

Inhalt

Einleitung

Hans-Christoph Koller, Markus Rieger-Ladich | 7

Absolute Liminalität. *Das wilde Kind* von T. Coraghessan Boyle

Jörg Zirfas | 23

Regelwerk des Scheiterns als fiktionale Umkehrung der Perspektive: *Der Außenseiter*. Ein Roman von Sadie Jones

Karin Priem | 47

Die Blockade des Jair in David Grossmans Roman *Sei du mir das Messer*

Helmwart Hierdeis | 61

Verhängnisvolle Zurechnungspraxis. Zweierlei Spielarten des Scheiterns in Philip Roths *Nemesis*

Markus Rieger-Ladich | 85

Produktiv scheitern. Biographische Prozesse und Konfigurationen der Bildung in Jonathan Franzens Roman *Freiheit*

Hans-Rüdiger Müller | 111

»Wie halten die das alles aus?« Das Scheitern an (Bildungs-)Institutionen als Motiv in Andreas Maiers *Kirillow* und in seinen Frankfurter Poetikvorlesungen

Helga Kelle | 133

Ich in der dritten Person. Anmerkungen zu Christa Wolfs *Kindheitsmuster*

Rita Casale | 157

**Über das Scheitern. Überlegungen zu den Voraussetzungen
eines pädagogischen Verhältnisses im Anschluss an
Herta Müllers *Niederungen***

Sabine Reh | 171

**Mittelmäßiges Scheitern. Wilhelm Genazino und der Versuch,
das mögliche Scheitern zu lieben**

Jennifer Pavlik | 197

**Archäologie des Scheiterns.
Zeruya Shalevs Roman *Späte Familie***

Vera King | 217

**Vom Scheitern des Verstehens.
Zu Jeffrey Eugenides' *Die Selbstmord-Schwestern***

Hans-Christoph Koller | 247

**»Was untergeht, muß gewesen sein.« Scheitern als Kategorie
des Literarischen bei Martin Mosebach und Philip Roth**

Georg Mein | 265

Autorinnen und Autoren | 289

Einleitung

HANS-CHRISTOPH KOLLER, MARKUS RIEGER-LADICH

»Krisen lieben« – mit diesem Titel feierte das legendäre *Kursbuch* im Februar 2012 seine überraschende Wiederauferstehung. Nachdem es, 1965 von Hans Magnus Enzensberger gegründet und zunächst im Suhrkamp-Verlag erscheinend, insbesondere in den 1970er und 1980er Jahren ein Publikationsorgan war, das die kritischen Selbstverständigungsprozesse in der Bundesrepublik befeuerte und dabei nicht zuletzt den Stimmen der Außerparlamentarischen Opposition Gehör verschaffte (vgl. Lau 1999: 206ff.), verlor es – unter wechselnden Herausgebern – zunehmend an Einfluss und wurde 2008 schließlich eingestellt.

Den Neueinsatz markiert nun also ein Heft zum Thema »Krisen lieben«. Weshalb wir gehalten sind, Krisen nicht länger mit Respekt, Sorge oder gar Furcht zu begegnen, und ihnen gegenüber stattdessen Gefühle entwickeln sollten, die wir gewöhnlich für intime Zweierbeziehungen reservieren, erläutert der neue Herausgeber Armin Nassehi in einem programmatischen Beitrag. Der Ausnahmezustand, belehrt uns der Münchner Soziologe, wird zum unspektakulären »Normalfall«, wenn wir uns endlich dazu durchringen, die »Modernität als Krise« – so der Untertitel seines Essays – zu begreifen (Nassehi 2012: 34). Mit Blick auf die enormen zentrifugalen Kräfte, die funktional differenzierte Gesellschaften fortgesetzt freisetzen, und die dramatische Einbuße von deren Steuerbarkeit rät Nassehi nonchalant zu mehr Gelassenheit – und zum Vertrauen darauf, dass sich die Transformationsprozesse, die von uns gegenwärtig noch als krisenhaft erlebt werden, schon bald als Keimzelle neuer gesellschaftlicher Ordnungsmuster erweisen werden. Die Geschehnisse, die uns gegenwärtig beunru-

higten, etwa die Finanzkrise und die Zukunft Europas (vgl. Habermas 2012), verlören viel von ihrer Dramatik, sobald man sich zwei Umstände vergegenwärtige: Zum einen werden einmal getroffene, gerade auch (vermeintlich) bedeutsame und folgenreiche Entscheidungen stillschweigend insofern relativiert, als sie schon bald von neuen Entscheidungen abgelöst werden; und so – dies der heitere Befund des Systemtheoretikers – gehe es »bei keiner Lösung wirklich ums Ganze« (ebd.: 45). Zum andern lasse sich auch die Einsicht in die »Unmöglichkeit, direkt ins Getriebe der Gesellschaft einzugreifen« (ebd.: 47), und die Erfahrung, dass alle Hoffnungen auf deren Durchregierbarkeit sich schnell als Phantasmen erweisen, als Chance begreifen, die mit der Abkehr von überholten Beobachtungsformen neue, ungleich raffiniertere freisetze: Die »grundlegende Krisenhaftigkeit der Moderne, das Erleben, dass die Moderne nicht regierbar ist, die Erfahrung, dass nichts zu einem Abschluss kommen kann«, erweise sich dann, so Nassehi überraschende Pointe, als »Ausdruck einer Emanzipation von fertigen Lösungen« (ebd.: 44).

