

Oelkers, Juergen

Bearbeitung von Erinnerungslast. Erziehungswissen in literarischen Texten

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 393-405. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Juergen: Bearbeitung von Erinnerungslast. Erziehungswissen in literarischen Texten - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 393-405 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218852 - DOI: 10.25656/01:21885

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218852>

<https://doi.org/10.25656/01:21885>

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübemann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung**
Bibliothek
Frankfurt

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN „Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 ^{MP}
PETER MENCK Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
 VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
 Hinweise zu den Autoren	 439

Bearbeitung von Erinnerungslast

Erziehungswissen in literarischen Texten

Zukunft, nicht Vergangenheit, ist die normale Richtung der pädagogischen Reflexion. Sie ist nach vorn gewandt und blickt zurück nur zur Sicherung der Zukunftsorientierung. Erinnerung wird historisch-objektiv bearbeitet, zumeist bezogen auf Texte, nicht aber unter Ausschöpfung einer inneren Bildwelt, die sich assoziativ abrufen ließe. Das Erziehungswissen ist darum stets begrenzt und ohne wirkliche Last. Was es schwer macht, sind die Erwartungen an die bessere Zukunft, aber das ist keine Last im Lebenshaushalt, weil die Erwartung immer erneut nach vorne verlagert werden kann oder muß. Daß sich die pädagogische Erwartung so *nicht* erfüllt, ist ihre eigentliche Pointe. Das ihr zukommende Wissen ist dann aber linear und ohne subjektive Tiefenschärfe. Es ist eigenschaftslos, ein lakonisches Gedächtnis fehlt ebenso wie zerschneidende Pointen oder die Bearbeitung von Lächerlichkeit.

Das pädagogische Wissen über Erziehung ist progressiv um die gute Menschennatur herum gebaut. Das ist notwendig im Sinne der öffentlichen Lizenzen von Moral, aber blendet zugleich Wirklichkeiten aus oder definiert sie lediglich pädagogisch. Eine Szene, die HILDE ZIEGLER in ihren Kindheitserinnerungen¹ beschreibt, findet hier nicht zufällig keinen Platz:

„Meine Mutter erzählt, ihr Vater, der Metzger, habe sie als Kind in den Kühlraum gesperrt, wenn sie nicht pariert habe. Nicht die Kälte, sondern die Dunkelheit und der Geruch von Blut hätten ihr die große Angst eingejagt. Und sie habe so gezittert, daß die Zähne aufeinanderschlügen.

Ich denke: zum Glück ist der schon gestorben“ (ZIEGLER 1988, S. 23).

Lakonisch, wie keine Schulpädagogik dies könnte, beschreibt HILDE ZIEGLER auch ihre Schulerfahrung. Nicht einmal das Stilmittel der kindlichen Reihung wäre in der zugelassenen Sprache der Pädagogik möglich. Aber die unvermittelte Reihung ohne logische Aufeinanderfolge und die unverblümete Bewertung trifft die Wirklichkeit, so wie sie in der gereinigten Reflexion der Pädagogik nicht vorkommt:

„Jetzt gehe ich endlich in die Schule und kann schon alle Buchstaben schreiben. Ich kann schreiben, was ich will, und immer stimmt es. Unsere Lehrerin heißt Frau Gönner, und wir haben sie alle gerne.

Ich sitze neben Uta. Sie ist einen Kopf grösser als ich und hat keinen Vater mehr. Marianne sitzt ganz vorne und kann am schönsten schreiben. Adolf sitzt neben dem Ofen. Irmgard hat einen Schulranzen aus Holz und keinen Vater mehr. Mathilde hat eine schöne tiefe Stimme. Karlheinz wohnt auf dem Tüllinger Berg. Helga und Wolfgang wohnen am Zoll. Albert hat ein Glasauge. Gudrun weint wegen jedem Dreck, meistens wegen nichts. Sie hat keinen Vater mehr. Kurt trägt Holzschuhe, man hört ihn schon von weitem. Siegfried, Heinz und Nelly sind katholisch. Ingrid spricht hochdeutsch. Wir rufen wat denn wat denn, wenn sie kommt. Hans muß während der Schulstunden ab und zu essen, weil er sonst sofort stirbt. Er sei schwerkrank, heißt es. Edda ist gefährlich, schlägt einem augenblicklich ins Gesicht, wenn man frech wird. Gerlinde hat einen Ausschlag auf dem

Kopf und muß immer eine Mütze tragen, auch im Sommer. Sie hat keinen Vater mehr. Rudi heisst ursprünglich Rudolf. Sein Vater hat ein Pferd. Alfred ist der Dümme. Jeden Samstag bringt er Frau Gönner vier Eier. Dieter flucht viel. Der andere Adolf läuft immer barfuss. Bis Ende Oktober. Ingeborg kann wunderbar malen. Gesichter und Fische. Auch Wälder.

Anton hat keine Mutter mehr“ (ebd., S. 24/25).

Diese Fotografie des Kindlichen ist aber keine Erinnerungsarbeit, sondern nur eine authentische Beschreibung des inneren Bildes, so wie der Erwachsene es konserviert hat. Die literarische Verarbeitung geht anders vor, sie konzentriert sich auf ein Fragment und entwickelt seine Bedeutung. Bedeutsamkeit ist hierarchiefrei zu denken; was sie ausmacht, ist nicht in sich zentriert und kann also nicht geometrisch geordnet werden. Der Ausgangspunkt ist immer elementar, wie PETER HANDKE dies in seinem „Versuch über die Jukebox“ (HANDKE 1990) gezeigt hat. Ausgangspunkt der Erinnerungsarbeit (nicht der Erinnerung) ist hier eine Liedzeile. Die einzige Stelle, wo im literarischen oder künstlerischen Bildungskosmos des Autors eine *Jukebox* vorkommt, ist der Song „Wild Night“ des irischen Sängers VAN MORRISON, den HANDKE schon an anderen Stellen erwähnt hat². Das „Röhren der Jukebox“ (ebd., S. 33, 47), an das HANDKE sich erinnert, wird in „Wild Night“ als Bestandteil erotischen Flanierens erwähnt, unverzichtbar für die Symbolisierung der Situation:

„The wild night is calling.
And all the girls walk by
Dressed up for each other
And the boys do the boogie-woogie
On the corner of the street
And the people passin' by
Just stare in wild wonder
And the inside juke-box
Roars out just like thunder“³.

