

DER TRAUM VON MACHT UND OHNMACHT EINE PÄDAGOGISCHE PHANTASIE NACH BORGES

VON KARSTEN KENKLIES

1. EINLEITUNG, ODER: WAS IST SCIENCE FICTION?

Dieser Text stellt wohl einen Affront dar – oder doch zumindest ein Rätsel: Warum wurde er mit aufgenommen? Wer Jorge Luis Borges kennt, weiß, dass seine Texte nicht als Science Fiction charakterisiert werden: Eher der welt-erfindenden Phantastik zugeordnet, mag man Borges näher an J. R. R. Tolkien gerückt sehen als an Stanisław Lem oder Star Trek. Und doch ist solch eine Einordnung fraglich, da sie doch auf einem Vorurteil beruht. Zugegebenermaßen ein hartnäckiges und weit verbreitetes Vorurteil, doch macht es das nicht minder fragwürdig. Man kann nämlich beobachten, dass sich Science Fiction als Extrapolation der normalen Realität, zumeist in Richtung einer angenommenen Zukunft, vor allem durch eine wissenschaftlich hervorgebrachte Veränderung in Form einer Erweiterung der technologischen Möglichkeiten auszeichnet: Raumschiffe, Teleportationen, Holo-Decks – das sind Marker von Science Fiction: »Science fiction can be defined as that branch of literature which deals with the reaction of human beings to changes in science and technology.« (Asimov 1975: 62), bemerkt Issac Asimov. Mit der Phantastik teilt die Science Fiction also das Fiktionale, während das Szientifische der Science Fiction sich anscheinend an neuer Technologie festmachen lässt. Kaum jemand scheint sich zu fragen, warum das so sein sollte – warum also ein Fortschritt der Sciences, das heißt der Naturwissenschaften, sich notwendigerweise an einem Fortschritt von Technologie ablesen lassen sollte. Für sich genommen, so scheint es, sind die Navigatoren des *Wüstenplaneten* nichts, oder bloße Gestalten der Phantastik – doch indem sie mit ihren (im übrigen drogen-induzierten) mentalen raum-krümmenden Fähigkeiten Raumschiffe lenken, werden sie zu zentralen Figuren der Science Fiction¹ – während die Fähigkeit der Bewusstseinswanderung von Scheibenwelts ur-eigener Oma Wetterwachs sie zu einem Leben in der Phantastik (oder neu-modisch:

1 Gemeint ist der Roman-Zyklus *Dune. Der Wüstenplanet* von Frank Herbert.

Fantasy) verurteilt, da sie nun gerade nicht mit Technologie verschmilzt (von ihren Versuchen, ihres widerborstigen Besens Frau zu werden, mal abgesehen).² Es ist ein spezifisches, und man möchte sagen: kurzsichtiges, Verständnis von wissenschaftlichem Fortschritt anzunehmen, dass dieser sich hauptsächlich und ausschließlich auf technologischer Ebene vollziehen würde, beziehungsweise dass man wissenschaftlichen Fortschritt nur an technologischem Fortschritt ablesen könnte. Die Geschichte, um die es im Weiteren gehen soll, stellt demgegenüber eine andere Art von Fortschritt vor – einen Fortschritt an Wissen und Einsicht, der zur Ausbildung besonderer mentaler Fähigkeiten, nämlich solchen der Erschaffung von Realität, geführt hat. Wie geht doch der Scherz: Brüstet sich der Astronaut, er könne mit seiner Maschine bis zum Mond fliegen – woraufhin der Mystiker antwortet: Was soll ich auf dem Mond? Schließe ich meine Augen, gelange ich bis zu Gott!

Da wohl nicht jeder die Kurzgeschichte, um die es hier gehen soll, kennen wird, wird zuerst eine kleine Zusammenfassung angeboten, gefolgt von ein paar wenigen Erläuterungen zum Hintergrund. Derartig gewappnet mit einer gestärkten Imagination, wird sich der Rest des Beitrages dann damit beschäftigen, was aus den literarischen Einsichten, an denen Borges uns teilhaben lässt, für pädagogisches Denken und Handeln folgen mag. Pädagogische Handlungsvorschläge oder gar -anweisungen sind natürlich keine zu erwarten. Sondern pädagogisch bedeutend Wichtigeres ...³

2 Für diejenigen, die diese Referenz nicht verstehen: Es handelt sich um eine Figur der sog. *Scheibenwelt*-Romane von Terry Pratchett.

3 Es gibt natürlich inzwischen zahlreiche Studien, die sich der Frage nach dem didaktischen Wert von Science Fiction, vor allem im Unterricht, widmen. Diese Untersuchungen sind vor allem instrumentell ausgerichtet, insofern man überprüfen möchte, ob durch den Einsatz von SciFi in der Schule eine höhere Affinität von Schülern und vor allem Schülerinnen zu Technologie und Naturwissenschaft generiert werden kann.