Die Beiträge, die hier vorgelegt werden, unterscheiden sich von diesem Programm nicht allein dadurch, dass sie mit der Pädagogik ein anderes Feld in den Blick nehmen als die von Nassehi anvisierten politischen und ökonomischen Krisenphänomene. Ihnen sind vielmehr sowohl das Vertrauen in die Revidierbarkeit und Korrigierbarkeit von Handlungen als auch die Hoffnung fremd, dass sich jeder Missstand als Keimzelle eines besseren Morgen erweisen könnte. Anders als Nassehi, der Krisen bevorzugt als Indizien für gesellschaftliche Selbstheilungskräfte zu betrachten scheint, wenden sie sich Phänomenen zu, die sich gegen Relativierungen und Verharmlosungen sperren – und die eben nicht mit leichter Hand zu Begleiterscheinungen des Übergangs erklärt werden können. So unterschiedlich die hier präsentierten pädagogischen Lektüren sind, gemeinsam ist ihnen die Skepsis gegenüber einer Rhetorik der Beschwichtigung. Vielmehr rechnen sie damit, dass es innerhalb des pädagogischen Feldes zu Ereignissen und Phänomenen kommen kann, die keinerlei kathartischen Effekt erkennen lassen. Sie unterstellen also, dass kein Bereich des pädagogischen Feldes – ob es sich nun um die Familie handelt, um Kindertagesstätten, um Schulen oder sozialpädagogische Einrichtungen bzw. um solche der Erwachsenenbildung – davor gefeit ist, dass es hier zu Verwerfungen und Verletzungen kommt, die von allen Beteiligten als schmerzhaft erlebt wer-

den, die Fragen der Schuld und der Verantwortung aufwerfen – und die sich, allen Bemühungen zum Trotz, eben als nicht revidierbar erweisen.

Aus diesem Grund werden die pädagogischen Lektüren auch nicht unter dem Oberbegriff der Krise versammelt (vgl. Fenske et al. 2013), sondern unter dem des Scheiterns. Obwohl das Scheitern nicht allein in der Literatur, sondern auch in der bildenden Kunst und der Philosophie – insbesondere seit der Moderne – zu jenen Themen gezählt werden muss, die in zahllosen Varianten zum Gegenstand gemacht wurden (vgl. Blumenberg 1979; Eibl 1995), hat es insbesondere in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in der Vergangenheit doch nur wenig Beachtung gefunden (vgl. Rieger-Ladich 2013). Dies ist um so überraschender, wenn man sich vergegenwärtigt, dass pädagogisch relevante Phänomene wie Erziehung und Bildung oder Lehren und Lernen ganz fraglos als hochgradig riskant gelten müssen: Sie sind vom Scheitern bedroht nicht nur dann, wenn eine Verfahrensvorschrift verletzt oder eine bedeutsame Regel nicht beachtet wird, sondern auch ganz grundsätzlich, weil es eben prinzipiell ausgeschlossen ist, sämtliche Bedingungen des Gelingens zu kennen oder gar zu kontrollieren. Bevor dieser Umstand von Niklas Luhmann und Karl-Eberhard Schorr unter dem eingängigen Slogan vom »Technologiedefizit der Pädagogik« thematisiert wurde (Luhmann/Schorr 1988), hatte zu Beginn der 1960er Jahre bereits Eduard Spranger darauf verwiesen, dass wir einen verhängnisvollen »Kategorienfehler« (Ryle) begehen, wenn wir Denkmodelle etwa aus dem Bereich der Regelungstechnik entlehnen, um die Eigenart pädagogischer Handlungen zu bestimmen. In seiner späten Studie »Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung« (Spranger 1962) warb er nachdrücklich dafür, den verführerischen Steuerungsphantasien eine Absage zu erteilen, und hielt nüchtern fest, dass das »Nicht-voraus-berechnen-Können« eine der gewichtigsten Ursachen dafür sei, dass »im pädagogischen Bereich außerordentlich viel« misslinge (ebd.: 75).

Dieser Befund hat auch heute – mehr als 50 Jahre danach – nichts von seiner Gültigkeit eingebüßt. Leicht ließe sich eine Phänomenologie des Scheiterns im pädagogischen Feld entwerfen: Sie nähme ihre Anfänge beim einfachen Misslingen einer Erziehungsmaßnahme, reichte über Fälle von Schulversagen oder der Schulverweigerung bis hin zu schwerwiegenden Entwicklungsstörungen; sie beträfe freilich auch das Scheitern individueller Lebenspläne oder ambitionierter gesellschaftlicher Reformprojekte. Fehlschläge können dabei nicht nur Vorhaben wie Erziehung, Unterricht oder

bildungspolitische Maßnahmen, denen jeweils Absichten pädagogisch handelnder Instanzen wie Eltern, LehrerInnen oder anderer Akteure zugrunde liegen; scheitern können auch Prozesse, die nicht intentional geplant und absichtsvoll betrieben wurden, aber wie Bildung, Lernen oder Entwicklung gleichwohl doch auf ein Ziel hin angelegt sind oder aber mindestens als Bearbeitung eines Problems bzw. einer Aufgabe verstanden werden können (vgl. hierzu etwa: Schwabe 1999; Junge/Lechner 2004; Pennac 2009 Bittner 2011; Koller 2012; Rieger-Ladich 2012a).

