

Koller, Hans-Christoph

Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 3, S. 333-349



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Koller, Hans-Christoph: Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 3, S. 333-349 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146606

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

Erziehungswissenschaftliche Bedeutung literarischer Texte

Hans-Christoph Koller

Bildung als Textgeschehen

Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft¹

Zusammenfassung: Ausgehend von einer Kritik Klaus Pranges an der Verwendung literarischer Texte im erziehungswissenschaftlichen Kontext geht der Beitrag der Frage nach, welche Bedeutung der Auseinandersetzung mit Romanen und Erzählungen für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung zukommt. Nach einer Präzisierung der Fragestellung wird zunächst die jüngere Entwicklung der Versuche skizziert, literarische Texte als Quelle erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu nutzen. Dann werden die dort vorgetragenen Positionen zu der Frage erläutert, welches Erkenntnispotenzial literarische Texte für erziehungswissenschaftliche Reflexion bereitstellen. Abschließend wird in Auseinandersetzung mit Einwänden gegen einen solchen Einsatz literarischer Texte zu begründen versucht, warum literarische Texte doch mehr bieten können als einen bloßen „Bilderbogen von Erziehungsverständnissen“ (Prange).

Schlagnote: erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, literarische Texte, transformatorenische Bildungsprozesse, Wissenschaftstheorie, Forschungsmethodologie

Wer die Aufgabe übernimmt, eine Vorlesung zur Einführung in die Erziehungswissenschaft zu halten, steht vor der Frage, auf welche Weise man erziehungswissenschaftlich bedeutsame Theorien und darin enthaltene Grundbegriffe wie *Erziehung*, *Bildung* oder *Sozialisation* so präsentieren kann, dass sie für Studierende in ihrer Bedeutung für die Reflexion pädagogischer Handlungssituationen nachvollziehbar werden. Einen häufig beschrittenen Weg, Studierenden einen Bezug erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe und Theorien auf Situationen aus der Erziehungswirklichkeit zu ermöglichen, stellt der Einsatz von Beispielen dar, die als geeignet erscheinen, abstrakte theoretische Konzepte durch die Konfrontation mit wirklichkeitsnahen Darstellungen pädagogischer Handlungssituationen nicht nur anschaulicher werden zu lassen, sondern diese Konzepte so zugleich auch kritisch auf ihre Reichweite zu prüfen und d. h. sowohl ihre er-

1 Der Text stellt die überarbeitete Fassung eines Vortrags dar, der im Oktober 2012 an der Universität Zürich auf Einladung von Prof. Dr. Jürgen Oelkers gehalten wurde. Für kritische Anmerkungen danke ich Janina Zölch und Gereon Wulfange.

kenntnisaufschließenden Möglichkeiten als auch ihre Grenzen oder blinden Flecke herauszuarbeiten.

Zu den möglichen Quellen für solche Beispiele gehören *literarische* Texte. Im Unterschied zu empirischen Dokumenten (wie z. B. Unterrichtsprotokollen oder biographischen Interviews), die in der Regel zu wenig attraktiv sind, um die Aufmerksamkeit der HörerInnen über längere Zeit zu fesseln, und anders als von Studierenden selbst verfasste Falldarstellungen, denen oft entscheidende Informationen fehlen, um die theoretisch interessanten Fragen daran diskutieren zu können, bieten literarische Texte aufgrund ihrer Anschaulichkeit und ihres Detailreichtums die Chance, sowohl Interesse zu wecken als auch abstrakte theoretische Konzepte am Beispiel ausgewählter Passagen in ihrer Bedeutung für das Verständnis pädagogischer Handlungssituationen zu verdeutlichen.

Die Grundidee, einen Roman als Beispiel zur Veranschaulichung und zur Diskussion erziehungswissenschaftlicher Theoriezusammenhänge zu nutzen, kennzeichnet auch eine aktuelle Einführung in die Erziehungswissenschaft (vgl. Koller, 2012a). Den durchgängigen Bezugspunkt dieses Einführungsbuchs bildet Nick Hornbys 1998 erschienener Roman *About a boy* (vgl. Hornby, 2000). Dieser Roman erzählt die ungewöhnliche Dreiecksgeschichte, die sich zwischen dem 12-jährigen Marcus, seiner alleinerziehenden Mutter Fiona und dem 36-jährigen eingefleischten Single Will entspinnt, nachdem Marcus vergeblich versucht hat, Will mit seiner Mutter zu verkuppeln. Ausgewählte Passagen aus diesem Roman werden in jenem Einführungsband genutzt, um die dort vorgestellten Theorien auf ihre pädagogische Bedeutsamkeit zu prüfen.

Ein Jahr nach der Erstauflage der genannten Einführung erschien in der *Zeitschrift für Pädagogik* eine von Klaus Prange verfasste abwägend-kritische Rezension dieses Buches, die an zentraler Stelle einen grundsätzlichen Einwand gegen das eben beschriebene Heranziehen eines literarischen Texts zur Prüfung der Reichweite von erziehungswissenschaftlichen Theorien formuliert. Dort heißt es:

Das ist, gelinde gesprochen, ein etwas merkwürdiges Verfahren, den Realitätsgehalt von Sätzen über Erziehung, Bildung und Sozialisation zu prüfen, ohne zu wissen, ob das, was in einem Roman erzählt und dargestellt wird, auch wirklich möglich ist und tatsächlich so oder ähnlich vorkommt. Auch sonst wäre es reichlich verwegen, z. B. in der Schulforschung die realen Verhältnisse an Gymnasien nach der Schulepisode aus den „Buddenbrooks“ oder nach der „Feuerzangenbowle“ darzustellen und zu beurteilen. Was man da hat, sind Meinungen und bestenfalls individuelle Reaktionen auf die erlebte und gewissermaßen „gefühlte“ Schule, nicht aber Tatbestandsberichte, die sich unbesehen übernehmen und als Testfall für eine empirisch gehaltvolle Begriffs- und Theoriebildung gebrauchen ließen. So reizvoll es sein mag, den pädagogischen Ansichten und impliziten Theorien nachzugehen, von denen Werke der erzählenden Literatur durchzogen sind, so wenig dürfte sich aus solchen Interpretationen mehr als ein Bilderbogen von Erziehungsverständnissen ergeben, die insgesamt genau die „Beliebigkeit der Pädagogiken“ wiedergeben, der diese Einführung mit den Mitteln der Wissenschaft ein Ende bereiten möchte. (Prange, 2005, S. 732)

Dieser Einwand gegen eine Verwendung literarischer Texte zur „Illustration“ bzw. „Prüfung“ der „praktischen Relevanz“ erziehungswissenschaftlicher Theorien verdient genauere Betrachtung. Im Kern besagt er, dass eine Beschäftigung mit *literarischen* Texten für ErziehungswissenschaftlerInnen zwar „reizvoll“ sein mag, aber dass diesen Texten in wissenschaftstheoretischer Hinsicht kein grundsätzlich anderer Status zukomme als den in dieser Einführung herangezogenen *theoretischen* Werken. Insbesondere spricht Prange Romanen wie *About a boy* oder den *Buddenbrooks* ab, mehr liefern zu können als nur einen „Bilderbogen von Erziehungsverständnissen“. Literarische Texte gelten Prange deshalb prinzipiell als ungeeignet, um „als Testfall für eine empirisch gehaltvolle Begriffs- und Theoriebildung“ zu dienen.

