohung, der Sprachlosigkeit, des Ausgeliefertseins. Nehmen wir als Erziehungswissenschaftler auf diesen Teil des literarischen Diskurses Bezug, weil er – ketzerisch formuliert – unserer Profession mehr Bedeutung und der eigenen Person ein wenig Glanz verleiht? Deutet dieses Phänomen eine „Remoralisierung des pädagogischen Diskurses“ an, wie Alfred Schäfer in der Diskussion zu bedenken gab, oder ist es der theoretisch begründeten „Wendung gegen normative Bildungsbegriffe“ geschuldet, wie Micha Brumlik annahm? Meine Vermutung jedenfalls, dass die Präferenz für solche Themen von einer problematischen Selbstbezüglichkeit zeugen könnte, verweist auf die zweite Frage:

Literarische Texte können Bildungsprozesse beschreiben und reflektieren. Kann aber eine pädagogische Lektüre, die diese Prozesse kritisch auf ihr Anregungspotential hin prüft, dies auch in Bezug auf das eigene Geschäft? Fragt sie danach, welches Bildungsverständnis bereits in ihrer Analyse der literarischen Bildungsprozesse vorausgesetzt ist, bleibt also skeptisch auch im Blick auf ihre eigenen Prämissen? Und schließlich: Wenn angenommen wird, dass die obige Auswahl an Romanen nicht radikal kontingent ist, sondern dass sie auf ein bestimmtes Bildungsverständnis verweist, dann wäre zu fragen, was dies für unsere pädagogische Praxis an der Hochschule impliziert. Ermutigen diese Texte Studierende, ihre Vorstellungen von Bildung und Erziehung anders zu perspektivieren? Oder legen sie stattdessen nahe, das damit verbundene Risiko zu scheuen, weil das, was zu verändern wäre, übermächtig erscheint?

1 Zur Vorbereitung der Tagung waren ursprünglich 15 Romane angegeben, die 12 Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler auf ihr Anregungspotential hin befragen wollten. Neben dem *fünften Kind* waren diese in der oben angesprochenen Reihenfolge: Ahmadou Kourouma: *Allah muss nicht gerecht sein*, München 2002; Imre Kertész: *Liquidation*, Frankfurt/M. 2003; Imre Kertész: *Roman eines Schicksallosen*, Berlin 1996; Martin Z. Schröder: *Allgemeine Geschäftsbedingungen*, Berlin 2002; John M. Coetzee: *Schande*, Frankfurt/M. 2001; Uwe Timm: *Am Beispiel meines Bruders*, Köln 2003; Ulla Hahn: *Unschärfe Bilder*, München 2003; Zeruya Shalev: *Mann und Frau*, Berlin 2001; Paula Fox: *In fremden Kleidern*, München 2003; Ian McEwan: *Abbitte*, Zürich 2002; Hans-Josef Orthel: *Das Element des Elefanten*, München 2001; Jonathan Franzen: *Die Korrekturen*, Reinbek 2002; Philip Roth: *Der menschliche Makel*, Frankfurt/M. 2002 und Allison Pearson: *Working Mum*, Reinbek 2003.

Grenzgänge?

Die pädagogische Lektüre literarischer Texte scheint also mit Schwierigkeiten verbunden zu sein, die aus dem intendierten Grenzgang einen begrenzten Gang zu machen drohen. Abschließend soll daher eine Überlegung skizziert werden, welche die Richtung anzeigt, aus der die beschriebenen Schwierigkeiten mit Lessings Roman stammen könnten. Sie geht von der rezeptionstheoretischen These aus, dass die pädagogische Annahme eines bildenden, weil Selbst- und Weltverhältnisse verändernden Potentials literarischer Texte bereits eine problematische Verengung des Zugangs zum Text bedeutet. Dem ‚Gegenstand‘ Roman werden damit – so meine Vermutung – Wirkungseffekte zugeschrieben, die auf die Prämisse eines intentionalen Subjekts schwerlich verzichten können. In Bezug auf *Das fünfte Kind* zeigt sich diese Problematik darin, dass die Lektüre begleitet war von einer Suche danach, wer oder was für Ben verantwortlich ist: die Mutter? die Umstände? die Gene? Dass sich das Buch jedoch solchen pädagogisch vertrauten Zurechnungsformen entzieht, macht auf eine weitere, die literarische Gattung betreffende Lektüreschwierigkeit aufmerksam:

Der Roman verweist auf ein bestimmtes Bild der Menschen von sich und der Welt, das mit dem Bürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts in einem konkreten historischen Kontext entstanden und mit einer neuen Auffassung von Bildung untrennbar verwoben ist (Kaiser/Kittler 1978; Kittler 1991). Eine Neuauflage dieses Selbstverständnisses findet sich Ende der 1970er Jahre in der einflussreichen Rezeptionsästhetik der so genannten Konstanzer Schule, die für den englischen Literaturwissenschaftler Eagleton an eben jene Traditionen des Liberalismus und Humanismus anknüpft, in deren geschichtlichem Kontext die Gattung Roman ihre erste Blüte hatte: Die dort z.B. von Wolfgang Iser favorisierten Lektürestrategien basierten auf dem „Glauben, daß wir beim Lesen flexibel und offen sein sollten, bereit, unsere Überzeugungen in Frage zu stellen und zuzulassen, daß sie verändert werden“, was auf den „Einfluß der Gadamerischen Hermeneutik und ihr Vertrauen auf jene reichere Selbsterkenntnis“ verweise, „die aus der Begegnung mit dem Unvertrauten resultiert“ (Eagleton 1997: 46).

Dass in diesem Glauben zugleich vorausgesetzt ist, ein in diesem Sinne ‚offener‘ Leser sei der bessere Rezipient, weil er ansprechbarer – bzw. in pädagogischen Termini: bildsamer – sei als derjenige, der dogmatisch an seinem Selbst- und Weltbild festhalte, ist insofern eine zirkuläre Denkfigur, als er eben jenes Subjekt voraussetzt, welches die Lektüre literarischer Texte erst hervorbringen soll. Und „das Ganze ist auch in anderer Hinsicht paradox: denn wenn wir überhaupt nur locker an unseren Überzeugungen festhalten, dann ist es auch nicht besonders bedeutsam, daß sie vom Text in Frage gestellt und unterlaufen werden. Mit anderen Worten passiert nicht sehr viel“ (ebd.).

Die Literaturrezipienten sind hier durchaus in einem umfassenden Sinne skeptisch, da sie bereit und aufgefordert sind, sich selbst in allen Details des eigenen Leseaktes kritisch zu prüfen. Für eine radikale Skepsis aber ist in dieser Theorie kein Platz, denn „die Einheit des lesenden Subjekts“ wird „nur gestört und überschritten, um umso vollkommener zu sich selbst zurückzukehren“ (ebd.: 46f.). Und eben dies scheint nicht nur eine Gefahr in der Literaturwissenschaft zu sein, sondern droht – gleichsam verdoppelt – auch in der literarisch interessierten Erziehungswissenschaft zur theoretischen Hürde zu werden: Wenn Bildungsprozesse lediglich formal mit Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses kurzgeschlossen würden, könnten eben diese Transformationen eine Vorstellung von Identität tradieren, die unbestimmt, deshalb aber nicht weniger verfügbar ist.