Das *roaring-out* der Jukebox beschreibt HANDKE als Grunderfahrung der Passage von den kindlichen Orten zum „Haus- oder Örtlichkeitszauber“ des Jugendlichen. Der Jugendliche, der Anfang der sechziger Jahre zum „Plattenhören“ zur Box geht (ebd., S. 79) und „amerikanische Schlager“ (ebd., S. 83), also Verbotenes oder knapp Geduldetes, hört, erlebt lebenslange Prägungen, eine Symbolwelt, die sich mit der Jukebox verbindet und auch dann nicht untergeht, wenn das Objekt verschwindet. Geprägt wird ein innerer Habitus, eine feste Assoziationskette, an die sich jene Grundgefühle heften, die nur während der Zeit der *rites de passage* gebildet werden können:

„In dem hallenden Stahlgitarren-Ritt von ‚Apache‘ wurde das miefkalte und verrülpste ‚Espresso-Stübchen‘ an der Durchfahrtsstraße von der ‚Stadt der Volksabstimmung von 1920‘ zur ‚Stadt der Volkserhebung von 1938‘ angeschlossen an eine ganz andere Elektrifizierung, mit der man, an der leuchtenden Skala in Hüfthöhe, die Nummern von ‚Memphis, Tennessee‘ wählen konnte, in sich selbst den geheimnisvollen ‚Schönen Fremden Mann‘ heranwachsen spürte und das Rumpeln und Quietschen der Laster draußen auf der Bundesstraße umgewandelt hörte in das gleichmäßig sonore Dahinziehen eines Trecks auf der ‚Route Sixty-Six‘, mit dem Gedanken: Gleich wohin einmal – nur Aufbruch!“ (ebd., S. 84).

Die Welt, die die Jukebox symbolisiert, ist ein „eigener Bereich“ (ebd., S. 77) des Erlebens und damit der Erinnerung. Wie an den Orten der Kindheit kann man dort „für den Augenblick... zu Hause sein“ (ebd., S. 78), als exklusive Übereinstimmung von Wunsch

und Welt, die ein wenig über zwei Minuten dauert. „Der Jukebox-Klang jener Anfangszeit... ließ ihn sich buchstäblich sammeln, weckte, oder oszillierte, in ihm einzig seine Möglichkeitsbilder und bestärkte ihn darin“ (ebd., S. 86). Dieses symbolische Arrangement *erzieht*, ohne jede pädagogische Intention und wirksamer als jeder eigens konfigurierte Erziehungsakt. Die Welt mit dem Mittelpunkt der Box wird zum Anfang oder zur Disposition einer lebenslang wirksamen Erinnerungskette, abrufbar und bearbeitbar, wann immer diese Welt neu inszeniert wird. Darum ist der „Versuch über die Jukebox“ die Bearbeitung einer Suche, die bei allen Gelegenheiten neu anfangen kann. Man muß nur eine Jukebox entdecken und kann die szenische Kette fortsetzen und kreativ halten.

„Love me do“ und „I saw her standing there“, die ersten Stücke der Beatles in den Jukeboxen 1962 und 1963, nehmen dem Jugendlichen „alles Gewicht der Welt“ (ebd., S. 89). „Und heute noch dachte er, das Anfänger-Schallen der Beatles im Ohr, aus jener von Parkbäumen umstandenen Wurlitzer: Wann würde je wieder solch eine Anmut in die Welt treten?“ (ebd., S. 90) Die ästhetische Faszination erzieht, der glückliche Augenblick der Fixierung, und diese Erinnerung löst eine literarische Arbeit aus, die ein ganz eigenes Wissen über „Erziehung“ erzeugt.

„Ohne daß er anderes tat, als ein offenes Ohr für die besonderen Jukeboxakkorde zu haben – ‚besonders‘ auch, weil er, an einem öffentlichen Ort, ihnen nicht ausgesetzt war, sondern sie gewählt hatte⁴, gleichsam persönlich sie ‚spielte‘ -, gestaltete sich dann in ihm, der sich ließ, die Fortsetzung: Längst leblos gewordene Bilder kamen in Schwung und Schweben, brauchten so nur noch niedergeschrieben zu werden, während er neben... der Musicbox BOB MARLEYS ‚Redemption Songs‘ hörte“ (ebd., S. 100).

Bedeutung ist nicht die bloße Folge der erstmaligen Fixierung, sondern verlangt Erinnerungsarbeit, nicht im Sinne von „Durchdringung“, wohl aber als Ordnung des Kerns um eine Peripherie, als Strukturierung eines Feldes, das vorher nur vage bewußt war. „Er wollte nur, bevor es auch ihm selbst aus dem Blick geriet, festhalten und gelten lassen, was ein Ding einem bedeuten und, vor allem, was von einem bloßen Ding ausgehen konnte“ (ebd., S. 110/111). Das „Ding“ ist kein Fetisch, sondern der assoziative Mittelpunkt eines Bedeutungsfeldes, das sich mehrfach strukturieren läßt, nur zeitlich verschoben und immer abhängig vom einmal gefundenen Mittelpunkt. Bedeutsames Wissen ist knapp und zugleich für die Identitätsbewegung einer Biographie unverzichtbar. Es bezieht sich immer auf innere Bilder, die *ästhetische* Konfiguration definiert die Tiefe der Bedeutung. Das mit ihnen verbundene Wissen kann nur rückblickend hervorgebracht werden und ist zugleich Erziehungswissen.

„Erinnerungsarbeit“ kann aber verschiedenes heißen, einfach das Bild in einem *déjà vu* und die rückblickende Reflexion darüber, die Bearbeitung eines Spots⁵, aber auch die lange Analyse, die einem Ereignis die Last nehmen soll und sie oft gerade dadurch verstärkt. Diesen Typus Erinnerungsarbeit hat IAN MCEWAN in seinem Roman „Ein Kind zur Zeit“⁶ dargelegt, dessen Thema der *Verlust* eines Kindes ist (MCEWAN 1988, S. 15). Der Verlust wird bewirkt durch ein alltägliches Ereignis, das in seinen Folgen die innere Sicherheit einer Beziehung zerstört. MCEWAN hat das Thema „Verlust“ schon vorher bearbeitet, am besten vielleicht in dem Oratorium „Or Shall We Die?“ (MCEWAN 1983)⁷, in dem sich eine apokalyptische Szene findet, die beschreiben soll, was der Tod eines Kindes für die Mutter bedeutet. Der Tod bleibt nicht die vage Kraft des Endes, sondern wird konkret gedeutet als gesellschaftliche Vernichtung oder eben als reale Apokalypse. Die Szene wird so gefaßt:

„WOMAN

All night I searched for my daughter.
At dawn a neighbour told me
she had seen her by the river,
among the dead and dying.

I heard her voice calling Mother, Mother,
and I went towards the sound.
My child was completely burned.
The skin had come off her head,
leaving a knot of twisted hair.

My daughter said, Mother, you're late, so late,
please take me back. It hurts, it hurts.
Please take me home. But there were no homes,
no doctors, there was nothing I could do.