2. EINE GESCHICHTE VOM TRÄUMEN: DIE KREISFÖRMIGEN RUINEN⁴

A) PLOT

In einem nicht näher bestimmten Land von archaischer Natur landet ein Mann mit seinem Boot in der Nähe eines verfallenen Tempels, in dessen runder Umfriedung er sich zur Ruhe legt. Die Reise hat einen Zweck, welcher den Angekommenen vollkommen ausfüllt: Er beabsichtigt, im Traum einen neuen Menschen zu erschaffen, »er wollte ihn bis in die kleinste Einzelheit erträumen und ihn der Wirklichkeit aufzwingen.« (S. 131) Nach anfänglichem inneren Chaos, vermag er im Folgenden seinen Träumen eine Richtung zu geben: Er erträumt ein Amphitheater, in welchem ihm eine Schar von Jünglingen lauscht bei seinen Vorlesungen zur Anatomie, Kosmographie, Magic. So hoffte er diejenige Seele zu finden, die »würdig wäre, am Universum teilzuhaben.« (S. 131) Allerdings zeigt sich nur ein einziger Jüngling als möglicher Kandidat, insofern fortgesetztes Widersprechen ein erstes Anzeichen erwachender Individualität darstellt. Bevor sich diese allerdings verfestigt, verlassen den Mann die Kräfte: Er hört auf zu träumen. Von der Schwierigkeit der Aufgabe vorerst überwältigt, sucht er nun einen neuen Weg: Über einen Monat lang stellt er seine Kräfte wieder her, unterlässt das absichtliche Träumen, und schenkt den sich einstellenden Traumbildern keine Beachtung. Nach einem rituellen Gesuch um den Beistand der Götter von Fluss und Erde, beginnt er erneut. Diesmal beginnt er jedoch von innen: Es erscheint ihm im Traum ein Herz. Im Verlaufe eines Jahres baut der Mann nun träumend einen Jüngling von innen heraus auf, Organ um Organ, Schicht um Schicht. Doch eines bleibt ihm verwehrt: den schlafenden Jüngling zu erwecken: »In den gnostischen Kosmogonien kneten die Demiurgen einen roten Adam, der nicht aufzustehen vermag; so ungeschickt und roh und elementar wie dieser Adam aus Staub war der Adam aus Traum, den die Nächte des Magiers zustande gebracht hatten.« (S. 133) In seiner Verzweiflung betet der Mann nun zu dem Gott, welcher den Tempel einst bewohnte, in welchem er sich zum Schlafen niederlegte. Dieser Gott nun antwortet und stellt sich als *Feuer* vor. Er bietet

4 Ein wichtiges Caveat: Beschränkte Sprachkenntnisse zwingen mich, die Kurzgeschichte in Übersetzung zu lesen, ohne entsprechende Translationsprobleme diskutieren zu können. Zitiert wird aus: Borges (2000).

an, dem Phantasma Leben einzuhauchen, so dass der Jüngling sich selbst und die Welt (mit Ausnahme des Erschaffers und des Feuers) ihn für lebendig erachten. Im Gegenzug erwartet der Gott, dass der Mann den Jüngling zum Priester des *Feuers* ausbilde. Der Träumer willigt ein, und aus dem Traum des Mannes erwacht der Geträumte in die Realität. Ihn als seinen Sohn wahrnehmend, unterrichtet der Mann den Jungen in allen Riten und in der Realität selbst, und bevor er ihn als Priester entlässt, löscht er die Erinnerungen an den Unterricht, so dass der Junge sich nicht daran erinnern möge, dass er ein Traum war und zur Realität erst unterrichtet werden musste. Nach Abschied des Sohnes sieht der Vater sich am Ziel: Er hat seine Bestimmung erfüllt. Bis ihn eines Tages Berichte erreichen von einem Priester, der unbeschadet durch Feuer gehen kann. Wohl wissend, dass nur das Feuer weiß, dass sein Sohn ein Phantasma ist, sorgt er sich darum, dass sein Sohn den eigenen Charakter erkennen würde: »Kein Mensch, nur die Projektion des Traumes eines anderen Menschen zu sein – welche Erniedrigung ohnegleichen, welch ein Taumel!« (S. 135) Noch in ohnmächtigen Sorgen um seinen Sohn gefangen, erwacht der Mann eines Morgens und sieht den Tempel und sich selbst von Flammen eingeschlossen. Einem kurzen Reflex zur Flucht widerstehend, ergibt er sich seinem Schicksal und begrüßt das Feuer als Erlösung: »Er schritt auf die Feuerfetzen zu. Sie bissen nicht in sein Fleisch, sie liebkosten und überfluteten ihn ohne Hitze und Brand. Erleichtert, erniedrigt, entsetzt begriff er, daß auch er nur ein Scheinbild war, daß ein anderer ihn träumte.« (S. 136)

