

Rieger-Ladich, Markus

Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 3, S. 350-367



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rieger-Ladich, Markus: Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 3, S. 350-367 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146616

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3

Mai/Juni 2014

■ *Themenbereiche*

**Erziehungswissenschaftliche Bedeutung
literarischer Texte**

Schule im öffentlichen Diskurs

■ *Allgemeiner Teil*

Die Pädagogisierung des Rechts

Bildung oder Agency – Fluchtpunkte sozialpädagogischer
Forschung in der Jugendhilfe?

Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen?

Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung

Inhaltsverzeichnis

Erziehungswissenschaftliche Bedeutung literarischer Texte

Hans-Christoph Koller

Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial
literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft 333

Markus Rieger-Ladich

Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte
als Stimulanzen erziehungswissenschaftlicher Reflexion 350

Schule im öffentlichen Diskurs

Frederick de Moll/Markus Riefling/Stefan Zenkel

„Bin ich wohl etwas naiv gewesen.“ – Zur Rezeption empirischer
Bildungsforschung in der Öffentlichkeit – Das Beispiel ELEMENT 368

Jens Oliver Krüger

Vom Hörensagen. Die Bedeutung von Gerüchten
im elterlichen Diskurs zur Grundschulwahl 390

Allgemeiner Teil

Ulrich Binder

Die Pädagogisierung des Rechts. Staatliche Erziehungsaspirationen
durch die Gesetzgebung und deren Folgestrategien 409

Gunther Graßhoff

Bildung oder Agency – Fluchtpunkte sozialpädagogischer Forschung
in der Jugendhilfe? 428

Marcus Pietsch/Nike Janke/Ingola Mohr
Führt Schulinspektion zu besseren Schülerleistungen?
Difference-in-Differences-Studien zu Effekten
der Schulinspektion Hamburg auf Lernzuwächse und Leistungstrends 446

Marc Kleinknecht/Nina Poschinski
Eigene und fremde Videos in der Lehrerfortbildung.
Eine Fallanalyse zu kognitiven und emotionalen Prozessen
beim Beobachten zweier unterschiedlicher Videotypen 471

Besprechungen

Franziska Felder
Cristina Allemann-Ghionda: Bildung für alle,
Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven 491

Sabine Seichter
Reinhard Marx/Klaus Zierer: Glaube und Bildung.
Ein Dialog zwischen Theologie und Erziehungswissenschaft 493

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 496

Impressum U3

Table of Contents

The Significance of Literary Texts for Educational Science

Hans-Christoph Koller

Education as Text Affairs – On the knowledge potential of literary texts for educational science	333
---	-----

Markus Rieger-Ladich

Sources of Knowledge Sui Generis? – Literary texts as incentives for educational-scientific reflection	350
---	-----

School in Public Discourse

Frederick de Moll/Markus Riefling/Stefan Zenkel

“I must have been somewhat naïve.” – On the public reception of empirical research on education – The example of ELEMENT	368
---	-----

Jens Oliver Krüger

By Hearsay – The significance of rumors in parental discourse on the choice of elementary school	390
---	-----

Contributions

Ulrich Binder

The Pedagogization of Law – Educational aspirations of the state as established in legislation and the resulting strategies	409
--	-----

Gunther Graßhoff

Education or Agency – Vanishing points of socio-pedagogical research in youth welfare?	428
---	-----

Marcus Pietsch/Nike Janke/Ingola Mohr

Does School Inspection Lead to Better Student Performance? – Difference-in-differences studies on the effects of the school inspectorate Hamburg on growth of knowledge and performance trends	446
---	-----

Marc Kleinknecht/Nina Poschinski

Personal and Third-Party Videos in Further Teacher Training –
A case study on cognitive and emotional processes

in viewing two different types of videos 471

Book Reviews 491

New Books 496

Impressum U3

Markus Rieger-Ladich

Erkenntnisquellen eigener Art?

Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion¹

Zusammenfassung: Können literarische Texte als Erkenntnisquellen für die pädagogische Reflexion gelten? Oder muss das Streben nach Erkenntnis als Privileg von Philosophie und empirisch verfahrenen Wissenschaften betrachtet werden? Was spricht für die Annahme, dass auch die Auseinandersetzung mit Literatur (und Kunst) unsere kognitiven Fähigkeiten stimuliert und uns Zugang zu pädagogisch relevanten Erfahrunggehalten verschafft? Um diese Fragen diskutieren zu können, kläre ich, was literarische Texte ausmacht und ästhetische Erfahrungen kennzeichnet. Im Rückgriff auf Konzepte der analytischen Ästhetik unterscheide ich theoretische und praktische Wissensformen und erläutere dies an Beispielen. Literatur erweist sich dabei als ein Archiv aggregierter Erfahrungen, das nicht allein den pädagogischen Diskurs in vielfältiger Weise anregt, sondern – dies zeigen exemplarisch die Internatsromane – auch seine Selbstreflexion zu befördern vermag.

Schlagnote: Literatur, Ästhetik, Erkenntnis, ästhetische Erfahrung, Internat

Nachdem bereits Birgitta Nedelmann (1995) in einem wichtigen Beitrag zur Gewaltsoziologie eingeräumt hatte, dass diese in ihren theoretischen Möglichkeiten immer wieder an Grenzen stoße – etwa wenn es um das Verstehen extremer Formen der Gewalterfahrung gehe – und daher auch auf literarische Zeugnisse zurückgreifen müsse, wählt Axel Honneth in seiner Studie *Das Recht der Freiheit* (2011) einen ähnlichen Weg: Seine begrifflich-rekonstruktive Arbeit wird immer wieder unterbrochen von den Interpretationen zeitgenössischer Werke der Kunst und Literatur. Auf diese greift Honneth ersichtlich nicht zu illustrativen Zwecken zurück; er wendet sich ihnen vielmehr in systematischer Absicht zu. Wenn es um das Freilegen der Pathologien zeitgenössischer Gesellschaften gehe, erwiesen sich die „Analyseinstrumente der soziologischen Forschung“ (Honneth, 2011, S. 158) als zu stumpf; um den „diffusen Stimmungen“ und „kollektiven Befindlichkeiten“ (ebd.) unserer Zeit auf die Spur zu kommen, müssten daher *andere* methodische Wege beschritten werden. Und so ist die „Analyse ästhetischer Zeugnisse“ denn auch weit mehr als eine Verlegenheitslösung. Honneth betrachtet sie vielmehr als „Königsweg einer Pathologiediagnose“ (ebd.): Wer sich Aufschluss verschaffen wolle über die Deformationen sozialen Verhaltens, der sei auf die Analyse literarischer Texte angewiesen.

1 Dem Text liegt das Manuskript meiner Antrittsvorlesung zugrunde, die ich 2012 als Privatdozent an der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich gehalten habe. Für die Überarbeitung waren die Kommentare und Hinweise der anonymen Gutachter sehr hilfreich; ihnen gilt mein Dank sowie Karen van den Berg und Hans-Christoph Koller.

Genau dieses Verfahren stieß indes schon bald auf Kritik. Thomas Assheuer warf kurz nach Erscheinen von Honneths Buch in der ZEIT die Frage auf, ob das neuerliche Interesse an der Literatur legitim sei. Unter dem etwas raunenden Titel *Wenn Philosophen Romane lesen* (Assheuer, 2012) nimmt er die Literatur allen wissenschaftlichen „Verwertungsinteressen“ gegenüber ausdrücklich in Schutz und fragt: „Heute bedienen sich Theoretiker wie Axel Honneth frei in der Literatur, um ihre Diagnosen zu belegen. Dürfen sie das?“ Der Generalverdacht, den Assheuer denn auch wortreich ausführt, lautet, dass dabei „die Kunst zur Magd der Wissenschaft erniedrigt“ werde (Assheuer, 2012, S. 66).

Assheuers Skepsis wird aus zwei Quellen gespeist: Die erste betrifft die Auswahl des Materials: Können die Texte einen Anspruch auf Repräsentativität erheben? Was ist von einem Textkorpus zu halten, wenn er darauf angelegt scheint, jene Thesen nur noch zu belegen, die bereits vorab gewonnen wurden? Die zweite Frage ist noch grundsätzlicher: Ist es überhaupt statthaft, Werke der Literatur und der Kunst auf ihren zeitdiagnostischen Gehalt hin zu befragen? Beraubt man Kunstwerke, indem man sie auf ihre Passförmigkeit für die eigenen Überlegungen hin abklopft, nicht gerade dessen, was sie ausmacht? Kurz: Wird man Romanen, Filmen und Gemälden gerecht, wenn man sie als empirisches Material betrachtet und entsprechend auswertet?