Obwohl der in diesem Sinne riskante Charakter pädagogischer Prozesse im Prinzip seit Langem bekannt ist – schon Johann Friedrich Herbart hatte von der »unvermeidlichen Unsicherheit der Erziehung« gesprochen (Herbart 1989: 138), lange bevor in den 1950er Jahren Otto Friedrich Bollnow eindringlich dafür warb, mit der Zuwendung zu den »unstetigen Formen« der Pädagogik endlich auch »das Problem des Scheiterns in der Erziehung als grundlegendes [...] Problem durchzuarbeiten, und zwar [...] als [...] eine immer vorhandene Möglichkeit, die von vornherein in den Ansatz jeder Erziehung mit hineingenommen werden muß« (Bollnow 1962: 57) –, neigt die deutschsprachige Erziehungswissenschaft doch noch immer dazu, Phänomene des Scheiterns und Misslingens auszublenden, und konzentriert sich lieber auf die Formulierung von Zielen sowie die Bestimmung von Mitteln, die geeignet erscheinen, um diese zu erreichen. PädagogInnen sind gleichsam – so scheint es – von Berufs wegen Optimisten und »ins Gelingen verliebt« (Bloch 1985: 1). Der besondere Status der Pädagogik als einer Handlungswissenschaft, die den PraktikerInnen Orientierung verspricht, fördert offensichtlich diese Ausrichtung am Fortschritt und an der Höherentwicklung (vgl. Reichenbach 1998). In der Folge werden das Versagen und Misslingen in pädagogischen Theorien bestenfalls als missliche Randerscheinungen oder vernachlässigbare Grenzphänomene in den Blick genommen (vgl. aber: Oelkers 1982; Helsper/Hörster/Kade 2003).

Ganz anders dagegen die Literatur, die sich – so Katja Mellmann (2012) in einem Beitrag für das erwähnte Themenheft des *Kursbuch* – insbesondere seit Beginn der Moderne für das Fehlschlagen menschlicher Bemühungen, für Krisen, Niederlagen und Niedergänge aller Art interessiert. Von der Aufgabe befreit, »schichtspezifische[] Werthaltungen« (ebd.: 183) zu vermitteln, tritt sie nun mehr und mehr in Konkurrenz zur Religion und findet ihre Aufgabe in der Thematisierung der existentiellen Nöte, die aus den gesellschaftlichen Verwerfungen und dem fortschreitenden Ordnungsver-

lust resultieren (vgl. Eibl 1995). Statt sich noch länger der Vermittlung des »Guten, Wahren und Schönen« verpflichtet zu wissen, findet die Literatur der Moderne ihre Bestimmung »in der Hinterfragung und Problematisierung gegebener Ordnungen, im Verfügbarmachen krisenhafter Selbsterfahrung« (Mellmann 2012: 183). Sie beschreitet daher, das wäre leicht an Romanen wie *Anna Karenina* (1878), den *Buddenbrooks* (1901) und der *Ästhetik des Widerstands* (1975–81) zu zeigen, einen völlig anderen Weg als die pädagogische Reflexion: Moderne Literatur lässt – in scharfem Kontrast zur deutschsprachigen Erziehungswissenschaft – eben kein besonderes Interesse an »Lebensläufe[n] in aufsteigender Linie« (wie ein Roman des 18. Jahrhunderts betitelt war) und »Geschichten mit notorisch gutem Ausgang« (Schuller 1994: 84) erkennen. Zu den großen Themen der Literatur der Moderne gehören fraglos auch Scheitern, Misslingen und Versagen – ob man dabei nun an Gustave Flaubert, Herman Melville und Leo Tolstoi denken mag, an Thomas Mann, Franz Kafka, Virginia Woolf, Ingeborg Bachmann und Peter Weiss oder in jüngster Zeit an Thomas Bernhard, Philip Roth und Roberto Bolaño.

Damit ist die gemeinsame Prämisse der folgenden Beiträge benannt: Wenn es sich – wie von uns unterstellt – bei der Thematisierung von Phänomenen des Scheiterns tatsächlich um einen blinden Fleck in der zeitgenössischen Bildungs- und Erziehungstheorie handelt, dann scheint die Hoffnung nicht völlig abwegig, dass dieser durch die Beschäftigung mit literarischen Texten zumindest etwas erhellt werden kann. Trifft der notorische Optimismus der Erziehungswissenschaft ungebremst auf die Literatur der Moderne, die sich mitleidlos und unnachgiebig genau jenen Phänomenen des Scheiterns und des Misslingen, der Krise und des Versagens zuwendet und in deren minutiöser Beschreibung ihre Bestimmung findet, stellt dies für die VertreterInnen des pädagogischen Diskurses eine besondere Erkenntnischance dar: Durch die Konfrontation mit der Eigenlogik literarischer Texte vermögen wir etwas über die Eigenlogik (erziehungs-)wissenschaftlicher Texte zu erfahren – und über die eigene Fachkultur (vgl. Koller 2013; Rieger-Ladich 2012b). Die Zuwendung zu Biographien, die gemeinhin als gescheitert gelten, zu Verstehensbemühungen, die an eine unüberwindbare Grenze gelangen, oder zu misslingenden Versuchen, ein pädagogisches Verhältnis zu stiften, sind daher von der Hoffnung gespeist, dass gerade die Auseinandersetzung mit der literarischen Thematisierung der Kehrseite des Gelingens für die erziehungs-

wissenschaftliche Reflexion und Theoriebildung von besonderem theoretischen Gewinn sein könnte (vgl. Oelkers 1985).