I covered up her naked body und held her
in my arms for seven hours.
Late at night she cried out again, Mother,
Mother, and put her arm around my neck,
her small cold arm.

I said, Please say Mother again.
But that was the last time“ (ebd., S. 29).

The Child in Time bringt eine *innere* Apokalypse zur Darstellung, einen allmählichen und unspektakulären Zerfall, der aber ebenso unaufhaltsam ist wie der apokalyptische. Beschrieben wird die Folge eines Ereignisses in einem Supermarkt. Der Vater geht mit seiner dreijährigen Tochter zum Einkaufen, ein banaler Vorgang des Alltags, der jäh in einer Katastrophe endet. Das Kind verschwindet plötzlich, in einem unachtsamen oder einfach nur von einer fremden Hand ausgenutzten Augenblick, ohne wiederzukehren. Die Eltern erleben einen rätselhaften, unauflösbaren Verlust, der geschieht, aber nicht erklärt werden kann. Die Folge ist „panisches Leid“ und der Zerfall der Elternbeziehung. „Plötzlich hatte jeder sein eigenes Leid, isoliert und nicht mehr mitteilbar“ (MCEWAN 1988, S. 33). „Der Verlust hatte sie in die Extreme ihrer Persönlichkeiten getrieben. Sie hatten ein Ausmaß wechselseitiger Intoleranz entdeckt, das Trauer und Erschütterung unüberwindbar machte“ (ebd., S. 34).

Der Verlust ändert aber nicht nur die Beziehung, sondern lädiert die Biographie, gibt ihr eine neue Richtung und verlangsamt die Zeit (ebd., S. 141), so sehr, daß nur noch die innere Verletzung die Reflexion regiert. Das eigene Wissen wird umstrukturiert, weil ein neues Zentrum entsteht. Das Kind wird erkannt als das Bedeutsame des Lebens, aber das wird bewußt erst *nach* und *durch* den Verlust. Der Vater assoziiert dies in einer Szene, in der er die „explodierende“ Vegetation eines Waldes beobachtet und dabei in seine Erinnerung versinkt:

„Dies bedarf eines Kindes, dachte Stephen, sich in das Unvermeidliche schickend. Kate (die Tochter; J. O.) würde nicht an den Wagen denken, der keine tausend Meter weit weg stand, nicht an die

Grenzen des Waldes und alles, was außerhalb lag – Straßen, Meinungen, Regierungen. Der Wald, die Spinne hier, die an ihrem Faden rotierte, der Käfer, der mühsam über Grashalme kletterte, sie wären alles, der Augenblick wäre alles. Er brauchte ihren guten Einfluß, ihr Vorbild, um zu lernen, das Eigentliche würdig zu begehen, die Gegenwart auszufüllen und sich von ihr ausfüllen zu lassen bis an den Punkt, wo Identität zum Nichts verblaßte⁵. Er war immer mit einem Teil woanders, nie ganz aufmerksam, nie ganz ernst. War das nicht NIETZSCHES Idee von wahrer Reife, den Ernst eines Kindes beim Spiel zu erlangen?“ (ebd., S. 159/160).

Der unüberwindliche Schmerz zwingt zu einer anderen Lebensform, die Rationalität mit „magischem Denken“ vertauscht (ebd., S. 191), weil nur so noch die Illusion bewahrt werden kann. An dem sechsten Geburtstag der Tochter denkt der Vater: „Schon fast drei Jahre vergangen und immer noch auf Grund, gefangen im Dunkeln, eingehüllt in seinen Verlust, von ihm geformt, den normalen Gefühlsströmen entzogen, die hoch über ihn hinweggezogen und ausschließlich anderen gehörten“ (ebd., S. 197). Das Wiederfinden des Kindes ist purer Wahn (ebd., S. 224ff.), und der Vater „begannt der schwierigen Wahrheit ins Auge zu sehen, daß Kate kein lebendiges Sein mehr war, kein unsichtbares Mädchen an seiner Seite, das er sehr genau kannte“ (ebd., S. 233). Als ein Freund stirbt, sagt die Witwe über ihn: „Er wünschte sich die Sicherheit des Kindseins, die Machtlosigkeit, den Gehorsam, auch die Freiheit, die damit einhergeht – Freiheit von Geld, Entscheidungen, Plänen, Forderungen. Er sagte immer, er möchte aus der Zeit fliehen, weg von Verpflichtungen, Kalendern, Terminen. Kindsein bedeutete für ihn Zeitlosigkeit; er sprach davon, als ob es etwas Mystisches wäre“ (ebd., S. 306).

Doch jeder Erwachsene erfährt nur die *verlorene* Zeit der Kindheit und die Vergeblichkeit, sie durch Erinnerungsarbeit in sich zurückzurufen. Dieses negative Erziehungswissen wird im Normalfluß des Alltags, also in den Zwängen einer starken, doch situativen Temporalisierung, unter Verschluß eines wohltrainierten Gedächtnisses gehalten. Aber das unerklärliche Verschwinden eines geliebten Kindes gibt diesem latenten Wissen eine elegische Existenz. Der Vater sieht sich, seine eigene Entwicklung und deren Irreversibilität, wie in einem Spiegel, der aber immer nur die innere Wirklichkeit zurückwirft. Die Trauerarbeit betrifft so auch die *eigene* Zeit, und sie ist weder ökonomisch noch psychologisch berechenbar, eben weil das latent Gehaltene plötzlich manifest geworden ist.

Nach drei Jahren finden die Eltern wieder zusammen und beginnen das Leben neu (ebd., S. 328). Doch nicht der versöhnliche Schuß ist die Botschaft, sondern der Weg durch den Wahn des Schmerzes, aus dem sich eine neue Erfahrung ergibt, ein Wissen, das die Grenzen zugleich neu setzt und sie endgültiger macht. Das Leben läßt sich auch nach dem Verlust fortsetzen, aber nur um den Preis langer innerer Wege, die sich auf geheimnisvolle Weise nicht abkürzen lassen. Die Bedingung des Neuanfangs ist der innere Riß zum alten Leben, der sich nicht sofort zeigt, aber dann in die Tiefe des Schmerzes hinabführt. Der *unerklärliche* Verlust, die Existenz im Akausalen, ist vielleicht die größte Zumutung der modernen Wirklichkeit, in der Kinder jeden Tag verschwinden, ohne wiederzukehren und ohne eine Spur zu hinterlassen. Mit dieser dunklen Wirklichkeit zu leben, kann das normale Erziehungswissen nicht vorsehen. Es gibt dafür keine „Anleitung“ oder „Orientierung“. Die Beschreibung derartiger Erlebnisse und ihrer Folgen gelingt nur literarisch, weil Literatur die Grenzen des Erwartbaren überschreitet und eine Ahnung von den Untiefen des Lebens vermittelt.