Damit ist meine Fragestellung exponiert. Ich frage als Erziehungswissenschaftler, ob literarische Texte als Erkenntnisquelle betrachtet werden können. Genauer: Können sie mit *guten Gründen* als Erkenntnisquelle *eigener Art* erwiesen werden? Lässt sich diese Frage positiv beantworten, geraten sie als Stimulanzien des pädagogischen Diskurses in den Blick. Und es steht die Frage im Raum, *wozu* uns Literatur bei der Erforschung pädagogischer Praktiken stimulieren könnte. In Rede steht also, ob wir einen Irrweg beschreiten, wenn wir uns als Erziehungswissenschaftler/innen der Literatur in erkenntnistiftender Absicht zuwenden (vgl. Casale, 2005; Ricken, 2005; Koller, 2014).

Innerhalb unserer Disziplin werden diese Fragen durchaus nicht zum ersten Mal aufgeworfen: Klaus Mollenhauers *Vergessene Zusammenhänge* lässt sich als frühe und wegweisende Programmschrift lesen, die bereits zu Beginn der 1980er-Jahre nachdrücklich dafür warb, sich mit kulturellen Artefakten zu befassen und diese als pädagogisch bedeutsame Dokumente zu begreifen. Dabei wandte er sich hier auf erhellende Weise etwa Franz Kafkas *Brief an den Vater* und Velazquez *Las Meninas* zu (vgl. Mollenhauer, 1983). Jürgen Oelkers legte nur kurze Zeit später einen Band vor, der „Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht“ zu Kafka, Fontane und Peter Handke versammelte, um Aufschluss über das Zusammenspiel von Erziehung, Empfindsamkeit und Subjektivität zu erhalten (vgl. Oelkers, 1985, 1981). Und neben den Beiträgen, die aus einer eher didaktischen Perspektive dem bildenden Charakter literarischer Texte nachspüren (vgl. Ladenthin, 1991), sei insbesondere an die Debatten erinnert, die im Umfeld der Kommission *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* über Narration und Hermeneutik geführt wurden (vgl. Baacke & Schulze, 1979).

Der Wert und der Ertrag dieser Arbeiten soll hier in keiner Weise bestritten werden; sie haben ganz fraglos dazu beigetragen, die Routinen in der Beobachtung des pädagogischen Feldes und jener sozialen Praktiken, die es konstituieren, zu irritieren,

und neue Zugänge erschlossen. Allerdings fällt auch auf, dass *methodologischen Fragen* in der Vergangenheit noch nicht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Nicht eben selten steht die intensive Arbeit am Material im Vordergrund. Dies gilt auch für die von Hans-Christoph Koller und mir in der Vergangenheit organisierten Hamburger Symposien: Auch wenn in einzelnen Beiträgen methodische Fragen akzentuiert wurden (vgl. Priem, 2009; King, 2013; Reh, 2013), ist bislang weder der Begriff der Literatur hinreichend geklärt noch der epistemische Status pädagogischer Lektüren. Während nun Hans-Christoph Koller in seinem Beitrag für dieses Heft vorschlägt, „Bildung als Textgeschehen“ zu interpretieren, suche ich den Anschluss an Debatten, die derzeit innerhalb der analytischen Kunst- und Literaturtheorie um die erkenntnisstiftende Funktion von Kunst geführt werden (vgl. Jäger, 2005; Köppe, 2008). Obwohl die hier diskutierten Argumente geeignet sind, den Ertrag pädagogischer Lektüren präziser zu bestimmen, sind sie doch innerhalb der Erziehungswissenschaft bislang kaum zur Kenntnis genommen worden.

Zunächst skizziere ich (1.) die Debatte um den Begriff der Literatur und gebe (2.) Hinweise auf das, wozu uns literarische Texte immer wieder verführen: Sie stiften ästhetische Erfahrungen. Im Anschluss daran unterscheide ich (3.) kognitivistische von anti-kognitivistischen Ansätzen und kennzeichne (4.) theoretische und praktische Wissensformen. In der Folge werbe ich (5.) dafür, die Literatur als ein Archiv zu interpretieren, und erläutere schließlich (6.) am Beispiel des Internats, inwiefern dieses den pädagogischen Diskurs anzuregen vermag.

1. Unkraut und Literatur

So schwierig es ist, innerhalb der Erziehungswissenschaft Definitionen von Bildung und Erziehung zu nennen, die auf ungeteilte Zustimmung stoßen (vgl. Prange, 2005), so groß sind die Misslichkeiten, in die Literaturwissenschaftler/innen geraten, sollen sie ihren Gegenstand begrifflich präzise bestimmen. Wenn die, über Jahrzehnte hinweg, intensiv geführte Debatte um den Begriff der Literatur bislang zu einem belastbaren Ergebnis geführt hat, dann lautet dieses schlicht – dass es kein Wesen der Literatur gibt. Literarische Texte lassen sich nicht zuverlässig von *anderen* Textsorten unterscheiden. Welche Kriterien bislang auch diskutiert wurden – etwa „Fiktionalität“ und „Poetizität“ (vgl. Jannidis, Lauer & Winko, 2009; Köppe, 2008) –, sie erweisen sich letztlich doch nicht als krisenfest. Wie auch immer die Charakteristika gewählt werden, es finden sich stets Unschärfen, Gegenbeispiele und Sonderfälle. Der Weg, Literatur über ihre Wesensmerkmale zu definieren, ist gescheitert (vgl. Eagleton, 1997, S. 12).

Als Reaktion auf diesen Befund wurde in der jüngsten Vergangenheit die Suche nach *alternativen* Zugängen intensiviert. Gemeinsam ist den neuen Versuchen ein Perspektivenwechsel, den der englische Literaturtheoretiker Terry Eagleton treffend charakterisiert: „‚Literatur‘ und ‚Unkraut‘ sind eher *funktionale* als *ontologische* Begriffe: sie sagen etwas darüber aus, was wir tun, aber nichts über das Wesen der Dinge“ (Eagleton, 1997, S. 10, Hervorh. im Orig.). Es handelt sich bei Literatur also nicht um eine eigene

Klasse von Texten, die schon vorab existiert. Literarische Texte verdanken sich diskursiven Konstellationen und etablierten Kulturtechniken; sie verweisen auf eine Rahmung, die sie erst als literarische Texte erscheinen lässt (vgl. Fohrmann & Müller, 1988; Olsen, 2006).

Um dieser Angewiesenheit auf Praktiken, Konventionen und Rahmungen Rechnung zu tragen, hat sich die Redeweise von der Literatur als einer *Institution* eingebürgert (vgl. Derrida, 2006; Köppe, 2008). Indem der institutionelle Literaturbegriff an das Set von Praktiken und Regeln erinnert, das erforderlich ist, damit ein Text als literarischer Text rezipiert werden kann, verhindert er, dass dieser fehlinterpretiert wird. Um den Effekt dieses Arrangements zu illustrieren, verweise ich an dieser Stelle nur auf ein frühes Gedicht Peter Handkes. Es trägt den Titel „Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg vom 27. 1. 1968“ (Handke, 1969, S. 59) und verzeichnet die Namen jener Spieler, die an dem genannten Datum in der Startelf des *Clubs* standen. Auch von der typografischen Gestalt lässt sich das Gedicht von einem Aushang in einem Schaukasten der späten 1960er-Jahre nicht unterscheiden; es ist mithin allein der *Kontext*, der nahelegt, in diesem Text ein Exempel der konkreten Poesie zu vermuten – und keine Hinweise auf taktische Überlegungen des Trainers (vgl. Gabriel, 1991, S. 14–15).