B) HINTERGRUND & QUELLEN

Wie sich unschwer schon in dieser stark gekürzten Nacherzählung erkennen lässt, wird der Strom von Borges' Geschichte von einer Unzahl von Quellen gespeist. Zuerst auf Spanisch veröffentlicht im argentinischen Journal *Sur* im Dezember 1940, später dann eingebunden in zuerst die 1941er Sammlung *El jardín de senderos que se bifurcan*, dann 1944 in *Ficciones*, bezeugt die Kurzgeschichte Einflüsse gnostischer, kabbalistischer, idealistischer Philosophie und Theologie; vor dem Hintergrund eines Revivals des Archaischen (Spears 1996), findet hier Berkeleys Idealismus ebenso Eingang wie die Geschichte vom Golem, buddhistische Lehren von der Scheinhaftigkeit der Welt oder die gnostischen Theorien eines Demiurgen. (Soud 1995; Heaney/Kearney/Borges 1982) Entsprechend vielfältig sind die Deutungen der Geschichte, die abwechselnd als Metapher künstlerischen Schaffens, als Manifest für den Tod

des Autors, als Anfrage an konstruktivistische Theorien von Persönlichkeit und Gender, und als vieles andere mehr gelesen wurde und auch noch wird. (Lanzillotta 2018)

Im Angesicht der Vielfalt möglicher Deutungsanschlüsse, soll sich das Folgende auf pädagogische Inspirationen beziehen, die sich beim Lesen der Geschichte möglicherweise einstellen. Dieses bedarf allerdings noch einer Vorbemerkung in Hinsicht auf den Status des Gesagten: Im Angesicht der Tatsache, dass es sich hier um eine fiktive Geschichte handelt, ist also auch erst einmal nur Fiktives zu erwarten; in einem Kosmos, in welchem ein Unterschied gemacht wird zwischen Realität und Fiktion, und zwischen Theorie und Poetik, muss das Folgende fiktive Poetik bleiben in seiner Anwendung auf das Pädagogische. Und doch: Im Blick auf Borges selbst, bleiben solche Unterscheidungen hinfällig – Borges selbst hat immer wieder betont, dass für ihn solche Differenzen nicht existieren, insofern Wirklichkeit im Rahmen begrifflicher Metaphern präsentiert bleibt und daher Poetik als Metapherngenerator nichts anderes ist als ein Wirklichkeitsgenerator; Philosophie und Theologie sind ebenso Produkte menschlicher Phantasie wie Gedichte und Geschichten, und als solche in gleichem Maße wirklichkeitserzeugend.⁵

5 Dieser Zusammenhang von Realität und Fiktion ist wohl der am meisten diskutierte Aspekt Borges'schen Denkens. Er selbst sagt dazu: »[T]he outside world is as we perceive or imagine it to be. It does not exist independently of our minds. From that day forth, I realized that reality and fiction were betrothed to each other, that even our ideas are creative fictions. I have always believed that metaphysics, religion and literature all have a common source.« (Heaney/Kearney/Borges, 1982: 75). In einer Vielzahl seiner Geschichten hat Borges dieses Verhältnis direkt thematisiert, deren berühmteste wohl »Tlön, Uqbar, Orbis Tertius« ist. Diskussionen finden sich etwa bei Parker (2001), Penuel (1989), Hofstadter/Dennett (1981), Weber (1968). Natürlich schließt Borges ebenso an die alte wie immer noch aktuelle Debatte über den ontologischen Status von Träumen an, das heißt an die Frage nach der möglichen Unterscheidbarkeit, nach dem unterschiedlichen Status beider Wirklichkeiten: »Since I went blind all I have left is the joy of dreaming, of imagining that I can see. Sometimes my dreams extend beyond sleep into my waking world. Often, before I go to sleep or after I wake up, I find myself dreaming, babbling obscure and inscrutable sentences. This experience simply confirms my conviction that the creative mind is always at work, is always more or less dimly dreaming. Sleeping is like dreaming death. Just as waking is like dreaming life. Sometimes I can no longer tell which is which« (Heaney/Kearney/Borges, 1982: 78). Deutlich wird dieses Interesse ebenso am Epigramm, mit welchem die Geschichte eingeleitet wird: einem Zitat aus Lewis Carrolls *Through the Looking-Glass*, der zweiten der Geschichten um

Folgende Überlegungen sind also Versuche, die Wirklichkeit, die wir eine *pädagogische* nennen, poetisch im Rahmen dessen zu erfassen, was die Kurzgeschichte uns vorgibt. Inspirationen, die Wirklichkeit sind – oder es vielleicht doch werden können, nicht anders als der Jüngling im Traum unseres Träumers.