Dieser Einwand scheint umso gewichtiger, als er nicht nur die Verwendung eines Romans in einer Einführung in die Erziehungswissenschaft betrifft, also den, wenn man so will, *didaktischen* Nutzen literarischer Texte bei der Vermittlung erziehungswissenschaftlicher Theorien. Da an der zitierten Stelle von „empirisch gehaltvolle[r] Begriffs- und Theoriebildung“ die Rede ist, kann Pranges Kritik vielmehr auch ganz generell auf die Frage bezogen werden, welche Bedeutung der Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Blick nicht nur auf die *Vermittlung*, sondern auch auf die *Erzeugung* erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis zukommt. Diese Frage scheint deshalb interessant, weil literarische Texte in der Erziehungswissenschaft in den letzten Jahrzehnten von verschiedenen Autoren im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung als Analyse-, Interpretations- oder Reflexionsgegenstand oder – wie Markus Rieger-Ladich es kürzlich einmal formuliert hat – als „Erkenntnisquellen eigener Art“ herangezogen wurden (Rieger-Ladich, 2014). Zu diesen Rückgriffen auf literarische Texte gehört auch der Versuch, Romane und Erzählungen in diesem Sinne als „Erkenntnisquellen“ für die Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu nutzen. Darunter ist im Anschluss an Rainer Kokemohr und Helmut Peukert eine Theorie jener Prozesse zu verstehen, in deren Verlauf das Welt- und Selbstverhältnis eines Menschen sich grundlegend verändert, weil es mit Erfahrungen konfrontiert wird, die sich einer Bearbeitung im Rahmen des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses entziehen (vgl. Koller, 2012b). Als Bildung gelten diesem Versuch einer Reformulierung des klassischen Bildungsbegriffs also grundlegende Transformationen der Art und Weise, in der ein Mensch sich zur Welt, zu anderen und zu sich selber verhält, ausgelöst durch eine radikale Infragestellung bisheriger Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen. Der Versuch, zur Analyse solcher transformatorischer Bildungsprozesse literarische Texte heranzuziehen, ist von der Vermutung geleitet, dass Texte wie Goethes *Wilhelm Meister*, Kafkas *Brief an den Vater* oder Romane von Imre Kertész, Emine Özdamar oder Jeffrey Eugenides geeignet sein könnten, zur Ausarbeitung einer solchen Theorie beizutragen, indem sie es erlauben, das abstrakte begriffliche Gerüst dieser Theorie gewissermaßen mit konkreten Beispielen anzureichern und dabei gleichzeitig die Theorie weiterzuentwickeln, ausdifferenzieren oder vielleicht auch selber grundlegend zu transformieren (vgl. Koller, 2005a, 2005b, 2005c, 2007 und 2013).

Mit Pranges Kritik an der Verwendung eines Romans in einem Einführungsband ist also zugleich eine Infragestellung der Annahmen verbunden, die dieses und ähnl-

liche Vorhaben anleiten. Die folgenden Überlegungen stellen deshalb den Versuch dar, Pranges Einwand und andere Vorbehalte gegen die Nutzung literarischer Texte als Quellen (erziehungs)wissenschaftlicher Erkenntnis kritisch zu prüfen, um eine Antwort auf die Frage zu finden, welche Funktion literarischen Texten zukommen könnte im Blick auf erziehungswissenschaftliche Theoriebildung im Allgemeinen sowie auf die Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im Besonderen.

Der Beitrag ist in vier Abschnitte gegliedert. Nach einer Präzisierung der Fragestellung durch die Abgrenzung von verwandten, aber hier nicht verfolgten Anliegen (1.) wird zunächst die jüngere Entwicklung der Versuche skizziert, Autobiographien und Romane als Quelle erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu nutzen (2.). Dann werden die dort vorgetragenen Positionen zu der Frage erläutert, inwiefern literarische Texte ein Erkenntnispotenzial für erziehungswissenschaftliche Reflexion bereitstellen (3.). Der letzte Abschnitt dient einer Auseinandersetzung mit den Einwänden, die gegen einen solchen Einsatz literarischer Texte vorgebracht wurden, und versucht zu begründen, warum literarische Texte doch mehr bieten können als einen bloßen „Bilderbogen von Erziehungsverständnissen“ (4.).

1. Zur Abgrenzung der Fragestellung

Das Interesse der folgenden Überlegungen gilt also der Frage, welche Art erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse aus der Analyse und Interpretation literarischer Texte zu gewinnen ist. Anders als das einleitende Beispiel naheulegen scheint, geht es dabei keineswegs nur darum, inwiefern Romane oder andere Erzähltexte geeignet sind, erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse gleichsam didaktisch zu illustrieren. Im Mittelpunkt steht vielmehr der Versuch, über die bloße Veranschaulichung von Theorien hinaus zu einer kritischen Auseinandersetzung mit jenen Theorien zu gelangen, die vorgestellten Konzepte auf ihre Relevanz für das Verständnis aktueller Erziehungssituationen zu prüfen und gegebenenfalls herauszuarbeiten, inwiefern diese Konzepte einer Weiterentwicklung bedürfen. Gegenstand der Betrachtung ist also der Beitrag literarischer Texte zur *Erzeugung* (und nicht nur zur *Vermittlung*) erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis.

Daneben scheint eine zweite Abgrenzung notwendig. Das Interesse daran, wie literarische Texte erziehungswissenschaftlich fruchtbar gemacht werden können, sollte nicht verwechselt werden mit der Frage, welche Bedeutung Romanen, Theaterstücken oder Gedichten in *praktisch-pädagogischen* Kontexten zukommt – also etwa im Deutschunterricht. Der größte Teil der wissenschaftlichen Arbeiten, auf die man bei der Suche nach Stichworten wie „Literatur und Pädagogik“ stößt, gilt dieser sozusagen *literaturdidaktischen* Frage, deren Wichtigkeit keineswegs bestritten werden soll, die aber hier nicht zur Debatte steht. Das gilt auch für Arbeiten, die diese Frage nicht so sehr praxisnah als vielmehr unter bildungstheoretischer Perspektive behandeln (vgl. etwa Ladenthin, 1991).

Drittens stellt sich die Frage, was in diesem Zusammenhang mit *literarisch* gemeint ist. Wie Markus Rieger-Ladich dargelegt hat, müssen alle Versuche als gescheitert gel-

ten, das Literarische ontologisch, also durch die Angabe irgendwelcher Wesensmerkmale von Literatur zu bestimmen. Wie das Wort „Unkraut“, so zitiert Rieger-Ladich den britischen Literaturtheoretiker Terry Eagleton, sei auch „Literatur“ weniger ein ontologischer als vielmehr ein *funktionaler* Begriff, der „nichts über das Wesen der Dinge“ aussage, sondern darüber, „was wir tun“ (zit. nach Rieger-Ladich, 2014, S. 352). Ein Text wird zu Literatur also durch das, was wir mit ihm tun, bzw., so Rieger-Ladich weiter, durch bestimmte kulturelle „Praktiken, Konventionen und Rahmungen“ (S. 353). Als literarisch werden deshalb im Folgenden schlicht solche Texte verstanden, die im Rahmen kultureller Praktiken als literarisch bezeichnet werden – z. B. indem sie in Buchhandlungen unter „Schöne Literatur“ zu finden sind oder im Feuilleton unter der Rubrik „Belletristik“ rezensiert werden.