2. Ästhetische Erfahrungen oder: Erfahrungen zweiter Ordnung

Auch wenn mit dem Hinweis auf Regeln und Konventionen Distanz zur Heroisierung des Künstlers signalisiert wird (vgl. Fohrmann, 1985), soll die Fähigkeit literarischer Texte, zum Auslöser ästhetischer Erfahrungen zu werden, damit durchaus nicht in Abrede gestellt werden. Das Gegenteil ist der Fall: Gerade weil bestimmte Texte auf eine charakteristische Weise gerahmt werden, eröffnen sie uns den Zugang zu Formen der Wahrnehmung, die sich von den alltagspraktischen Formen unterscheiden. Gleichwohl beschreiben ästhetische Erfahrungen nicht das ganz Andere zum Alltag; vielmehr unterscheiden sie sich von alltäglichen Erfahrungen dadurch, dass sie uns Momente der Distanzierung gewähren. In der Begegnung mit einem Kunstwerk kommt es daher auch weniger zur Konfrontation von *fact* und *fiction*; vielmehr wird mit der erwähnten Distanz ein besonderer Modus der Erfahrung ermöglicht. Martin Seel, Philosoph und Ästhetiker, hat die ästhetische Erfahrung denn auch wie folgt beschrieben: „Das gelungene Werk führt die Erfahrenden nicht aus der Welt der Erfahrung heraus oder setzt sie von dieser frei: es gibt ihnen die Freiheit, sich zu ihrer Erfahrung erfahrend zu verhalten. Der ästhetische Vollzug einer Erfahrung gewährt einen Spielraum gegenüber der angeeigneten Erfahrung“ (Seel, 1997, S. 281).

Ästhetische Erfahrungen sind daher immer Erfahrungen zweiter Ordnung: In der Konfrontation mit einem Kunstwerk werden wir in die Lage versetzt, uns gegenüber unseren Erfahrungen noch einmal erfahrend zu verhalten. Treten wir vor ein Gemälde oder besuchen ein Kino, flüchten wir nicht in einen Raum jenseits aller Erfahrungen; vielmehr lassen wir uns auf eine Situation ein, in der es um das Machen und das Reflektieren von Erfahrungen geht. Im Unterschied zu praktischen und theoretischen Ein-

stellungen, die auf die Gestaltung oder das Verstehen der Welt abzielen, geht es in der *ästhetischen Einstellung* mithin darum, sich als involvierte/n Akteur/in wahrzunehmen (vgl. Seel, 1997, S. 118–122).

Ästhetische Erfahrungen als *Erfahrungen zweiter Ordnung* zu interpretieren, versucht diesen eigentümlichen Modus der Erfahrung zu fassen: Die Auseinandersetzung mit Werken der Kunst fördert nicht den Eskapismus; sie lädt nicht dazu ein, sich in erfahrungsferne Welten der Imagination zu flüchten. Fotografien, Theaterstücke, Konzerte oder Graphic Novels befähigen uns vielmehr dazu, Erfahrungen mit unseren Erfahrungen zu machen. Die Differenz real vs. unreal ist daher auch insofern irreführend, als sie die Welthaltigkeit künstlerischer Werke unterschlägt. Auch wenn literarische Texte im Englischen als *Fiction* bezeichnet werden, wäre es fatal, daraus zu folgern, dass sie sich einem Prozess verdanken, der sich jenseits aller Erfahrung vollzieht. In Kunstwerken nehmen Erfahrungen sinnliche Gestalt an. Kunstwerke betreiben dabei freilich keine buchstabengeheure Repräsentation; sie verdanken ihre Einzigartigkeit vielmehr dem subjektiven Faktor. Und so verweist nach John Dewey jedes Werk auf ein „personale[s] Medium“ (Dewey, zit. nach Seel, 1993, S. 174), auf die idiosynkratische Verarbeitung von Ereignissen zu Erfahrungen.

Ulrich Oevermann hat zu zeigen versucht, wie wir uns diese Erfahrungsgehalte erschließen können: Obwohl es sich dabei um „Gebilde höchster Artefizialität“ (Oevermann, 2003, S. 134) handele, gehe von ihnen ein eigentümlicher Zwang aus, dem sich die Betrachter/innen kaum entziehen können. Die sinnliche Präsenz und die materiale Gestalt verschafften ihnen einen Zugang zu jenen Erfahrungen, denen sich das Kunstwerk verdanke. Im Zentrum der ästhetischen Erfahrung stehe daher eine besondere Form der Kommunikation; es komme, im günstigsten Fall, zu einer *Begegnung* zwischen Künstler/in und Rezipient/in. Provoziere die Gestalt des Kunstwerks die Betrachtenden dazu, dass diese sich auf dessen ganz eigene Grammatik einlassen und die hier artikulierte Erfahrung aktualisieren, treten sie in eine „Analogiebeziehung zu den Erfahrungsgehalten“ ein, welche die Künstler/in in ihrem Werk objektiviert habe (Oevermann, 2003, S. 134). Ein Kunstwerk verdanke sich mithin einer Kristallisation singulärer Erfahrungen. Somit sind diese Erfahrungen auch nicht völlig unzugänglich. Die Erfahrungsgehalte sind lediglich zu einer charakteristischen Form geronnen. Und als solche können sie von uns wieder aktualisiert werden. Wir müssen uns freilich darum bemühen und hermeneutische Anstrengungen unternehmen (vgl. Rieger-Ladich, 2014a).

3. Der Streit um das Erkenntnispotenzial literarischer Texte

Bevor ich nun herausarbeite, was es bedeuten mag, bei der Lektüre eines Romans eine ästhetische Erfahrung zu machen, skizziere ich kurz das Feld der analytischen Ästhetik und markiere die beiden wichtigsten Positionen.

Innerhalb der analytischen Kunst- und Literaturtheorie hat sich die Unterscheidung in kognitivistische und anti-kognitivistische Ansätze eingebürgert (vgl. Jäger & Meggle, 2005). Im Zentrum der Debatten, die hier geführt werden, steht die Frage danach, ob

auch Kunstwerken Erkenntnispotenziale attestiert werden können (vgl. Gabriel, 1991; Köppe, 2008). Bleibt die Suche nach Erkenntnis den Vertreter/innen der Philosophie und der empirisch verfahrenen Wissenschaften vorbehalten? Oder können auch Werke der Kunst und der Literatur als Objekte betrachtet werden, welche uns – den Rezipient/innen – neue Erkenntnisse zu verschaffen vermögen? Infrage steht daher nicht, ob Kunstwerke *nur* als Erkenntnisquellen gelten können; infrage steht vielmehr, ob sie *auch* als Erkenntnisquelle in den Blick genommen werden können (vgl. Scholz, 2001; Köppe, 2008).

Ich skizziere zunächst die Argumente jener, welche bestreiten, dass Romane als Erkenntnisquelle gelten können. Als ein Ahnherr dieser Position kann David Hume gelten: Er vertrat die Position, dass unsere ästhetischen Urteile keinerlei Anspruch auf Wahrheit erheben könnten, und hielt fest: „All sentiment is right, because sentiment has a reference to nothing beyond itself“ (Hume; zit. nach Jäger, 2005, S. 35). Mit anderen Worten: Unser ästhetisches Empfinden ist radikal selbstreferenziell; es bezieht sich auf sich selbst. Und auf nichts sonst. Die Gefühle, die ein Roman auslöst, sind mithin radikal subjektiv und ohne jeden Anspruch auf Repräsentativität (vgl. Döring, 2005). Entsprechend verrät ein avantgardistischer Text auch nichts über eine Epoche, ein Milieu oder einen Autor. Vielmehr huldigt das radikale Kunstwerk allein dem „poetischen Nihilismus“ (Bohrer, 1999, S. 3).

Die Vertreter/innen dieser Position, die sog. Anti-Kognitivist/innen, räumen zwar bereitwillig ein, dass literarische Texte viele Funktionen übernehmen können – sie lösen Gefühle aus, sorgen für Kurzweil und entwerfen Gegenwelten zu unserem Alltag –, aber sie verfügen gleichwohl doch über keinerlei Erkenntnispotenzial. Literarische Texte appellieren demnach ausschließlich an unsere *Gefühlswelt*; sie evozieren eben nur fiktive Welten – und da diese nicht den Regeln der Logik gehorchen, vermögen sie uns auch nichts über die reale Welt zu lehren (vgl. Gabriel, 1991, S. 8–14; Jäger, 2005, S. 28–36).

Die Gegenposition vertritt prominent Nelson Goodman (1995). Er wirft den Vertreter/innen der skizzierten Überzeugung vor, eine Engführung der Erkenntnistheorie zu betreiben. Wahrheitsfragen sind demnach durchaus keine Domäne von Philosophie und Wissenschaft; sie können sehr wohl auch im Medium der Kunst verhandelt werden. Literatur, Film und Malerei stehen diesbezüglich hinter Philosophie und Wissenschaft in keiner Weise zurück; sie unterscheiden sich allerdings durch die Modalitäten, in denen sie das Streben nach Erkenntnis ermöglichen (vgl. Scholz, 2003). Und so fordert Goodman, dass „die Künste als Modi der Entdeckung, Erschaffung und Erweiterung des Wissens (...) ebenso ernst genommen werden müssen wie die Wissenschaften“ (Goodman, 1995, S. 127).