Dabei knüpft der vorliegende Band an eine Reihe früherer, ebenfalls im transcript-Verlag erschienener Publikationen an, in denen der Versuch unternommen wurde, das Erkenntnispotential literarischer Texte zu prüfen und zeitgenössische Romane auf ihre Anregungskraft für den pädagogischen Diskurs hin zu befragen. Während dort grundlegende Fragen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005) bzw. mit »Figurationen der Adoleszenz« ein Pädagogik wie Literatur gleichermaßen interessierender Gegenstand im Mittelpunkt standen (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2009), konzentriert sich der vorliegende Band mit dem Scheitern auf ein Phänomen, das es in besonderer Weise erlaubt, die spezifischen Themen und Thematisierungsweisen literarischer Texte in den Blick zu nehmen.

Jörg Zirfas liest T.C. Boyles Version der Geschichte des wilden Kindes von Aveyron, die einen der bekanntesten Fälle wilder Kinder aufgreift, als »pädagogischen Mythos der Unvermittelbarkeit«, der – im Unterschied zu klassischen Mythen – nicht etwa Natur und Kultur zu versöhnen versuche, sondern den Bruch zwischen diesen Instanzen sogar noch zuspitze. Am Beispiel von Boyles Art und Weise, das Scheitern aller pädagogischen Bemühungen um jenes wilde Kind zu thematisieren, verweist Zirfas auf das Vermögen literarischer Texte, »traditionelle Diskurse in der Pädagogik aus dem (literarisch formierten) Blickwinkel von Betroffenen zu irritieren und neu zu gewichten«. Denn im Unterschied zu den meisten anderen vorliegenden Deutungen des gut dokumentierten Falles interessiert sich Boyle kaum für die Frage, was Itard (der junge Pädagoge, der mit der Erziehung des wilden Kindes die Richtigkeit seiner anthropologischen und pädagogischen Überzeugungen demonstrieren wollte) falsch gemacht habe. Der eigentliche Grund für Itards Scheitern liege für Boyle vielmehr darin, »dass das wilde Kind nicht zivilisiert werden *wollte*, weil es von einer unstillbaren Sehnsucht nach der Natur angetrieben wurde«.

Auch *Karin Priem* sieht durch einen literarischen Text – Sadie Jones' Roman *Der Außenseiter* – traditionelle pädagogische Deutungsmuster in Frage gestellt. Den Roman liest sie als Darstellung eines Stigmatisierungsprozesses, in dem der Außenseiterstatus eines Jugendlichen sozial hervorgebracht wird. Während es nach außen den Anschein habe, als handle es sich um einen Problemfall par excellence, der auf Charaktereigenschaften

des Jugendlichen wie Aufsässigkeit, Destruktivität und Asozialität zurückgeführt werden könnte, zeige die literarische Darstellung in einer Art Perspektivenumkehr, dass es in Wirklichkeit das vermeintlich intakte Mittelschichtsmilieu ist, das den Jugendlichen zum Opfer und Außenseiter werden lässt. Jones' Roman erscheint dabei als »präzise und bis in alltägliche Einzelheiten ausgeleuchtete Studie über jene sozialen Mechanismen und Regelwerke«, die Bourdieu als »symbolische Gewalt« beschrieben hat. Als entscheidend dafür gilt Priem das literarische Verfahren des Romans, der dem stummen Funktionieren symbolischer Gewalt entgegenwirke, indem »die in der ›Realität‹ stummen inneren Stimmen der Protagonisten als Stimmen der sich Unterwerfenden und Stimmen der Mächtigen« zum Sprechen gebracht werden.

Im Mittelpunkt des folgenden Beitrags steht die Frage, inwiefern biographisches Scheitern durch therapeutische Prozesse bearbeitet werden kann. *Helmwart Hierdeis* verfolgt das Ziel, die in David Grossmans Roman *Sei du mir das Messer* enthaltene »implizite[] Theorie über den Zusammenhang früherer Erfahrungen der Hauptfigur mit ihrer Erwachsenenbiographie« zu rekonstruieren. Der nicht nur im Titel von Kafkas *Briefen an Milena* beeinflusste Roman erzählt demzufolge von einem doppelten Scheitern des Protagonisten, dem nicht nur das Projekt misslingt, eine ganz auf den Gedankenaustausch per Brief beschränkte Liebesbeziehung zu einer fremden Frau zu führen, sondern der auch pädagogisch scheitert, weil er die Rolle des guten Vaters nicht aufrechtzuerhalten vermag, wenn er bei seinem fünfjährigen Sohn auf Widerstand stößt. Am Ende des Buchs werden Hierdeis zufolge beide Handlungsstränge verknüpft, indem geschildert wird, wie der Held sich in einem Konflikt mit dem Sohn in eine so ausweglose Situation manövriert, dass Hilfe nur noch von außen kommen kann, d.h. von seiner Briefpartnerin Mirjam. Ob dabei am Ende das dritte Projekt gelingt, von dem der Roman handelt, nämlich die quasi-therapeutische Bearbeitung der eigenen Vergangenheit in der Beziehung mit jener Frau, bleibt offen, sei aber vor allem dem Kind als dem »eigentlich Ohnmächtige[n] in diesem Beziehungs- und Bildungs-drama« zu wünschen.