3. ANTHROPOPOIESIS

Borges' Geschichte einer Anthropopoiesis, einer Mensch-Erschaffung, präsentiert sich offensichtlich als Abfolge zweier Versuche. In beiden spielt Pädagogik eine Rolle insofern die Erträumten unterrichtet werden, das heißt der Erschaffung eine intellektuelle Transformation folgen soll, doch scheint der Erfolg im zweiten Anlauf deutlich größer zu sein. Worin gleichen, worin unterscheiden sich beide? Grundsätzlich, so scheint es, handelt es sich bei diesem Unternehmen um eine intellektuelle Zeugung, wie sie von Platon im *Symposion* (207d) beschrieben wurde: Angestrebte Unsterblichkeit durch pädagogische Verdopplung des Geistes (bei gleichzeitiger Entwicklung und Bewahrung von Individualität). Die Tatsache, dass der Mann den Jüngling als Sohn anspricht, bezeugt diese familiäre Deutung. Der erste Versuch bleibt allerdings erfolglos. Die Unterrichtung der zuerst erträumten Studenten scheint zwar in einen vielversprechenden Kandidaten zu münden, doch endet dieser Versuch abrupt mit der Schlaf- und Traumlosigkeit des Erschaffers. Es werden keine Gründe angeführt für dieses Scheitern, doch wird der Eindruck vermittelt, dass sich die Sache nicht vorstellungsgemäß entfaltet. Der zweite Versuch der Erschaffung verläuft, nach einer ausgiebigen Ruhe- und Erholungsphase, in sehr unterschiedlicher Weise. Anstatt einen zu Beginn chaotischen Haufen von Träumen schrittweise in eine differenzierte Situation zu ordnen (in eine Gruppe von Studierenden in einem Amphitheatrum, darauf wartend, unterrichtet zu werden), beginnt diese Erschaffung ganz plötzlich: im Traum erscheint ein Herz. Von hier aus nimmt der Prozess einen zwar langsamen, aber doch stetigen Verlauf, und Schritt für Schritt wird, im Laufe eines Jahres, der Mensch gebildet in all seinen Teilen, von innen heraus. Alle folgenden pädagogischen Bemühungen sind von Erfolg gekrönt.

Alice im Wunderland, in welcher das Träumen eine besondere Rolle spielt.

Was bedeutet dieses? Man wäre versucht zu vermuten, dass der erste Versuch eine Spiegelung normaler pädagogischer Verhältnisse darstellt, in der sich die Lehrer einer Gruppe von mehr oder weniger bekannten Educandi gegenüber finden und versuchen müssen, das Beste aus dieser Situation mit vielen Unbekannten zu machen. Scheitern ist gewissermaßen vorprogrammiert. Demgegenüber steht natürlich der Ansatz, Pädagogik als Bestandteil eines wesentlich fundamentaleren Erschaffungsprozesses zu verstehen, in welchem der Mensch so grundsätzlich aus dem Willen eines anderen heraus gebildet wird, dass kaum Raum, kaum Möglichkeit für Abweichung oder Scheitern bleibt. In einer solchen Lesung würde die Geschichte ein Dilemma präsentieren, in welchem sich die Pädagogik entscheiden muss zwischen einer freiheitlichen, aber möglicherweise scheiternden Einflussnahme, und der Aussicht auf eine fast garantiert erfolgreiche Einflussnahme, welche allerdings ihren Erfolg einer höchst invasiven Methode der Formation verdankt. Diese Lesart ist sicher möglich, doch ist damit das imaginative Potential der Geschichte noch nicht erschöpft. Denn eines wurde bisher außer Acht gelassen: der theologische Untergrund des Geschehens. Lassen wir also für einen Moment die Götter zu uns sprechen.

4. MACHT & OHNMACHT DES MENSCHEN

Auffällig an der Beschreibung des zweiten Anlaufs der Schöpfung ist die Tatsache, dass mit ihr ein Unterschied aufgerufen wird, der geisteshistorisch eine bedeutende Rolle gespielt hat: der Unterschied von *generatio* und *creatio*. Die ganze Debatte lässt sich hier natürlich nicht darstellen, daher mag ein kurzer Hinweis genügen. Die auf Aristoteles' *Φυσικὴ ἀκρόασις* (Physik) und *Περὶ γενέσεως καὶ φθορᾶς* (Über das Werden und Vergehen) zurückgehende Beschreibung des Entstehens von Dingen als *generatio* (γένεσις) wird verstanden als eine kontinuierliche Neu(an)ordnung von ursprünglich Bestehendem. Der daraus folgenden Unendlichkeit der Welt konnte natürlich aus Sicht der abrahamitischen Religionen nicht unwidersprochen bleiben. Bereits in der folgenden arabischen Philosophie etabliert sich ein entsprechender Streit zwischen al-Ghazālī (vor allem in: al-Ghazālī 2000) und dem Aristoteliker Ibn Rušd (Averroes) (vor allem in: Averroes (1987)), bevor dann für die christliche Welt Thomas v. Aquin den Fehdehandschuh aufnimmt

und, in seinen Kommentaren zu Aristoteles' *Physik* und *Über den Himmel* (*Περὶ οὐρανοῦ*), für die Möglichkeit einer Erschaffung aus dem Nichts (*creatio ex nihilo*) argumentiert.⁶ Wie sich unschwer erkennen lässt, folgt der erste Schöpfungsversuch bei Borges der eher säkularen aristotelischen Variante der *generatio* (Neuordnen der bereits vorhandenen chaotischen Träume), während der zweite Ansatz eher aquinatische Züge der *creatio* trägt (die Erscheinung des Herzens, und auch aller folgenden Organe und Körperteile, aus dem Nichts).