Was ist nun damit gemeint, wenn die sog. Kognitivist/innen dafür werben, auch literarischen Texten ein Erkenntnispotenzial zu attestieren? Lässt sich begründet davon sprechen, dass die Künste tatsächlich die *Entdeckung*, die *Erschaffung* und die *Erweiterung* des Wissens – wie von Goodman behauptet – befördern können?

Bei der Beantwortung dieser Frage ist besondere begriffliche Präzision vonnöten. Die Vertreter/innen dieser Position behaupten nicht, dass sich literarischen Texten das Wissen direkt entnehmen lässt. Romane werden von ihnen nicht als Behältnisse kon-

zipiert, die Erfahrungen in ihrem Rohzustand aufbewahren. Vielmehr gehen sie davon aus, dass Romane Leser/innen dazu stimulieren können, ihre kognitiven Fähigkeiten zu verfeinern. Werden literarischen Texten also Erkenntnispotenziale attestiert, verweist dies stets auf ein Geschehen, das sich zwischen einem Text und seinen Leser/innen vollzieht. Sie können unsere Einbildungskraft stimulieren, unsere kognitiven Fähigkeiten provozieren und deren Verfeinerung befördern; sie vermögen also über die Stiftung ästhetischer Erfahrungen zum Auslöser kognitiver Prozesse zu werden, an deren Ende es dann tatsächlich zur Erweiterung des Wissens kommt. Gottfried Gabriel, Logiker mit ausgeprägten ästhetischen Interessen, hat die Grundüberzeugung dieser Position treffend festgehalten: „Literarische Erkenntnis (...) wird *vermittelt*, d. h. sie ist kein fertiges Gebilde, das es aufzusuchen gilt, sondern sie entfaltet sich im Verstehensvorgang, und sie kann so weit gefaßt werden, daß jede Veränderung der Sicht der Dinge einbezogen bleibt“ (Gabriel, 1991, S. 9, Hervorh. im Orig.).

Literarische Werke können also zu einer Quelle des Wissens und der Erkenntnis werden. Daher scheint es gerechtfertigt, ihnen ein Erkenntnis*potenzial* zu attestieren. Die Vertreter/innen des sog. Kognitivismus stützen sich also nicht auf Tatsachenaussagen, die sich den Romanen entnehmen lassen; vielmehr verweisen sie auf ein Resonanzgeschehen zwischen Buch und Leser/in, das neue Erkenntnisse freisetzt.

Ich erläutere dies an einem Roman. In *Pacific Private*, einem Kriminalroman Don Winslows (2009), wird Daniel Boone – Surfer und Privatdetektiv aus San Diego – damit beauftragt, eine verschwundene Stripperin ausfindig zu machen. Dieser Auftrag führt zu allerlei Verwicklungen und dazu, dass Boone auf dem Highway 101 unterwegs ist. In die Story eingeflochten wird eine Betrachtung über diesen mythischen Highway, die Anfänge des Surfens im Kalifornien der 1960er-Jahre und einen neuen, alternativen Lebensstil (vgl. Winslow, 2009, S. 181–188). Es handelt sich bei Kapitel 45 um nichts weniger als ein Exposé zu einer Kulturgeschichte des Surfens, das man als Beitrag zur Mentalitätsgeschichte der Westküste der USA interpretieren könnte.² Die Pointe des sog. Kognitivismus besteht nun darin, dass er sich eben nicht über solche Passagen absichert: Ob Winslows Ausführungen zu den sog. Monsterwellen wahr sind, ist völlig irrelevant. Die frühen Helden des Surfens gab es zwar tatsächlich – bei youtube sind sie archiviert –, aber darum geht es den Vertreter/innen dieser Position nicht: Die Lektüre des Kapitels 45 kann Reflexionen über die Kreativität des Menschen auslösen – und dies ganz unabhängig davon, ob der Autor hier seriös recherchiert hat. Wissen entsteht nicht allein oder auch nicht einmal in erster Linie in Auseinandersetzung mit den sogenannten *harten Fakten*; es kann auch ausgelöst werden von der Schilderung der Männerfreundschaften, die Daniel Boone zu Hightide, Hang Twelve und Jonny Banzai pflegt. Das Wissen, das aus der Begegnung mit fiktiven Figuren, ihren Biografien und

2 In ähnlicher Weise ließe sich behaupten, dass die vielfach ausgezeichnete Serie *Mad Men* eine langgestreckte Mentalitätsgeschichte der USA schreibt, die in den späten 1950ern einsetzt, mittlerweile in den frühen 1970ern angekommen ist – und mit jeder neuen Staffel die Verschiebungen innerhalb der Lebensentwürfe und Berufsbiografien, des Familienlebens und der Geschlechterverhältnisse präzise nachzeichnet (vgl. Sepinwall, 2012, S. 301–335).

Abenteuern entstehen kann, besitzt für die sog. Kognitivist/innen daher keinen geringeren Härtnungsgrad als dasjenige, das aus der Begegnung mit realen Personen hervorgeht (vgl. Köppe, 2008, S. 100).

Während also die Vertreter/innen des sog. Anti-Kognitivismus die Förderung von Wissen und Erkenntnis für die Unternehmungen Philosophie und Wissenschaft reservieren, suchen jene des Kognitivismus die Literatur zu rehabilitieren. Da Letztere das Augenmerk auf die Stimulierung unserer kognitiven Fähigkeiten richtet, verliert die Unterscheidung in reale und fiktive Personen, in dokumentierte und erfundene Begebenheiten zunehmend an Bedeutung.

4. Zweierlei Formen des Wissens: theoretisches und praktisches

In der Vergangenheit wurden eine ganze Reihe von Vorschlägen gemacht, die „Funktionen der Kunst“ zu systematisieren (vgl. Schmücker, 2001). Bevor ich im Folgenden auf eine Variante zurückgreife, sei auch hier für eine Präzisierung geworben. Literatur besitzt – das hatte ich eingangs erläutert – keine Funktion im ontologischen Sinne. Literarische Texte *können* Funktionen ausüben, wenn sie entsprechend rezipiert werden.

Im Rückgriff auf einen Vorschlag des Literaturwissenschaftlers Tilmann Köppe unterscheide ich im Folgenden zwischen *theoretischem Wissen*, das Literatur vermitteln kann, und *praktischem* (vgl. Köppe, 2008). Mit Blick auf das Ziel meiner Argumentation – das Erkenntnispotenzial literarischer Quellen für die erziehungswissenschaftliche Reflexion zu erweisen – werde ich dabei das theoretische Wissen ausführlicher darstellen.

Literarische Texte vermögen zum Medium theoretischen Wissens zu werden, insofern sie in der Lage sind, uns zu *affizieren*. Ihrer sprachlichen Gestalt wohnt eine besondere „Anmutungsqualität“ inne (Köppe, 2008, S. 143). Romane involvieren uns; sie versetzen uns in eine Welt voller sinnlicher Qualitäten, geprägt von Bildern, Gerüchen und Geräuschen. Im Unterschied zu wissenschaftlichen Texten *argumentieren* sie nicht; sie *zeigen* etwas (vgl. Gabriel, 1991, S. 10). Romane erklären also nicht oder sammeln eifrig Belege für eine These; sie verlassen sich auf ihre sprachlich-sinnliche Qualität – und darauf, dass sie bei uns eine Resonanz auslösen, die zunächst eher emotional-sensualistischer Art ist (vgl. Gumbrecht, 2011).

Literatur vermag also Phänomene sinnlicher Präsenz zu erzeugen und Atmosphären einzufangen. Es gelingt ihr immer wieder, im Medium der Sprache die Gestimmtheit einer Epoche, einer Stadt oder eines Milieus abzubilden. Interessiert man sich für das kleinbürgerliche Milieu im Paris des 19. Jahrhunderts, könnte man sich Balzacs Roman *Vater Goriot* (1977) anvertrauen; interessiert man sich hingegen für die Umstände, unter denen man (wie ich) in den 1970er-Jahren in der hessischen Provinz aufwuchs, wäre Andreas Maiers Zyklus *Ortsumgehungsstraße* zu empfehlen, von dem bislang drei Bände vorliegen (Maier, 2011, 2012, 2013). Romane dieser Art *zeigen* auf kunstvolle Weise; sie entwerfen atmosphärisch dichte Universen und vermögen es, einen unverwechselbaren Aggregatzustand der Wirklichkeit einzuholen.