Der Beitrag von *Markus Rieger-Ladich* ist Philip Roths Novelle *Nemesis* gewidmet, in der der Autor zwei unterschiedliche Formen des Scheiterns gestaltet sieht. Dabei wird zunächst in historischer Perspektive herausgearbeitet, dass das selbstverschuldete Scheitern als ein modernes Phänomen begriffen werden muss, insofern es den Verlust einer verbindlichen

und einheitlichen Sinn-Ordnung, die Freisetzung von Kontingenz und die Verantwortlichkeit des Subjekts für seine eigene Biographie zur Voraussetzung hat. Vor diesem Hintergrund erscheint der Protagonist von Roths Erzählung – ein Sportlehrer, der sich die Schuld an der Polio-Erkrankung der ihm anvertrauten Jugendlichen zurechnet und sich dafür mit dem lebenslangen Verzicht auf alle bisherigen Wünsche bestraft – als Verkörperung des »Entwurfscharakter[s] moderner Biographien«, der im Falle des Scheiterns Schamgefühle freisetze, die das Subjekt mit völliger Handlungsunfähigkeit bedrohen. Das zweite Scheitern, das von Roth thematisiert wird, besteht Rieger-Ladich zufolge darin, dass die Selbstzurechnung der Schuld so stabil ist, dass es auch im quasi-therapeutischen Setting der Gespräche des Protagonisten mit dem Erzähler nicht gelingt, die »heillose Verstrickung in die Vergangenheit« zugunsten einer offeneren Zukunft aufzulösen. Als Gründe dafür verweist Rieger-Ladich über »knappe Ressourcen und inkorporierte Narrative« hinaus auf »die eklatante Selbsttäuschung, der wir erliegen, wenn wir uns als souveräne AkteurInnen beschreiben, denen ihre Motive, Handlungsmuster und Beweggründe reflexiv zugänglich sind«.

Der Zusammenhang von Bildung und Biographie ist Thema der beiden folgenden Beiträge. *Hans-Rüdiger Müller* geht den »wechselseitigen Verstränkungen von Bildung und Biographie« in Jonathan Franzens Roman *Freiheit* nach und arbeitet dabei zunächst das Scheitern als ein zentrales Motiv dieser komplexen Geschichte einer typischen amerikanischen Mittelschichtsfamilie heraus. Dabei werde deutlich, »wie unterschiedlich der amerikanische Traum von einem ›freien Leben‹ in diesem Panorama von Charakteren und Beziehungen ausgelegt, realisiert und mit offenbar unbittlicher Konsequenz verfehlt wird«. Ausgehend von der begrifflichen Unterscheidung zwischen dem, was man vom Leben als Ganzem erwartet, und dem sehr viel begrenzteren »Bildungssinn« einzelner Erfahrungen untersucht Müller dann exemplarisch zwei »Bildungsfigurationen«, nämlich die Position der weiblichen Hauptfigur zwischen ihrer Herkunftsfamilie und dem Erfahrungsfeld des Sports sowie die »heteronome Verstrickung« ihres Sohnes zwischen dem pädagogischen Autoritätsanspruch der Mutter und ihrer heimlichen Bewunderung für die frühe Autonomie des Sprösslings. Dabei erscheinen »Bildungsfigurationen als sozial und kulturell strukturierte Erfahrungsräume [...], in denen den Subjekten Impulse zur aktiven Ausgestaltung ihrer persönlichen Wertorientierungen, Verhaltensdispositionen, Sinnerspektiven und Ausdrucksformen gegeben werden«.

Solche Figurationen seien jedoch »grundsätzlich zwiespältiger Natur, denn die von ihnen ermöglichten Selbst- und Weltbezüge führen als Kehrseite ihrer selbst auch stets den Selbst- und Weltentzug mit, die marginalisierten oder abgespaltenen oder nicht realisierten Entwicklungsmöglichkeiten der personalen Existenz, die gleichsam als Schatten [...] den biographischen Prozess begleiten«.

Helga Kelle legt eine »bildungstheoretische Lesart« von Andreas Maiers Roman *Kirillow* und seinen Frankfurter Poetikvorlesungen vor, die das Scheitern an Bildungsinstitutionen wie Kindergarten, Schule oder Universität als »Motiv« der Texte im doppelten Sinn des Wortes versteht, nämlich als Gegenstand und als Beweggrund literarischer Darstellung. Während solches Scheitern im Roman nur implizit zum Ausdruck komme (nämlich als Scheitern der Universität in ihrem Anspruch auf »Sinnstiftung, intellektuelle Formung und Persönlichkeitsbildung«), sei die Selbstdarstellung des Autors in den Vorlesungen »als eine dramatisierte Geschichte des Scheiterns« angelegt, in der das Scheitern (wie z.B. die Verweigerung des Kindergartenbesuchs im Alter von drei Jahren) zugleich zum Katalysator eigener Bildungsprozesse werde. Der »rabenschwarze[n]« Darstellung staatlich organisierter Bildung stehe dabei im Roman die als Karikatur aller »zornigen [...] jungen Männer der Literaturgeschichte« angelegte Figur Julian Nagel gegenüber, die einen Weg gefunden habe, »sich in eine aktive Rolle zu begeben und die (pädagogisch) verwaltete Welt dieser selbst vorzuführen«. Die Bildungsprozesse von Autor und Romanfigur deutet Kelle dabei unter Bezug auf Silvia Bovenschen als »Anhäufung von Idiosynkrasien«, die es erlauben, den Sinn eines Menschen für Identität mit sich selbst auszubilden, wofür die Pädagogik in ihren institutionalisierten Formen aber wenig Sensibilität aufbringe.