Die hiermit etablierte theologische Dimension bleibt im Weiteren erhalten. Deutlich wird das vor allem darin, dass nun der Erschaffer göttlichen Beistand ersucht – und auch bekommt. Der erste Versuch findet zwar bereits in den Ruinen des Tempels statt, doch wird den möglicherweise besonderen Eigenschaften dieses Ortes keine Beachtung geschenkt im Erschaffungsprozess. Das bedeutet nicht, dass der Mann sich des Charakters dieses Platzes nicht bewusst ist: Der Tatsache, dass die Spuren der Anreise auf unnatürliche Weise getilgt werden über Nacht, wird der Mann ohne jegliches Erstaunen gewahr. Und doch bleibt das die einzige Referenz auf das Göttliche. Erst im zweiten Versuch kommt dem Göttlichen eine herausragende Bedeutung im Akt der Erschaffung zu. Nicht nur beginnt der Prozess mit einer rituellen Reinigung und einer Anrufung der Götter um Hilfe, sondern der Erweckungsmoment ist vollständig abhängig von göttlichem Beistand: Dem ursprünglichen Gott des verfallenen Tempels Referenz erweisend und ihn um Beistand bittend, gelingt das unmöglich Erscheinende; es ist der Gott, der dem schlafend Erträumten Leben einhaucht. Diese Hilfe kommt allerdings nicht ohne Bedingungen, und es erweist sich, dass der Erschaffungsprozess und mit ihm der Erschaffer und auch das von ihm Erschaffene verstrickt sind in die metaphysisch-kosmologischen Netze der Welt. Es ist nur in der aktiven Anerkennung dieses Bedingungsgefüges, dass der Träumer vermag, seinen Traum Realität werden zu sehen – der Erschaffungsprozess bedarf des Beistandes, um erfolgreich zu sein – eigenem Handeln verbleibt der Erfolg versagt ohne göttliche Hilfe. Doch damit nicht genug: Die Anerkennung der eigenen Verstrickung ins Weltgefüge, der Abhängigkeit eigener Macht von höherer Macht kulminiert in der Erkenntnis, dass auch das eigene Leben, die

6 Für eine Zusammenfassung der Diskussion und die entsprechenden Referenzstellen in Thomas v. Aquin, vgl. Stroick (1984).

eigene Realität, das eigene Sein und So-Sein und Da-Sein grundsätzlich abhängig ist von Höherem, von jemand anderem, von einem Erschaffer – Sein, Werden, Handeln sind jeweils nur denkbar unter der Annahme fundamentaler Abhängigkeit.

Damit erlangt der Träumer eben genau jene Erkenntnis, die er dem geträumten Jüngling eigentlich vorenthalten wollte aus Sorge, solches Wissen würde dem Erkennenden in irgendeiner Weise schaden (wie genau, wird in der Geschichte nicht ausgeführt). Der möglicherweise nun überraschendste Moment der gesamten Geschichte ist die Reaktion, die der nun erleuchtete Träumer im Angesicht seiner neu erworbenen Einsicht zeigt – er ist »erleichtert, erniedrigt, entsetzt« (S. 136). Wie lässt sich nun jene, durchaus zwiespältige Reaktion erklären? Die Erleichterung spielt offensichtlich auf den erwarteten, nun aber doch vermiedenen Tod in den Flammen an, der dem Träumer unausweichlich erschien. Das bedeutet nun aber auch gleichzeitig, dass ein solches Leben, als Phantom, als Traum eines anderen wert ist, gelebt zu werden: Die Freude über das Leben erweist die Sorgen als unbegründet, aufgrund derer er dem Sohn das Erkennen verweigerte. Wie es scheint, ist auch ein solches Leben in Abhängigkeit lebens- und bewahrenswert; der ontologische Status erweist sich als irrelevant in Hinsicht auf die Frage nach dem Wert des Lebens. Die gefühlte Erniedrigung wird verständlich in Anbetracht der nun erfolgenden Anerkennung, dass man selbst nur Erschaffenes, nicht also lediglich Erschaffer ist. Die erfahrene Abhängigkeit macht den Träumer selbst zum Spielball höherer Mächte: Sah sich der Träumer bisher lediglich als Vater, als Demiurg, als *natura naturans*, muss er nun akzeptieren, dass er ebenfalls, gleichzeitig, auch Sohn, und damit Produkt eines anderen, *natura naturata*, ist. Die eigene Macht wird so begrenzt durch den Willen des eigenen Schöpfers, von dessen Benevolenz man sich nun selbst in eben jenem Maße abhängig weiß, in welchem man geneigt war, dem eigenen Sohn die Negativität der Einsicht zu ersparen. Das Entsetzen mag dann von der Unendlichkeit der ontologischen Reihe gespeist sein, vor welche sich der Träumer nun gestellt sieht. Der erfolgreiche Akt der Schöpfung des Sohnes raubt die Unschuld, die mit dem Wissen um eine einsichtige Welt gegeben war: Die Erschaffung beweist die prinzipielle Unendlichkeit ontologischer Reihen, den unendlichen Regress kreativer Abhängigkeiten, die Bodenlosigkeit des Wissens und die Ankerlosigkeit des eigenen Selbsts, dessen Grund sich in der Tiefe des womöglich ungegründeten Seins verliert.