Ich gebe ein kurzes Beispiel für die Kunst der „dichten Beschreibung“ (vgl. Geertz, 1995). In Andreas Maiers Roman *Das Haus* blickt der Ich-Erzähler auf seine Kindheit in der Wetterau zurück und beschreibt das Foyer des Hauses, in dem er aufwuchs:

Unten eine riesige, leere Fläche von Marmorfliesen, die eine große Kühle ausstrahlen. Dann nach rechts die lange Flucht des Ganges. Hinten im Gang ist es ganz lichtlos. Vorne, aber erst ininigem Abstand zu mir im Kinderwagen, die riesige freischwebende Treppe, mit denselben Marmorplatten belegt wie der Boden. Hinter mir, durch die offenstehende Tür, strömt Licht herein, und vom Obergeschoß kommt ebenfalls Licht herab, als sei dort eine Art Himmel, eine andere Sphäre. Das Foyer sieht in diesem Bild aus wie eine riesige Theaterbühne, ein Architekturstück in kühler, geometrischer Ordnung ohne Schauspieler, nur mit mir darin. (Maier, 2011, S. 11)

In dieser Passage betreibt Maier genau das, was nach Orhan Pamuk (2012) große Literatur kennzeichnet: Maier lässt vor unserem inneren Auge ein *Bild* entstehen; er schreitet die Szenerie ab und fängt bestechend präzise die Atmosphäre des Foyers ein. Er spürt den stummen Signalen nach, die von der Welt der Dinge ausgehen (vgl. Kimmich, 2011); er lässt uns die Kälte spüren, die von den Marmorplatten abstrahlt; er lässt uns das besondere Licht sehen, das Unpersönliche und Abweisende des Treppenhauses fühlen. Mit wenigen Worten beschreibt er die unheilvolle Mischung aus Funktionalität und Repräsentativität; und er lässt uns fast ein wenig frösteln, sobald wir realisieren, dass der Ich-Erzähler hier doch sein Zuhause beschreibt. Es ist genau dieses Haus, in dem er aufwächst; es ist dieses Foyer, in dem er in seinem Kinderwagen liegt; es ist dieses Arrangement von Räumen, Lichtverhältnissen und Temperaturen, in dem er seine Kindheit verbringt.

Man mag an dieser Stelle einwenden, dass es sich hierbei um höchst subjektive Schilderungen, um singuläre Erfahrungen handelt, eben um *eine* Kindheit. Dem ist nicht zu widersprechen; fraglich ist nur, ob hier radikale Subjektivität ein Manko ist. In Romanen kommt es zum Niederschlag von Erfahrungen; diese nehmen auf charakteristische Weise Gestalt an. Im Unterschied zu einem wissenschaftlichen Text formuliert der Roman jedoch gerade keine Allaussagen. Er erzählt *eine* Geschichte, er stellt zumeist *eine* individuelle Perspektive vor – und ermöglicht es uns auf diese Weise, das Vertraute hinter sich zu lassen, die eigene Perspektive zu überschreiten. Literarische Texte setzen uns nach Hans Ulrich Gumbrecht dem „intimen Erleben von Alterität“ (Gumbrecht, 2011, S. 23) aus. Der Verzicht auf Allaussagen, die Konzentration auf radikale Subjektivität und das Setzen auf Perspektivität muss sich daher nicht als Nachteil erweisen; es kann sich als eminent erkenntnisfördernd herausstellen (vgl. Haraway, 1995).

Noch stärker werden unsere kognitiven Fähigkeiten stimuliert, wenn das Tableau der Figuren größer ist: Das Geschehen wird komplexer – und die Ereignisse verlieren ihre Eindeutigkeit. So besteht ein besonderer Reiz im Verzicht auf die Zentralperspektive. Als ein zeitgenössisches Beispiel sei hier Rafael Chirbes' Roman *Der Fall von Madrid* (2000) genannt: Am selben Tag, an dem Franco stirbt, begeht José Ricart seinen 75. Ge-

birthstag. Die Ereignisse des Tages schildert Chirbes aus der Perspektive einer Vielzahl von Personen, die unterschiedlichen sozialen Klassen, Geschlechtern und Generationen angehören. Auf diese Weise wird die eine, zentrale Perspektive prismatisch aufgebrochen; als Konsequenz dieser Erzählstrategie wird der Blick frei für ein kompliziertes Geflecht von Akteur/innen und deren je spezifische Wahrnehmung des politischen Lebens. Indem hier unsere Empathie von mehreren Personen *zugleich* beansprucht wird und wir deren Sicht der Dinge kennenlernen, ihre Motive und Gefühle ergründen, wird unmerklich unser Beobachtungsvermögen verfeinert (vgl. Bachtin, 1996). Und all dies geschieht unter privilegierten Umständen: ohne Zeitdruck, ohne Handlungsdruck und ohne den Zwang der Konventionen. Wir sind, als Leser/innen, in der komfortablen Lage, die handelnden Akteur/innen aus unterschiedlichen Perspektiven beobachten zu können oder auch den Konjunktiv zu bemühen und alternative Szenarien durchzuspielen.

Literarische Texte können folglich insofern als Quelle *theoretischen* Wissens gelten, als sie durch ihrer sprachliche Gestalt affizieren – und unsere kognitiven Fähigkeiten stimulieren. Sie provozieren zur Perspektivenübernahme, machen uns mit der Grammatik anderer Epochen und Milieus vertraut; sie stellen privilegierte Beobachterpositionen zur Verfügung. Literatur ist daher ein Mittel „metakognitiver Reflexion“ (Jäger, 2005, S. 32): Sie konfrontiert uns mit der Begrenztheit unserer sprachlichen Mittel und lädt dazu ein, unsere Wissensbestände, Denkmuster und Reflexionsgewohnheiten auf den Prüfstand zu stellen.

Damit literarische Texte zur Quelle *praktischen* Wissens werden können, sind keine neuen Funktionen vonnöten; es ändert sich allein die Perspektive. Ging es zunächst um die Verfeinerung des Beobachtungs- und Artikulationsvermögens, geht es nun um die Schulung des Urteilsvermögens. Wir können als Leser/in am Geschehen eines Romans aus einer beobachtenden Perspektive interessiert sein; wir können freilich auch daran interessiert sein, unser moralisches Urteilsvermögen zu verfeinern. Stehen also moralische Fragen im Zentrum, lenken wir das Augenmerk lediglich auf andere Facetten des Geschehens. Wir können zu diesem Zweck Motive und Intentionen der Akteur/innen unterscheiden; wir können Handlungen und ihre Folgen beurteilen. Wir können aber auch ein sprachliches Kunstwerk zum Anlass nehmen, uns sehr viel grundsätzlichere Fragen zu stellen: Statt nur unser moralisches Vokabular und Urteilsvermögen weiterzuentwickeln, können wir diese selbst radikal infrage stellen (vgl. Rorty, 2003). Wir können sie – motiviert durch die Begegnung mit fiktiven Personen – mit *anderen* Vokabularien und *anderen* Modellen des Urteilens konfrontieren. Wir können durch die Lektüre unsere Form der Urteilsbildung als *unsere* Form der Urteilsbildung erweisen (vgl. Foster Wallace, 2012).

Daher gilt: Literarische Texte *zeigen*; sie argumentieren nicht. Indem sie uns affizieren, vermögen sie unsere kognitiven Fähigkeiten zu stimulieren: Sie wecken unser Empathievermögen und verführen uns dazu, dem Geschehen aus unterschiedlichen Perspektiven zu folgen (vgl. Gabriel, 1991). Indem sie die Verfeinerung unseres Artikulations- und Beobachtungsvermögens anregen, können sie zu einer Quelle *theoretischen* Wissens werden; indem sie die Schulung unseres moralischen Urteilsvermögens anregen, können sie zu einer Quelle *praktischen* Wissens werden.

5. Archive und Schatzkammern

Damit komme ich zur Frage, ob literarische Texte als Stimulanzien der erziehungswissenschaftlichen Reflexion gelten können. Von den beiden Formen des Wissens, die ich unterschieden habe, erscheint mir das theoretische Wissen als ungleich interessanter. Auch wenn manche Stimmen Romane als Auslöser moralischer Lernprozesse beschreiben (vgl. Scholz, 2001; Lützel & Kapczynski, 2011) – Richard Rorty etwa gilt der Roman „als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit“ (Rorty, 2003, S. 49) –, hege ich doch nicht die Hoffnung, dass moralisch geläuterte Erziehungswissenschaftler/-innen die bessere Theoriearbeit leisten. Der Zweck *pädagogischer Lektüren* sollte daher der Erwerb theoretischen Wissens sein.