Rita Casale wendet sich Christa Wolfs Roman *Kindheitsmuster* ebenfalls aus einer bildungstheoretischen Perspektive zu. Von der Struktur her an eine Autobiographie erinnernd, lassen sich drei Zeitebenen unterscheiden: die Kindheit der Erzählerin Nelly, die zur Zeit des Nationalismus aufwächst, eine Reise, die sie nach Polen führt, sowie die frühen 1970er Jahre, in der sie ihr Buch verfasst – und sich nicht allein auf die Suche nach den Spuren ihrer Erinnerungen begibt, sondern auch nach einer Sprache für das Erlebte. Mit Blick auf die von der französischen Annales-Schule vorgelegten historischen Studien interpretiert Casale den literarischen Text als ein Dokument, das nicht nur die Transformationen individueller und kollekti-

ver Gefühlslagen einfängt, sondern auch noch deren Verschränkungen erhellte: Die literarische Autobiographie Wolfs gilt ihr denn auch als »eine historische Quelle zur Geschichte des Gefühls des Scheiterns als kollektiver Erfahrung einer Generation und als Essay zur geschichtlichen Konstituierung von Subjektivität«. Indem sie sich auf die Motive des Schweigens, des Sprechens, des Schreibens und der Hörigkeit konzentriert, arbeitet sie charakteristische Formen des Erlebens einer Generation heraus, die von früh auf mit Verdrängungen und Tabuisierungen in allen Spielarten konfrontiert wurde. Und zugleich wird deutlich, dass die Angehörigen dieser Generation nicht allein daran gescheitert sind, ihre Hörigkeit abzustreifen, sondern auch in der Gegenwart anzukommen und »bei sich zu verweilen«.

Auch in Herta Müllers Textsammlung *Niederungen* werden Erfahrungen thematisch, die an das Aufwachsen in einer Diktatur geknüpft sind. Im Rückgriff auf Unterscheidungen des Literaturtheoretikers Gérard Genette, welche die Erzählstrategie und die Zeitverhältnisse zu analysieren erlauben, wendet sich *Sabine Reh* zunächst der textuellen Gestalt der einzelnen Erzählungen zu. Die Gewalt, die nicht allein die Kindheit der Erzählerin in einem Dorf in Banatschwaben prägt, sondern auch noch das Leben im Rumänien der 1950er und 1960er Jahre, bleibt den Texten nicht äußerlich: Indem sie nachweist, dass die Texte ihre besondere Gestalt den »losen Verknüpfungen«, den »Wiederholungen und Rhythmisierungen«, den »Auslassungen« und »Grenzverwischungen« verdanken, wird deutlich, dass hier eine elementare Voraussetzung pädagogischer Verhältnisse – die Ausprägung einer generationalen Differenz – nicht existiert. Auch Müller scheitert daher bei dem Versuch der »Rückgewinnung von Handlungsmacht« durch das Schreiben. Ihr Text wird zu einem Dokument, das die traumatisierenden Erfahrungen eines Aufwachsens in einem totalitären Staat schmerzhaft vor Augen führt: Es lässt die generationale Differenz zwischen erzähltem Kind-Ich und Ich-Erzählerin nicht erkennen. Und dies rührt an die Voraussetzungen pädagogischer Arrangements: »Neuankömmlinge« (Arendt) benötigen ein Gegenüber, um den Bruch provozieren und etwas Neues beginnen zu können. Die Erzählungen, die unter der Überschrift *Niederungen* zusammengesellt sind, zeigen, dass die generationale Differenz als voraussetzungsreich gelten muss: »Im Kontext eines solchen Verständnisses von Generationalität und Erziehung könnte die Unmöglichkeit, Generationalität zu gestalten, einen Anfang zu erschaffen, als Scheitern an den Voraussetzungen eines pädagogischen Verhältnisses verstanden werden.«

Jennifer Pavlik knüpft ebenfalls an Arendts Begriff der Natalität an: Und auch hier fällt es dem Protagonisten nicht eben leicht, einen neuen Anfang zu setzen. Im Zentrum von Wilhelm Genazinos Roman *Mittelmäßiges Unglück* steht Dieter Rotmund; dieser ist zwar beruflich recht erfolgreich, aber obwohl er in seiner Ehe alles daran setzt, dem Mittelmaß zu entkommen, ist er doch nicht glücklich. Er betreibt die Loslösung von seiner Frau, deren Ansprüchen er nicht zu genügen scheint, zunächst nicht selbst; vielmehr ist es eine Reihe ungewöhnlicher Vorgänge, die ihn dazu führt, ein neues Leben zu suchen: Nachdem er in einem Gasthaus ein Ohr verliert, büßt er bald darauf einen kleinen Zeh ein. Auf diese Weise versehrt, entfernt er sich mehr und mehr von seiner Frau – und begreift schließlich jenen schmerzhaften Moment, indem er sich von alten Bildern und Wunschphantasien endgültig verabschieden muss, als unverhoffte Chance. Erst nach der Scheidung von seiner Frau vermag er, sich mit den eigenen Unzulänglichkeiten auszusöhnen und ein neues Kapitel aufzuschlagen. »Das Ende seiner Ehe lässt ihn zwar zunächst noch mehr daran glauben, dass sein Leben gescheitert ist. Dennoch markiert dieser subjektiv wahrgenommene Nullpunkt gleichzeitig einen Wendepunkt, von dem aus Rotmund eine Möglichkeit entwickelt, weiter leben zu können, wenn er auch seine neurotischen Züge nicht vollends ablegen kann.«