Es ist wohl nicht zu weit hergeholt, in dieser emotionalen Reaktion des Träumers auf die Einsicht in die eigene Geschaffenheit ein klassisches Motiv wiederholt zu sehen: die Idee des *Erhabenen*, des schrecklich Schönen. In gleicher Weise angezogen und abgestoßen, erfreut und erschreckt, erhoben und erniedrigt, beschert der Augenblick des Einsehens dem Träumer einen jener lichten Momente, die seit Jahrhunderten als Höhepunkt ästhetischer Erfahrung gefeiert werden – als eine jener Erfahrungen des Erhabenen, in welcher der Mensch grundlegend transformiert und im eigentlichen Sinne des Wortes sublimiert wird. Sozusagen: Bildung im wahrsten Sinne des Wortes.⁷

Die Inszenierung dieser bildend-transformierenden Erfahrung des Träumers, die ihn vom Erschaffer zum Erschafft-Erschaffenden wandelt, bleibt allerdings nicht die einzige Hinsicht, unter der die Kurzgeschichte von Borges für Pädagogen von Relevanz ist. Tatsächlich lassen sich an ihr grundlegende Strukturen pädagogischer Prozesse verdeutlichen, die weitaus allgemeiner sind als jene besondere Form der Bildung durch das Erhabene. Blicken wir also in einem letzten Schritt erneut auf die Eigenschaften anthropopoietischer Prozesse, die uns hier vorgeführt werden.

5. MACHT & OHNMACHT DER PÄDAGOGIK

Borges' Geschichte lädt dazu ein, über mindestens zwei sehr allgemeine Aspekte moderner Pädagogik zu reflektieren: den pädagogischen Prozess und das Ergebnis jenes Formungsgeschehens. Beginnen wir mit dem letzteren, dem Ergebnis.

Im Augenblick der Einsicht in die eigene Geträumtheit entbirgt sich dem Träumer eine prinzipielle Struktur allen Daseins. Tatsächlich ist er bisher davon ausgegangen, dass nur sein Sohn jenen besonderen ontologischen Status aufweist: Zwar ist er erschaffen und im Vergleich zu seinem Erschaffer »weniger real«, doch weiß er weder um seine eigene Erschaffung noch um seinen

7 Das Erhabene, Sublime, gilt seit der Antike als eine der herausragenden ästhetischen Erfahrungen. Trotz vielfältiger Deutungen und Erklärungen dieses Phänomens, sehen doch die meisten dieser Theorien eine Verschränkung ästhetischer, epistemologischer und ethischer Komponenten, von denen etwa der Aspekt der Überwältigung, der Ohnmacht und Unterwerfung unter ein Höheres, das Erhabene deutlich vom bloß Schönen unterscheidet.

prekären ontologischen Status. In diesem Zustand der Unwissenheit wähnt sich der Sohn als ebenso real und frei, als ebenso individuell und autonom wie er es im Vater vermutet, und nur der Vater weiß um die prinzipielle Abhängigkeit und Heteronomie, die dem Sohn qua Schöpfungsprozess zu eigen ist. Im letzten Moment der Geschichte jedoch erkennt der Vater, dass es nicht nur der Sohn ist, der in jenem besonderen Zustand lebt, sondern auch der Schöpfer selbst: Er erkennt, dass seine Freiheit, seine Unabhängigkeit, seine Individualität ebenso bedingt sind durch die Bande der Schöpfung wie die des Sohnes. Er erkennt in sich jene Blindheit, welche er dem Sohn angeeignet hatte, indem er ihm das Wissen um seine Erschaffung vorenthielt. Pädagogisch gesprochen, lässt sich das lesen als eine Absage an die moderne Vorstellung, dass man aus der prinzipiellen Abhängigkeit jener Prozesse, die einen hervorgebracht haben, jemals würde entkommen können – oder dass man sich jemals guten Gewissens einbilden könne, sich von den Bedingungen seiner Erschaffung befreit zu haben. Indem der Vater die Verstrickungen des Sohnes als seine eigenen wiedererkennt, öffnet er sich der Einsicht in die Unausweichlichkeit des Zweifels an der eigenen Freiheit, an der eigenen Autonomie, an der eigenen Mündigkeit.⁸ Er erkennt, dass niemand wirklich sicher sein könne, Platons Höhle (oder, für die etwas Jüngeren: die Matrix) wirklich verlassen zu haben. Mit der Unschuld des Unwissens endet auch die Möglichkeit von Gewissheit. Oder, anders: Mit der prinzipiellen Annahme der Existenz von Abhängigkeit qua pädagogischer Einflussnahme für auch nur den Bruchteil einer Sekunde wird die Möglichkeit sicheren Wissens um die eigene Mündigkeit vernichtet – es verbleibt für ewig im Raum des Ungewissen, ob man sich seines eigenen oder des Verstandes eines anderen bedient, insofern wir anerkennen müssen, dass unser Dasein vom Dasein eines anderen abhängt, der Mensch also unausweichlich und unlösbar in Sozialität

8 In Borges' Worten:

Borges: Yes, I believe that metaphysics is no less a product of imagination than is poetry. After all the ontological idea of God is the most splendid invention of imagination.