Für den Gegenstandsbereich, über den wir uns innerhalb des pädagogischen Diskurses durch die Lektüre neue Aufschlüsse versprechen können, sind die Bedingungen fraglos sehr günstig: So zahlreich die Phänomene sind, die wir in der Erziehungswissenschaft bearbeiten, und so unterschiedlich ihre Ausprägungen: Die Themen, die im Medium der Literatur verhandelt werden, sind ungleich zahlreicher. Die sogenannten Stoffe der Romane und Erzählungen kennen (fast) keine Grenze. Jedes Thema, jede Praxis, jede Konstellation, welche unser professionelles Interesse wecken könnte, kann zum Gegenstand der Literatur werden.

Auch wenn manche literarischen Texte die Steigerung der Selbstreferenzialität zum Programm erhoben haben – etwa im französischen *Nouveau Roman* oder in der zeitgenössischen US-amerikanischen Literatur bei Nicholson Baker und David Foster Wallace (vgl. Rieger-Ladich, 2014b) –, gilt doch, dass die meisten noch immer um die Fragen der *conditio humana* kreisen. Literatur, so Martha Nussbaum, „speaks about us, about our lives and choices and emotions“ (Nussbaum; zit. nach Köppe, 2008, S. 137). Es geht also in Romanen um nichts weniger als um uns – um unser Leben, unsere Gefühle, unsere Entscheidungen. Es geht mithin um Leben und Tod, um Liebe und Hass, um Glück und Unglück, um Glanz und Ruhm, um Kummer und Leid. Und es geht um die diffusen Zwischenlagen, in denen wir uns zumeist bewegen. Da dies auch für Romane der Romantik und Gedichte der Klassik gilt, für Novellen des frühen und Comics des späten 20. Jahrhunderts, sind uns hier weder systematisch noch historisch Grenzen gesetzt. Die erzählende Literatur kann daher als riesiges Archiv gelten (vgl. Gehring, 2004), als überbordende Schatzkammer, die uns Aufschluss zu geben vermag über Erziehungspraktiken und Bildungsprozesse im Wandel der Zeit, über die sich verändernden Generationenbeziehungen, die Transformationen von Familienkonzepten und pädagogischen Einrichtungen, die Konjunkturen von Erziehungsstilen und Sozialisationsagenten.

Literarische Texte machen dies alles zum Gegenstand; sie verdanken sich ungezählten Erfahrungen, die von ihren Autor/-innen bearbeitet und in ein sprachlich gestaltetes Kunstwerk verwandelt wurden. Es ist dieser Gedanke einer Archivierung vielfältigster Erfahrungen (vgl. Oevermann, 2003), der verantwortlich ist dafür, dass sich seit etwa zwanzig Jahren auch Nicht-Literaturwissenschaftler/-innen vermehrt der Literatur zuwenden. Israelische Historiker/-innen etwa untersuchen die deutsche Nachkriegslitera-

tur, um dem Umgang mit der Shoah auf die Spur zu kommen (vgl. Zuckermann, 2003); Soziolog/innen interpretieren die Literatur der Gegenwart auf ihren zeitdiagnostischen Gehalt hin (vgl. Berger, 1988; Kron & Schimank, 2004). Und auch innerhalb der Erziehungswissenschaft kommt es – wie bereits erwähnt – seit zehn Jahren zu regelmäßigen Treffen, in denen das Anregungspotenzial literarischer Texte ausgelotet wird (vgl. Koller & Rieger-Ladich, 2005, 2009, 2013; Bühler, Bühler & Osterwalder, 2014).

Dabei gilt es allerdings zwei Einschränkungen zu beachten, welche die Reichweite der Beschäftigung mit Literatur abstecken. Die erste Einschränkung betrifft die Zugänglichkeit jener Erfahrungen, denen sich literarische Texte verdanken. Im Unterschied zu Hans Ulrich Gumbrecht gehe ich nicht davon aus, dass wir in einen *unmittelbaren* Kontakt zur Rohfassung der Erfahrungen treten können, die ein/e Autor/in gemacht hat. Gumbrecht spricht in seinem Essay *Stimmungen lesen. Über eine verdeckte Wirklichkeit der Literatur* (2011) davon, dass uns Literatur nicht nur in einem symbolischen Sinne berührt, sondern auch in einem *körperlichen*. Rezitiere man Passagen aus einem Theaterstück, treffe ihr Klang „auf unsere Körper, *so wie* sie auf die Körper der Zuschauer in jener Zeit trafen“ (Gumbrecht, 2011, S. 24, Hervorh. im Orig.). Entsprechend würden wir auch in der Begegnung mit großen Kunstwerken – etwa Erzählungen Thomas Manns oder Gemälden Caspar David Friedrichs – von „Stimmungen aus der Vergangenheit direkt und ohne Vermittlung“ (Gumbrecht, 2011, S. 97) getroffen; Stimmungen sind demnach in der Lage, „die hermeneutische Dimension zu überspringen“ (ebd.) – so Gumbrecht.

So reizvoll dies wäre; ich halte diese Position argumentativ für wenig überzeugend. Die hermeneutische Arbeit bleibt uns nicht erspart. Statt also auf das Mysterium der *Stimmungen* und *Atmosphären* zu vertrauen und auf den unmittelbaren Kontakt zur Erfahrung der Künstler/innen zu hoffen, rechne ich damit, dass wir auch weiterhin mit den Texten ringen und das Geschäft der Interpretation werden betreiben müssen (vgl. Pamuk, 2012).

Die zweite Einschränkung betrifft die Literatur als Sprachspiel. Nicht allein der wissenschaftliche Diskurs unterliegt Gesetzmäßigkeiten; dies trifft auch für literarische Texte zu. Stehen wir – im akademischen Feld – unter dem Anspruch, der Logik der *Argumentation* zu entsprechen, so gilt im literarischen Feld die Logik der *Narration*. Es ist daher damit zu rechnen, dass sich manche Erfahrungen besser eignen als andere, um ihnen die Gestalt eines Romans zu verleihen. So unterschiedlich und vielgestaltig die narrativen Verfahren auch sind, das Erzählen im Medium der Literatur scheint durchaus kein anarchistisches Unternehmen zu sein. Selbst wenn ein literarischer Text eine monströse Gestalt annimmt – wie etwa der überwältigende Roman *2666* von Roberto Bolaño (2009) –, ließe sich doch behaupten, dass auch er nur versucht, eine Welt, die längst aus den Fugen geraten ist, im Gewand der Sprache abzubilden. Mit Blick auf die Eskalation der Gewalt, welche die Situation im Grenzgebiet zwischen Mexiko und den USA seit Jahrzehnten kennzeichnet, mag es dann auch nicht länger verwundern, dass sich Bolaños Roman der Ästhetik der Weimarer Klassik eben nicht fügt.

Die Logik der Narration scheint also manche Themenfelder, manche Sujets zu begünstigen. Das gilt es zu berücksichtigen. Um es unmissverständlich zu formulieren:

Eine harmonische Ehe, die keine Erschütterungen kennt, keine Krisen und keine Zweifel, eignet sich kaum als Stoff für einen Roman. Dies gilt auch für Familien, in denen sich die Eltern wunderbar ergänzen, die Kinder ein inniges Verhältnis zueinander pflegen, über einen intakten Freundeskreis verfügen und in der Schule glänzen. Ohne ein Einfallstor, das die Idylle brüchig werden lässt, ohne Momente der Irritation und der Verstörung wird sich schwerlich ein Funke der Inspiration aus dem Material schlagen lassen (vgl. Mellmann, 2012).

Es gilt also die Regel: Weder fangen wissenschaftliche Studien unsere Welt neutral und objektiv ein, noch bilden literarische Texte sie einfach ab. Der Feldherrenhügel, der einen souveränen Überblick verspricht und freie Sicht auf die Turbulenzen, die unser Leben ausmachen, bleibt unbesetzt. Das Perspektivische ist freilich durchaus kein Makel. Deutlich wird dies auch an Axel Honneths eingangs erwähnter sozialtheoretischer Studie. Er wendet sich hier der zeitgenössischen Literatur eben gerade nicht zu, um Bilder eines gelungenen Lebens einzufangen; Honneth liest die Bücher von Philip Roth und Judith Hermann, weil sie in besonderer Klarheit jene Pathologien schildern, die unsere Gegenwart ausmachen. Es sind also die *Fehlformen* gesellschaftlicher Entwicklungen, es sind die „Deformation[en] des Sozialverhaltens“ (Honneth, 2011, S. 158), die Honneths Interesse wecken.