Zu den Tabuthemen der Pädagogik gehört auch der Tod und gleichermaßen der Prozeß des Sterbens. Erziehung ist derart auf *Leben* fixiert, eine Zukunft unbelastet von

Schmerz und Zerfall, daß das Ende nur als vage Möglichkeit erscheinen kann. Die pädagogische Reflexion geht aus von Fortschritt und Höherbildung, eine Vollendung, die sich immer nur selbst fortsetzen, nicht jedoch begrenzen kann (OELKERS 1990). Die Grenze liegt jenseits der Wahrscheinlichkeit und somit außerhalb des Horizonts der pädagogischen Erwartungen. Anderes Wissen kann nur ein anderes Medium bereitstellen. JEAN-EDERN HALLIER (1980) beschreibt in seinem Roman „Der zuerst schläft, weckt den anderen“ die Beziehung zweier Brüder im Angesicht des Todes. Im Gehirn von Aubert, dem älteren Bruder, wächst ein Tumor, der seinem Leben ein Ende machen wird. Paul, der Jüngere, beschreibt rückblickend, aus der Perspektive des Erwachsenen, den Prozeß des Sterbens, so wie das Kind ihn wahrgenommen hat und nunmehr literarisch bearbeiten kann.

Die Kinder, eng miteinander verbunden, spielen die Situation. Sie spielen „Tod“, nach dem Zubettgehen, in der Dämmerung vor dem Einschlafen. „Wenn man das Dunkel kennt, weiß man, wie man hinausgelangen wird. Um ihm endlich zu entrinnen, vergräbt man sich in den Tod. Doch für Kinder gibt es keinen Tod. Er ist etwas nur für die Großen“ (ebd., S. 36). Das Spiel ist unberührt von der tatsächlichen Situation, die nur den Anlaß abgibt für die *Phantasie* des Todes. Die Kinder unterscheiden verschiedene Tode:

„Ein Tod schnappt uns von innen her. Niemand wird es gewahr außer uns. Der andere ist nur von außen her zu sehen. Er ist ein Schauspiel. Wegen der Einsamkeit unseres Verschwindens ist der erste der Erschreckendere. Mann nennt ihn auch den schwarzen Tod, denn er stellt ein unentrinnbares Zusammentreffen von finsterner Nacht und überflutender Schlafsucht dar. Er steigt auf, weicht zurück und hinterläßt uns mit feuchter Haut. Was den zweiten anbetrifft, so ist er ein rosa Tod, wirklich umwerfend in seiner Art. Aber das Todesspiel ist ein Zeitvertreib wie jeder andere. Man veranstaltet es bei Tag wie bei Nacht. Gewiß muß dazu ein schmaler Lichtstreif vom Gang aus hereinfallen, lecken, rinnen, sich vom Bettvorleger bis zum Fuß des Bettes erstrecken und uns so an die Wirklichkeit heften, vor allem aber nicht erlöschen. Aubert hält seine Arme unbeweglich waagrecht auf der Bettdecke und den Kopf ganz gerade und täuscht Leichenstarre vor.

„Psst, ich bin noch tot.“

„Mach dir keine Sorge, du bleibst es nicht““ (ebd., S. 36/37).

Tote kann man kitzeln oder sie durch Grimassenschneiden zum Lachen bringen. Erst das Schlafen verändert die Situation des Spiels. Ist Schlafen wie Sterben? „Sterben, weiß du, das passiert doch nur den Erwachsenen“ (ebd., S. 37). Diese Perspektive wird durchgehalten, die Erwachsenen erziehen nicht die Kinder zum „humanen Sterben“, zum freundlichen Umgang mit dem Tod, sondern die Kinder erfahren den Weg zum Ende aus *ihrem* Erlebnishorizont heraus, der dafür eigentlich keinen Platz hat. Daher geht es auch nicht um Begreifen oder um Beschwichtigen, sondern um eine fassungslose Trennung, eine Auflösung, die sich dem Verstehen verweigert, einfach weil in der Welt des Kindes „Zukunft“ keine wirkliche Zeitdimension darstellt, die sich zur Ewigkeit hin strecken könnte. Nur dann aber entsteht überhaupt metaphysisches Wissen. Kinder erleben anders: „In unserem Alter sind die Leiden des Herzens niemals so stark, wie sie flüchtig sind. Von den Tränen zum Lächeln braucht es nicht mehr Zeit, als um sich die Augen mit dem Handrücken zu trocknen“ (ebd., S. 42).

Die beiden Brüder entwickeln eine exklusive Phantasiewelt, die die Erwachsenen nur als Türwächter kennt. Sie haben ins Innere keinen Zutritt, aber der „Vogel Rock“, wie der Ältere den Tumor nennt (ebd., S. 20), fliegt nicht weg und der Jüngere muß lernen, gegen seinen Willen und seine tiefsten Wünsche, daß der bewunderte Erstgeborene (ebd., S. 70) stirbt, ohne verstehen zu können, was sich ereignet. Der Vorgang im Gehirn des Bruders

ist unverständlich (ebd., S. 80), ebenso die allmähliche Veränderung der Situation. Die letzte gemeinsame Nacht mit dem Bruder, bevor dieser in die Klinik eingeliefert wird, die er nur zum Sterben wieder verläßt, ist eine Gewitternacht (ebd., S. 102ff.). Das Gewitter zerstört die von den Kindern angelegte Spiellandschaft des Gartens. Beide Kinder gehen hinaus und sehen der Zerstörung zu:

„Von Windstößen geschüttelt, von Fluten überschwemmt, tun wir so, als wüßten wir nicht, daß vor unseren Augen eine Welt versinkt. Doch Trauer verkrampft dabei unsere Herzen... Plötzlich rollt der Raum sich auf, er knüllt sich zusammen, wird schwarz in der Länge der beiden ungeheuren Flügel neben der Ligusterhecke. Aubert weist darauf hin und ruft: ‚...Der Vogel Rock, da sieh nur, er kommt zurück!‘“ (ebd., S. 105).

Die „Stunden der Kindheit, wo es hinter den Dingen noch keine Vergangenheit und vor uns noch keine Zukunft gibt“ (ebd., S. 135), sind zuende, als der Tod greifbar wird. Das Ereignis beendet die Kindheit nicht auf einmal, aber auf Dauer. Ihr Höhepunkt, die Beziehung zum geliebten Bruder, wird zugleich zum Wendepunkt, zum Begreifen des Erwachsenen, der vergeblich dem Geschehen einen Sinn geben will. Die letzte Begegnung, der in seine letzten Ferien heimkehrende Bruder ist zwölf Jahre alt, seit mehr als einem Jahr in Behandlung und ohne Heilungschance, wird beschrieben, daß die lebenslange Prägung – wenigstens sie – verständlich wird:

„Grauenhaft abgemagert, nur Haut und Knochen, blickt er ins Leere.