Kearney: But do we invent God or does God invent us? Is the primary creative imagination Divine or human?

Borges: Ah, that is the question. It might be both. (Heaney/Kearney/Borges, 1982: 77).

verstrickt ist.⁹ Borges scheint mit seinem Träumer darin keine ausschließlich negative Erkenntnis zu sehen: Sie erschreckt zu Beginn, sie wirft einen aus dem Gleichgewicht, und doch scheint auch eine gewisse Form der Beruhigung darin zu liegen.

Doch es sind nicht nur Reflexionen über das mögliche oder auch unmögliche Ende pädagogischer Einflussnahme, die hier, in Anbetracht der Borges'schen Erzählung, aufgerufen werden. Auch der Prozess selbst wird in ein eigentümliches Licht gestellt. Wie zu sehen war, wird der zweite, erfolgreiche Schöpfungsversuch als religiöses Geschehen verstanden: Nur, indem sich der Träumende in vielfältiger Weise göttlichen Beistandes versichert, gelingt ihm die Schöpfung. Nun bedeutet die Annahme göttlichen Beistandes natürlich nichts anderes als die Anerkennung der Notwendigkeit äußerer Hilfe für den Erfolg eigenen Tuns. Hatte der erste Versuch noch ganz im Zeichen menschlicher Omnipotenz gestanden, bezeugt der zweite Versuch menschliche Beschränkung und die Anerkennung eines nicht beherrschbaren Elements im menschlichen Schöpfungsprozess – Anrufung göttlicher Hilfe ist nichts anderes als das Erbitten einer unerzwingbaren Gnade. Anthropopoiesis erweist sich damit als ein eben nur teilweise lenkbarer Prozess, welchem ein genuines Wunder inhäriert. Dabei bleibt die theologische Ausfüllung einer solchen Lücke natürlich nur eine Möglichkeit: Das Erscheinen des Herzens kann als göttliche Gnade gedeutet werden, doch ist das nicht zwingend. Man könnte sich mit einem unerklärlichen Wunder, einer Kontingenz, einem prinzipiell Un erklärlichen begnügen. Wichtig ist allerdings eben jene Tatsache der Existenz einer Beschränkung menschlichen Vermögens in solcherlei Unternehmungen. Und tatsächlich erscheint es geboten, die Pädagogik eben genau daran zu erinnern: Als anthropopoietischem Prozess unterliegt auch sie eben dieser Beschränkung – es liegt in ihr ein Moment der Kontingenz, des Unerklärlichen, der Gnade. In einer eher säkularen Sprache nannten Luhmann und Schorr dieses »Technologiedefizit« und verwiesen auf die prinzipielle Unmöglichkeit, pädagogisches Handeln unter eindeutige Kausalgesetze zu subsumieren, inso-

9 Man kann dieses als ein fundamentales Problem jeglicher Pädagogik formulieren: Die Annahme der (sei es auch nur temporären) Notwendigkeit von heteronomem Einfluss, i.e. Pädagogik, lässt es unmöglich werden, mit Sicherheit zu wissen, dass man ihm irgendwann entkommen ist. Eine solche Struktur lässt sich bereits an den Anfängen abendländisch-pädagogischen Denkens ausmachen (vgl. Kenklies 2007).

fern es zu komplex, zu vielschichtig ist. (Luhmann/Schorr 1979) Pädagogisches, das heißt anthropopoietisches Handeln mag geplant sein, mag rational durchdacht und begründet sein, doch lässt sich letzten Endes niemals vollkommen erklären, warum sich die eine oder die andere Folge einstellt. Es gibt, so gesehen, eine prinzipielle Leerstelle im Vollzug pädagogischen Handelns und in der Erklärung pädagogischen Erfolgs oder auch Misserfolgs, und es erscheint vor dem Hintergrund dieser unvermeidbaren Struktur als keineswegs übertrieben oder gar irrational, diese Lücke mit gesonnenen oder abgelenkten Mächten zu füllen.¹⁰ Moderne Floskeln wie ›hoch komplex‹, ›multi-faktoriell‹, oder auch ›chaotisch‹ drücken die gleiche Hilflosigkeit aus, die Lücke anders als mit Metaphern zu füllen: sie verweisen auf die gleiche Beschränktheit menschlicher Potenz, Ereignisse entweder selbst hervorzurufen oder zu erklären; Pädagogik war immer und wird immer sein ein Spiel mit unbekanntem Mächten, und es sind nicht die schlechtesten Pädagogen, die bescheiden anerkennen, dass allem erfolgreichen pädagogischen Handeln ein Moment von *kairos* innewohnt, von Glück und Gnade – die verstehen, daß pädagogische Theorie auf ewig Science Fiction bleiben wird: die Fiktion einer umfassenden Einsicht ins Universum und einer darauf basierenden Ermächtigung.