Von besonderer Bedeutung sind dabei in unserem Zusammenhang solche Texte, in denen etwa auf erzählende Weise von pädagogisch relevanten Sachverhalten die Rede ist, also von Situationen, Konstellationen oder Vorgängen, die in der Erziehungswissenschaft als *Erziehung, Bildung, Sozialisation, Entwicklung* oder *Lernen* usw. bezeichnet werden. Vor dem Hintergrund des Anliegens, eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse auszuarbeiten, gilt das besondere Interesse dabei solchen Vorgängen, die sich als Bildungsprozesse im Sinne einer grundlegenden Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen begreifen lassen. Damit ist freilich keinerlei Exklusivitätsanspruch verbunden; ebenso gut lassen sich andere erziehungswissenschaftliche Fragestellungen denken, für die literarische Texte Anschauungs- und Reflexionsmaterial bereitstellen.

Eine weitere Einschränkung stellt das Interesse an Bildungsprozessen unter *gegenwärtigen* gesellschaftlichen Bedingungen dar, wodurch sich die Perspektive vor allem auf *zeitgenössische* literarische Texte konzentriert. Dabei wäre freilich im Einzelnen zu klären, was unter Zeitgenossenschaft zu verstehen ist, also wann man die als ‚Gegenwart‘ bezeichnete Epoche beginnen lässt. Da dies im Kontext der hier verfolgten Perspektive aber kein systematisches Problem zu sein scheint, soll diese Frage hier ebenfalls nicht weiter erörtert werden. Genauso gut ist selbstverständlich auch ein Heranziehen literarischer Texte im Kontext erziehungs- und bildungshistorischer Forschung denkbar.

Nicht näher eingegangen wird auch auf die Frage, welche literarischen *Gattungen* aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive von besonderem Interesse sein könnten. Betrachtet man die bisher vorliegenden Arbeiten, die sich einer pädagogischen Lektüre literarischer Texte widmen, so zeigt sich ein deutliches Übergewicht auf Seiten der erzählenden Prosa, d. h. bei Romanen, Erzählungen und Autobiographien, während die beiden anderen großen Gattungen, *Drama* und *Lyrrik*, bisher nur wenig Aufmerksamkeit gefunden haben. Das ist sicher kein bloßer Zufall, sondern hat etwas mit der spezifischen Bedeutung des Erzählens für die Darstellung pädagogisch relevanter Fragen zu tun. Dennoch soll dieser Aspekt hier nicht weiter vertieft werden – prinzipiell scheint es aber keineswegs ausgeschlossen, sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht auch mit anderen Genres wie z. B. Theaterstücken oder Gedichten auseinanderzusetzen.

Eine letzte Abgrenzung der Fragestellung schließlich betrifft die Unterscheidung zwischen literarischen Texten als *Gegenstand* und dem Literarischen als einem *Darstellungsmodus* erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. Im Folgenden geht es um

die Frage, inwiefern literarische Texte zum *Gegenstand* erziehungswissenschaftlicher Forschung werden können, nicht aber darum, inwiefern literarische Schreibweisen im Rahmen von Publikationen auch geeignet sein könnten, (erziehungs)wissenschaftliche Erkenntnisse angemessen darzustellen. Die im Kontext der Postmoderne-Debatte etwa von Jürgen Habermas geführte Diskussion, ob sich Wissenschaft bzw. Philosophie auf der einen und Literatur auf der anderen Seite durch klare Gattungsgrenzen unterscheiden lassen bzw. ob es sinnvoll sei, solche Grenzen durch die Verwendung literarischer (bzw. als literarisch geltender) Schreibweisen in wissenschaftlichen bzw. philosophischen Arbeiten zu überwinden (vgl. Habermas, 1985, S. 219–247), kann hier deshalb ebenfalls nicht weiter untersucht werden.

2. Zur Geschichte des erziehungswissenschaftlichen Interesses an literarischen Texten

Der Beginn der jüngeren Geschichte einer erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten im deutschen Sprachraum kann auf das Jahr 1978 datiert werden, in dem eine Arbeitsgruppe auf dem Tübinger Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sich die „Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“ als Thema gewählt hatte (Baacke & Schulze, 1979, S. 7; zum Folgenden vgl. auch Koller & Rieger-Ladich, 2005, woraus einige Formulierungen übernommen wurden). Ziel dieser Arbeitsgruppe war es, durch die Auseinandersetzung mit Erzähltexten unterschiedlicher Art der Erziehungswissenschaft „neue methodische Zugänge zu eröffnen und neues Terrain zu erobern“ (Baacke & Schulze, 1979, S. 7). Die Beiträge der AG erschienen ein Jahr später unter dem Titel „Aus Geschichten lernen“ in einem von Dieter Baacke und Theodor Schulze herausgegebenen Band, der die Absicht verfolgte, der vorherrschenden Orientierung an den Standards empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung die Auseinandersetzung mit „Geschichten“ gegenüberzustellen, „in denen generelle Strukturmomente menschlicher Entwicklung und Selbstverständigung greifbar werden, die anders nur schwer oder vielleicht gar nicht zu erfassen sind“ (Baacke & Schulze, 1979, S. 8). Im Blick auf unser Thema blieben die Folgen dieser Initiative jedoch zwiespältig. Denn einerseits war der Versuch, der Erziehungswissenschaft neue Impulse zu geben, insofern erfolgreich, als aus jener Initiative in der Folgezeit eine neue Forschungsrichtung hervorging, die später als „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ bezeichnet wurde. Andererseits hatte dieser Erfolg die scheinbar paradoxe Wirkung, dass die Beschäftigung mit literarischen Texten, kaum dass sie begonnen hatte, auch schon wieder beendet war. Denn bei der Etablierung jener neuen Forschungsrichtung blieb ein Anliegen weitgehend auf der Strecke, das zunächst erklärtes Ziel des Vorhabens war, nämlich die Auseinandersetzung mit literarischen Texten als Erkenntnisquellen besonderer Art. Anstelle „literarischer Quellen“, von denen im Titel und in einigen Beiträgen jener Arbeitsgruppe noch ausdrücklich die Rede war, wurde unter dem Einfluss der sich ausbreitenden Ansätze qualitativer Sozialforschung eine andere Art von „Geschich-

ten“ zum bevorzugten Gegenstand der neuen Forschungsrichtung: mündliche Stegreiferzählungen, wie sie durch so genannte „narrative Interviews“ erhoben und mit unterschiedlichen Verfahren interpretativer Sozialforschung ausgewertet werden können (vgl. Krüger & Marotzki, 1999).