Seine großen grünen Augen sind zwei trübe, leblose Kugeln in einem abgezehrtten Gesicht von durchscheinender Blässe.

„Du bist Paul“, antwortet er mechanisch. Da er blind ist, fasse ich ihn beim Arm, damit er sich nicht an den Möbeln stößt. Ich setze ihn in Papas mit beigefarbenem Leder bezogenen Sessel. Dort richtet er sich häuslich ein, dieser wiedergefundene kleine Prinz in kurzen Hosen, mit abgemagerten, von vielen violetten Äderchen durchzogenen Beinen, vorstehenden KZ-Kinder-Knien, die er aneinander preßt, während seine Arme herunterhängen... In meinem Innern scherze ich: ‚Du bist leichter als ein Strohalm, die Schaukel wird mit dir zusammen in den Garten fliegen. Bald bist du nur noch reiner Geist‘. Ich ahne nicht, wie recht ich damit habe“ (ebd., S. 142/143).

Im „Buch der Täuschungen“ gibt E. M. CIORAN einen Kommentar, der die Differenz von Kind und Erwachsenem deutlich macht: „Nur die Unvollkommenheit kann geliebt werden. Alles, was die Vollkommenheit erreicht oder sie uns eingibt, lähmt unsere Zuneigung. Die Menschen sehnen sich unfehlbar nach unendlicher Kraft, aber keinesfalls nach Vollendung. Nur in der Unvollkommenheit gibt es Haß, Leiden oder Liebe, und nur durch sie existieren Individuen“ (CIORAN 1990, S. 197/198). Theorien über Erziehung sind immer verbunden mit Phantasien der Erwachsenen, die sehr oft dieser Maxime widersprechen. Sie sind gebunden an *Vollkommenheit*, eine Vorstellung, die Kindern, die doch diese Richtung einschlagen sollen, fremd ist. Die langgestreckte Zukunft ist nicht ihre Sache, aber Erziehungspläne setzen voraus, die Entwicklung der Kinder sei darauf einstellbar.

MARINA ZWETAJEWA hat in ihren Erinnerungen gesagt, die Unterdrückung der Kinder rühre von der distanzlosen „Allgegenwart“ der Eltern her. „Ihr blinder Glaube... an die eigene unanfechtbare Wahrheit und Macht“ stellt den „Kerker“ des Kindes dar (ZWETAJEWA 1987, S. 114). Einen solchen Fall bearbeitet ERICH HACKL in seiner Erzählung „Auroras Anlaß“ (HACKL 1987), die zugleich konkretisiert, was pädagogische Allmacht bedeutet und welches Wissen sie voraussetzt. Erzählt wird das Leben von AURORA RODRIGUEZ, die am *Fin de Siècle* in der spanischen Provinz aufwächst und hier, vermit-

telt über die Bibliothek des Vaters, mit freidenkerischen und sozialistischen Ideen in Berührung kommt, die sie schließlich zu einem radikalen Selbstexperiment veranlassen. Am Tage ihrer Volljährigkeit inseriert sie offen und namentlich gezeichnet in der Zeitung ihrer Stadt, daß sie auf der Suche nach einem Vater für ihr Kind sei, diesen Mann aber weder heiraten noch an sich binden wolle. Ihre Beziehung solle sich lediglich „auf den Akt der Zeugung (beschränken)“ (ebd., S. 39). Dieser Mann wird gefunden, das Vorhaben gelingt und Aurora bekommt ein Kind, wunschgemäß ein Mädchen, das die Avantgarde der neuen Welt werden soll. Kinder, so wußte Aurora, sind „die einzigen, die frei“ und „ohne den Ballast des Alten“ heranwachsen (ebd., S. 36). Gelingt es, sie richtig zu erziehen, dann muß es möglich sein, eine *neue* Gesellschaft, die sich radikal von der alten unterscheidet, zu entwickeln. Diese Gesellschaft wird damit in Abhängigkeit gestellt zur *pädagogischen* Utopie.

HACKL bearbeitet die Last der Erinnerung eines kollektiven Traums, die Erziehung des sozialistischen Menschen. Der Bezugsautor wird deutlich benannt, CHARLES FOURRIER (ebd., S. 37) und sein Konzept der harmonischen Gemeinschaft, die den „Kern einer neuen Gesellschaft“ abgibt. Die Methode der Planung versteht Aurora sofort: „Alles mußte einen Sinn haben, nichts durfte dem Zufall überlassen werden“ (ebd., S. 35/36). Die neue Praxis des ganz Anderen zielt auf die ausgebeutete Klasse: „Die Arbeiter müssen die Last des Alten, Verkommenen abschütteln. Einer neuen Moral folgen, sich bilden. Wissen ist Macht“ (ebd., S. 43). Bald war aber zu erfahren, daß sich das Alte um so schwerer bewegen ließ, je größer es war, zumal im Blick auf die neue Erziehung, die streng und radikal sein sollte. Den Plan beschreibt Aurora in einem Gespräch in der ihr eigenen rigorosen Eindeutigkeit:

„Man müßte ganz logisch vorgehen. Die Eltern sorgfältig auswählen. Die Zeugung. Und ab diesem Zeitpunkt völlige Kontrolle. Vom Augenblick der Geburt an hätten alle Anstrengungen dem Kind zu gelten. Die bestmögliche Ausbildung. Keine Ablenkung. Kein Müßiggang“ (ebd., S. 46).

Nachdem sich die Arbeiterklasse als das untaugliche Objekt erwies, wird dieser Plan im Selbstexperiment erfüllt. Die Tochter wird zum „Lebenswerk“ der Mutter, zu ihrer einzigen Ambition, die beweisen soll, daß die Erziehung die Natur des Menschen beherrschen kann (ebd., S. 54). „*Aufgrund ihrer Erziehung*“ sollte die Tochter die Mutter verdoppeln und übertreffen, glücklicher und erfolgreicher werden, ein „*freier, großzügiger, mutiger Mensch*“, fähig, die Dinge nach ihren Wünschen einzurichten – die Erfüllung des *Emile*, nur mit dem anderen Geschlecht und darum, wie es schiën, mit einem anderen Ende (ebd., S. 56).