10 Es ließe sich natürlich auch noch weiter darüber nachdenken, was die Voraussetzung oder gar Behauptung eines solchen Kausalverhältnisses in pädagogischen Zusammenhängen bedeuten sollte oder auch gar nur könne. Doch würde dieses den Rahmen dieses Beitrages sprengen, insofern darüber zu diskutieren wäre, ob 1) die Anwendung quasi mechanisch-kausaler Metaphern zur Erklärung menschlichen Verhaltens adäquat oder gar wünschenswert wäre, und ob 2) eigentlich generell etwas anderes mit Kausalität gemeint sein könnte als bloßes Aufeinanderfolgen. Die erste Frage eröffnet die schwierige Diskussion um pädagogische ›Kausalität‹, das heißt die konzeptionelle Schwierigkeit, einen Begriff der Ursache und des Einflusses (ohne den Pädagogik nicht existieren kann) zu generieren, der nicht in üblicher kausal-mechanischer Weise funktioniert (insofern wir immer noch davon ausgehen, dass Menschen weder wie reine Maschinen funktionieren noch so behandelt werden sollten, als ob sie Maschinen wären). Seit Kants Absage an die Idee, dass praktische Vernunft von extern, und das bedeutet auch: pädagogisch, beeinflusst werden könnte, kann man an Herbart und seiner Konstruktion einer ästhetischen Notwendigkeit besichtigen, welcher theoretische Aufwand notwendig ist, um dieses Problem zu lösen (vgl. dazu Kenkies (2012)). Die zweite Frage verweist natürlich auf Humes klassischen Einwand, dass Kausalität niemals etwas anderes meinen könnte als ein Verweisen auf zeitliches Folgen, bezogen auf vergangene Erfahrungen und ohne Garantie für eine Gültigkeit in Hinsicht auf zukünftige Ereignisse – ein Einwand, der noch nicht aus der Welt geschafft ist.

LITERATUR

- AL-GHAZĀLI (2000):** *The Incoherence of the Philosophers* (تفاسد الافال وتفاهات) *Tahāfut al-falāsifa/Destructio philosophorum*. A parallel English-Arabic text translated, introduced, and annotated by Michael E. Marmura. Provo, UT: Brigham Young University Press.
- ASIMOV, I. (1975):** How Easy to See the Future! In: Ders. (1984) *Asimov on Science Fiction*. London: Panther, S. 61–66.
- AVERROES (1987):** *Tahāfut al-tahāfut (The Incoherence of the Incoherence)* (تفاهات التفاهات) *Tahāfut al-tahāfut/Destructio Destructionum Philosophiae Algazelis*. Simon van den Bergh (Übers.). Cambridge: Cambridge University Press.
- BORGES, J.L. (2000):** Die kreisförmigen Ruinen. In: Ders. (2000) *Gesammelte Werke. Der Erzählungen erster Teil: Universalgeschichte der Niedertracht. Fiktionen. Das Aleph*. München: Carl Hanser Verlag, S. 130–136.
- HEANEY, S./KEARNEY, R./BORGES J. L. (1982):** Borges and the World of Fiction: An Interview with Jorge Luis Borges, *The Crane Bag*, Vol. 6 (2), Latin-American Issue, S. 71–78.
- HOFSTADTER, D. R./DENNETT, D. C. (1981):** *Einsicht ins Ich*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KENKLIES, K. (2007):** *Die Pädagogik des Sozialen und das Ethos der Vernunft: Die Konstitution der Erziehung im platonischen Dialog Nomoi*. Jena: Garamond.
- KENKLIES, K. (2012):** Educational theory as topological rhetoric: the concepts of pedagogy of Johann Friedrich Herbart and Friedrich Schleiermacher, *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 31 (3), S. 265–273.
- LANZILLOTTA, L. R. (2018):** Dialogue in the Library: Jorge Luis Borges's »The Circular Ruins« and His Re-reading of Gnostic Myths. *Gnosis: Journal of Gnostic Studies*, Vol. 3, S. 201–224.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (1979):** Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25, S. 345–365.
- PARKER, A. M. (2001):** Drawing Borges: A Two-Part Invention on the Labyrinths of Jorge Luis Borges and M. C. Escher, *Rocky Mountain Review of Language and Literature*, Vol. 55 (2), S. 11–23.
- PENUEL, A. M. (1989):** Paradox and Parable: The Theme of Creativity in Borges' »The Circular Ruins«, *Latin American Literary Review*, Vol. 17 (34), S. 52–61.

- SOUD, S. E. (1995):** Borges the Golem-Maker: Intimations of »Presence« in »The Circular Ruins«. *MLN*, Vol. 110 (4), S. 739–754.
- SPEARS, A. (1996):** Evolution in Context: »Deep Time,« Archaeology and the Post-Romantic Paradigm. *Comparative Literature*, Vol. 48 (4), S. 343–358.
- STROICK, C. (1984):** Die Ewigkeit der Welt in den Aristoteleskommentaren des Thomas von Aquin. *Recherches de théologie ancienne et médiévale*, Vol. 51 (Janvier-Décembre), S. 43–68.
- WEBER, F. W. (1968):** Borges's Stories: Fiction and Philosophy, *Hispanic Review*, Vol. 36 (2), S. 124–141.