In einer 1993 erschienenen Neuauflage des Bandes „Aus Geschichten lernen“ konnten die Herausgeber dann zwar schreiben: „Die Formel hat sich zu einem Programm entfaltet – zum Programm einer hermeneutisch und biographisch orientierten, narrativen Pädagogik“ (Baacke & Schulze, 1993, S. 6). Doch wer seither erziehungswissenschaftliche Biographieforschung betreibt oder eine „biographisch orientierte“ Pädagogik vertritt, beschäftigt sich in aller Regel nicht mit *literarischen* Texten, sondern mit narrativen Interviews oder anderen Datenquellen qualitativer Forschung, die mit literarischen Texten wenig mehr gemein haben als den Umstand, dass darin unter anderem erzählt wird. Was gemeinhin als Spezifikum literarischer Texte gilt, ihre ästhetische Gestaltung und ihr oftmals fiktionaler Charakter, spielt in dieser Art Forschung kaum eine Rolle (eine Ausnahme stellt etwa Müller, 2005 dar).²

Das bedeutet nun allerdings nicht, dass literarische Texte in der Erziehungswissenschaft fortan keinerlei Aufmerksamkeit mehr gefunden hätten. Schon 1979 hatte der Münsteraner Erziehungswissenschaftler Hans Bokelmann in einem Aufsatz die Frage aufgeworfen, ob „pädagogisch relevante fiktionale Texte in Fragen pädagogischen Handelns Wahrheitsfindungsprozesse fördern können“, und dabei die These vertreten, literarische Texte seien geeignet, um der „Konstruktionalität“ erziehungswissenschaftlicher Theorien die „Erfahrungsrationalität fingierter Handlungen und Situationen“ entgegenzusetzen (Bokelmann, 1979, S. 115). Seit Mitte der 1980er Jahre waren es dann Autoren wie Jürgen Oelkers und Klaus Mollenhauer, die auf unterschiedliche Weise den Versuch unternahmen, literarische Texte aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zu analysieren und dabei nicht nur den ‚Inhalten‘, sondern auch der literarischen Form und den spezifisch ästhetischen Qualitäten der Werke Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Oelkers, 1985, 1991, sowie Mollenhauer, 1991 und 2000). Seit 2005 schließlich haben dann Markus Rieger-Ladich und ich unter dem Titel „Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane“ eine Reihe von Tagungen begründet, die zum Ziel haben, „das Anregungspotential literarischer Texte für die erziehungswissenschaftliche Reflexion exemplarisch zu erproben“ (Koller & Rieger-Ladich, 2005, S. 10). Drei solcher Tagungen haben bisher stattgefunden, die alle durch Publikationen im *transcript*-Verlag dokumentiert sind (vgl. Koller & Rieger-Ladich, 2005, 2009 und 2013).

Trotz solcher Bemühungen und trotz der großen Zahl daran beteiligter AutorInnen kann nicht davon die Rede sein, dass die Auseinandersetzung mit literarischen Texten in der Erziehungswissenschaft bereits als etablierte Forschungsrichtung anerkannt wäre. Anders als etwa in der Soziologie, in der die Beschäftigung mit literarischen Texten als eigenständigen Formen einer kritischen Zeitdiagnose bereits eine gewisse Tradition

2 Eine wichtige Herausforderung, der hier aus Platzgründen nicht genauer nachgegangen werden kann, stellt die Frage dar, wie sich fiktionale literarische Texte und das weit verzweigte Genre des (auto)biographischen Erzählens zueinander verhalten (vgl. dazu Klein, 2009).

besitzt (man denke an Adorno und Horkheimer, aber auch an Honneth, 2011 und einschlägige Bände wie Kuzmics & Mozetic, 2003 und Kron & Schimank, 2004), scheint die Lektüre von Romanen oder Erzählungen in der Erziehungswissenschaft noch immer eher als eine Art Hobby zu gelten, dem einige KollegInnen von Zeit zu Zeit frönen mögen, das aber nicht wirklich zu den ernsthaften Aufgaben der Zunft gerechnet wird.

Von daher scheint es sinnvoll, sich genauer mit den Gründen auseinanderzusetzen, die in den bisherigen erziehungswissenschaftlichen Versuchen, das Erkenntnispotenzial literarischer Texte auszuloten, geltend gemacht wurden.

3. Zur Begründung des erziehungswissenschaftlichen Interesses an literarischen Texten

In den Begründungen, die in den vorliegenden Arbeiten vorgebracht werden, lassen sich vor allem *zwei* wichtige und häufiger wiederkehrende Argumente für den Einsatz literarischer Texte zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung ausmachen (zum Folgenden vgl. Koller & Rieger-Ladich, 2005, S. 8–10).

Das erste dieser beiden Argumente geht von *thematischen* Übereinstimmungen zwischen literarischen und pädagogischen Texten aus, aber betont die *formalen* Unterschiede in der Herangehensweise an diese Themen. Literarische Texte, so die These, behandeln oftmals dieselben Phänomene, denen auch die Aufmerksamkeit der Erziehungswissenschaft gilt, doch tun sie das aufgrund der besonderen *formalen* Qualitäten literarischer Texte in einer Weise, die sich vom begrifflich-theoretischen Zugang wissenschaftlicher Arbeiten deutlich unterscheidet. Als besondere Eigenschaften literarischer Texte gelten dabei vor allem die Anschaulichkeit, Detailliertheit und Differenziertheit, mit der hier Menschen und Dinge, individuelle Akteure und soziale Konstellationen, subjektive Erfahrungen und intersubjektive Verflechtungen beschrieben werden. Im Unterschied zu wissenschaftlichen Arbeiten, so könnte man diese Eigenschaft begrifflich fassen, *argumentieren* literarische Texte nicht, sondern *zeigen* etwas, d. h. sie *beschreiben* oder *erzählen* in sinnlicher Konkretion (vgl. Rieger-Ladich, 2014, S. 359). Es ist diese Herangehensweise, die literarische Texte als geeignet erscheinen lässt, abstrakte theoretische Zusammenhänge, wie sie für wissenschaftliche Theoriebildung kennzeichnend sind, zu veranschaulichen. Man hat diese Herangehensweise in einer an die wissenschaftstheoretische Debatte um 1900 gemahnenden Begrifflichkeit als Interesse am Einzelfall, am Individuellen und Besonderen beschrieben und dem wissenschaftlichen Bemühen um das Allgemeine, um Gesetzmäßigkeiten, Klassifikation und Typisierung entgegengestellt (vgl. z. B. Baacke, 1979). Aussichtsreicher scheint der Versuch, die Besonderheit literarischer Texte im Anschluss an Günter Buck als „Identifizierung von Beispielen“ zu begreifen, d. h. als Vorgehensweise, die im Unterschied zur juristischen Kasuistik den Einzelfall nicht als Fall einer bereits bekannten allgemeingültigen Regel begreift, sondern eben als *Beispiel*, das zunächst nur auf andere Beispiele verweist, die alle zusammen für eine (prinzipiell oder noch) unbekannte allgemeine Regel stehen (vgl. Buck, 1979).

Die besonderen Qualitäten literarischer Texte erschöpfen sich also nicht in ihrer Eignung, unabhängig von ihnen entstandene theoretische Einsichten zu illustrieren. Die meisten AutorInnen, die literarische Texte im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung heranziehen, betonen vielmehr das Ziel, der Erziehungswissenschaft durch die Lektüre von Romanen oder Erzählungen über diese illustrative Funktion hinaus auch *neue* Erkenntnismöglichkeiten zu erschließen. Für diese Aufgabe scheinen literarische Texte insofern geeignet, als sie häufig Aspekte und Dimensionen pädagogisch relevanter Handlungszusammenhänge beleuchten, die der Wissenschaft sonst kaum zugänglich wären. „Niemand ist dabei, wenn Jean oder Hanno aufsteht“, schreibt z. B. Dieter Baacke unter Bezug auf die *Buddenbrooks*, „der Erzähler aber kann uns genau schildern, was um und in diesen Heranwachsenden vorgeht“ (Baacke, 1979, S. 96).