Die Absicht ist absolut, die Kontrolle entsprechend total, ein „Erziehungsprogramm, das Müßiggang und Selbstzweck nicht vorsah“ (ebd., S. 62):

„Jeder Kleinigkeit schenkte die junge Mutter... Beachtung. Sie ließ es nur ungern zu, daß man Hildegart (die Tochter; J. O.)⁹ auf den Arm nahm, achtete auch darauf, daß das Kind, fiel es hin, allein aufstand. Eines Tages ließ sie zur Überraschung der übrigen Hausbewohner zwei Fuhren Sand und eine Fuhre Schotter im Garten abladen und erklärte auf Befragen, damit das sinnvollste Spielzeug für Hildegart angeschafft zu haben. Dazu kamen Bauklötze und buntbemalte Hölzer in Form von Buchstaben, die, richtig zusammengesetzt, Wörter ergaben. Das erste Wort, das Hildegart... ohne fremde Hilfe zusammensetzte, lautete V-I-D-A, Leben“ (ebd., S. 61).

Aus dieser totalen Pädagogisierung heraus entsteht zunächst auch ein „Wunderkind“ (S. 64), das mit fünf die Schule besucht, dort freidenkerisch den Religionsunterricht ver-

weigert, mit dreizehn das Studium der Jurisprudenz beginnt und sich mit vierzehn in der sozialistischen Bewegung engagiert. Bis dahin schien die Verbindung des *Emile* mit der Methode MONTESSORIS und der utilitaristischen Milieutheorie Erfolg zu haben. Aber das Werk scheitert mit der erwachenden Selbständigkeit, die die Mutter nur als Verrat an der Erziehung deuten kann (ebd., S. 103). Genauer: Die Freiheit der Tochter ist „Verrat“ an den Idealen der *Mutter* (ebd., S. 124). Auf diese Abweichung vom „geraden Weg“¹⁰ gibt es nur eine Antwort, die Mutter zwingt die Tochter in den Tod, genauer: Sie zwingt sie zu einer letzten Identifikation, in der die Tochter die Mutter bittet, sie zu töten. „Sie, Aurora, habe Hildegart geschaffen; an ihr liegt es jetzt, ihr Werk, da es gescheitert war, zurückzunehmen“ (ebd., S. 125).

Diese Geschichte erzählt auch FERNANDO ARRABAL¹¹ in dem Roman „Die rote Jungfrau“, die gleiche pädagogische Alchemie, nur nicht neutral, sondern aus der Perspektive der Mutter beschrieben. Auch hier ist der Bildungserfolg äußerlich, die Tochter beginnt irgendwann ein Tagebuch zu schreiben, das den Titel trägt „Die Hölle“ (ARRABAL 1990, S. 149) und in dem die selbständigen Gedanken notiert werden. Die Mutter ist in ihrer Erziehungseitelkeit gekränkt und reagiert mit einem psychiatrischen Verdacht. Die Reflexionen des Tagebuches erscheinen ihr aufsässig und überheblich, zugleich gefährlich für die Erziehungsabsicht. Sie dokumentieren die seelische Bewegung fort von der Mutter und hin zu dem, was mit allen Mitteln verhindert werden soll, die Autonomie des Denkens und der Persönlichkeit. Der Grad des Bildungswahns drückt sich in der Heftigkeit der Vorwürfe und der Dichte der Ignoranz aus, die die Mutter zeigt und nur zeigen kann (ebd., S. 173/174). Ihre Bewunderung gilt ausschließlich dem Werk der Bildung und Erziehung (ebd., S. 181), nicht der Person, deren Schicksal auch hier tödlich endet (ebd., S. 251f.). Und auch hier ist die letzte Identifikation unvermeidlich: „Erlöse mich, Mutter“ (ebd., S. 240).

Eine Alternative zu dieser Art Bildungswahn beschreibt CHRISTOPH RANSMAYR in „Die letzte Welt“, einem Roman, der Bildung als *Metamorphose* faßt, also nicht als linearen Zuwachs von Kompetenz, sondern als Wandel durch Erfahrung, deren Kontingenz kein Plan aufheben kann. „*Keinem bleibt seine Gestalt*“ (RANSMAYR 1988, S. 111) ist das Motto, aber es signalisiert keinen neuzeitlich offenen Fortschritt, sondern den Weg durchs Leben und seine Folgen. Die Grundmetapher für Bildung ist nicht der unbegrenzte *Horizont* und somit die „Entwicklung“ nach oben oder in unerschlossene Räume hinein, sondern der *Übergang* von einem Raum zum anderen. Jeder ist eigentümlich, denn „*jeder Ort hat sein Schicksal*“ (ebd., S. 141).

Diese Metaphorik ist noch im klassischen Bildungsroman präsent (OELKERS 1991, S. 58ff.). Sie zerfällt erst unter dem Eindruck der Gesellschaft des 19. Jahrhunderts und ihrer pädagogischen Institutionen, die den Gedanken der Planbarkeit grandios befördern. Die Vorstellung, daß Bildung *Suche* sei oder Abarbeitung an „Scham“ (RANSMAYR 1988, S. 150f.) und Wissen (ebd., S. 162) gleichermaßen, geht verloren zugunsten einer technischen Version des „erziehenden Unterrichts“, mit der sich die Herstellbarkeit der Zukunft denken läßt, die nicht erst an Selbstexperimenten gezeigt zu werden brauchte. Sie beherrscht die moderne Grundphantasie von „Erziehung“ und damit auch die Erzeugung und Reproduktion pädagogischen Wissens. „Menschen aus Stein“, eine zentrale Metapher in RANSMAYRS Roman, darf es weder als Prophezeiung noch als Wirklichkeit geben (RANSMAYR 1988, S. 169). Die pädagogische Welt des offenen Horizonts aber hat kein Ende mehr, weder ein apokalyptisches noch ein gnädiges. Das Echo der Welt ist verschwunden (ebd., S. 176ff.).

Die Erziehung sei ein „vorkommendes Thema“, läßt CHRISTIANE ROCHEFORT ein Opfer sagen (ROCHEFORT 1990, S. 107). Der Täter ist der Vater, der das Inzesttabu durchbricht und das Kind hemmungslos schädigt. Diese Erfahrung läßt sich nicht verarbeiten, nur ausdrücken. Literatur kommt hier an eine Grenze des Schmerzes, die sich nur als offenes Schweigen thematisieren läßt:

„Meine ganze Kindheit hindurch bezeichnete ich die Person nur mit ‚er‘ und ‚der‘. Was meine Mutter rasend machte, deren wiederholte Bemühungen, mich zu zwingen, ihn so zu nennen, wie es sich gehört, keine andere Wirkung hatten als die, mich in ein eigensinniges Schweigen zu stürzen, das man damals noch nicht autistisch nannte, was mich vor dem Krankenhaus bewahrte. Dem chronischen Verlauf entging ich durch Amnesie: beim Aufwachen vergaß ich, daß ich stumm war, und wenn ich mich dann wieder erinnerte, war es zu spät...

Lieber sterbe ich unverstanden

als mein Leben damit verbringen, mich zu erklären“ (ebd., S. 119/120).