Wie schon bei Genazino steht auch in Zeruya Shalevs Roman *Späte Familie* die Trennung eines Paares im Zentrum des Romans. Von pädagogischem Interesse ist diese – so *Vera Kings* zentrale These – insofern, als sie ein Schlaglicht auf die Verknüpfungen wirft, die zwischen Familien-, Eltern-Kind- und Paarbindungen besteht. Sie liest den Roman als eine bohrende »Archäologie des Scheiterns«: Am Tag vor der Einschulung des gemeinsamen Sohnes trennt sich Ella von Amnon und verstellt damit dem Sohn die Möglichkeit, sich langsam von seinen Eltern zu lösen und sich zunehmend eigene Räume zu erobern. Die Unfähigkeit, idealisierte Liebesbeziehungen und Familienkonstellationen an der Wirklichkeit abzugleichen und sich mit der Endlichkeit des eigenen Lebens auszusöhnen, lässt sich auch beobachten, als sich Ella in Oded verliebt und mit diesem eine neue Familiengründung unternimmt. Der Versuch, die »destruktiven Impulse [zu] bannen«, die von ihrer Trennung ausgehen, scheitert zunächst: Konkurrenz und Rivalität prägen die neue Patchworkfamilie, die auch deshalb fragil ist, weil auch Ella und Oded immer wieder von Schuld- und Ohnmachtsgefühlen überwältigt werden. Eine besondere Qualität des Romans

besteht nach King darin, dass er diesen schmerzhaften biographischen Lernprozess auch in seiner gestalteten Form zeigt: »Diese den Roman durchziehende Spannung zwischen einem über weite Strecken vorherrschenden idealisierenden Verkennen und einem [...] Anerkennen von Grenzen drückt sich in der ästhetischen Gestalt des Romans aus, gerade über die inhaltliche und formale Gestaltung von Zeit und Zeitlichkeit«. Um diese Verschränkung von Form und Inhalt freizulegen, bedient sich King der Mittel der sequenzanalytischen Rekonstruktion: Einer Archäologin gleich, trägt sie die Schichten einer Geschichte des Scheiterns ab, die auf bezwingende Weise zeigt, wie eng Liebesverhältnisse, Familienkonstellationen und Eltern-Kind-Beziehungen bisweilen verknüpft sind – und welche zerstörerischen Dynamiken sie freisetzen können.

Das Scheitern des Verstehens wird von den beiden nächsten Lektüren zum Gegenstand gemacht. Dabei fällt auf, dass dieses Phänomen in den behandelten Romanen auf zwei unterschiedlichen Ebenen thematisch wird: in den Erzählungen selbst, aber auch auf der Seite der Rezeption. In Jeffrey Eugenides' Roman *Die Selbstmordschwwestern* etwa, den Hans-Christoph Koller interpretiert, steht ein verstörender Vorfall im Zentrum der Erzählung, der alle Verstehensbemühungen ins Leere laufen lässt und die Erzählung in Gang setzt: Die fünf Töchter einer katholischen Familie, zwischen 13 und 17 Jahre alt, nehmen sich innerhalb eines Jahres das Leben. Nicht allein die Nachbarn und MitschülerInnen stehen vor einem Rätsel, auch die Eltern und die Fachkräfte, die diese bald hinzuziehen. Erzählt werden die Vorfälle – mit dem beträchtlichen Abstand vieler Jahre – von einer anonym bleibenden Gruppe von Jungen, die damals in der Nachbarschaft lebten und Kontakt zu den Mädchen suchten. Verstörend ist der Roman, weil er das Unvermögen zeigt, die Geschehnisse in eine narrative Logik einzubinden. Dabei werden die Bemühungen der Sinnstiftung als Gesten der Hilflosigkeit vorgeführt. Diese Inszenierung des Scheiterns – der Lebensentwürfe sowie der Verstehensbemühungen – greift Koller auf, um die Arbeit an einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse voranzutreiben: Statt die Spielarten des Scheiterns ihrer widerstreitenden Kraft zu berauben und sie zum Auslöser von Bildungsprozessen zu erklären, bestünde die Herausforderung darin, sie als Initiator einer Doppelbewegung zu begreifen: »Die doppelte Bewegung bestünde darin, einerseits das Scheitern (bzw. das Scheitern-Können) als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, es aber andererseits

dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf dessen resignierte Hinnahme beschränkt.«

Auch *Georg Mein* gilt es als eine besondere Qualität literarischer Texte, wenn diese sich nicht auf die Horizonte des Vertrauten und Eigenen verpflichten lassen und jenen Ereignissen einen Ort einräumen, die von uns nicht diskursiv eingefangen werden können. Diese Provokation der Hermeneutik untersucht er, indem er sich zwei Romanen zuwendet, die das Scheitern im Allgemeinen mit dem Scheitern in der Liebe engführen. In Martin Mosebachs Roman *Was davor geschah* werden Begebenheiten geschildert, die der namenlose Erzähler während eines halbjährigen Aufenthaltes in Frankfurt am Main erlebte. Die plötzliche Beendigung einer langjährigen Ehe und das Eingehen einer neuen Liebesbeziehung zu einer deutlich jüngeren Frau durch einen der Protagonisten, das von dem Roman selbst nicht sehr stark motiviert ist, interpretiert Mein als Hinweis auf die Grenzen der hermeneutischen Arbeit am Verstehen: Bernward, der Intellektuelle in fortgeschrittenem Alter, findet zu Silvi, die zwar als sehr sinnlich, aber auch als etwas naiv geschildert wird, weil sie eine Intensivierung des Erlebens auslöst: »Es geht« – so Mein mit Blick auf Hans Ulrich Gumbrechts Arbeiten zur Präsenz – in diesem Fall »um eine ästhetische Erlebnisform, die jeden interpretatorischen Zugriff auf die Wirklichkeit, der nur auf Verstehen aus ist, übersteigt.« Eine Variation dieses Motivs erkennt er in Philip Roths Roman *Die Demütigung*: Axler, ein berühmter Schauspieler, der plötzlich seine Bühnenpräsenz einbüßt, geht eine Beziehung zu einer deutlich jüngeren Frau ein, die zuvor in einer lesbischen Beziehung gelebt hat. Als diese ihn bald darauf – einer anderen Frau wegen – verlässt, setzt er seinem Leben ein Ende. Indem er seinen Freitod als leibhaftes Tschechow-Zitat inszeniert, protestiert er gegen die plumpe Wirklichkeit: »So lässt sich der Selbstmord Axlers eben nicht nur als Scheitern am Leben, sondern zugleich als erfolgreiche Selbstermächtigung im Medium des Literarischen begreifen.«

Die meisten der hier versammelten Beiträge gehen auf Vorträge zurück, die auf einer Tagung im Februar 2011 im Warburg-Haus in Hamburg gehalten wurden. Unser besonderer Dank gilt den ReferentInnen und TeilnehmerInnen dieser Tagung, deren Beiträge und Diskussionsbereitschaft uns nachhaltig inspiriert haben, sowie der Universität Hamburg, von der die Tagung finanziell unterstützt wurde. Danken möchten wir außerdem Ange-

la Janssen, die an der Lektoratsarbeit beteiligt war, Judith Zimmer, die in bewährter Weise das Typoskript erstellt hat, dem Team des transcript-Verlags sowie Karin Priem, von der das Foto des Tagungsraums auf dem Cover des Bandes stammt.

LITERATUR

- Bittner, Günter (2011): *Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts*, Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Bloch, Ernst (1985): *Prinzip Hoffnung*. 3 Bände, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (1979): *Schiffbruch mit Zuschauer. Paradigma einer Daseinsmetapher*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bollnow, Otto Friedrich (1962): »Existenzphilosophie und Pädagogik«, in: Ders./Ernst Lichtenstein/Otto Weber (Hg.), *Der Mensch in Theologie und Pädagogik*, Heidelberg: Quelle&Meyer, S. 44–57.
- Eibl, Karl (1995): *Die Entstehung der Poesie*, Frankfurt a.M./Leipzig: Insel.
- Fenske, Uta/Walburga Hülk/Gregor Schuhen (Hg.) (2013): *Die Krise als Erzählung. Transdisziplinäre Perspektiven auf ein Narrativ der Moderne*, Bielefeld: transcript.
- Habermas, Jürgen (2012): *Zur Verfassung Europas. Ein Essay*, Berlin: Suhrkamp.
- Helsper, Werner/Reinhard Hörster/Jochen Kade (Hg.) (2003): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist: Velbrück.
- Herbart, Johann Friedrich (1989): *Kurze Enzyklopädie der Philosophie. Sämtliche Werke, Band 9*, Aalen: Scientia.
- Junge, Matthias/Götz Lechner (Hg.) (2004): *Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens*, Wiesbaden: VS.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2005): *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*, Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph/Rieger-Ladich, Markus (Hg.) (2009): *Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II*, Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer.

- Koller, Hans-Christoph (2013): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotential literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft, unveröffentlichtes Manuskript.
- Lau, Jörg (1999): Hans Magnus Enzensberger. Ein öffentliches Leben, Berlin: Alexander Fest.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mellmann, Katja (2012): »Literatur als Krisenerzählung. Von der Attraktivität des Krisenmotivs für die Literatur der Moderne«, in: Kursbuch 170, S. 174–190.
- Nassehi, Armin (2012): »Der Ausnahmezustand als Normalfall. Modernität als Krise«, in: Kursbuch 170, S. 34–49.
- Oelkers, Jürgen (1982): »Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns«, in: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 139–194.
- Oelkers, Jürgen (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht, Weinheim/München: Juventa.
- Pennac, Daniel (2009): Schulkummer, Köln: Kiepenheuer&Witsch.
- Reichenbach, Roland (1998): »Preis und Plausibilität der Höherentwicklungsidee«, in: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 205–221.
- Rieger-Ladich, Markus (2012a): »Biographien« und »Lebensläufe«. Das Scheitern aus der Perspektive der Pädagogischen Anthropologie«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88, S. 606–623.
- Rieger-Ladich, Markus (2012b): Erkenntnisquellen eigener Art? Literarische Quellen als Stimulus erziehungswissenschaftlicher Reflexion, unveröffentlichtes Manuskript.
- Rieger-Ladich, Markus (2013): »Auffälliges Vermeidungsverhalten. Scheitern als Gegenstand des pädagogischen Diskurses«, erscheint in: René John/Antonia Langhof (Hg.), Scheitern – ein Desiderat der Moderne?, Wiesbaden: VS-Springer.
- Schuller, Marianne (1994): »Zur Wahrheit der Dichtung des narrativen Interviews. Literaturwissenschaftliche Stichworte zu »Felix««, in: Hans-Christoph Koller/Rainer Kokemohr (Hg.), Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 79–89.

- Schwabe, Matthias (1999): »Sozialpädagogische Prozesse in Erziehungshilfen zwischen Planbarkeit und Technologiedefizit«, in: Reinhard Fatke (Hg.), *Erziehung und sozialer Wandel*, Weinheim: Beltz, S. 117–130.
- Spranger, Eduard (1962): *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*, Heidelberg: Quelle&Meyer.