Und genau darin liegt auch der besondere Reiz für den pädagogischen Diskurs: Statt nach Bildern gelungener pädagogischer Praxis Ausschau zu halten, müsste es in erster Linie darum gehen, die blinden Flecken unserer Disziplin zu erhellen – also jene Themen zum Gegenstand zu machen, die wir geflissentlich übersehen (vgl. Kraft, 2009, S. 87–101). Weil Schriftsteller/innen pädagogische Praktiken und ihr soziales Setting mitleidlos in den Blick nehmen, können sie uns zur Reflexion genau jener Phänomene provozieren, die wir gerne vernachlässigen (vgl. Mollenhauer, 1983). Sie lenken etwa die Aufmerksamkeit auf konfliktreiche Familienkonstellationen; sie erhellen das Binnenklima problematischer Generationenbeziehungen oder sie sensibilisieren für die erheblichen Zumutungen, die der Besuch pädagogischer Einrichtungen mitunter bereithält (vgl. Pennac, 2009). Indem sich Literatur notorisch für die zahllosen Spielarten des Scheiterns, für die Dynamik von Krisen und die Abgründe des Sozialen interessiert, bildet sie den schmerzhaften Widerpart zu einer Disziplin, die – wenigstens in Teilen – noch immer die Auseinandersetzung mit unbequemen Sachverhalten scheut (vgl. Rieger-Ladich, 2014c).

6. Internatsromane oder: Verpasste Chancen

Nachdem ich an anderer Stelle zu zeigen versucht habe, welche Aufschlüsse uns die Literatur etwa über die Ausprägung und die Genese des Dispositivs Kindheit zu geben vermag (vgl. Rieger-Ladich, 2014a), will ich zum Schluss meiner Überlegungen einen Bereich des pädagogischen Feldes nennen, der von der Befassung mit literarischen Texten besonders profitieren würde. Innerhalb der Literaturwissenschaft gilt der Internatsroman längst als ein eigenständiges, breit ausdifferenziertes Genre: Hier liegt eine kaum

noch zu überblickende Vielzahl von Erzählungen, Novellen und Romanen vor (vgl. Johann, 2003). Und so sehr sie sich auch im Detail voneinander unterscheiden, so unterschiedlich die Erzählmuster sind, die hier zum Einsatz kommen, so variantenreich die Figurenkonstellationen und historischen Situierungen (vgl. Neumann & Neumann, 2011), sie hätten uns doch wertvolle Einblicke verschaffen können in eine Bildungseinrichtung, die nun – nach der Aufdeckung zahlloser Fälle sexualisierter Gewalt auch an renommierten, traditionsreichen Häusern – in den Fokus der öffentlichen Aufmerksamkeit geraten ist.

Hier, mit Blick auf das Internat, zeigt sich besonders eindrücklich, wie sehr der pädagogische Diskurs von der Kontaktaufnahme mit literarischen Zugängen profitieren könnte. Ganz anders als das Gros der erziehungswissenschaftlichen Beiträge, die bis auf wenige Studien – wie etwa jene von Gernot Gonschorek (1979) – das Internat weitgehend unkritisch in den Blick nehmen und vornehmlich zum Gegenstand normativer Überlegungen machen (vgl. dazu Janssen & Rieger-Ladich, 2013), lenken die Internatsromane fast durchgängig die Aufmerksamkeit auf die beträchtlichen Gefahren, die aus dem Bemühen um die Intensivierung des pädagogischen Bezugs erwachsen können. Sie schildern – oft hinreichend rücksichtslos, bisweilen auch sehr drastisch – die Nähe, zu der es nicht nur unter den Schüler/innen kommt, sondern eben auch zwischen Schüler/innen und dem Lehrpersonal; sie zeichnen nuancenreich die Spielarten des Ausgeliefertseins an die Institution nach; sie wenden sich den Anerkennungsspielen und den Praktiken der Demütigung zu; sie richten überdies das Augenmerk auf die Körper der beteiligten Akteure, die erwachende Sexualität und die Bedeutung des Begehrens. Sie schärfen also den Blick für das außerordentlich hohe Maß an Sensibilität und Takt, an Empathie und Professionalität, das notwendig ist, um im Internat den Schüler/innen als verantwortungsvolle Lehrperson gegenüberzutreten und sie im Anschluss – jenseits des Unterrichts – auch als pädagogische Fachkraft zu begleiten (vgl. Oevermann, 2010; Ricken, 2012).

Und so scheint es, dass die beklemmenden Internatsromane von Hermann Hesse und Robert Musil, von Thomas Bernhard und Georges-Arthur Goldschmidt, von Kazuo Ishiguro und Tobias Wolff von den Gefahren des Internatslebens ein ungleich *realistischeres* Bild entwerfen als die einschlägigen pädagogischen Abhandlungen. Sie hätten uns – das zeigen die beschämenden Ereignisse am Canisius-Kolleg, der Odenwaldschule oder dem Internat im Kloster Ettal – nicht allein für den schmalen Grat sensibilisieren können, der zwischen einer pädagogischen Einrichtung und einer *total* bzw. *greedy institution* (vgl. Goffman, 1972; Rieger-Ladich, 2007; Andresen & Heitmeyer, 2012) verläuft, sondern auch für die systemischen Schuldzusammenhänge, die sich aus Abhängigkeits- und Ausbeutungsverhältnissen, aus Macht- und Gewaltbeziehungen speisen. Diese Chance ist von uns offensichtlich versäumt worden. Künftig sollten wir damit rechnen, dass uns bisweilen die Logik des Narrativen über die Logik des Argumentativen aufzuklären vermag.

Literatur

- Andresen, S., & Heitmeyer, W. (Hrsg.) (2012). *Zerstörerische Vorgänge: Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Assheuer, T. (2012). Wenn Philosophen Romane lesen. *Die ZEIT*, 8(2), 66.
- Baacke, D., & Schulze, Th. (Hrsg.) (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München: Juventa.
- Bachtin, M. (1996). *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Berger, P. L. (1988). Robert Musil und die Errettung des Ich. *Zeitschrift für Soziologie*, 17, 132–142.
- Bohrer, K.-H. (1999). Die Negativität des Poetischen und das Positive der Institution. *Merkur*, 598, 1–14.
- Bolaño, R. (2009). *2666*. München: Hanser.
- Bühler, Th., Bühler, P., & Osterwalder, F. (Hrsg.) (2014). *Pädagogik und europäische Literatur im 19. Jahrhundert*. Bern: Haupt.
- Casale, R. (2005). Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In H.-Ch. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren literarischer Texte* (S. 19–34). Bielefeld: transcript.
- Chirbes, R. (2000). *Der Fall von Madrid*. München: Kunstmann.
- de Balzac, H. (1977). *Vater Goriot*. Zürich: Diogenes.
- Derrida, J. (2006). „Diese merkwürdige Institution namens Literatur“. In J. Gottschalk & T. Köppe (Hrsg.), *Was ist Literatur? Basistexte Literaturtheorie* (S. 91–107). Paderborn: Mentis.
- Döring, S. A. (2005). Läßt sich über Geschmack streiten? Eine Humesche Theorie ästhetischer Rationalität. In Ch. Jäger & G. Meggle (Hrsg.), *Kunst und Erkenntnis* (S. 181–206). Paderborn: Mentis.
- Eagleton, T. (1997). *Einführung in die Literaturtheorie* (4. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Fohrmann, J. (1985). Dichter heißen so gerne Schöpfer. Über Genies und andere Epigonen. *Merkur*, 39, 980–989.
- Fohrmann, J., & Müller, H. (1988). Einleitung: Diskurstheorien und Literaturwissenschaft. In Dies. (Hrsg.), *Diskurstheorien und Literaturwissenschaft* (S. 9–20). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foster Wallace, D. (2012). *Dies hier ist Wasser*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gabriel, G. (1991). *Zwischen Logik und Literatur: Erkenntnisformen von Dichtung, Philosophie und Wissenschaft*. Stuttgart: Metzler.
- Geertz, C. (1995). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gehring, P. (2004). *Foucault – Die Philosophie im Archiv*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Goffman, E. (1972). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gonschorek, G. (1979). *Erziehung und Sozialisation im Internat. Ziele, Funktionen, Strukturen und Prozesse komplexer Sozialisationsorganisationen*. München: Minerva.
- Goodman, N. (1995). *Weisen der Welterzeugung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gumbrecht, H. U. (2011). *Stimmungen lesen. Über eine verdeckte Wirklichkeit der Literatur*. München: Hanser.
- Handke, P. (1969). *Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haraway, D. J. (1995). Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In Dies. (Hrsg.), *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen* (S. 98–123). Frankfurt a. M.: Campus.

- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Jannidis, F., Lauer, G., & Winko, S. (2009). Radikal historisiert: Für einen pragmatischen Literaturbegriff. In S. Winko, F. Jannidis & G. Lauer (Hrsg.), *Grenzen der Literatur. Zu Begriff und Phänomen des Literarischen* (S. 3–37). Berlin/New York: de Gruyter.
- Jäger, Ch. (2005). Kunst, Kontext und Erkenntnis. Eine Einführung. In Ch. Jäger & G. Meggle (Hrsg.), *Kunst und Erkenntnis* (S. 9–39). Paderborn: Mentis.
- Jäger, Ch., & Meggle, G. (Hrsg.) (2005). *Kunst und Erkenntnis*. Paderborn: Mentis.
- Janssen, A., & Rieger-Ladich, M. (2013). Internat. In S. Andresen, Ch. Hunner-Kreisel & S. Fries (Hrsg.), *Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 68–73). Stuttgart: Metzler.
- Johann, K. (2003). *Grenze und Halt: Der Einzelne im „Haus der Regeln“*. Zur deutschsprachigen Internatsliteratur. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Kimmich, D. (2011). *Lebendige Dinge in der Moderne*. Konstanz: Konstanz University Press.
- King, V. (2013). Archäologie des Scheiterns. Zeruya Shalevs Roman Späte Familie. In H.-Ch. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren literarischer Texte III* (S. 217–245). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-Ch. (2014). Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 333–349.
- Koller, H.-Ch., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2005). *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren literarischer Texte*. Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-Ch., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2009). *Konfigurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren literarischer Texte II*. Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-Ch., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2013). *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren literarischer Texte III*. Bielefeld: transcript.
- Köppe, T. (2008). *Literatur und Erkenntnis. Studien zur kognitiven Signifikanz fiktionaler literarischer Werke*. Paderborn: Mentis.
- Kraft, V. (2009). *Pädagogisches Selbstbewusstsein. Studien zum Konzept des Pädagogischen Selbst*. Paderborn: Schöningh.
- Kron, T., & Schimank, U. (Hrsg.) (2004). *Die Gesellschaft der Literatur*. Opladen: Barbara Budrich.
- Ladenthin, V. (1991). *Moderne Literatur und Bildung. Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms.
- Lützeler, P. M., & Kapczynski, J. M. (Hrsg.) (2011). *Die Ethik der Literatur. Deutsche Autoren der Gegenwart*. Göttingen: Wallstein.
- Maier, A. (2011). *Das Haus*. Berlin: Suhrkamp.
- Maier, A. (2012). *Das Zimmer*. Berlin: Suhrkamp.
- Maier, A. (2013). *Die Straße*. Berlin: Suhrkamp.
- Mellmann, K. (2012). Literatur als Krisenerzählung. Von der Attraktivität des Krisenmotivs für die Literatur der Moderne. *Kursbuch*, 170, 174–190.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Nedelmann, B. (1995). Schwierigkeiten soziologischer Gewaltanalyse. *Mittelweg*, 36(3), 8–17.
- Neumann, H., & Neumann, M. (2011). *Vom Pauker zum Pädagogen. Ein literarischer Streifzug durch die Schule im ‚Jahrhundert des Kindes‘*. Stuttgart: Kröner.
- Oelkers, J. (1981). Müssen uns die Dichter sagen, was ‚Erziehung‘ ist? Pädagogische Anmerkungen zu Peter Handkes ‚Kindergeschichte‘. *Neue Sammlung*, 21, 273–284.
- Oelkers, J. (1985). *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*. Weinheim/München: Juventa.
- Overmann, U. (2003). Künstlerische Produktion aus soziologischer Perspektive. In Ch. Rohde-Dacher (Hrsg.), *Unaussprechliches gestalten. Über Psychoanalyse und Kreativität* (S. 128–157). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Oevermann, U. (2010). Sexueller Missbrauch in Erziehungsanstalten. Zu den Ursachen. *Merkur*, 734, 571–581.
- Olsen, S. H. (2006). Wie man ein literarisches Werk definiert. In J. Gottschalk & T. Köppe (Hrsg.), *Was ist Literatur? Basistexte Literaturtheorie* (S. 72–91). Paderborn: Mentis.
- Pamuk, O. (2012). *Der naive und der sentimentalische Romancier*. München: Hanser.
- Pennac, D. (2009). *Schulkummer*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Priem, K. (2009). Literatur als Seismograph des Sozialen: Die Unruhezone als Ortsbestimmung der Adoleszenz bei Jonathan Franzen. In H.-Ch. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Konfigurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren literarischer Texte II* (S. 155–164). Bielefeld: transcript.
- Reh, S. (2013). Über das Scheitern. Überlegungen zu den Voraussetzungen eines pädagogischen Verhältnisses im Anschluss an Herta Müllers Niederungen. In H.-Ch. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren literarischer Texte III* (S. 171–195). Bielefeld: transcript.
- Ricken, N. (2005). „Unvorhersehbar ist das Wort der Dichter ...“ Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans ‚Mann und Frau‘ von Zeruya Shalev. In H.-Ch. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren literarischer Texte* (S. 35–49). Bielefeld: transcript.
- Ricken, N. (2012). Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. In W. Thole, M. Baader, W. Helsper, M. Kappeler, M. Leunzinger-Bohleber, S. Reh, U. Siebert & Ch. Thompson (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 103–117). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Rieger-Ladich, M. (2007). Erzwungene Komplizenschaft. Bruchstücke zu einer literarischen Ethnographie des Internats bei Tobias Wolff und Kazuo Ishiguro. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8, 33–49.
- Rieger-Ladich, M. (2014a). Historische Romane als Elemente diskursiver Formationen: Nathaniel Hawthorne und die Anfänge der Kindheitsforschung. Erscheint in Th. Bühler, P. Bühler & F. Osterwalder (Hrsg.), *Pädagogik und europäische Literatur im 19. Jahrhundert*. Bern: Haupt.
- Rieger-Ladich, M. (2014b). Konjunktiv Plusquamperfekt. Alexander Kluge und Nicholson Baker. Erscheint in A. Dörpinghaus, U. Mietzner & B. Platzer (Hrsg.), *Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Bildungstheorie und Bildungsforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rieger-Ladich, M. (2014c). Auffälliges Vermeidungsverhalten. Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses. Erscheint in R. John & A. Langhof (Hrsg.), *Scheitern – ein Desiderat der Moderne?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rorty, R. (2003). Der Roman als Mittel zur Erlösung aus der Selbstbezogenheit. In J. Küpper & Ch. Menke (Hrsg.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung* (S. 49–66). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schmücker, R. (2001). Funktionen der Kunst. In B. Kleimann & R. Schmücker (Hrsg.), *Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion* (S. 13–33). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Scholz, O. R. (2001). Kunst, Erkenntnis und Verstehen. Eine Verteidigung einer kognitivistischen Ästhetik. In B. Kleimann & R. Schmücker (Hrsg.), *Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion* (S. 34–48). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Seel, M. (1997). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sepinwall, A. (2012). *The Revolution was Televised. The Cops, Crooks, Slingers, and Slayers who changed TV Drama forever*. New York: Simon & Schuster.

Winslow, D. (2009). *Pacific Private*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Zuckermann, M. (Hrsg.) (2003). *Deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts im Spiegel der deutschsprachigen Literatur*. Göttingen: Wallstein.

Abstract: Can literary texts be deemed a source of knowledge for pedagogical reflection? Or does the pursuit of knowledge have to be considered the privilege of philosophy and empirical science? What supports the assumption that dealing with literature (and art) stimulates our cognitive skills and provides access to pedagogically relevant experience? To be able to discuss these questions, the author specifies what constitutes a literary text and what characterizes aesthetic experience. Referring to concepts of analytical aesthetics, he differentiates theoretical and practical forms of knowledge, working with examples. In this context, literature proves to be an archive of aggregated experience which does not only stimulate the pedagogical discourse in various ways, but also promotes its self-reflection – as is illustrated by boarding school novels.

Keywords: Literature, Aesthetics, Cognition, Aesthetic Experience, Boarding School

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Markus Rieger-Ladich, Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft,
Abteilung Allgemeine Pädagogik, Münzgasse 26, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: markus.rieger-ladich@uni-tuebingen.de