Dieses Wissen ist nicht utilitär. Es ist auch nicht zu ordnen, kaum daß man es in Sätze kleiden kann. Die Erinnerung ist direkt betroffen, ohne den Umweg einer etablierten Wissensform. Die Reflexion muß mit den Wunden der Kindheit, die selbst ein Tabu darstellen (ebd., S. 16ff.), umgehen und dabei sorgt keine allgemeine Theorie für Entlastung, nicht einmal für Erklärung. Die Wahrheit der Erinnerung ist von dieser selbst abhängig. Sie kann sich aber nur durch literarische Bilder fixieren, Sätze, in die unauslöschlich Bilder verworben sind, die die ruhelose Reflexion nicht wieder verwischen kann. Erst dann läßt sich sagen: „Ich glaubte, mich zu sehen“ (ebd., S. 161).

Die Schlußfolgerung ist antipädagogisch. Das wird gleich eingangs klargestellt: „Nichts erschrickt mich so sehr wie ein geliebtes Kind in einer einigen Familie. Armes Wurm“ (ebd., S. 9). Nimmt das Leben seinen Lauf (ebd., S. 25), dann ist die Grunderfahrung nicht Glück, sondern Niedertracht (ebd., S. 26ff.), und die Kinderliebe ist nur Schein für die öffentliche Meinung, die harmoniesüchtige Instanz der sozialen Kontrolle, die nur das Äußere wahrnehmen kann. CHRISTIANE ROCHEFORT beschreibt einen gespenstigen Dialog der Tochter mit dem blutschänderischen Vater, der über Kinderkriegen und Liebe spricht:

„Ich habe es auch nicht gewußt, als ich dich gemacht habe. Und das hier ist das Ergebnis‘, sagte er und zerzauste mir das Haar.

Ich dachte nach.

‚Du willst sagen, wenn du es gewußt hättest, gäbe es mich nicht?‘

‚Wahrscheinlich nicht. Gut gedacht.‘

Das riß Abgründe auf. Daß es mich nicht geben könnte? Und wo wäre ich dann?

‚Es wäre sehr schade‘, sagte er. ‚Du siehst, das Leben ist voller Paradoxe.‘

‚Was ist das, Paradokte?‘

‚Doxe.‘ Er nimmt das Wörterbuch, erklärt, daß das, was die schreiben, überhaupt nicht klar ist, das ist auch meine Meinung, und gibt seine eigene Definition: Eine Sache, die aussieht, als habe sie einen Sinn, in Wahrheit aber einen völlig anderen hat; zum Beispiel meine Fabrikation. Die zuerst ein harter Schlag zu sein schien, die in Wirklichkeit aber ein sehr schönes Geschenk war.

‚Ich bin ein Paradox!‘ rief ich entzückt.

‚Es ist ein Wort, das ich nicht vergessen werde. Ich werde es oft anwenden““ (ebd., S. 43/44).

„Erziehungswissen“ ist nicht nur prospektives Wissen, auch nicht einfach prospektives Wissen angereichert mit historischer Erfahrung. Es ist überhaupt nicht nur Wissen aus dem engeren Korpus einer Wissenschaft oder einer theoretischen Reflexion. Wäre das so, müßte der Bestand überwiegend positiv sein, während die literarischen Wissensformen

über Erziehung und zunehmend auch über Bildung fast ausschließlich negative Reflexionen befördern. Wo eine positive Darstellung versucht wird, wie in ERICH HACKLS anderer Erzählung „Abschied von Sidonie“ (HACKL 1989), da endet die Harmonie an der gesellschaftlichen Grenze. Das Zigeunermädchen Sidonie erlebt, was ROCHEFORT ausschließt, ein geliebtes Kind in einer einigen Familie zu sein. Aber 1942, im österreichischen Teil des Reiches, das sich „großdeutsch“ nannte, ist ein Zigeunerkind in der Erziehungsidylle verloren (ebd., S. 74ff.). Alle Bemühungen der Pflegeeltern, das politisch definierte Schicksal abzuwenden, sind vergeblich (ebd., S. 89), auch des brutalen Vorurteils wegen, das die Politik des Faschismus überhaupt erst begünstigt hat: „Eine Zigeunerin bleibt immer eine Zigeunerin, da kann man machen, was man will“ (ebd., S. 93). Sie muß also ihrer leiblichen Mutter zugeführt werden und damit dem Tod. Auf dem Gedenkstein der Pflegeeltern ist auch Sidonies Name vermerkt, mit dem Zusatz „1933–1943 gestorben in Auschwitz“ (ebd., S. 118).

Die negative Grundrichtung des nicht durch Wissenschaft oder Profession gefilterten Erziehungswissens ist nicht allein eine Folge der beschriebenen Wirklichkeit und der ihr angemessenen Erinnerungsarbeit. Sie hängt mit abstrakteren Enttäuschungen zusammen, über die pädagogischen Versprechungen, vor allem aber darüber, daß „Erziehung“ etwas anderes „ist“, als die Reflexion, auch die der antipädagogischen Kritik, annimmt. Nur der Kontext macht das Thema *verkommen*, während es tatsächlich unvermeidlich ist. Doch das Existenzial „Erziehung“, wie es in der Literatur beschrieben wird, läßt sich nicht mit instrumentellen Erwartungen verbinden, die vielfach öffentlichen Diskussionen zugrundeliegen, also Erwartungen, daß die Erziehung sich *zielmäßig* oder methodisch „richtig“ verhalten soll. Aber Erziehung ist kein verdinglichtes Objekt; die ihr zugeschriebenen Wirkungen sind Erwartungen, die sich aus der Metaphernsprache der Pädagogik ergeben (OELKERS 1991a). Nur unter der Voraussetzung, Erziehung sei eine *wirksame* Größe, die sich genau bestimmen läßt, können überhaupt die großen Erwartungen vertreten werden, während sich die Erfahrung an anderen Größen abarbeiten muß.

Wenigstens thematisiert die literarische Bearbeitung von Phänomenen und Ereignissen, die dem Raum der Erziehung zugeschrieben werden, nicht das Erreichen von Zielen oder die Stetigkeit einer Entwicklung, sondern existentielle Erlebnisse, aus denen Geschichten, Sätze und Bedeutungen hervorgehen, die "Erziehungswissen" sind, ohne sich an eine Wissenschaft oder eine Profession binden zu lassen. Damit ist zugleich eine andere Art von Transzendenz verbunden, keine finale, sondern eine fiktive, die ihre metaphysische Herkunft weder verleugnen noch ablegen kann. Diese Art Reflexion überschreitet von sich aus die Grenzen, die MAX WEBER ihr gegeben hat, denn wo der Zauber fehlt, kann er wiederhergestellt werden, nicht als Mythos oder gar als Alternative zur Praxis der Institutionen, wohl aber als Bild der Erinnerung, als Metaphorik des Lebens. Wer den Fluß der Zeit beobachten will, ist den Winden preisgegeben (MEIER 1990, S. 53/54).