Um die Begegnung zwischen Pädagogik und Literatur tatsächlich zum Grenzgang werden zu lassen, scheint daher eine kritische Auseinandersetzung mit der Frage wichtig zu sein, was Darstellung ohne das Subjekt der Moderne heißen kann. Die pädagogische Lektüre literarischer Texte könnte damit nicht nur eigener Begrenztheiten gewahr werden, sondern auch das wieder in den Blick nehmen, was die Stärken ihrer eigenen Herangehensweise ausmacht: im Hinblick etwa auf *Das fünfte Kind* zu wissen, dass dieser „pädagogische Anti-Mythos“² keine Unfähigkeit bedeutet, sich mit Phänomenen des Unverfügbaren auseinanderzusetzen. Denn dem bildungs- und erziehungsphilosophischen Gegenwartsdiskurs ist wohlbekannt, dass „in Prosa und Versen, im gemeinen Leben und in Büchern [...] gar oft die Rede [ist] von einer besseren Welt; welches anzeigt, daß man voraussetzt, kein vernünftiger Mensch könne die gegenwärtige für die BESTE halten“, weshalb „diese Behauptung, welche den OPTIMISMUS ausmacht, [...] zu jenen Rasereien [gehört,] welche auszusprechen die Philosophen allein privilegirt sind“ (Schopenhauer 1820, hier nach Dörpinghaus 1997: 35). Und ihm ist ebenfalls vertraut, dass Verstörendes wie der literarische Ben Doris Lessings weder schlicht unter die Kategorie ‚des‘ Bösen zu fassen ist, noch dass diese Kategorie mit dem ‚Schlechten‘, dem ‚Anderen‘ oder dem ‚Fremden‘ identifiziert werden kann. Eine solche Schablone verdeckte nämlich, dass ‚das Böse‘ erst in der Moderne philosophisch an Freiheit gebunden ist, und dass noch das 19. Jahrhundert zwischen dem metaphysischen, physischen und moralischen Übel zu differenzieren wusste (Dörpinghaus 1997: 49). Wenn das, was sich in Doris Lessings Roman als ‚Böses‘ der pädagogischen Lektüre entzieht und gleichzeitig als Ausgeschlossenes unübersehbar bleibt, läge in meiner Lesart ein Schritt aus den begrenzten Gängen darin, in Erinnerung zu behalten, dass die Welt „das Problem der Philosophie [ist], die Welt und sonst nichts“ (Schopenhauer 1830-1852, hier nach Dörpinghaus 1997: 77): Literatur- wie Erziehungswissenschaft wäre mit dieser Aufgabe gleichermaßen konfrontiert. Und in beiden Disziplinen gibt es viel-

2 So ein Interpretationsangebot Alfred Schäfers während der Tagungsdiskussion.

versprechende Versuche, sich diesem Problem z.B. über die antike Rhetorik zu nähern (Dörpinghaus 2002: 154ff.; Eagleton 1997: 201ff.), womit man auf den Fortgang der Grenzgänge zwischen Literatur und Pädagogik gespannt sein darf.

Literatur

- Dörpinghaus, Andreas (2002): Logik der Rhetorik. Grundrisse einer Theorie der argumentativen Verständigung in der Pädagogik, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Dörpinghaus, Andreas (1997): Mundus pessimus: Untersuchungen zum philosophischen Pessimismus Arthur Schopenhauers, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Eagleton, Terry (1997): Einführung in die Literaturtheorie, 4. Aufl., Stuttgart und Weimar: Metzler.
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (1988/89): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter den Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft, 2 Bd., Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kaiser, Gerhard/Kittler, Friedrich A. (1978): Dichtung als Sozialisationsspiel. Studien zu Goethe und Gottfried Keller, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kittler, Friedrich A. (1991): Dichter Mutter Kind, München: Fink.
- Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Fink.
- Lenzen, Dieter (2000): »Bildung im Kontext. Eine nachgetragene Beobachtung«. In: Cornelia Dietrich/Hans-Rüdiger Müller (Hg.), Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken, Weinheim und München: Juventa, S. 73-86.
- Lessing, Doris (1991): Das fünfte Kind, München, 6. Aufl.: Heyne.
- Ruhloff, Jörg (2001): »Fatalismus und pädagogische Praxeologie«. In: Stephanie Hellekamps/Olaf Kos/Horst Sladek (Hg.), Bildung, Wissenschaft, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 21-32.
- Schönherr, Christian (2003): Skepsis als Bildung? Skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik und die Frage nach ihrer „Konstruktivität“, Würzburg: Königshausen & Neumann.