Dieses Potenzial literarischer Texte, pädagogisch relevante Konstellationen aus der Sicht der beteiligten Individuen (und d. h. hier vor allem: der zu Erziehenden) zu thematisieren, hat zu tun mit einer weiteren Eigenschaft insbesondere der erzählenden Literatur: ihrer *Perspektivität*. Erzähltexte berichten von einem Geschehen jeweils aus einer ganz besonderen Perspektive. Die Möglichkeiten dafür reichen von der – in der Erzähltheorie Genettes so genannten – „Nullfokalisierung“ des allwissenden Erzählers über die „interne Fokalisierung“ einer einzigen Figur bis zur Erzählung aus wechselnden Perspektiven verschiedener Figuren (vgl. Martinez & Scheffel, 2000, S. 47–67). Auf diese Weise sind literarische Texte in der Lage, ein pädagogisch relevantes Geschehen nicht einfach wiederzugeben, sondern zu beschreiben, wie es sich aus der Perspektive einer oder mehrerer beteiligter Personen darstellt. Diese Innenperspektive der Akteure ist der Wissenschaft sonst kaum zugänglich – sieht man einmal von den bereits erwähnten Verfahren qualitativer Sozialforschung ab wie z. B. dem narrativen Interview oder der teilnehmenden Beobachtung.

Ein Beispiel dafür stellt Imre Kertész' *Roman eines Schicksallosen* dar (zum Folgenden vgl. Koller, 2005c). Dieser 1975 auf Ungarisch und erst 1996 auf Deutsch erschienene Roman erzählt in Ich-Form von den Erfahrungen eines 15-jährigen ungarischen Juden von der Einberufung seines Vaters zum Arbeitsdienst über die eigene Deportation nach Auschwitz, den Transport ins KZ Buchenwald und die Zwangsarbeit in einem weiteren Arbeitslager bis zur Befreiung im April 1945 und der Rückkehr nach Budapest. Das Besondere und zugleich Irritierende an diesem Roman ist der Umstand, dass die Geschichte *nicht* in der Form eines Rückblicks erzählt wird, sondern aus der konsequent durchgehaltenen Perspektive eines 15-Jährigen, der im Gegensatz zu Autor und Leser nichts über Konzentrations- und Vernichtungslager weiß und deshalb die geschilderten Vorgänge völlig unvorbereitet erfährt und erst allmählich begreift, was da geschieht. Diese Erzählperspektive ist nicht nur faszinierend, sondern auch in hohem Maße irritierend, weil sie mit einer beträchtlichen Diskrepanz zwischen Berichtetem und Berichtsform einhergeht. So werden z. B. die Deportation und der Aufenthalt im Lager immer wieder mit Worten kommentiert wie „das sah ich ein“, „das versteht sich“ oder „das musste ich zugeben“, als handle es sich um völlig normale Vorgänge. Diese Tendenz zur Normalisierung lässt sich verstehen als eine durch die Normalität des Lageralltags erzwungene Überlebensstrategie, die deutlich macht, dass durch die Bedin-

gungen des KZ-Terrors eine Infragestellung der herrschenden Gewaltverhältnisse und damit ein transformatorischer Bildungsprozess unmöglich gemacht wird – eine Einsicht, die ohne Kertész' literarischen Kunstgriff der strikt fokalisierten Erzählperspektive unmöglich wäre.

Die potenziell Neues erschließende Kraft literarischer Texte wird auch von Klaus Mollenhauer betont, der in einem Aufsatz über Thomas Manns „Joseph“-Roman schreibt, „dass die erzählende Literatur, in herausgehobenen und bemerkenswerten Fällen, nicht nur illustriert, was ohnehin bekannt ist, nicht nur narrativ ausbreitet, was man im szientistischen 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, S. 50).

Auch für Mollenhauer erschöpft sich die Bedeutung literarischer Texte also nicht in ihrer Fähigkeit, ‚ohnehin Bekanntes‘ lediglich zu ‚illustrieren‘, sondern schließt die Gewinnung *neuer* Einsichten in pädagogische Zusammenhänge ein. Bemerkenswert an Mollenhauers Formulierung scheint, dass die Erkenntnismöglichkeiten literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft nicht nur auf ihre Fähigkeit zu subtiler Differenzierung zurückgeführt werden, sondern auch darauf, dass die Literatur „Vorkommnisse *fingiert*“. Wichtig dabei scheint also auch das Moment der Fiktion zu sein, das ja auch in Kertész' Roman insofern wirksam ist, als dessen Autor ein Ich fingieren muss, das von den Schrecken der Vernichtungslager noch nichts weiß.

Das zweite in den einschlägigen Beiträgen vorgebrachte Argument zur Begründung des erziehungswissenschaftlichen Interesses an literarischen Texten betont anders als das erste weniger die thematischen *Gemeinsamkeiten*, sondern vielmehr die *Unterschiede* zwischen Literatur und Pädagogik bei der Auswahl dessen, was im Blick auf pädagogische Phänomene als relevant angesehen wird (vgl. z. B. Oelkers, 1985). Während pädagogische Texte, so die These, vor allem an der Begründung, Zielbestimmung und Optimierung pädagogischen Handelns orientiert sind, behandeln literarische Texte, in denen von Erziehung, Entwicklungs- oder Bildungsfragen die Rede ist, diese Themen in vielen Fällen aus einer grundlegend anderen Perspektive. Thematisiert wird dort weniger das *Gelingen* pädagogischer Bemühungen oder der Erfolg entsprechender Maßnahmen als vielmehr das *Scheitern* von Erziehung und Bildung bzw. die *Discrepanz* zwischen pädagogischen Aspirationen und den tatsächlichen Folgen erzieherischen Tuns. Gerade was pädagogische Autoren tendenziell ausblenden, verdrängen oder tabuisieren, rückt demzufolge in literarischen Texten ins Zentrum der Aufmerksamkeit: dass Erziehung ein hoch riskantes Unternehmen ist, das misslingen kann und häufig auch tatsächlich misslingt, sowie der Umstand, dass sich zwischen den hehren Zielen pädagogischer Konzepte und dem, was in pädagogischen Interaktionen und lebensgeschichtlichen Verläufen wirklich geschieht, eine beträchtliche Kluft auftun kann, die in pädagogischen Publikationen allzu oft verschwiegen oder beschönigend überbrückt wird.

Dieses Vermögen literarischer Texte, verdrängte Aspekte des pädagogischen Feldes zu erfassen, stellt allerdings kein Wesensmerkmal von Literatur im ontologischen Sinne dar, sondern kommt ihr aufgrund historischer und diskursiver Entwicklungen zu, die

sich im Übergang zur Moderne vollzogen haben. Im Zuge dieses Prozesses haben sich die Geltungsansprüche literarischer und pädagogischer Texte auseinander entwickelt (vgl. dazu auch Casale, 2005). Mit der Durchsetzung der Autonomieästhetik im späten 18. Jahrhundert wird von literarischen Texten (im Unterschied zu pädagogischen Texten) weder die *normative* Orientierung individuellen (z. B. pädagogischen) Handelns erwartet noch das Vertreten einer kohärenten moralischen Position. Literarische Texte dürfen also im Unterschied zu pädagogischen Abhandlungen widersprüchliche, moralisch fragwürdige oder den pädagogisch interessierten Leser ratlos lassende Positionen vertreten.³ Die These ist freilich, dass gerade die davon ausgehende Irritation ein Erkenntnispotenzial für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung darstellt.

Ein Beispiel für das Vermögen literarischer Texte, das Scheitern pädagogischer Bemühungen zu erfassen, stellt etwa Jeffrey Eugenides' 1993 veröffentlichter Roman *Virgin Suicides* dar. Dieser Roman, der auf Deutsch unter dem Titel „Die Selbstmord-Schwester“ erschienen ist, erzählt von fünf Schwestern zwischen 13 und 17 Jahren, die sich innerhalb eines Jahres allesamt das Leben nehmen. Berichtet wird die Geschichte aus der Perspektive einer Gruppe gleichaltriger Jungen aus der Nachbarschaft, die die Selbstmorde mitverfolgt haben und nun im Nachhinein als Erwachsene versuchen, das Geschehen zu verstehen. Dabei greifen sie nicht nur auf eigene Erinnerungen zurück, sondern befragen Eltern, Lehrer, Nachbarn sowie andere Zeugen und Dokumente. Obwohl oder gerade *weil* dabei zahlreiche Erklärungen für die Suizide angeboten werden – von simplen Varianten wie Selbstmord aus unglücklicher Liebe über pädagogische, psychologische und neurobiologische Theorien bis zu astrologischen Spekulationen –, bleibt für die Erzähler am Ende nur die resignative Einsicht, die fünf Mädchen und ihr Tun nicht verstanden zu haben und niemals wirklich verstehen zu können. Der Roman führt also nicht nur das Scheitern eines pädagogischen Projekts vor – die Bemühungen von Eltern und Lehrern nach dem ersten Selbstmord werden ausführlich geschildert –, sondern auch das Scheitern der Verstehensversuche der Überlebenden, insbesondere des Erzähler-, „Wir“.

Auch ohne eine ausführliche Interpretation des Romans, die an dieser Stelle nicht möglich ist (zum Folgenden vgl. Koller, 2013), kann man im Blick auf das Interesse an einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse festhalten, dass dem Roman einiges zu der Frage zu entnehmen ist, woran solche Bildungsprozesse scheitern können. Dabei ist weniger an Bildungsprozesse der fünf Mädchen zu denken als an die der Nachbarsjungen, für die die verstörende Erfahrung der Selbstmorde ja allemal eine grundlegende Infragestellung ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses ausmacht. Der Roman lässt sich auf einer anderen Ebene aber auch als möglicher Anstoß für einen

3 Selbstverständlich soll damit nicht behauptet werden, pädagogische Texte bildeten ein völlig homogenes Genre, das keine Widersprüche oder moralischen Ambivalenzen dulde. Doch stellen innerhalb der pädagogischen Debatte widerspruchsreflexive bzw. provokante Positionen wie z. B. die Bildungstheorie Adornos oder die Antipädagogik eher eine Ausnahme dar, während für die Literatur wie für die gesamte Kunst der Moderne der Bruch mit (u. a. moralischen) Konventionen ein wesentliches Element ausmacht.

transformatorischen Bildungsprozess *der LeserInnen* verstehen, deren Verhältnis zur Welt und zu sich selber durch die Lektüre ebenfalls in Frage gestellt wird. In diesem Sinne bietet dieser Text mehr als die bloße Illustration einer erziehungswissenschaftlichen Theorie und wird potenziell zum performativen Ort des Vollzugs dessen, wovon in dieser Theorie die Rede ist.

4. Zur Diskussion von Einwänden gegen die Eignung literarischer Texte als Quellen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung

Bevor nun die eingangs zitierte Kritik Klaus Pranges an der Berufung auf ein literarisches Beispiel zur Diskussion der praktischen Relevanz pädagogischer Theorien diskutiert werden soll, ist auf einen anderen weit verbreiteten Einwand gegen die Auseinandersetzung mit literarischen Texten in sozial- oder erziehungswissenschaftlichen Kontexten einzugehen. Die Rede ist vom Vorwurf der Instrumentalisierung, der in der bisherigen Argumentation schon verschiedentlich angeklungen ist. Werden literarische Texte, so lautet die kritische Anfrage, nicht instrumentalisiert, wenn man sie als bloße Datenlieferanten für die wissenschaftliche Theoriebildung oder (schlimmer noch) als Anschauungsmaterial zur Illustration bereits vorliegender Theorien missbraucht? Dieser Vorwurf beruht auf der Einschätzung, dass bei einer solchen Verwendung literarischer Texte gerade deren Besonderheit verkannt werde, die auf der spezifisch literarisch-ästhetischen Form dieser Texte beruhe und eben nicht in einer wie auch immer gearteten, erziehungswissenschaftlich interpretierbaren ‚Botschaft‘ aufgehe (vgl. z. B. Assheuer, 2012).

Dieser Einwand scheint grundsätzlich berechtigt zu sein, betrifft aber weniger das *Ob* als vielmehr das *Wie* der Auseinandersetzung mit literarischen Texten aus (erziehungs)wissenschaftlicher Perspektive. Zugespitzt formuliert könnte man aus diesem Einwand die Forderung ableiten, literarische Texte dürften ausschließlich zum Selbstzweck gelesen werden, und jede Lektüre, die daneben auch noch andere (wie z. B. erziehungswissenschaftliche) Fragen verfolgt, sei unstatthaft. Eine solche Extremposition scheint freilich wenig sinnvoll, da sie eine Art imaginärer Mauer zwischen der Literatur und anderen Diskursen errichten, die Literatur in ihre selbstbezügliche Literarizität einschließen und aller Bezüge zur außerliterarischen Welt berauben würde. Versteht man diesen Einwand aber als Kritik an einer bestimmten, die ästhetische Dimension literarischer Texte negierenden Lektüre, so scheint er nicht nur berechtigt, sondern auch geeignet, Anforderungen an eine (erziehungs)wissenschaftliche Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu formulieren. Zu solchen Mindeststandards gehört die Forderung, Romane und andere literarische Zeugnisse nicht nur auf ihren *Inhalt*, im Fall von Erzähltexten also nicht nur auf das erzählte Geschehen hin zu untersuchen, sondern auch ihre literarische *Form* zu beachten, d. h. im Falle von Erzähltexten z. B. das Verhältnis von Erzählzeit und erzählter Zeit, Erzählmodus und Erzählperspektive, aber auch Sprache und Rhythmus, rhetorische Figuren, Bezüge auf literarische Traditionen und andere Texte usw. (zum analytischen Instrumentarium der Erzähltheorie vgl. Martinez &

Scheffel, 2000, zur Rhetorik z.B. Ueding & Steinbrink, 2005). Im Blick auf das Interesse an transformatorischen Bildungsprozessen folgt daraus, nicht nur nach solchen Bildungsprozessen zu suchen, von denen in den zu analysierenden Texten (möglicherweise) die Rede ist, sondern die Aufmerksamkeit auch auf jene Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen zu richten, die sich in diesen Texten selber sozusagen performativ vollziehen, d.h. im Zuge ihrer Produktion und Rezeption, beim Schreiben und/oder Lesen.

Während der eben erörterte Einwand also die Auseinandersetzung mit literarischen Texten nicht grundsätzlich ausschließt, sondern eher als Forderung verstanden werden kann, bei einer solchen Auseinandersetzung mit Literatur der Besonderheit dieses Gegenstands gerecht zu werden, kommt der eingangs zitierten Kritik Klaus Pranges an der Einbeziehung literarischer Texte zur Diskussion der praktischen Relevanz erziehungswissenschaftlicher Theorien ein grundsätzlicherer Charakter zu. Zur Erinnerung seien noch einmal die zentralen Elemente der Kritik genannt: Es sei, so Prange, ein „merkwürdiges Verfahren, den Realitätsgehalt von Sätzen über Erziehung, Bildung und Sozialisation zu prüfen, ohne zu wissen, ob das, was in einem Roman erzählt und dargestellt wird, auch wirklich möglich ist und tatsächlich so oder ähnlich vorkommt“. Was literarische Texte böten, seien nur „Meinungen und bestenfalls individuelle Reaktionen auf die erlebte und gewissermaßen ‚gefühlte‘ Schule, nicht aber Tatbestandsberichte, die sich unbesehen übernehmen und als Testfall für eine empirisch gehaltvolle Begriffs- und Theoriebildung gebrauchen ließen“ (siehe oben). Zentral für Pranges Einwand sind die Begriffe „Realitätsgehalt“, „reale Verhältnisse“ und „Tatbestandsberichte“. Um die praktische Relevanz erziehungswissenschaftlicher Theorien zu beurteilen, hält er es für nötig (und offenbar auch für möglich), solche Theorien mit „realen Verhältnissen“ oder ‚Berichten‘ über pädagogisch bedeutsame ‚Tatbestände‘ zu konfrontieren. Dazu aber scheinen ihm literarische Texte nicht geeignet, die nichts anderes darstellten als „Meinungen“ *über* oder „individuelle Reaktionen“ *auf* Erziehung und Unterricht und denen deshalb erkenntnistheoretisch kein anderer Status zukomme als den erziehungswissenschaftlichen Theorien selbst, zu deren Prüfung sie gedacht seien. Insofern sie selber von expliziten oder impliziten pädagogischen Theorien „durchzogen“ seien, enthalten „Werke der erzählenden Literatur“ für Prange nichts anderes als mehr oder weniger beliebige „Erziehungsverständnisse“, denen keinerlei eigenes, über jene Theorien hinausgehendes Erkenntnispotenzial zukomme.

Diese Kritik beruht auf der Entgegensetzung von „Text“ und „Realität“ bzw. von „erzählender Literatur“ und „Tatbestandsberichten“. Darin ist implizit die Unterstellung enthalten, es gebe einen Zugang zur Realität bzw. zu pädagogisch relevanten Tatbeständen, der *nicht* über „Texte“, „Meinungen“ und „individuelle Reaktionen“ vermittelt sei – und d.h.: man könne die fragliche Realität in irgendeiner Weise *objektiv* erfassen. Diese Auffassung – der trotz aller *turns* und epistemologischer Debatten der letzten Jahrzehnte in der Erziehungswissenschaft keineswegs eine bloß randständige Bedeutung zukommt, wie ein Blick auf die weitgehend positivistisch verfahrenende quantitativ-empirische Bildungsforschung lehrt – kann freilich mit guten Gründen in Frage gestellt werden, wenn man davon ausgeht, dass es sich bei der gesellschaftlichen Wirklichkeit

im Allgemeinen und der pädagogisch relevanten Erziehungswirklichkeit im Besonderen nicht um objektive Gegebenheiten handelt, die mit entsprechenden Messverfahren erfasst werden könnten, sondern um sinnhafte, d. h. symbolisch strukturierte Konstruktionen, die in intersubjektiven Zuschreibungsprozessen hervorgebracht wurden und nur kraft solcher Sinnzuschreibungen sind, was sie sind (vgl. Koller, 2012a, S. 222–226).

Diese These von der symbolischen Strukturiertheit der sozialen und damit auch der pädagogischen Wirklichkeit lässt sich am Beispiel des Interesses an transformativen Bildungsprozessen verdeutlichen. Welt- und Selbstverhältnisse, um deren Zustandekommen und deren Veränderung es in solchen Bildungsprozessen geht, bringen uns nicht in unmittelbaren Kontakt mit der Welt bzw. uns selber, sondern sind sprachlich bzw. zeichenförmig strukturiert, und d. h. vermittelt durch symbolische oder diskursive Ordnungen, mittels derer wir Welt und Selbst wahrnehmen und deuten. Das bedeutet aber auch, dass Bildungsprozesse als Transformationen solcher Welt- und Selbstbezüge selbst *sprachliche* bzw. *diskursive* Vorgänge sind, in denen Bedeutungszuschreibungen als basale Dispositionen der Welt- und Selbsterschließung revidiert, modifiziert oder restrukturiert werden. Die Erforschung solcher Bildungsprozesse ist deshalb auf zeichenförmige Gebilde angewiesen, in denen ein Welt- und Selbstverhältnis sich artikuliert sowie gegebenenfalls transformiert und für die *Texte* – neben anderen Medien wie z. B. Bildern – zumindest *eine* Erscheinungsform darstellen.

Innerhalb der wissenschaftstheoretischen und forschungsmethodologischen Debatte ist aus der Auffassung vom „sinnhafte[n] Aufbau der sozialen Welt“ (Schütz, 2004) bzw. von der „gesellschaftliche[n] Konstruktion der Wirklichkeit“ (Berger & Luckmann, 2010) die These abgeleitet worden, dass zur Erfassung dieser sinnstrukturierten und intersubjektiv hervorgebrachten Wirklichkeit qualitative, interpretative bzw. rekonstruktive Forschungsmethoden weit besser geeignet seien als die quantifizierenden und standardisierten Verfahren der gängigen empirisch-analytischen Forschung. Schließt man sich dieser Auffassung an, dann reduziert sich die Frage nach dem Erkenntnispotenzial literarischer Texte auf das Problem, welche Art von ‚Texten‘ bzw. zeichenförmigen Gebilden geeignet sind, einen (notwendigerweise perspektivisch gebrochenen, d. h. mit Meinungen, individuellen Reaktionen, Erlebnissen und Gefühlen durchsetzten) Zugang zu pädagogisch relevanten Tatbeständen zu eröffnen und welche Rolle dabei Texte der erzählenden Literatur spielen können. Meine These lautet: Literarische Texte, die eine fiktive, aber nichtsdestotrotz *mögliche* Realität beschreiben, also ein Geschehen, das „tatsächlich so oder ähnlich“ vorkommen könnte, wie Prange es verlangt, sind in vielen Fällen besser geeignet, pädagogisch relevante Phänomene (wie etwa transformativische Bildungsprozesse) zu beschreiben, als vergleichbare empirische Dokumente. Denn literarische Texte sind in der Regel sprachmächtiger, d. h. ‚dichter‘, detailreicher, genauer, sensibler, nuancierter und differenzierter als Interviews oder Beobachtungsprotokolle, die von schriftstellerischen ‚Laien‘ bzw. aus ‚nicht-literarischer‘ Perspektive verfasst wurden.⁴

4 Das schließt die Verwendung anderer ‚Quellen‘ wie z. B. von Tagebüchern oder Weblogs bzw. von Fotografien oder Filmen keineswegs aus.

Abschließend lassen sich die Überlegungen zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung in fünf Thesen zusammenfassen:

- 1) Es gibt keinen unmittelbaren, objektiven Zugang zu pädagogisch bedeutsamen Sachverhalten oder Tatbeständen, der *nicht* über Sprache oder andere Symbolsysteme und damit über individuelle bzw. (inter-)subjektive Bedeutungszuweisungen vermittelt wäre.
- 2) „Empirisch gehaltvolle Begriffs- und Theoriebildung“, von der Prange schreibt, ist deshalb auf Beschreibungen pädagogisch relevanter Situationen und Prozesse angewiesen, die unvermeidlich perspektivisch gebrochen und an bestimmte gesellschaftliche, kulturelle und historische Sinnzusammenhänge gebunden sind.
- 3) Solche Beschreibungen sind umso geeigneter zur Erfassung pädagogisch bedeutsamer Sachverhalte, je genauer und differenzierter sie nicht nur den fraglichen Sachverhalt ‚an sich‘ (der als solcher gar nicht zugänglich ist), sondern auch die damit untrennbar verbundenen individuellen Bedeutungen, Bewertungen und Gefühle beschreiben.
- 4) Solche Beschreibungen finden sich *auch* oder vielleicht sogar *vor allem* in literarischen Texten, die aufgrund ihrer sprachlichen Differenziertheit oft genauer, nuancierter und detailreicher sind als die in der qualitativen Sozialforschung verwendeten Daten wie z. B. Interviews oder Beobachtungsprotokolle (von den Daten standardisierter Erhebungsverfahren ganz zu schweigen).
- 5) Ein weiterer Vorzug literarischer Texte gegenüber anderen perspektivisch gebrochenen Beschreibungen pädagogisch relevanter Sachverhalte besteht in den besonderen Geltungsansprüchen der (modernen) Literatur, die von den Handlungszwängen und moralischen Verpflichtungen des alltäglichen wie des pädagogischen Handelns ebenso entlastet ist wie von den Kohärenz- und Allgemeingültigkeitsansprüchen des wissenschaftlichen Diskurses und die sich deshalb als kritisches Korrektiv und Irritationspotenzial für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung eignet.

Literatur

- Assheuer, T. (2012). Wenn Philosophen Romane lesen. *Die Zeit*, 16. 02. 2012. <http://www.zeit.de/2012/08/Philosoph-Honneth> [07. 10. 2012].
- Baacke, D. (1979). Ausschnitt und Ganzes. In D. Baacke & T. Schulze (Hrsg.), *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (S. 87–125). München: Juventa.
- Baacke, D., & Schulze, T. (Hrsg.) (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München: Juventa.
- Baacke, D., & Schulze, T. (Hrsg.) (1993). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens* (Neuausgabe). München: Juventa.
- Berger, P. B., & Luckmann, T. (2010). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie* (23. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Bokelmann, H. (1979). Julka oder die pädagogische Verzweiflung. Überlegungen zur Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft. In R. Hermann (Hrsg.), *Die Erziehungswis-*

- senschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Festschrift für Wilhelm Flitner zum 90. Geburtstag* (S. 115–133). Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Buck, G. (1979). Über das Identifizieren von Beispielen – Bemerkungen zur „Theorie der Praxis“. In O. Marquard & K. Stierle (Hrsg.), *Identität* (= Poetik und Hermeneutik, Bd. VIII, S. 61–81). München: Fink.
- Casale, R. (2005). Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In H.-C. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane* (S. 19–34). Bielefeld: transcript.
- Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2011). *Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hornby, N. (2000). *About a boy. Roman*. München: Droemer Knauer.
- Klein, Ch. (Hrsg.) (2009). *Handbuch Biographie: Methoden, Traditionen, Theorien*. Stuttgart: Metzler.
- Koller, H.-C. (2005a). Negativität und Bildung. Eine bildungstheoretisch inspirierte Lektüre von Kafkas Brief an den Vater. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49. Beiheft, 136–149.
- Koller, H.-C. (2005b). Bildung und Verfall in Wilhelm Meisters Lehrjahren. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 81(2), 117–132.
- Koller, H.-C. (2005c). Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kertész' Roman eines Schicksallosen. In H.-C. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II* (S. 93–108). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C. (2007). „Veränderungen von Leuten, die etwas verändern wollen“. Über symbolische Gewalt und Bildungsprozesse in Emine Sevgi Özdamars Roman „Die Brücke vom Goldenen Horn“. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 8(1), 61–73.
- Koller, H.-C. (2012a). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2012b). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2013). Vom Scheitern des Verstehens. Zu Jeffrey Eugenides' *Die Selbstmordschwester*. In H.-C. Koller & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III* (S. 247–264). Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2005). *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*. Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2009). *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II*. Bielefeld: transcript.
- Koller, H.-C., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2013). *Vom Scheitern. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane III*. Bielefeld: transcript.
- Kron, T., & Schimank, U. (Hrsg.) (2004). *Die Gesellschaft der Literatur*. Opladen: Barbara Budrich.
- Krüger, H.-H., & Marotzki, W. (Hrsg.) (1999). *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kuzmics, H., & Mozetic, G. (2003). *Literatur als Soziologie. Zum Verhältnis von literarischer und gesellschaftlicher Wirklichkeit*. Konstanz: UVK.
- Ladenthin, V. (1991). *Moderne Literatur und Bildung. Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur*. Hildesheim/Zürich/New York: Olms.
- Martinez, M., & Scheffel, M. (2000). *Einführung in die Erzähltheorie* (2. Aufl.). München: Beck.
- Müller, H.-R. (Hrsg.) (2005). *Die Kunst der Benennung. Autobiographische Bildungsforschung am Beispiel Hanns-Josef Ortheils Essay „Das Element des Elefanten“*. Osnabrück: V&R Unipress.

- Mollenhauer, K. (1991). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung* (3. Aufl.). München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (2000). „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In C. Dietrich & H.-R. Müller (Hrsg.), *Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken* (S. 49–72). Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, J. (1985). *Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht*. Weinheim/München: Juventa.
- Oelkers, J. (1991). Bearbeitung von Erinnerungslast. Erziehungswissen in literarischen Texten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, 393–405.
- Prange, K. (2005). Besprechung zu Hans-Christoph Koller: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2004. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 731–734.
- Rieger-Ladich, M. (2014). Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Texte als Stimulanzien erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(3), 350–367.
- Schütz, A. (2004). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie* (Alfred-Schütz-Werkausgabe, hrsg. v. Richard Grathoff, Bd. 2). Konstanz: UVK.
- Ueding, G., & Steinbrink, B. (2005). *Grundriß der Rhetorik. Geschichte – Technik – Methode*. Stuttgart: Metzler.

Abstract: Based on a critique by Klaus Prange regarding the use of literary texts in educational-scientific contexts, the author inquires into the question of which significance the analysis of novels and stories has for theory formation in educational science. Having specified the question more closely, he sketches the more recent development in attempts at using literary texts as a source for theory formation in educational science. He then explains the positions evident in those studies regarding the knowledge potential of literary texts for educational-scientific reflection. Finally, a discussion of the objections regarding such a use of literary texts aims at showing why literary texts can in fact be more than a mere “illustration of educational concepts” (Prange).

Keywords: Theories of Education, Literary Texts, Transformative Processes of *Bildung*, Philosophy of Science, Research Methodology

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hans-Christoph Koller, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Deutschland
E-Mail: hans-christoph.koller@uni-hamburg.de