Das gilt letztlich auch für den Unterbau einer Profession oder einer Wissenschaft, die sich mit dem Leben auseinandersetzen muß und damit die Literatur zu beachten hat. Oder was will die Erziehungswissenschaft gegen ein Grundbild pädagogischen Wissens einwenden, das WHITMAN 1855 so ausgedrückt hat:

„A woman at auction,
She too is not only herself... she is the teeming mother of mothers,
She is the bearer of them that shall grow and be mates to the mothers.

Her daughters or their daughters' daughters... who knows who shall mate with them?
Who knows through the centuries what heroes may come from them?

In them and of them natal love... in them the devine mystery... the same old beautiful mystery"
(WHITMAN 1855, S. 81).

Anmerkungen

- 1 Erfaßt wird eine Zeit am Ende und unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg, erlebt in Weil am Rhein, nahe der Schweizer Grenze.
- 2 Etwa in der „Langsamen Heimkehr“ (HANDKE 1979, S. 120ff.). Der „Versuch über die Jukebox“ schließt hier an, nur daß die Heimkehr ohne Ort bleibt. „Nur dort war er für sich am Platz gewesen, wo... auf die Dauer kein Sein war“ (HANDKE 1990, S. 65).
- 3 Zitiert nach dem Booklet der CD „The Best of Van Morrison“ (1990), S. 9. (CD Polydor Nr. 841 970-2.)
- 4 „Die Box spielte, aber er wartete... auf die von ihm selbst gedruckten Nummern; dann erst war es richtig“ (HANDKE 1990, S. 87).
- 5 Der amerikanische Rocksänger STEVEN TYLER beschreibt in einem Rückblick auf die sechziger Jahre den Einfluß der „Rolling Stones“ auf seine eigene Entwicklung. Über den Song „Jumpin' Jack Flash“ sagt er: „Went without sodas for months because the jukebox took all my quarters“ (Rolling Stone No. 585, August 23rd. 1990, S. 88).
- 6 Der Titel ist irreführend; das Original heißt: „The Child in Time“ (MCEWAN 1987).
- 7 Ganz anders, nämlich grotesk, ist die Thematisierung von Verlust in dem Roman „The Cement Garden“ (MCEWAN 1978). Hier kommt die *Kinderperspektive* zum Tragen. Beschrieben wird der Tod der Eltern und die ganz anderen Reaktionen der Kinder, die keine Trauarbeit leisten müssen und trotzdem belastet werden.
- 8 „He needed her good influence, her lessons in celebrating the specific, how to fill the present and be filled by it to the point where identity faded to nothing“ (MCEWAN 1987, S. 121).
- 9 Die Tochter heißt „Carmen“, weil das ein gebräuchlicher Name ist, die Mutter ruft sie aber nur „Hildegart“ – Garten der Weisheit-, „weil der Name... das Schicksal eines Menschen zu beeinflussen vermöge“ (HACKL 1987, S. 58).
- 10 Diese Metapher bestimmt die Erziehungsstrategie des *Emile*, und auch hier geht es um „la liberté bien réglée“ (O. C. IV/S. 321).
- 11 Die französische Ausgabe von ARRABALS Roman („La vierge rouge“) erschien 1986, die spanische („La virgen roja“) 1987. Beide Versionen, die HACKLS und die ARRABALS, gehen zurück auf Lebenserinnerungen von AURORA RODRIGUEZ, die 1977 veröffentlicht wurden („Mi hija Hildegart“).

Literatur

- ARRABAL, F.: Die rote Jungfrau. Roman. Übers. v. E. GROEPLER. Göttingen 1990. (frz. Original 1986)
- CIORAN, E. M.: Das Buch der Täuschungen. Übers. v. F. LEOPOLD. Frankfurt 1990. (rumän. Original 1936)
- HACKL, E.: Auroras Anlaß. Erzählung. Zürich 1987.
- HACKL, E.: Abschied von Sidonie. Erzählung. Zürich 1989.
- HALLIER, J.-E.: Der zuerst schläft, weckt den andern. Roman. Übers. v. E. RECHEL-MERTENS. Frankfurt 1980. (frz. Orig. 1977)
- HANDKE, P.: Langsame Heimkehr. Erzählung. Frankfurt 1979.
- HANDKE, P.: Versuch über die Jukebox. Erzählung. Frankfurt 1990.
- MCEWAN, I.: The Cement Garden. London: Jonathan Cape 1978.
- MCEWAN, I.: Or Shall We Die? Words for an Oratorio Set to Music by M. BERKELEY. London: Jonathan Cape 1983.

- MCEWAN, I.: *The Child in Time*. Boston: Houghton Mifflin 1987.
- MCEWAN, I.: *Ein Kind zur Zeit*. Roman. Übers. v. O. BAYER. Zürich 1988.
- MEIER, G.: *Land der Winde*. Roman. Frankfurt 1990.
- OELKERS, J.: *Vollendung*. Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: N. LUHMANN/K. E. SCHORR (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende*. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1990, S. 24–71.
- OELKERS, J.: *Erziehung als Paradoxie der Moderne*. Aufsätze zur Kulturpädagogik. Weinheim 1991.
- OELKERS, J.: *Metapher und Wirklichkeit*. Die Sprache der Pädagogik als Problem. In: J. OELKERS/K. WEGENAST (Hrsg.): *Symbol – Brücke des Verstehens*. Stuttgart u. a. 1991b, S. 111–124.
- RANSMAYR, CHR.: *Die letzte Welt*. Roman. Mit einem Ovidschen Repertoire. Nördlingen 1988. (= *Die Andere Bibliothek*, hrsg. v. H. M. ENZENSBERGER)
- ROCHFORT, CHR.: *Die Tür dahinten*. Roman. Übers. v. E. HELMLE. Frankfurt 1990. (frz. Orig. 1988)
- ROUSSEAU, J.-J.: *Oeuvres Complètes*, éd. par B. GAGNEBIN/M. RAYMOND, t. IV: *Emile*. Education – Morale – Botanique. Paris: Gallimard 1969.
- WHITMAN, W.: *Leaves of Grass*. Brooklyn, New York 1855. (Repr. Hildesheim/New York 1971)
- ZIEGLER, H.: *Während der Verlobung wirft einer einen Hering an die Decke*. 198 Erinnerungen eines Kindes. 2. Aufl. Basel 1988.
- ZWETAJEWA, M.: *Mutter und die Musik*. Autobiographische Prosa. Übers. v. I. RAKUSA. Frankfurt 1987. (russ. Orig. 1979).

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern.