

# **„Prison-Paradise“? Das Internat als Entwicklungsraum in deutschsprachigen Romanen nach 1968**

Name: Anna Elisabeth Stiepel (M. A.)

Intended award: PhD

Mary Immaculate College, University of Limerick

Supervisor: Dr. Christiane Schönfeld  
Department of German Studies  
Mary Immaculate College, Limerick

Submitted to the University of Limerick May 2015



# Abstract

The PhD thesis at hand is entitled “Prison-Paradise? The boarding school as space for individuation in German-language novels after 1968”.

It is about the literary depiction of disciplinary institutions and their specific influence on the body and the constitution of the subject. The analysis is centred on two main pillars: first, it aims to connect the chosen twelve contemporary novels with their historical predecessors, for example Frank Wedekind’s *Spring Awakening* (1891) or Hermann Hesse’s *Beneath the Wheel* (1906), in terms of shared topoi, motifs and themes. Secondly, it uses Michel Foucault’s socio-theoretical remarks on discipline and closed institutions – like prisons, barracks, factories, hospitals or schools – published 1975 in *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* to discuss the spatial and hierarchical distribution of individuals, the regiment of time and action, the controlling and guiding function of pastoral power represented by archetypical teacher characters and the normative social control of peer groups. Other important works by Foucault are *The History of Sexuality: The Will to Knowledge* (1976) and his essay “Of Other Spaces” (1984) that complemented the pursued approach to illustrate development in the genre of *school stories*.

Like their historical predecessors did, some of the modern *school stories* exercise criticism on authoritarian upbringing via the depiction of school resp. boarding school as setting. This specific setting is in use in the represented sectarian schools as counterpart to anti-authoritarian education demanded by 1968’s student movement. In the represented non-sectarian and more liberal schools the disciplinary force is no longer with the institution, but taken over by the peer group who uses sanctioning mechanisms of inclusion and exclusion to control the subject and his/her body.

## **Eidesstattliche Erklärung/Statutory Declaration**

Name: Anna Elisabeth Stiepel

Geburtsdatum/Date of birth: 6<sup>th</sup> April 1983

Geburtsort/Birthplace: Lutherstadt Wittenberg, Germany

Hiermit erkläre ich an Eides statt,

- dass ich die vorgelegte Dissertation selbstständig und ohne unzulässige fremde Hilfe angefertigt und verfasst habe, dass alle Hilfsmittel und sonstigen Hilfen angegeben worden sind und dass alle Stellen, die ich wörtlich oder dem Sinne nach aus anderen Veröffentlichungen entnommen habe, kenntlich gemacht worden sind;
- dass die Dissertation in der vorgelegten oder einer ähnlichen Fassung noch nicht zu einem früheren Zeitpunkt am Mary Immaculate College Limerick oder einer anderen in- oder ausländischen Hochschule als Dissertation eingereicht worden ist.

I declare that I have authored this thesis independently, that I have not used other than the declared sources/resources, and that I have explicitly marked all material which has been quoted either literally or by content from the used sources.

Oranienbaum, 29<sup>th</sup> July 2015



(place, date)

(signature)

## **Danksagung/Acknowledgements**

An dieser Stelle möchte ich all jenen danken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Dissertation beigetragen haben.

Mein Dank gilt insbesondere Frau Dr. Christiane Schönfeld (Mary Immaculate College, Limerick) für ihre Hilfe, Ratschläge und Freundlichkeit, mit der sie mir im Verlauf der Erarbeitung der Dissertation zur Seite stand. Ebenso danke ich Dr. Helmut Grugger (Mary Immaculate College, Limerick), der das Co-Referat übernahm, und Prof. Dr. Dr. h. c. Stephan Neuhaus (Universität Koblenz-Landau). Weiterhin möchte ich allen Mitgliedern des Department of German Studies am Mary Immaculate College in Limerick danken, für die Zeit, die wir während meiner Teaching Assistantship miteinander verbracht haben.

Bedanken möchte ich mich auch bei Heidrun Bornemann fürs Korrekturlesen; Britta und Marcel für inspirierende Kommentare.

Diese Dissertation ist meiner Familie gewidmet, die mich unermüdlich unterstützt und mir stets mit Rat und Tat zur Seite steht.

I would like to thank everyone who contributed to the success of this PhD thesis with their professional and emotional support.

My special thanks go to my supervisors Dr. Christiane Schönfeld (Mary Immaculate College, Limerick) for her help, advice and kindness while supporting me relentlessly, Dr. Helmut Grugger (Mary Immaculate College, Limerick) for his advice as internal examiner and Prof. Dr. Dr. h. c. Stephan Neuhaus (Koblenz-Landau University) as external examiner. I also would like to thank all members of the Department of German Studies at Mary Immaculate College in Limerick for the good times we had working together during my Teaching Assistantship.

Furthermore, I would like to thank Heidrun Bornemann for proof reading; Britta and Marcel for inspiring comments.

I dedicate this Phd thesis to my family for their support which helped me during the course of my Teaching Assistantship and this research project.

## **Abkürzungsverzeichnis/List of Abbreviations**

DDR	Deutsche Demokratische Republik
WDR	Westdeutscher Rundfunk
FAZ	Frankfurter Allgemeine Zeitung
ZDF	Zweites Deutsches Fernsehen
RAF	Rote Armee Fraktion
DAF	Deutsch Amerikanische Freundschaft
v. Chr.	vor Christus
SchVG	Schulverwaltungsgesetz
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
APO	Außerparlamentarische Opposition
DKP	Der Katholische Pfad
KPD	Kommunistische Partei Deutschlands
AUSS	Aktionszentrum Unabhängiger Sozialistischer Schüler

# Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	i
Eidesstattliche Erklärung/Statutory Declaration.....	ii
Danksagung/Acknowledgements.....	iii
Abkürzungsverzeichnis/List of Abbreviations .....	iv
Inhaltsverzeichnis .....	v
1. Einleitung.....	1
2. Forschungsstand.....	10
2.1. Internats- bzw. Schulliteratur (allgemein).....	10
2.2. Forschungsstand zu den untersuchten Internatsromanen .....	17
3. Methodologie .....	25
3.1. Begriffliche Abgrenzung Schülerroman – Schulroman – Internatsroman ..	25
3.2. Literarhistorische Kontextualisierung der Internatsromane .....	32
3.3. Topologischer und sozialer Raum, Körperraum .....	37
4. Internatsromane nach 1968.....	54
4.1. Einführung in die untersuchten Romane .....	54
4.2. Ästhetik der einzelnen Werke .....	73
4.3. Ästhetik der Sprache.....	81
5. Ort und Raum: Internat als Entwicklungsraum .....	92
5.1. Der Ort des Glücks und des Schutzes.....	92
5.2. Der Ort des Schreckens und der Einsamkeit .....	101
5.3. Disziplinarapparat und Machtmechanismen: Die innere Struktur des Entwicklungsraumes als „Prison-Paradise“ .....	109
6. Sozialer Raum: Gemeinschaft auf kleinem Raum.....	139
6.1. Literarische Erziehertypen der Internatsromane.....	140
6.2. Institutionelle Autorität und Erziehungsziele in den Internatsromanen ....	163
6.3. Prison-Paradise? Kontinuitäten, Wandel und Systemkritik .....	166
7. Körperraum: Zwischen Unterdrückung und Befreiung: Transformation des Sexualitätsdispositivs.....	207
7.1. Lustdrang: Einschließung der Sexualität? .....	209
7.2. Lustzwang: Befreiung der Sexualität?.....	226
8. Zusammenfassung .....	240
9. Bibliografie .....	244
9.1. Primärliteratur.....	244
9.2. Sekundärliteratur .....	245





# 1. Einleitung

„Auch mit der letzten Geste  
und dem letzten Gedanken  
ist man der Ordnung gehorsam.“  
(Ingendaay 2007, S. 482)

Internat. Hört oder liest man dieses Wort, assoziiert man – geprägt durch die jeweilige Kindheitslektüre oder durch Fernsehserien – eine Gemeinschaft fröhlicher Schüler. Sie erleben mit ihrer Clique aus guten Freunden Abenteuer, streiten sich, versöhnen sich und spielen den Lehrern gemeinsam Streiche. Man denkt an Enid Blytons Internatsserie *St. Clare's* (1941–1945, dt. *Hanni und Nanni*), Oliver Hasencamps *Burg Schreckenstein* (1959–1988) oder Joanne K. Rowlings *Harry Potter* (1997–2007). Die schulische Seite des Internats, also der Unterricht und die Lehrer, kommt dabei kaum zur Sprache und auch nur dann, wenn sich die Freundesgruppe gegen einen unbeliebten Lehrer oder eine strenge Lehrerin wehren muss. Ausgehend von diesen Texten, die das Internat in einer positiven und idealisierten Form präsentieren, ergibt sich folgende Haltung: „[J]etzt passiert wenigstens noch etwas Lustiges, endlich. Ich hatte ja in Büchern gelesen, daß auf einem Internat immer etwas los ist.“ (Ingendaay 2007, S. 78)

Wie verhält es sich aber mit den kritischen Stimmen, die vor allem das innere, prägende Klima von Bildungsinstitutionen ansprechen? Die britische Rockband Pink Floyd thematisiert dies in dem Song „Another Brick in the Wall, Part 1“ von ihrem 1979 erschienenen Konzeptalbum *The Wall*. Ein Kinderchor vertont die Stimme der Schüler:

We don't need no education  
We don't need no thought control  
No dark sarcasm in the classroom  
Teacher leave the kids alone

Hey, teacher, leave the kids alone  
All in all it's just another brick in the wall  
All in all you're just another brick in the wall.

(Waters 1994, S. 5)

Aus der Perspektive der Schüler wird nicht Bildung an sich abgelehnt, sondern jene Bildung, die sich in Form von Manipulation, Gehirnwäsche und Dressur äußert. Der „dark sarcasm“, die psychische Gewalt, die Lehrer über Sprache, Gestik

und Mimik, vor allem aber durch Disziplinierung, ausüben, zwingt die Schüler dazu, sich an das Klima der Schule anzupassen. Mit einem Wechsel von Perspektive und Stimme fordert Pink Floyd dazu auf, den Schülern mehr Freiraum zum Denken, zum Handeln, zum Leben zu lassen. „Thought control“ passt die Schüler in die ideologische Wand ein und formt deren Bildung über Generationen hinweg. Zahlreiche Schul- und Internatstexte – dazu gehören Erzählungen, Romane und Dramentexte – thematisieren diese negativen Aspekte und ergänzen sie im Erleben der Figuren mit Gefühlen von Unsicherheit und Einsamkeit. Das Bild eines abgeschlossenen, kontrollierten, hierarchisch strukturierten Raumes, in dem die Schüler mit Strenge, Ordnung, Disziplin und Regeln geformt und dressiert werden, bestimmte über den literarischen auch den gesellschaftlichen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts im wilhelminischen Kaiserreich. In den Literaturkanon der Hochkultur eingefügt, sind diese kritischen Texte zu einem Teil des schulischen Curriculums geworden: Hermann Hesses *Unterm Rad* (1906), Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1906) oder Friedrich Torbergs *Der Schüler Gerber hat absolviert* (1930). Die deutschen Schultexte sind verwandt mit internationalen literarischen Werken: Charlotte Brontës *Jane Eyre. An Autobiography* (1847), Charles Dickens *David Copperfield* (1849/50), Thomas Hughes' *Tom Brown's School Days* (1857), James Joyces *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916), Kate O'Briens *The Land of Spices* (1941), Jerome D. Salingers *The Catcher in the Rye* (1951) oder Kazuo Ishiguros *Never Let Me Go* (2005).

In der vorliegenden Studie werden jedoch nicht die historischen Schultexte der Jahrhundertwende untersucht, die bereits große wissenschaftliche Aufmerksamkeit unterschiedlicher Disziplinen erfahren haben. Der Fokus der Untersuchung liegt auf deutschsprachigen Internatsromanen der Gegenwartsliteratur, die nach 1968 veröffentlicht wurden – dem Jahr, das durch eine weltweite Protestbewegung zur Chiffre wurde. Es wird, zum einen, einem historischen Ansatz gefolgt, in dem versucht wird, die Geschichte des Internatsromans von 1968 bis heute weiterzuschreiben. Aufgrund der Vielzahl publizierter deutschsprachiger Internatsromane sowie deren thematischer Vielfalt, können in dieser Studie nur Anknüpfungspunkte für weitere literaturwissenschaftliche Untersuchungen aufgezeigt werden. Die ausgewählten und untersuchten Romane weisen strukturelle und

thematische Parallelen zu ihren historischen Vorläufern auf, sodass immer wieder Rückbezüge auf etablierte literarische Muster und Motive hergestellt und Gemeinsamkeiten abgeleitet werden können. In den Internatsromanen der Gegenwartsliteratur sind – und daran wird ihr zeitdiagnostisches Potential deutlich – Verschiebungen von Themen, zum Beispiel dem Thema *Gewalt*, erkennbar. In ihnen werden Textgestaltungsstrategien der Popliteratur ebenso aufgegriffen wie konsum-kulturelle Phänomene der Postmoderne, die als Realitätseffekte die Authentizität der dargestellten Handlung unterstreichen.

Zu den ausgewählten Romanen gehören Hannes Anderers *Unterwegs zu Melusine* (2007), Paul Ingendaays *Warum du mich verlassen hast* (2007), Christoph Peters *Wir in Kahlenbeck* (2012) sowie die Jugendromane *Unter Freunden* (2007) von Thomas Fuchs und *Ihr mich auch* (2010) von Michael Borlik. Als Vertreter der postmodernen Popliteratur ist Benjamin Leberts *Crazy* (1999) weltweit populär. In Österreich bekannt sind Barbara Frischmuths *Die Klosterschule* (1968), Joseph Zoderers *Das Glück beim Händewaschen* (1976) und Michael Köhlmeiers *Die Musterschüler* (1989). Des Weiteren wurden die Romane *Das Internat. Papiere vom Kaffeetisch* (1974) von Hugo Dittberner, *Sacro Pop. Ein Schuljungen-Report* (2004) von Miguel Abrantes Ostrowski und *Die Internatler. Lange Schatten des Schweigens* (2011) von Stephan M. Killian in den zu untersuchenden Korpus aufgenommen.<sup>1</sup>

Die vorliegende Studie fasst diese Internatsromane als Nachfolger der historischen Vorläufertexte auf, welche um die Jahrhundertwende das Genre geprägt hatten. Die Untersuchung – und das ist der zweite Ansatz, der verfolgt wird – fokussiert dabei den dargestellten abgeschlossenen Raum, in dem und unter dessen Einfluss sich die adoleszente Entwicklung der Schülerfiguren vollzieht. Die Studie ist wie folgt strukturiert: Sie beginnt im Außen, das heißt mit der literarischen Gestaltung des Ortes und des Raumes *Internat* in den Romanen, nimmt anhand der beschriebenen Gemeinschaft den in diesen spezifischen Bedingungen entste-

---

1 Im vergangenen Jahr erschienen zwei weitere Internatsromane: Maruan Paschens *Kai: Eine Internatsgeschichte* (2014) und Alexandros Stefanidis' *Wie geht's den Jungs vom Gottesacker?* (2014). Beide Romane konnten in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden. Sie bieten jedoch interessante Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen. Das Internat als Handlungsort bildet zudem einen Schwerpunkt in der Kinderliteratur, zum Beispiel die *Carlotta*-Serie (ab 2010) von Dagmar Hoßfeld, von der bisher fünf Bände erschienen sind.

henden sozialen Raum in den Blick, und endet im Inneren mit der Verschränkung von Subjekt und Sexualitätsdispositiv.

Die Schul- und Internatsliteratur, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts erschienen ist, manifestiert ihren schulkritischen Diskurs in der Darstellung gefängnisartiger Zustände eines repressiven Disziplinarapparats, in dem Kinder zu gesellschaftskonformen Individuen erzogen wurden. Der vorliegenden Studie liegt die Fragestellung zugrunde, ob und wie das „Milieu der Einsperrung“ (Foucault 2005, S. 52) in den modernen Internatsromanen nach 1968 weiterhin im Zentrum einer literarischen Internatsdarstellung liegt oder dem spezifischen Entwicklungsraum paradiesische Bedingungen zugeschrieben werden. Inwieweit wird in den Internatsromanen der Gegenwartsliteratur das *Prison-Paradise Internat* als ambivalentes System aus Einschließung und Freiheit dargestellt?

In der inhaltlichen Einführung der ausgewählten Romane wie auch aus den Betrachtungen zu einigen Besonderheiten ihrer Ästhetik wird deutlich werden, dass in der konzeptionellen und sprachlichen Darstellung des geschlossenen Systems *Internat* eine Thematisierung von Aspekten der Schulkritik vorliegt, die bereits in den historischen Schultexten im Zuge reformpädagogischer Debatten zu Beginn des 20. Jahrhunderts ausformuliert wurden.

Im Dritten Reich entstand kein Schul- und Lehrerroman. [...] Die, teils fiktionalen, Rechenschafts ehemaliger Hitlerjungen, BDM-Mädel oder Pimpfe setzten spät ein, Erinnerungen aus der Distanz des Alters, später auch Romane jüdischer Schülerschicksale, sofern sie nicht in der Emigration (Feuchtwanger, Seghers) entstanden waren.

(Weber 1999c, S. 636)

Die literarische Bearbeitung und Aufarbeitung nationalsozialistischer Schul- und Internatserfahrungen hebt verzögert an,<sup>2</sup> da die Bewältigung des Holocaust, des Zweiten Weltkrieges, der Entnazifizierung und des Wiederaufbaus im Vordergrund standen (vgl. ebd., S. 636). Durch das Einsetzen der Bildungsdebatte, die von Georg Pichts Ausruf vom Bildungsnotstand und der Dahrendorfschen Forderung nach Chancengleichheit in die Öffentlichkeit transportiert wurde, erschienen

---

2 Romane, welche die Schulsituation im Nationalsozialismus aus einem zeitlichen Abstand heraus thematisieren, sind beispielsweise Valentin Sengers *Kaiserhofstraße 12* (1978), Hans Münchebergs *Gelobt sei was hart macht. Aus dem Leben eines Zöglings der Nationalpolitischen Erziehungsanstalt Potsdam* (1991), Josef Holubs *Lausige Zeiten* (1997) sowie die Erzählung *Der Vater eines Mörders. Eine Schulgeschichte* (1980) von Alfred Andersch.

neue Schul- und Internatstexte,<sup>3</sup> „entstanden einprägsame Lehrer- und Schulprofile“ (ebd., S. 636).

Mit der literarischen Ausgestaltung eines pädagogisch motivierten Prägesystems, das Gehorsam, Unterordnung und Fleiß fordert, weisen die Internatsromane der Gegenwart auf eine Kontinuität autoritärer Erziehungspraktiken hin. Vor allem die rückblickend erzählenden Romane, die ihre Handlungszeit auf die 1950er bis 1980er Jahre anlegen, reflektieren kritisch diese systemische Kontinuität unter Einbeziehung inhaltlicher Referenzen auf die antiautoritäre Protestbewegung Ende der 1960er Jahre. Aus diesem Grund werden die 1968er<sup>4</sup>, die zahlreiche Veränderungen in der Alltagskultur, der Sexualität und der Politik angestoßen und beschleunigt haben, bei der Analyse der literarisch dargestellten Bildungsinstitutionen mit in Betracht gezogen. „Die Protestbewegung brachte ebenfalls der Frauenliteratur oder der von Frauen geschriebenen Literatur, einer immer schon starken Position, einen neuen Schub.“ (ebd., S. 600) Frischmuths *Die Klosterschule*, zum Beispiel, gehört zu der in dieser Zeit entstandenen Frauenliteratur,<sup>5</sup> in der kritische Auseinandersetzungen mit Erfahrungen von Frauen dargestellt sowie Veränderungen der Rollenverteilung, Emanzipation und alternative weibliche Lebensentwürfe jenseits der Ehe ausgestaltet werden (vgl. Häntzschel<sup>2</sup>1994; Stephan 2007).

Zentrale Konzepte, auf denen die Analyse des in den ausgewählten Internatsromanen dargestellten Raumes fußt, sind Michel Foucaults Ausführungen zu Heterotopien in „Des Espaces Autres“ (1967; dt. „Andere Räume“) und geschlossenen Systemen in *Surveiller et punir: Naissance de la prison* (1975; dt. *Überwa-*

---

3 Zu den in der Nachkriegszeit publizierten Texten, die das Thema Schule aufgreifen und Lehrerbilder entwerfen, gehören zum Beispiel Thomas Valentins *Die Unberatenen* (1963), Siegfried Lenz' *Deutschstunde* (1968) und *Das Vorbild* (1973) oder Günter Grass' *Örtlich betäubt* (1969).

4 In der vorliegenden Arbeit wird der Ausdruck *1968er* als Kollektivbezeichnung für die Aktivistinnen und Aktivisten dieser Zeit verwendet. Des Weiteren werden die in das kulturelle Gedächtnis eingegangenen Begriffe *Studentenrevolte* oder *Studentenbewegung* genutzt, obwohl die Proteste nicht nur von Studenten getragen wurden, sondern auch Jugendliche, Künstler, Arbeiter, Intellektuelle und andere daran teilhatten.

5 Der Metatext, der Erläuterungen zu der Buchreihe enthält, in der Frischmuths Roman erschienen ist, nimmt explizit auf das Genre *Frauenliteratur* Bezug: „Die rororo-Reihe ‚neue frau‘ legt erzählende Texte aus den Literaturen aller Länder vor, deren Thema die konkrete sinnliche und emotionale Erfahrung von Frauen und ihre Suche nach einem selbstbestimmten Leben ist. Die monatlich erscheinenden Bände wenden sich an alle, die mit Spannung verfolgen, wie sich die Beziehung der Geschlechter und das Selbstverständnis der Frau wandelt.“ (Frischmuth 1979, S. 5)

*chen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses*). Als fruchtbare Ergänzung für die Untersuchung der Struktur und des Aufbaus der Bildungs- und Erziehungsinstitution *Internat* mit ihrem Einfluss auf das Subjekt erwies sich *Asylums: Essay on the Social Situation of Mental Patients and other Inmates* (1961; dt. *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*) von Erving Goffman. Foucault und Goffman beschreiben *geschlossene Systeme* mit strengen Macht- und Hierarchieverhältnissen, welche das Individuum durch die feste funktionalistische Ordnung des Raumes sowie die erschöpfend-effiziente Ausnutzung der Zeit in den architektonischen, räumlichen sowie ideologischen Aufbau des Disziplinierungssystems eingliedern. Ein weiterer wichtiger Text Foucaults, der für die Untersuchung der ausgewählten Internatsromane herangezogen wurde, ist *Histoire de la sexualité, vol. 1: La volonté de savoir* (1976, dt. *Sexualität und Wahrheit: Der Wille zum Wissen*). Damit wird für die Analyse der Internatsromane der Gegenwartsliteratur auf „institutionskritische[], ‚linke[]‘ Modelle[]“ (Johann 2003, S. 51) zurückgegriffen, die maßgeblich mit der 1968er-Bewegung verflochten sind und deren theoretische Auseinandersetzungen mit Macht und Autorität, mit dem geschlossenen Raum und seiner Wirkung auf das Individuum Hand in Hand mit den Zielen der 1968er gehen.<sup>6</sup>

„Alle wichtigen Arbeiten Foucaults nach 1968 [...] stehen in einem permanenten Dialog mit der außerakademischen Welt. *Überwachen und Strafen, das*

---

6 Die internationale Bewegung, die unter der allgemein bekannten Chiffre *1968* firmiert, wird unter anderem als Kulturrevolution, Studentenbewegung oder antiautoritäre Revolte bezeichnet und dient als Sammelbezeichnung für verschiedene Strömungen. Auf der Agenda der Demonstranten stand die „Grundlagenrevision der restaurierten Gesellschaftsordnung“ (Bernhard 2009, S. 71), die sich in der Nachkriegszeit herausgebildet hat. Die 68er forderten die weitere Aufarbeitung der Verbrechen des Nationalsozialismus, protestierten gegen eine Kontinuität ehemaliger ‚Nazis‘ als Dozenten an Universitäten, als Richter, Politiker oder in Firmenvorständen und opponierten gegen die Einführung der Notstandsgesetze Ende Mai 1968. Interpretationsansätze und theoretische Grundlage für die Gesellschafts- und Politikauffassung zog die ‚Neue Linke‘ aus der *Kritischen Theorie* des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, den Schriften Adornos und dessen Arbeiten zum autoritären Charakter (z. B. *The Authoritarian Personality* (1950), *Erziehung nach Auschwitz* (1966)), die in den 1960er Jahren intensiv rezipiert wurden (vgl. Gerchow 2008; vgl. Benicke 2010). Die Bewegung, die sich als antiautoritär verstand, richtete sich gegen einen als autoritär empfundenen Staat und der als überkommen angesehenen konservativen Gesellschaft der Adenauerzeit: „Indem man [...] Autorität pauschal mit ihren autoritären Entartungsformen gleichsetzt, kommt es dazu, daß jegliche Autorität grundsätzlich abgelehnt wird.“ (Weber 1974, S. 35) Der Abgrenzungsdiskurs der 1968er richtete sich gegen die Institutionen des Staates, Bildungseinrichtungen und das Modell der patriarchalisch-bürgerlichen Familie sowie deren konservative Werte und Normen. Der „erstarrte Bildungskonservatismus der Politik“ (Rodrian-Pfennig 2008, S. 26) wird von ihnen in die Anfang der 1960er Jahre brei-

Dokument des 68er Denkens, manifestiert diese Verstrickung von Straße und Stehpult, von wachem Engagement und rastloser Reflexion.“ (Brieler 2008, S. 19–20)<sup>7</sup> In Foucaults Ausführungen zu Disziplinen innerhalb von geschlossenen Systemen bzw. zu Disziplinarinstitutionen geht es daher nicht nur um die Einflussnahme der Macht auf den Körper, sondern auch um die Einbindung von Subjekten in das engmaschige Netz der *Dispositive der Macht* – unter diesem Titel erschien eine Textsammlung, „in de[r] er sein Gesamtwerk in den Kontext von 1968 eingliedert“ (ebd., S. 28). Die Ende der 1960er Jahre einsetzende politische Öffnung Frankreichs ermutigte ihn seine Untersuchungen über die Verschränkung von Macht- und Wissensdiskursen, Einschließungen und Ausgrenzungen fortzuführen – wie Foucault in Interviews wiederholt anführt (vgl. 1978, S. 24).

Der Mai 68 hat, ohne jeden Zweifel, ganz außerordentliche Bedeutung gehabt. Ohne den Mai 68 hätte ich gewiß niemals geschrieben, was ich über das Gefängnis, die Delinquenz, die Sexualität geschrieben habe. In dem Klima vor 1968 war das nicht möglich.

(Foucault 2008a, S. 1632)

Die mit dem Foucault'schen Ansatz beschreibbaren räumlichen und hierarchischen Strukturen der in den ausgewählten Romanen beschriebenen Internate wirken nicht nur auf den Einzelnen ein, sondern auch auf die Gesamtheit der Bewohner als Gemeinschaft. In den untersuchten Internatsromanen wird das Hierarchiensystem mithilfe stereotyper Lehrerfiguren dargestellt. Gleichzeitig übernimmt auch die Schüलगemeinschaft die institutionellen Strukturen, die in ihrem Umgang miteinander gespiegelt werden. Es kommt zu einer Rückkopplung der systeminhärenten Mechanismen von Hierarchie, Macht und Gewalt, wie sie beispielsweise der Roman *Die Musterschüler* anhand der „Klassenprügel“ (Köhlmeier<sup>2</sup>2009, S. 24) eindrucksvoll schildert.

Neben der erwähnten Umlagerung von Aggressionen auf Schwächere können die Disziplinierungs- und Kontrollmechanismen bei den Schülerfiguren aber auch Gefühle von Ohnmacht, Angst und Hilflosigkeit auslösen. Daneben führen sie auch zu Subversion, denn die Schüler und Schülerinnen schaffen sich Freiräume, in denen sie sich dem Einfluss der Institution entziehen. Diese Freiräume sind Plätze innerhalb der architektonischen Gestaltung des geschlossenen

---

ter einsetzende öffentliche Debatte über Erziehungsreformen zur Abwendung der prognostizierten Bildungskatastrophe integriert.

Systems, die von den Schülerfiguren umcodiert wurden. Demnach erhalten sie nur für die Schülerinnen und Schüler eine Funktion, die der institutionell zugewiesenen Funktion zuwiderläuft. Die Krankenstation beispielsweise dient der Pflege kranker Schüler; für die Schüler stellt sie jedoch einen als Schutzzone codierten Freiraum dar, in dem sie Ruhe von den Anforderungen der disziplinierenden Reglementierungen sowie Privatheit innerhalb einer intensiv aufeinander bezogenen Gemeinschaft finden. Die Simulation von Fieber oder Magenbeschwerden symbolisiert einen Akt der Subversion, mit dem sie sich Zugang in ihre persönliche Schutzzone verschaffen. In diesen Freiräumen werden die normierenden, überindividualisierenden Bestrebungen der Bildungseinrichtung untergraben, aufgehoben oder rückgängig gemacht. Hier zeigt sich allerdings auch deutlich, dass in der Schüलगemeinschaft eigene jugendkulturell-indizierte Normen und Werte vorherrschen, denen sich die Schüler wiederum unterwerfen müssen, um *dazuzugehören*.

Diese Einflussnahme ist an das subjektive Erleben des Individuums gekoppelt, sodass die Wahrnehmung des Raumes und seine Darstellung durch den erzählenden Protagonisten stets aus dessen Perspektive heraus erfolgt. Alle Romane thematisieren den prägenden Einfluss der geschlossenen Institution in unterschiedlich starker Weise.

Die Darlegung des Forschungsstands in *Kapitel 2* beschränkt sich in Bezug auf die umfangreiche Literatur über historische Schul- und Internatstexte und Literatur zu denselben auf Tendenzen der Forschung und fasst diese zusammen. Des Weiteren werden für die hier untersuchten Internatsromane Aspekte erarbeitet, die sich in den bisher noch spärlichen wissenschaftlichen Untersuchungen herauskristallisieren. Das *Kapitel 3* definiert den Begriff *Internatsroman* und erläutert nach dessen literarhistorischer Verortung die theoretischen Grundlagen des gewählten Foucault'schen Ansatzes. Das *Kapitel 4* führt zu den hier vertretenen Internatsromanen kurz inhaltlich ein und betrachtet deren werkbezogene sowie sprachliche Ästhetik. Das *Kapitel 5* analysiert den Ort des Internates – eine landschaftliche Idylle – und den Raum des Internates – seine innere gefängnisartige Ordnung –, in dem die Entwicklung der Protagonisten abläuft. Das *Kapitel 6* befasst sich mit dem sozialen Raum, der von den unterschiedlichen Lehrerarchetypen, der Konti-

---

7      Hervorhebung im Original.



nuität autoritärer Erziehungskonzeptionen und dem Disziplinarapparat *Peergroup* konstituiert wird. Eng damit verbunden ist die Thematisierung von unterdrückter und befreiter Sexualität in *Kapitel 7*.

## 2. Forschungsstand

### 2.1. Internats- bzw. Schulliteratur (allgemein)<sup>8</sup>

Die Literaturwissenschaft beschäftigt sich mit Texten aus dem Genre der Internats- bzw. Schulliteratur bereits seit mehreren Jahrzehnten, wobei es immer wieder Phasen verstärkten Interesses gibt. Zu den historischen Vorläufern wie beispielsweise Rainer Maria Rilkes *Die Turnstunde* (1902), Hermann Hesses *Unterm Rad* (1906) oder Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1906) gibt es zahlreiche Einzelanalysen, welche diese Texte aus unterschiedlichen Perspektiven heraus betrachten. Das Nebeneinanderstellen mehrerer Erzählungen, Romane oder Dramen des Genres, die aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bzw. von Beginn des 21. Jahrhunderts stammen, um gemeinsame Motive, Stoffe und Themen zu ermitteln, bildet nach wie vor ein Desiderat. Selbst neuere Veröffentlichungen konzentrieren sich auf die Vorläuferwerke und erwähnen moderne Internatsromane der Gegenwartsliteratur nur am Rande oder verweisen darauf in Fußnoten. Eine Ausnahme bilden wiederum Einzelanalysen zu Texten, welche – wie *Crazy* – große mediale Aufmerksamkeit erfahren haben. Die vorliegende Arbeit versucht daher, diese Forschungslücke zu schließen, indem sie sich der modernen Internatsromane der Gegenwartsliteratur annimmt und die Internatstexte des vergangenen Jahrhunderts als historisches Fundament der weitergeführten Motiv- und Themenentwicklung berücksichtigt.

Die Phasen verstärkten Interesses am Sujet *Schule* in der deutschsprachigen Literatur sind eng verbunden mit zeittypischen soziopolitischen Bewegungen, die auf eine Schul- oder Bildungsreform abzielen. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts, das basierend auf den Schriften der Schwedin Ellen Key als *Jahrhundert des Kindes* ausgerufen wurde, setzte ein von Reformpädagogen initiiertes Diskurs über das wilhelminische Schulsystem ein, worauf mit Untersuch-

---

8 Die in diesem Kapitel aufgeführte Forschungsliteratur befasst sich weniger mit Einzeltexten als vielmehr mit mehreren Werken aus dem Genre der Schul-, Schüler- bzw. Internatsliteratur. Aufgrund des Umfangs kann an dieser Stelle keine ausführliche Diskussion vorgenommen werden, es werden jedoch wichtige Untersuchungen und Untersuchungstendenzen angeführt. Die in der Bibliografie angegebene Liste ist sicherlich nicht vollständig, da nicht alles eingesehen werden konnte bzw. einiges vermutlich nicht gefunden wurde.

ungen der damals publizierten Schultexte reagiert wurde.<sup>9</sup> Die nächste Forschungsphase fällt mit den einsetzenden Bildungsreformbestrebungen der 1960er Jahre zusammen, die ihren Höhepunkt in den Studentenprotesten von 1968 fanden und mit der Reform der Gymnasien in den 1970er Jahren fortgesetzt wurden (vgl. Luserke 1999, S. 23; Neumann & Neumann 2011, S. 293–295). Vor diesem gesellschaftspolitischen Hintergrund wurden die Schultexte der Jahrhundertwende unter pädagogischen Gesichtspunkten untersucht, die sich auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis fokussieren. Aus dieser Forschungsphase ist vor allem Robert Minderers Essay „Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil“ (1962) zu nennen, den die jüngere Forschungsliteratur als *epochemachend*<sup>10</sup> bezeichnet. Minder ordnet die Kadettengeschichten der im Titel genannten Autoren als Subgenre den Schulromanen zu und legt dar, dass der Stilwandel in der Prosa von 1907/08 vollzogen ist, der mit den Kadettengeschichten von Wildenbruch (*Edles Blut*, 1893), Rilke (*Pierre Dumont*, 1894; *Die Turnstunde*) und Musil (*Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*) seinen Anfang nahm. Minder bescheinigt Rilke und Musil aufgrund ihrer Verbindung von Macht und Sadismus in den Erzählungen, auf die politische und gesellschaftliche Entwicklung des 20. Jahrhunderts visionär vorzugreifen (vgl. 1962, S. 79).

Im Zuge der *Wende* von 1989/90 wurden nicht nur die Bundesrepublik und die DDR politisch und gesellschaftlich zusammengeführt, sondern auch das Schulrecht. Der Vereinigungsprozess hat weniger eine Schulreform angeregt als vielmehr eine medial geführte Debatte angestoßen über eine „Reform des öffentlichen Dienstrechts“ nebst „[v]orurteilsbeladener Ausfälle gegen die Lehrerschaft“ (Neumann & Neumann 2011, S. 427). Als bedeutende Forschungsarbeit dieser Phase gilt *Die Schulen der Nation: Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne* (1995) von York-Gothart Mix,<sup>11</sup> der mit einer „bewußt historisch orientierte[n] Vorgehensweise und [unter] [...] Berücksichtigung verschiedener und vielfältiger Quellenmaterialien“ (1995, S. 4) die untersuchten Schulgeschich-

---

9 Nach Matthias Luserke lassen sich für die Schulliteratur und daran anschließend für die Forschungsliteratur „nahezu zyklische Thematisierungswellen ausmachen: 1880–1890; 1900–1910; 1920–1930; 1970–1990.“ (1999, S. 8)

10 Vgl. hierzu Klaus Johann (a. a. O. S. 9), Matthias Luserke (a. a. O. S. 8), Richard Faber (a. a. O. S. 18).

11 Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Einschätzungen von Matthias Luserke (2013, S. 8) und Gwendolyn Whittaker (a. a. O. S. 34–35).

ten und Schulromane der frühen Moderne in den „Bezug zur zeitgenössischen Debatte über den Wandel der Bildungs- und Erziehungsideale“ (ebd., S. 3) stellt. Er löst damit geistesgeschichtlich und pädagogisch orientierte Arbeiten wie beispielsweise Thomas Bertschingers *Das Bild der Schule in der deutschen Literatur zwischen 1840 und 1914* (1969) ab.

Auf Mix' Untersuchung bauen nachfolgende Studien wie *Schule erzählt: Literarische Spiegelbilder im 19. und 20. Jahrhundert* (1999) von Matthias Luserke sowie Klaus Johanns *Grenze und Halt: Der Einzelne im Haus der Regeln* (2003) auf, die unterschiedliche Formen und Ausprägungen von *Macht* in den Blick nehmen, welche die Darstellung der Schule in der Literatur prägen. Ein weiterer inhaltlicher Verbindungspunkt zwischen den erwähnten Arbeiten ist die These, das das Thema *Schule* in seiner literarischen Reflexion „einen prognostischen Wert über die Entwicklung einer Gesellschaft“ besitzt, denn die Schule wird als „Vorbild, Abbild und Nachbild“ (Luserke 1999, S. 7) verstanden.

In seiner Dissertation erfasst Johann das Genre der Internatsliteratur in der deutschsprachigen Literatur. Dazu leistet er in Überblickskapiteln eine ausführliche Bestandsaufnahme der literarhistorischen Entwicklung des Genres und den Subgenres und präsentiert im Anhang eine umfangreiche und aufschlussreiche Bibliografie der bis dahin international veröffentlichten Internatsliteratur vom Mittelalter (*Die Geschichten des Klosters St. Gallen* (1040/1925) von Ekkehard IV.) bis ins Jahr 2003 („Das Buch aus Sand“ von Stephan Wackwitz in der taz (11. Januar 2003, S. 13)). Dadurch wird „das Buch zu einem Kompendium zur gesamten Internatsliteratur“<sup>12</sup>. In seiner Analyse der Romane *Unterm Rad* und *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*, in der Johann den unterschiedlichen Facetten der Dialektik von Grenze und Halt nachgeht, greift er zwei neu in den literaturwissenschaftlichen Diskurs über Internatsromane eingeführte Raumkonzepte auf: Foucaults Begriff der Heterotopie, den Annegret Pelz in ihrem Aufsatz „Internatsgeschichten“ (1996) zur Analyse von Mädchenpensionaten und Kadettenanstalten heranzieht, sowie dem des Fin de Siècle entstammenden Motiv des Treibhauses, mit dem Pascal Niklas in seinem Aufsatz „Impressionen aus dem Treibhaus – Lektüre für drei Sommernachmittage“ (1999) literarisch dargestellte Inter-

---

12 Dem Klappentext auf der Rückseite des Buchs entnommen.

nate vergleicht. Diese beiden Raumkonzepte spielen auch in der vorliegenden Studie eine Rolle.

Die Betrachtung eines Internats bzw. einer Schule als Ort der Heterotopie, an dem die Krise der Adoleszenz durchlebt werden kann (vgl. Foucault <sup>2</sup>1994, S. 40), wird indirekt auch von Heinrich Kaulen in „Vom bürgerlichen Elternhaus zur Patchwork-Familie: Familienbilder im Adoleszenzroman der Jahrhundertwende und der Gegenwart“ (1999) aufgegriffen. Er ordnet seinem Aufsatz die Internats- bzw. Schulgeschichten dem Genre des Adoleszenzromans zu, da nicht Schulprobleme und Schüler-Lehrer-Konflikte primär im Vordergrund stehen, sondern jugendliche Identitätskrisen in diesem Handlungsrahmen beschrieben werden.

Im Zuge der 2010/11 aufgetretenen Skandale über sexuellen Missbrauch an Internaten und anderen Erziehungseinrichtungen erfährt das Sujet der Schul- und Internatstexte erneut Beachtung.<sup>13</sup> In den Printmedien erschienen in dieser Zeit zahlreiche Artikel, die eine Verknüpfung zwischen den leidvollen literarischen Reflexionen des 20. Jahrhunderts und der Realität ziehen. Sie benennen reale Internate – letztendlich immer noch „seltsame“, „geheimnisvolle“ und „unerschlossene[] Räume“ (Johann 2010, S. 1) – als Projektionsfläche des Bildungsbürgertums, dessen Vorstellungen und Wünsche nach einer guten Erziehung ihrer Kinder oftmals auf der in Kinderbüchern beschriebenen Idylle beruht (vgl. Johann 2010, Schmitter 2010). Ausgehend von dem in Romanen Hesses, Musils oder Charlotte Brontës *Jane Eyre* (1847) dargestellten „erschütternd-drastischen Grauen[s]“ (Johann 2010, S. 2), nehmen sie eine warnende Haltung gegenüber realen Internaten ein.<sup>14</sup>

---

13 Das mediale *Erdbeben* dieser Zeit, das 2010 mit der wieder aufgenommenen Untersuchung der Missbrauchsfälle an der reformpädagogischen Odenwaldschule einsetzte, führt zur Aufdeckung weiterer Skandale an anderen Internaten sowie zu einer Fülle verarbeitender Bekenntnisliteratur: vgl. Jürgen Dehmers *Wie laut soll ich denn noch schreien?: Der sexuelle Missbrauch und die Odenwaldschule* (2011); Christian Füllers *Wie die Reformschule ihre Ideale missbrauchte* (2011); Tilman Jens' *Freiwild: Die Odenwaldschule – ein Lehrstück von Opfern und Tätern* (2011); Bastian Obermayers und Rainer Stadlers *Bruder, was hast du getan? Kloster Ettal. Die Täter, die Opfer, das System* (2011); Bodo Kirchhoffs „Sprachloses Kind. Was damals im Internat wirklich geschah“ in *Der Spiegel* 11/2010, S. 150–151. Literarisierte und mit der Gattungsbezeichnung *Roman* gekennzeichnete Texte, die sexuelle Übergriffe in Internaten thematisieren, sind auch Ostrowskis *Sacro Pop: Ein Schuljungen-Report* (<sup>2</sup>2004) und Killians *Die Internatler: Lange Schatten des Schweigens* (2011). Beide Texte sind Teil der Analyse dieser Arbeit.

14 Verwiesen sei in diesem Zusammenhang etwa auf den Artikel von Elke Schmitter (*Der Spiegel* 13/2010, S. 134–135). Sie entlarvt das internatseigene Versprechen von „umfassende[r] Bildung ohne jede Versuchung“ als „grausame[n] Irrtum“ (ebd., S. 134). Auf eben jene Haltung geht Johann (*Zeit online*, 23. April 2010) kritisch ein, indem er betont: „Wer

Kirsten Iden fragt auf der Basis eines interdisziplinären Ansatzes sowie qualitativer Textanalysen von Musils *Törleß* und Fleur Jaeggys *Die seligen Jahre der Züchtigung* (1989), „ob die in einem Internat geschlossenen Freundschaften einen *existenziellen Charakter* aufweisen (im Vergleich zu den ‚normalen‘ Freundschaften unter Jugendlichen)“ (Iden 2010, S. 3).<sup>15</sup> Dazu thematisiert sie allgemeine Merkmale des Internates, der Jugend, der Disziplin und sozialen Kontrolle, der Adoleszenz und Sexualität, um auf dieser Grundlage das Thema *Freundschaft* als soziale Beziehung aus „jugendentwicklungsspezifischer Perspektive“ (ebd., S. 4) zu beleuchten.

Helga und Manfred Neumann begeben sich in *Vom Pauker zum Pädagogen* (2011) auf einen literarischen Streifzug durch die Schule im 20. Jahrhundert, dessen Literaturlauswahl Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen* (1891) und Norbert Niemanns *Schule der Gewalt* (2001) abstecken. Die getroffene Textauswahl berücksichtigt verschiedene Gattungen und „zeugt von der literarischen Vielfalt der Schulkritik“ (Neumann & Neumann 2011, S. XII), wie sie Autorinnen und Autoren in der Kaiserzeit, den Weimarer Jahren, im Nationalsozialismus sowie in der Nachkriegszeit in West- und Ostdeutschland formuliert haben. „Die vorgelegte Literaturlauswahl zieht dabei nicht nur eine pädagogische Bilanz, sie zeigt zugleich die bildungspolitischen Einflüsse auf, denen die Schule im vorigen Jahrhundert ausgesetzt war.“ (ebd., S. 445)

Die noch nicht abgeschlossene Debatte über (sexuellen) Missbrauch in Internaten hat den Anstoß für die von Richard Faber herausgegebenen Sammelbände *Totale Institutionen? Kadettenanstalten, Klosterschulen und Landerziehungsheime in Schöner Literatur* (2013) sowie *Totale Erziehung in europäischer und amerikanischer Literatur* (2013) gegeben. Einige Aufsätze beziehen sich dabei

---

aber nun wie einige Feuilletonisten aus der unrealistischen Idyllisierung einerseits und dem erschütternd-drastischen Grauen andererseits schließt, dass Letzteres die Realität aller Internate bis heute dokumentiere und man also vor diesen warnen müsse, hat von Sinn und Wesen der Literatur nichts begriffen. [...] Literatur, selbst in ihrer Gesamtheit weltweit und aus allen Zeiten, spiegelt nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit wider, und das subjektiv reflektiert.“ (Johann 2010, S. 2) Johann fügt hinzu: „Es kann uns für das Leid in der Realität sensibilisieren, uns helfen, uns in die Opfer von Missbrauch und Misshandlung einzufühlen. Aber die Beschäftigung mit den literarischen Internaten kann nicht diejenige mit den realen ersetzen, auch wenn die Klischees der Literatur noch so gut zu den eigenen Vorurteilen passen.“ (ebd., S. 2) Den Ansatz, dass die Beschäftigung mit literarischen Reflexionen nutzbringend für das Verstehen realer Ereignisse ist, vertritt Faber in seinen Vorworten zu den jüngst erschienenen Sammelbänden.

15 Hervorhebung im Original.

auf Erving Goffmans Überlegungen zu *totalen* Institutionen in *Asyle*.<sup>16</sup> Doch auch die jüngste Forschung rückt neuere Belletristik zum Thema *Internat* nur sehr beschränkt in den Fokus der Analyse bzw. erwähnt sie in einer Fußnote.<sup>17</sup> Der erste Sammelband widmet sich literarisch repräsentierten Bildungs- und Erziehungsanstalten des 20. Jahrhunderts, wobei sich Olaf Briese mit seiner detaillierten Aufarbeitung der Berliner Waisenasyle, Arbeitshäuser und Kadettenanstalten des 16. und 17. Jahrhunderts um die „Archäologie“ und Irmela Marei Krüger-Fürhoff mit einem Beitrag über Zuchtinternate für klonierte Organspender in Science-Fiction-Werken um die „Futurologie totaler Erziehungsanstalten bemüht haben“ (Faber 2013, S. 20).<sup>18</sup>

Das Interesse jüngerer Publikationen an der literarischen Auseinandersetzung mit historischer Internatsliteratur besteht weiterhin, wie die Dissertation *Bildungs- und Kulturkritik und Adoleszenzproblematik in Schulgeschichten um die Jahrhundertwende* (2013) von Hyeseon Shin zeigt. Hier wird die Verschränkung von Schul- und Bildungskritik sowie von Kultur- und Gesellschaftskritik mit der als Individualisierungsprozess verstandenen Jugend- bzw. Adoleszenzentwicklung der Protagonisten untersucht, die zugleich als Metapher der Moderne sowie als Paradigma der um die Jahrhundertwende einsetzenden Modernisierung gelesen werden kann.

Gwendolyn Whittaker untersucht in *Überbürdung – Subversion – Ermächtigung: Die Schule und die literarische Moderne 1880–1918* (2013) den „gesamte[n] Zeitraum der schulliterarischen Konjunktur“ (2013, S. 38) und analysiert nicht nur die kanonischen Schultexte, sondern auch weniger prominente Texte.<sup>19</sup>

---

16 Die vorliegende Arbeit nutzt die theoretischen Ausarbeitungen Goffmans zusammen mit den Ausführungen von Foucault in *Überwachen und Strafen* zu geschlossenen Anstalten, um die literarische Darstellung der räumlichen und ideologischen Struktur der in den ausgewählten Romanen beschriebenen Institutionen zu analysieren (siehe Kapitel 5).

17 Faber verweist in seinem Vorwort in einer Fußnote auf drei Beispiele neuerer Literatur: Paul Ingendaays *Warum du mich verlassen hast* (2006), Albert Ostermaiers *Schwarze Sonne schein* (2011) und Christoph Peters' *Wir in Kahlenbeck* (2012).

18 Auch die zweite Publikation von Faber konzentriert sich auf ältere Texte. Eine Ausnahme bildet Rainer E. Zimmermann, der die weltweit stark rezipierte Harry-Potter-Reihe in seinem Aufsatz „The Flaw in the Story. Harry Potter als Horkrux, der nicht sein sollte“ untersucht.

19 In ihrer Arbeit untersucht Whittaker einen Korpus von dreißig „Dramen und Prosatexten deutscher, österreichischer und Schweizer AutorInnen, in deren Zentrum die Schule steht und die sich in nicht-humoristischer Weise mit ihr auseinandersetzen.“ (2013, S. 32) Neben bekannten Autoren wie Wedekind, Hesse und Musil analysiert sie nicht-kanonisierte Texte wie beispielsweise *Der Probekandidat*, *Drama in vier Aufzügen* (1900) von Max Dreyer, *Eine Gymnasiasten-Tragödie* (1907) von Robert Saudek, *Recht auf Jugend* (1913) von

Sie führt in ihren Analysen die These aus, dass die Institution *Schule* in den untersuchten Werken „zum *Relais* für die Auseinandersetzung der Texte mit pädagogischen, ästhetischen, philosophischen, soziologischen und auch politischen Diskursen der Jahrhundertwende wird.“ (ebd., S. 39)<sup>20</sup>

Betrachtet man die Forschungsliteratur zur Schulliteratur um 1900, so lassen sich folgende Tendenzen benennen: Erstens werden die Schultexte der kanonischen Autoren des Genres bevorzugt untersucht, also Thomas und Heinrich Mann, Robert Musil oder auch Herman Hesse. Zweitens ist eine Konzentration auf die Aspekte der Machtasymmetrie zwischen Individuum und Institution erkennbar. Drittens werden die Biografie der entsprechenden Autoren sowie deren Aussagen zu ihrer eigenen Schulzeit zur Interpretation herangezogen (vgl. Whittaker 2013, S. 37–38). Viertens ziehen dezidiert pädagogische Untersuchungen aus den Schultexten pädagogische Schlussfolgerungen für reale Schulkontexte der Gegenwart. Dabei geht es in diesen Forschungsarbeiten nicht allein darum, Schulliteratur in den Unterricht zu integrieren, sondern auch darum, überkommene Lehrmethodiken mit neuen Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung zu kontrastieren.<sup>21</sup>

---

Arnolt Bronnen, *Die Ursache* von Leonard Frank oder *Der Bilderstürmer* (1917) von Wilhelm Lehmann.

20 Hervorhebung im Original.

21 Beispiele für dezidiert pädagogische Forschungsarbeiten sind folgende: Werner Fritzen erschließt in *Schulszenen in der Literatur: Interpretation literarischer Schulmodelle im Deutschunterricht der Sekundarstufe II* (1980) literarische Modelle von Schulwirklichkeit zwischen Idylle und Satire für den Deutschunterricht, indem er Schultexte von G. Grass, H. Böll, Th. Mann, C. Zuckmayer, E. Strauß und H. Spoerl analysiert und didaktisch-methodisch untersucht. Einen ähnlichen Ansatz mit ebenfalls pädagogischer Fragestellung wie Bertschinger verfolgt Hanna Kiper in *Vom „Blauen Engel“ zum „Club der Toten Dichter“: Literarische Beiträge zur Schulpädagogik* (1998). Kiper geht davon aus, dass die Literatur erzieherische Phänomene nicht nur am Rande erörtert, sondern auf den schulpädagogischen Diskurs einwirkt, indem sie Erziehungserfahrungen und -fragen darstellt (vgl. Kiper 1998, S. 5). Kiper möchte „pädagogisch relevante Szenen“ (ebd., S. 7) ermitteln und nimmt dazu Lehrer- wie Schülerfiguren, Gruppendynamiken und verschiedene Topoi in den Blick (Schülerselbstmord, Gewalt, Leistungsdruck u. a.). Die Motivgeschichte der Lehrerfiguren in literarisch beschriebenen Gymnasien untersucht auch Georg Ruppelt in *Professor Unrat und die Feuerzangenbowle: Von Gymnasiallehrern in der Literatur* (2004). Lehrerfiguren in der österreichischen Schulliteratur nimmt Claus Streichert in den Blick, und zwar in *Die Gestalt des Lehrers und die Darstellung der Schule von 1884 bis zum Ende der Donaumonarchie in der österreichischen Erzählkunst und Autobiographie* (1994).



## 2.2. Forschungsstand zu den untersuchten Internatsromanen

Zu den Internatsromanen der folgenden Autoren stehen weder aussagekräftige Rezensionen noch wissenschaftliche Sekundärliteratur zur Verfügung: Thomas Fuchs' *Unter Freunden* (2007), Michael Borliks *Ihr mich auch* (2010) sowie Stephan M. Killians *Die Internatler. Lange Schatten des Schweigens* (2011). Betrachtet man jedoch die nachfolgend aufgeführte Forschungsliteratur, so werden dennoch – ohne bei diesem noch neuen Thema Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen – verschiedene heterogene Reflexe bzw. Untersuchungsansätze deutlich. Die bereits vorliegenden Untersuchungen und Besprechungen der jeweiligen Romane setzen durchgehend individuelle Schwerpunkte wie Institutionenkritik, Narratologie (Erzählhaltungen und -poetik, Sprachmuster), autobiografische Erinnerungen, Nationalismus, Popliteratur oder Fragen der Religion und machen somit jeweils nur Teilaspekte zum Fokus der Veröffentlichung.

Als ein „kunstvolles Stück Trotz in der Verzweiflungsliteratur unserer Zeit“ und als ein „Ausbruch aus der allmächtigen Ordnung in der Freiheit des Außerordentlichen, des Aufrührerischen“, kurz als „Protest“ (1982, S. 178), lobt Jürgen Serke in *Frauen schreiben: ein neues Kapitel deutschsprachiger Literatur* (1982) Barbara Frischmuths literarisches Debüt. Die „Prosasequenz [...] langweilt mehr als daß sie, was ganz offensichtlich beabsichtigt war, aufklärt“ (1992, S. 111), urteilt Heinz Ludwig Arnold in seinem Verriss im *Deutschen Allgemeinen Sonntagsblatt* von 1968. Zwei Forschungsarbeiten untersuchen die narrativen Strategien, welche die Autorin in *Die Klosterschule* anwendet, um sowohl die religiösen als auch die patriarchalen Sprach- und Interaktionsmuster zu verfremden, mit denen „Kinder in einer abgeschlossenen Erziehungssituation konfrontiert sind“ (Schnedl-Bubeniček 1984, S. 12). Inspiriert von der ‚Neuen Frauenbewegung‘ und französischen Theoretikerinnen versucht zum einen Christa Gürtler in *Schreiben Frauen anders? Untersuchungen zu Ingeborg Bachmann und Barbara Frischmuth* (1983) „die Frage nach einer weiblichen Ästhetik einzugrenzen“ (1983, S. 63).<sup>22</sup> Zum anderen nähert sich Hanna Schnedl-Bubeniček in *Relati-*

---

22 Einen ebenfalls von der ‚Neuen Frauenbewegung‘ ausgehenden Ansatz vertritt Arnold Blumer in dem Aufsatz „Kulturelle Fremde in der Frauenliteratur am Beispiel von Barbara Frischmuths *Die Klosterschule*“ (1983). Rothschild kritisiert den Versuch heftig, „Barbara Frischmuth und ihr Werk für den Feminismus in Beschlag zu nehmen“ (2007, S. 96), denn es „erweist sich als ironisches Paradox, dass ausgerechnet eine Schriftstellerin, die das

onen: Zur Verfremdung des Christlichen in Texten von Heinrich Böll, Barbara Frischmuth, Günter Herbruger, Jutta Schutting u. a. (1984) der christlichen Ikonografie und den Sprachmustern der Texte aus einer literarisch-religionswissenschaftlichen Perspektive. Thomas Rothschild arbeitet in „In die entgegengesetzte Richtung Barbara Frischmuth: *Die Klosterschule* und Thomas Bernhard: *Die Ursache*“ (2007) Ähnlichkeiten und Unterschiede bei der Darstellung der von den Protagonisten besuchten Internate heraus. Er vergleicht dabei die „Haltungen und literarischen Verfahren“ (Rothschild 2007, S. 85), mit denen sich die Autoren „dem Motiv des Internats nähern“ (ebd., S. 86).<sup>23</sup> Mit der Frage nach dem Einfluss der Klosterschule als Zuchtigungsanstalt und Repräsentantin patriarchaler Macht- und Gewaltstrukturen auf den Ablauf weiblicher Adoleszenz beschäftigt sich Arletta Szmorhun in dem Aufsatz „Internat als Zuchtigungsanstalt – Zur weiblichen Adoleszenz im Roman ‚Die Klosterschule‘ (1968) von Barbara Frischmuth“ (2011). Sie kommt zu dem Schluss, dass die „gesellschaftliche Fortsetzung von Gewalt- und Machtverhältnissen [...] in engem Zusammenhang mit der Eingrenzung der adoleszenten Dynamik“ (Szmorhun 2011, S. 395) steht und durch die erzwungene Unter- sowie Einordnung in „eine autoritäre Vorstellung von Eigentum und Macht“ (ebd., S. 394) die Reifung zu einer individuellen Persönlichkeit verhindert.

Hugo Dittberners Debütroman *Das Internat. Papiere vom Kaffeetisch* (1974) wird von Sylvia Schwab in *Autobiographik und Lebenserfahrung. Versuch einer Typologie deutschsprachiger autobiographischer Schriften zwischen 1965 und 1975* (1981) der Kategorie der *Erinnerungen* zugeordnet, da Dittberner nicht nur den Prozess des Erinnerns wiederholt thematisiert, sondern zudem ein „vorrangige[s] Interesse an einer realitätsgetreuen Darstellung der Vergangenheit“ (Schwab 1981, S. 82) habe. Schwab analysiert den geschilderten Internatsraum nicht, da es ihr primär um „die wechselhafte Geschichte des Erzählens im Zeit-

---

Fremde, das Andere zunehmend zu ihrem Thema gemacht hat, publizistisch für eine narzisstische Engstirnigkeit instrumentalisiert wird, die nicht danach fragt, was Barbara Frischmuth von Elfriede Jelinek, Friederike Mayröcker oder Verena Stefan unterscheidet, nämlich ihre Literatur, sondern danach, was sie mit jenen verbindet, nämlich das Geschlecht.“ (ebd., S. 96)

23 Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf den kurzen Abschnitt zu *Die Klosterschule* im zweiten Band von Albrecht Webers *Literatur und Erziehung: Lehrerbilder und Schulmodell in kulturhistorischer Perspektive* (1999), in dem er Frischmuths als „Anachronismus[]“

raum zwischen 1965 und 1975“ (ebd., S. 12) am Beispiel der Autobiografik geht. Albrecht Weber bezeichnet das von Dittberner erinnerte koedukative Internat als „Schülerhotel[]‘ für moderne Waisen“ (Weber 1999b, S. 480), in dem als „Gegenteil von geglückter Sozialisation“ die „innere Vereinsamung des einzelnen“ (ebd., S. 481) bewirkt wird.

Joseph Zoderers *Das Glück beim Händewaschen* (1976) wird den Südtirol-Romanen des Autors zugeordnet.<sup>24</sup> Die „Entsprechung des totalitären Nationalismus und dieser totalitären Erziehung“ (2009, S. 181), wie sie in dem von Zoderer beschriebenen Klosterinternat herrscht, thematisiert Bernhard Arnold Kruse in seinem Aufsatz „Autoritär religiöse Erziehung im Zeitalter des nationalistischen Kultursystems. Eine Dekonstruktion in Joseph Zoderers Roman *Das Glück beim Händewaschen*“ (2009). Wie Nationalismus und religiöse Erziehung auf den Verlust nationaler, kultureller und persönlicher Identität einwirken, führt Kruse detaillierter in einer Monografie aus: *Wider den Nationalismus – oder von den Schwierigkeiten eines interkulturellen Lebens: Zu den Südtirolromanen von Joseph Zoderer* (2012). Er klassifiziert den Roman auch als Internatsroman aufgrund der Internatszeit als primärer Zeitebene und der Darstellung des klösterlichen Erziehungssystems.

Schon dass der Roman mit der genretypischen Eisenbahnreise und dem Eintreffen des ca. elf- oder zwölfjährigen Erzählers im Schweizer Internat beginnt und mit seinem Verlassen durch das große Eisentor endet, zeichnet ihn als Internatsroman aus.

(Kruse 2012, S. 36)<sup>25</sup>

---

(1999b, S. 422) gestalteten Roman mit anderen literarischen Darstellungen von Klosterschulen kontextualisiert.

24 Siehe hierzu Ruth Esterhammer *Joseph Zoderer im Spiegel der Literaturkritik* (2006), Hans-Georg Grüning „Zwischen Alpenheimat und Mittelmeersehnsucht: Zur Topografie in Joseph Zoderers Romanen“ (2010) und Bernhard Arnold Kruse „Jenseits des Nationalismus. Die Südtirolromane von Joseph Zoderer“ (2010).

25 Die von Kruse als „genretypisch[]“ (Kruse 2012, S. 36) bezeichnete Eisenbahnreise findet sich überwiegend als typisches und wiederkehrendes Element in den englischen *School Stories*, wie Pat Pinsent betont: „The use of the train to boarding school is particularly characteristic of the school story of the first two-thirds of the twentieth century, as well as having been adopted by J. K. Rowling in her ‘Harry Potter’ saga.“ (2005, S. 13) In den englischen *School Stories* nimmt die Zugfahrt als Übergangsraum zwischen der elterlichen Einflussosphäre in die von Lehrern und Mitschülern dominierte Internatswelt weitaus größeren Raum ein als zum Beispiel in Zoderers Roman, Rilkes *Pierre Dumont*, Musils *Törleß* oder Hesses *Unterm Rad*. Diese Werke thematisieren die Zugfahrt zum Internat bzw. vom Internat zu den Eltern nur knapp und beiläufig.

Kruse betont dennoch die Zugehörigkeit zu den Südtirol-Romanen, da diese Thematik ebenso zentral ist wie in den ebenfalls in der Monografie besprochenen Zoderer'schen Romanen *Die Walsche* (1982) oder *Der Schmerz der Gewöhnung* (2011).

Michael Köhlmeiers *Die Musterschüler* (1989) wird als „Dialog-Roman“ (Wallmann 2001, S. 201) bzw. „Gesprächsroman[]“ (Höfler 2001, S. 69) bezeichnet, da vom Ich-Erzähler „in fast durchgehender oraler Mimikry alles berichtet wird“ (ebd., S. 74), was die Rekonstruktion der Ereignisse um die an einem Mitschüler verübte Gewalttat im Internat betrifft. Die publizierte Forschungsliteratur<sup>26</sup> erwähnt den Roman zumeist nur kurz, wobei der Schwerpunkt stets auf dessen narratologischen Merkmalen beruht, welche in der Analyse mit anderen Romanen Köhlmeiers wie *Der Peverl Toni und seine abenteuerliche Reise durch meinen Kopf* (1982) oder *Spielplatz der Helden* (1988) in Verbindung gesetzt werden.<sup>27</sup> Ein größeres Forschungsinteresse als der hier untersuchte Roman erfahren Köhlmeiers freie Nacherzählungen der griechischen Odysseus-Sage *Telemach* (1995) und *Kalypso* (1997).<sup>28</sup>

Mit Erscheinen von Benjamin Leberts Debütroman *Crazy* (1999) entstanden Rezensionen, die den Internatsroman des jungen Autors einerseits bejubeln und andererseits seine fehlende literarische Qualität bemängeln sowie der Streitfrage nachgehen, „durch welche wilden Verschwörungsränke ‚Crazy‘ zum Erfolg gepuscht worden sei“ (Höbel 2000, S. 202).<sup>29</sup> Einig sind sich die Rezensenten

---

26 Mit dem Roman *Die Musterschüler* beschäftigen sich zahlreiche unveröffentlichte Magister- und Diplomarbeiten, zum Beispiel „*Die Schule ist ein reiner Psychokrieg*“ – *Der Lebensraum Schule in ausgewählten deutschsprachigen Texten des 20. Jahrhunderts* von Daniela Vogt (2010) oder *Die literarische Konzeption des Klosterinternats in Werken von Barbara Frischmuth, Michael Köhlmeier und Joseph Zoderer: Zu grundlegenden gesellschaftlichen, soziokulturellen und christlichen Traditionen und Modellen* von Eva-Maria Lämmerhirt (2011).

27 Siehe hierzu Robert Vellusig „Der Erzähler: Betrachtungen zum Werk Michael Köhlmeiers“ (2001) und Günther A. Höfler „Musterschüler und Helden: Zur anthropologischen Erzählpoetik Michael Köhlmeiers“ (2001).

28 Verwiesen sei hier beispielshalber auf Wendelin Schmidt-Denglers „Sonnenflecken: Homerisches und Gelächter in Michael Köhlmeiers Roman *Telemach*“ (S. 88–101) sowie auf Sigurd Paul Scheichls „Michael Köhlmeier als Neu-Erzähler“ (S. 102–124) – beide in *Michel Köhlmeier* von Günther A. Höfler und Robert Vellusig (2001); Bernd Seidensticker und Martin Vöhler *Mythen in nachmythischer Zeit. Die Antike in der deutschsprachigen Literatur der Gegenwart*, Berlin/New York: Walter de Gruyter 2002.

29 Unter den Rezensionen zum Buch wie zum Film sind als Beispiel zu nennen: Elke Heidenreich „Ein Autogramm von Gott“ (1999), Manuel Brug „Gemachte Wunder gibt es immer wieder“ (1999), Maxim Biller „Meine Schuld“ (1999), Wolfgang Höbel „Das Ende vom Anfang“ (2000), Eckhard Volmar „Versehrte Welt“ (2000) oder Merten Worthmann „Hel-

lediglich darin, dass im Roman, wie auch in der gleichnamigen Verfilmung<sup>30</sup> von Hans-Christian Schmid (2000), die adoleszenz- und „alterstypischen Weltfragen nach dem Sinn des Lebens, der Freundschaft und der Liebe gestellt werden – und das Wissen, dass diese schöne, schwierige Zeit des Anfangs unerbittlich zu Ende geht.“ (ebd., S. 202) Durch den großen Erfolg fand der Roman auch Eingang in literaturwissenschaftliche Diskussionen, wobei ihn die Forschungsliteratur der Popliteratur zuordnet.<sup>31</sup> Ralph Köhnen vergleicht in „Selbstbeschreibungen jugendkultureller Lebensästhetik“ (1999) die Romane *Soloalbum* (1998) von Benjamin v. Stuckrad-Barre und *Crazy*. Köhnen hält *Crazy* für einen Text, in dem „über die Möglichkeiten reflektiert wird, mit Sprache das Leben auszudrücken.“ (Köhnen 1999, S. 339) Thomas Ernst bezeichnet Leberts Erstling als „Schultagebuch“ (Ernst 2000, S. 119), das in diesem Format „zweieinhalb Kurzgeschichten“ (ebd., S. 112) erzähle und entzieht mit diesem Urteil dem Buch die Gattungsbezeichnung *Roman*. Katja Kauer analysiert *Crazy* in Bezug auf das sich in der Sprechweise der Protagonisten ausdrückende Bild von Mädchen bzw. Frauen, Sex und Männlichkeit, und zwar im Kapitel „Sind Mädchen nicht das Leben? Die Banalisierung des Sexes im naiven Gewand: Benjamin Leberts ‚Crazy‘“ in *Banaler und Dämonischer Sex in der Literatur um 1900 und 2000* (2007). Robert Buczek verdeutlicht, dass die „Inszenierung der neuen sozialen männlichen Rolle und die Definierung der eigenen Position in der Gruppe“ (2011, S. 488) für den Protagonisten und Ich-Erzähler Benjamin eine zentrale Rolle spielen – so in „Das Internat als Erfahrungsraum in der Zeit des Erwachsenwerdens – Zu Benjamin Leberts Adoleszenzroman ‚Crazy‘“ (2011).<sup>32</sup> Unter dem Begriff *Heteronormativität* unter-

---

den wie wir“ (2000). Martin Wolf fasst die Debatte um das Buch und den damals 17-jährigen Autor zusammen in „Kiepenheuer, Witsch & weg?“ (1999). Weitere Rezensionen befinden sich auf Benjamin Leberts Homepage unter dem Stichwort „Lob & Kritik“.

30 Hans-Christian Schmid und Michael Gutmann zeigen in *Crazy. Das Buch zum Film* (2000) dokumentarische „Momentaufnahmen der jungen Darsteller“ (Schmid, Gutmann 2000, Klappentext) und ergänzen diese mit ausgewählten Szenen aus dem Drehbuch, Standbildern aus dem Film sowie Interviews mit dem Autor, den Darstellerinnen und Darstellern, dem Regisseur und anderen Beteiligten.

31 Verwiesen sei hier auf Anette Storeide „Die Leiden des jungen Benjamin. Benjamin Lebert, der Roman *Crazy* und die Popliteratur der 90er Jahre“ (2002), Dirk Frank *Arbeitstexte für den Unterricht. Popliteratur* (2003), Thomas Ernst *Popliteratur* (2005), Helmut Obst *Der deutsche Pop-Roman und die Postmoderne seit 1990* (2008) sowie Frank Dengler und Ute Paulokat *Neue Deutsche Popliteratur* (2008).

32 Die enge Verschränkung von Identitätsbildung und Sexualität in der Adoleszenzphase hebt auch Jan Wittmann in „Im Wechselspiel von Identität und Sexualität *Die Mitte der Welt* sehen, sich *Crazy* fühlen oder *Etwas Kleines gut versiegeln* – Sexuelle Identitätsentwicklung bei Steinhöfel, Lebert und Kutschke“ (2010) hervor.

sucht Sven Glawion in *Heterogenesis. Männlichkeit in deutschen Erzähltexten 1968–2000* (2012) die erzählerische Darstellung von heterosexueller Männlichkeit als „narrative Identität“ (2012, S. 12), wozu er Leberts Internatsroman als aussagekräftiges Beispiel zählt. Im Kapitel „Warum bleiben wir nicht alle einfach kleine Jungen?“ – Benjamin Lebert: ‚Crazy‘ [1999]“ nimmt Glawion die krisenhafte Mannwerdung in der Phase der Adoleszenz in den Blick.

Miguel Abrantes Ostrowskis Roman *Sacro Pop: Ein Schuljungenreport* (2004) ging im Erscheinungsjahr „in der Öffentlichkeit unter“ (Reichstetter 2010, Abs. 3). Erst das Bekanntwerden von Missbrauchsfällen am Berliner Canisius-Kolleg lenkte die Aufmerksamkeit auf den Autor, der daraufhin in Interviews zu seinem Buch und dem Umgang mit dem Missbrauchsskandal Stellung bezog.<sup>33</sup> Rezensionen des „nicht gut geschrieben[en]“ (ebd., Abs. 4) Buches bezeichnen es als „Postpubertäre Anekdotchen“ (Ochmann 2005, Titel) oder „Pubertisten-Prosa“ (Kliemann 2010, Abs. 1). Mit seinen Enthüllungen macht Ostrowski auf die „regelrechte Theokratie“ (Reichstetter 2010, Abs. 24) aufmerksam, die während seiner Schulzeit am Bad Godesberger Aloisius-Kolleg geherrscht hat. In meinem 2014 erschienenen Aufsatz „In/Out: Social Norms in Mechanisms of Inclusion and Exclusion in Miguel Abrantes Ostrowskis *Sacro Pop: Ein Schuljungen-Report* (2004) and Michael Borliks *Ihr mich auch* (2010)“ untersuche ich, wie soziale Normen in Zusammenhang mit der Identitätsbildung und Ausgrenzungsstrategien sowie Mobbing unter den Protagonisten der beiden Internatsromane wirken.

Zu Hannes Anderers Roman *Unterwegs zu Melusine* (2006) liegt bisher nur eine Rezension von Clemens Ruther vor. In „Unterwegs zu Melusine. Ein St. Vither Roman blickt zurück auf eine verlorene Zeit des Leidens“ (2007) ordnet Ruther den Roman nicht nur den kanonisierten Schultexten zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu, sondern auch dem Genre des „so genannte[n] ‚Anti-Heimatroman[s]‘, der mit Thomas Bernhards Texten *Frost* (1964) und *Auslöschung* (1986) Anfang und Ende nahm und hier zugleich seine Höhepunkte fand.“ (2007, S. 78)

---

33 Interviews mit Ostrowski wurden u. a. geführt von Louisa Reichstetter „Eine regelrechte Theokratie“ (2010) für das Wochenmagazin *Die Zeit*, von Nina Magooley „Null Wärme, eiskalt“ (2010) für den Westdeutschen Rundfunk (WDR) sowie von Sandra Schulz „Katholische Kirche hat ‚als Institution komplett versagt‘“ (2013) für den Deutschlandfunk.

In „*Ich gönne mir das Wort Gott*“ (2009) geht Georg Langenhorst der Frage nach, inwiefern sich die deutschsprachige Gegenwartsliteratur mit Gott bzw. einer christlichen Religiosität auseinandersetzt. In einem zweiseitigen kurzen Abschnitt stellt er den Internatsroman *Warum du mich verlassen hast* (2006) von Paul Ingendaay in „den Kontext der Abrechnungsromane früherer Jahrzehnte“ (Langenhorst 2009, S. 143), in denen Kritik an der „enthumanisierenden Erziehungspraxis des Katholizismus“ (ebd., S. 144) formuliert wird. In der komparativ angelegten Untersuchung „Klosterschul-Texte im 20. Jahrhundert“ (2013) analysiert Claudia Albert nicht nur Romane bekannter Autorinnen und Autoren wie *Die Klosterschule* von Barbara Frischmuth, *Fräulein Stark* (2001) von Thomas Hürlimann oder *I beati anni del castigo* (1989, dt. *Die seligen Jahre der Züchtigung* (1996)) von Fleur Jaeggy, sondern auch Paul Ingendaays Debütroman. Ausführlich geht Albert auf die literarisierte Physiognomie des Klosterschulens ein sowie auf das Internat als Schauplatz der Erinnerung. Die Rezensionen beschreiben Ingendaays Roman als etwas zu lang geratenen Adoleszenzroman,<sup>34</sup> der einige „[g]länzend“ (Isenschmid 2006, Abs. 6) gelungene Episoden enthält, in denen „detailreich funkelnd, satirisch, lebendig“ (ebd., Abs. 5) vom Internatsalltag erzählt wird.

Ebenfalls von Georg Langenhorst stammt eine kurze Besprechung zu Christoph Peters' Roman *Wir in Kahlenbeck* (2012) in dem Aufsatz „Zwischen Katholizismus, Islam und Buddhismus. Christoph Peters' literarische Welt“ (2013). Langenhorst untersucht darin die „Spiegelungen des Katholizismus“, die „Erkundungen des Islam[s]“ sowie die „Annäherungen an den Buddhismus“ (2013, S. 46) in Peters' Hauptwerken. Der Roman ist für ihn „[e]in eindrücklicher literarischer Tauchgang in das versunkene Binnenmilieu des Katholizismus, dessen Erbspuren die Gegenwart weiter prägen“ (ebd., S. 44). Die Rezensionen zu *Wir in Kahlenbeck* verlegen ihren Schwerpunkt ebenfalls auf die konfessionell geprägte Religiosität des Protagonisten und verorten den Roman im jeweiligen Spannungsfeld von Himmel und Hölle, Glaube und Zweifel, Adoleszenz und Er-

---

34 Verwiesen sei hier auf die Rezensionen „Musenkuss und Weihrauchschwaden“ (2006) von Ijoma Mangold, „Das Internat als Insel der Verzweiflung“ (2006) von Roland Krüger oder „Hanni und Nanni für kluge Köpfe“ (2006) von Andreas Isenschmid.

wachsenwerden, Liebe und Lust, Gemeinschaftserfahrungen und Einsamkeit.<sup>35</sup> Rezensenten kritisieren an diesem „Nichtroman“ (Aufenanger 2012, Abs. 3) den „Schematismus, der zu einer totalen Vorhersehbarkeit führt“ (Probst 2012, Abs. 4), und die „langen theologisch-philosophischen Debatten“, die „nicht jedermanns Sache“ (Halter 2012, L2) seien. Literatur-ästhetisch rangiert die Einschätzung der Erzählweise zwischen „[p]rovinziell“ (Probst 2012, Abs. 6), „großartig“ (Halter 2012, L2) und „anschaulich situativ und mitreißend“ (Aufenanger 2012, Abs. 8). Peters’ ältere Romane *Das Tuch aus Nacht* (2003), *Ein Zimmer im Haus des Krieges* (2006) und *Mitsukos Restaurant* (2009) wurden bisher weitaus eingehender wissenschaftlich untersucht als *Wir in Kahlenbeck*.<sup>36</sup>

Es ist deutlich geworden, dass heterogene Ansätze sowohl in den wissenschaftlichen Untersuchungen als auch in den Rezensionen interessante Ergebnisse liefern. Die aufgeführte Forschungsliteratur lässt aber auch erkennen, dass die Romane noch nicht zusammenhängend in Bezug auf das Genre der um 1900 einsetzenden Schul- und Internatsliteratur betrachtet wurden. Die vorliegende Arbeit setzt die im Zeitraum von 1968 bis 2012 publizierten ausgewählten Internatsromane deshalb nicht nur mit ihren historischen Vorläufern in Verbindung, sondern bringt diese zudem in einen formalen, inhaltlichen und ästhetischen Zusammenhang. Der folgende Abschnitt bestimmt dazu zunächst den Begriff *Internatsroman*, indem er die Erklärungen aufzeigt, mit denen die einschlägige Forschungsliteratur die Schultexte der frühen Moderne vom Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsroman abzugrenzen versuchte. Um der im Hauptteil der Arbeit vorgenommenen Textanalyse ein Fundament zu geben, wird im Anschluss daran der Foucault’sche Ansatz erläutert.

---

35 Siehe hierzu die Rezensionen von Maximilian Probst „Hecht und Heiliger“ (2012), Jörg Aufenanger „Glaubensfragen im Internat“ (2012), Martin Halter „Das Schlimmste im Leben ist die Pubertät: Der Held in Christoph Peters’ Internatsroman ‚Wir in Kahlenbeck‘ muss mit dem Teufel ringen“ (2012), Christoph Schröder „Prüfungen des Geistes“ (2012) und Jörg Magenau „Präses und Pubertät“ (2012).

36 Verwiesen sei hier exemplarisch auf Mahmut Karakus’ *Interkulturelle Konstellationen: Deutsch-türkische Begegnungen in deutschsprachigen Romanen der Gegenwart*. Würzburg: Königshausen und Neumann 2004; Arata Takedas „Inkorporierte Kulturkonflikte. Interaktion der Kulturen im Körper des Terroristen am Beispiel von Christoph Peters’ *Ein Zimmer im Haus des Krieges* (2006)“ in *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik*, Jg. 3, Heft 1 (2012), S. 25–38; Stephanie Waldows *Schreiben als Begegnung mit dem Anderen: zum Verhältnis von Ethik und Narration in philosophischen und literarischen Texten der Gegenwart*. Paderborn: Fink 2013.



### 3. Methodologie

Zunächst erfolgt eine Klärung des in der vorliegenden Studie benutzten Begriffes *Internatsroman* mit einer im Anschluss vorgenommenen literarhistorischen Verortung, da das Genre des Internatsromans seine Vorläufer in den Bildungs- und Entwicklungsromanen des 18. und 19. Jahrhunderts hat. Der dritte Abschnitt verdeutlicht die theoretischen Grundlagen, die zur Analyse der ausgewählten Gegenwartsromane herangezogen wurden.

#### 3.1. Begriffliche Abgrenzung Schülerroman – Schulroman – Internatsroman

In der bestehenden Forschungsliteratur werden heterogene Ansätze deutlich, mit denen die Erzählungen von Rilke oder die Romane von Hesse, Musil, Walser, Torberg und anderen Autoren unter einen Sammelbegriff gefasst werden, die von Schulsituationen handeln sowie „einander frappant ähnliche Strukturen“ (Imai 2001, S. 1) aufweisen. Häufig auftretende Bezeichnungen für diese literarischen Werke sind *Schülernovelle*, *Schülerroman*, *Schulroman* und *Schulgeschichte*, aber auch differenziertere Benennungen wie *Kadettenroman* oder *Internatsroman*, sofern diese auf dem spezifischen Handlungsraum der Kadettenanstalt bzw. dem Internat als vorrangiges Merkmal basieren. „Das zeigt, daß die Schulliteratur bisher nicht strikt als ein Genre betrachtet worden ist, sondern eher als eine Reihe literarischer Werke, die gemeinsame Motive aufweisen.“ (ebd., S. 1)<sup>37</sup>

Julius Bach bestimmt bereits in seiner 1922 erschienenen Dissertation den Begriff des Schülerromans: „der Schülerroman gibt eine Reihenfolge von Erlebnissen eines oder mehrerer Schüler wieder, der Knabe in seiner Beziehung zur Schule muß im Roman der Mittelpunkt bleiben.“ (1922, Abs. 1) Einen ebenfalls groben Umriss bietet Luserke an: „Gemeint sind mit dem Begriff ‚Schultexte‘ also jene fiktionalen Texte der deutschsprachigen Literaturgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, in denen über die Themen Schule, Schüler und Lehrer gehandelt

---

37 Mix begründet die Wahrnehmung der Schultexte als eigenes Genre folgendermaßen: „Berücksichtigt man [...] die erkenntnistheoretischen und kulturkritischen Voraussetzungen der zeitgenössischen Debatte [...] sowie den bildungssoziologischen Kontext der Texte, so wurden Gemeinsamkeiten sichtbar, die die Kadetten- und Schulgeschichte gleichermaßen als ein literaturwissenschaftlich ‚nicht ausdrücklich‘ kodifiziertes, aber dennoch in das ‚Bewußtsein‘ des Lesers gehobenes literarisches Genre auswiesen.“ (1995, S. 32)

wird.“ (1999, S. 11) Den Begriff *Schultext* nutzt Luserke in seinen Analysen zur sprachlichen Vereinfachung, denn er spricht sich für einen „Verzicht auf eine Klassifizierung nach Schultypen“ (ebd., S. 8) aus, was er wie folgt begründet:

Dem Verzicht [...] liegt die Erkenntnis zugrunde, daß die Wahl des Schultyps bei der literarischen Darstellung unabhängig ist von den jeweils gemachten grundsätzlichen individuellen und sozialen Erfahrungen der Figuren oder der Autoren und Autorinnen, der Erfahrung nämlich, daß Schule Macht bedeutet und über Schule erzählen demzufolge heißt, über Inszenierungen der Macht zu berichten. Das betrifft sowohl das Verhältnis der Lehrer und Schüler als auch der Schüler untereinander.

(ebd., S. 8)

Neben formalen Inhaltsmerkmalen wie einer Schule als Handlungsort sowie Schülern und Lehrern als Protagonisten werden über schulische Erlebnisse, Erfahrungen und Konflikte hinaus häufig verhandelte Themen als definitorische Charakteristika für Schultexte aufgeführt. Dabei werden nicht nur die „Inszenierungen von Macht“ (ebd., S. 8) in ihren unterschiedlichen Ausprägungen benannt, sondern zu den Kernthemen dieser Literatur gehören ebenfalls „Schulmisere, Schulzwang, verlogene Bildungsideale, Deformation sensibler Schülerfiguren, Behinderung begabter Kinder bis hin zu Identitätsverlust, Ich-Entfremdung und Suizidankündigungen“ (Pelz 2002, S. 188). Diese Merkmale zentriert Atsushi Imai in seiner Dissertation *Das Bild des ästhetisch-empfindsamen Jugendlichen: Deutsche Schul- und Adoleszenzromane zu Beginn des 20. Jahrhunderts* (2001) auf die Protagonisten der Schultexte:

Meistens ist der Protagonist ein jugendlicher Schüler, und zwar oft ein künstlerisch begabter, übersensibler Junge, der im Konflikt mit seiner Umwelt den Druck der Schulpflicht und die Forderung der patriarchalischen Familie nicht aushalten kann und sich am Ende wegen der fehlenden Anpassungskraft oder aus Protest gegen die Gesellschaft das Leben nimmt bzw. von der Schule entfernt wird.

(2001, S. 1–2)

Heinrich Kaulen findet dagegen die Bezeichnungen *Schülerroman* bzw. *Schulroman* gänzlich „fragwürdig“ (1999, S. 112), da sie „den Gehalt der hier genannten Romane verkürz[en]“ (ebd., S. 113)<sup>38</sup>. Er geht noch einen Schritt weiter, indem er,

---

38 Kaulen untersucht in seinem Aufsatz „Vom bürgerlichen Elternhaus zur Patchwork-Familie. Familienbilder im Adoleszenzroman der Jahrhundertwende und der Gegenwart“ (1999) die folgenden Romane: *Freund Hein* von Emil Strauß, *Unterm Rad* und *Demian* von Hermann Hesse, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* von Robert Musil sowie *Jakob von Gunten* von Robert Walser.

wie sich in der eben zitierten Passage auch bei Imai bereits andeutet, den Protagonisten ins Zentrum setzt:

Weder ist die Schule in ihnen immer der zentrale oder gar der einzige Schauplatz, noch handelt es sich bei den Identitätskonflikten der jugendlichen Protagonisten ausschließlich um Schulprobleme, noch sind die Lehrer stets deren wichtigste Kontrahenten.

(ebd., S. 112)

Kaulen begründet seine Auffassung mit dem Verweis auf die „wichtige[n] andere[n] außerschulische[n] Handlungsräume wie das Café, das Bordell, das Wirtshaus, die Arbeitsstätte oder eben das Elternhaus“, an denen sich „sozialisationsbedingte oder familieninterne Konfliktfelder“ (ebd., S. 113) entfalten, die neben Schulproblemen ebenfalls auf die Identitätskrise der Protagonisten einwirken. Aufgrund dieser thematischen Auffächerung ordnet Kaulen die schulkritischen Romane der Jahrhundertwende den Adoleszenzromanen zu,<sup>39</sup> da diese Gattung in charakteristischer Manier zeigt, „wie die *verschiedenen* Instanzen der Gesellschaft – die Institution Familie, die Institution Schule, die Institution Kirche – durch die von ihnen auf je spezielle Weise ausgeübte Erziehungsdressur bei der Deformation und Zerrüttung junger Menschen Hand in Hand zusammenwirken.“ (ebd., S. 113)<sup>40</sup> In der Schulliteratur ist die Schule somit als offene Einrichtung konzipiert und die soziale Rolle der handelnden Figuren changiert zwischen Schüler, Mitschüler und Sohn/Tochter. Die Darstellung von Unterrichtssituationen, Konferenz- und Pausenszenen hat ebenso Bedeutung wie Lehrer-Schüler-Gespräche und die Verlagerung schulischer Probleme in einen außerschulischen Kontext. Diese Merkmale ermöglichen die eindeutige Unterscheidung von der Internatsliteratur (vgl. Johann 2003, S. 14–15).

Dem von ihm geforderten Verzicht einer Spezifizierung der Schultexte widersprechend, liefert Luserke eine Begründung, warum bei den *Schultexten* zwischen Schultypen unterschieden werden sollte. Er führt an, dass das Internat

---

39 Martin Gregor-Dellin weist auf die Adoleszenzproblematik der Schultexte hin. Im Nachwort zur Erzählensammlung *Vor dem Leben. Schulgeschichten von Thomas Mann bis Heinrich Böll* (1965) schreibt er, dass Genre zehre „von der schwer beschreibbaren Gefühlslage des halb Erwachsenen“ (Gregor-Dellin 1965, S. 297). Die Zuordnung der Texte von Hesse, Musil und anderen zu den Adoleszenzromanen wird auch von Carsten Gansel in seinem Aufsatz „Von Angst, Unsicherheit und anthropologischen Konstanten – Modernisierung und Adoleszenzdarstellung bei Hermann Hesse“ (2004) sowie in dem von ihm herausgegebenen Sammelband *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur* (2011) vertreten.

aufgrund dessen besonderer Schulform als „Modellfall“ betrachtet werden kann, da sich die „Inszenierungen von Macht“ dort nicht nur auf Unterrichtssituationen beschränken, sondern den „Lebensalltag der Schüler wie Lehrer“ (Luserke 1999, S. 11) prägen.

Die Drastik des Schulerlebens von Unterdrückung und Verhinderung findet ihren schärfsten Ausdruck in den Internatserzählungen. [...] Das Modell Internat komprimiert die alltäglichen Schulkonflikte so, daß die Unausweichlichkeit einer gewaltsamen Lösung gleichsam als Schicksal von den Betroffenen erfahren werden muß. Dieses Schicksal besteht für die jugendlichen Schüler und Schülerinnen in der Erkenntnis ihrer Ohnmacht der Machtapparatur Schule gegenüber.

(ebd., S. 11–12)

Das Modell *Internat* ermöglicht wegen seiner räumlichen Geschlossenheit und geografischen Abgeschlossenheit den Aufbau der Institution im Sinne eines „Mikrokosmos“ (Fuchs, Berlin 2014) bzw. einer „Laborsituation“, innerhalb derer man „bestimmte geistesgeschichtliche Absonderlichkeiten relativ störungsarm anordnen kann und aufeinander loslassen kann“ (Peters, Berlin 2013), wie Peters im Gespräch betonte. Der Autor oder die Autorin kann in der Wahl dieses Handlungsortes verschiedene soziale sowie individuelle Konfliktsituationen konstruieren und mit den Protagonisten durchspielen. Fuchs erklärte, er habe für *Unter Freunden* diesen Ort gewählt,

weil es kaum ein Szenarium [gibt], was man Jugendlichen so nah bringen kann, wo man komplett die Spielregeln machen kann, wo die Außenwelt draußen ist, wo ich [...] nicht [die Familie, A. S.] berücksichtigen muss, sondern ich kann hier [...] alles Störfeuer draußen halten.

(Fuchs, Berlin 2014)

Diese beiden Merkmale – die räumliche Geschlossenheit und geografische Abgeschlossenheit – führt Johann als zentrale Kriterien für eine Abgrenzung der Internatsliteratur von der Schulliteratur an. In *Grenze und Halt* (2003) erarbeitet er eine detaillierte „Be- und Entgrenzung“ (Johann 2003, S. 3) der Bezeichnung *Internatsliteratur*. Er argumentiert dabei in drei aufeinander folgenden Stufen, die letztlich zu einer Begriffsbestimmung des Sujets führen: Johann nimmt eine Eingrenzung der Texte vor, verweist auf formale, außerliterarische Kriterien der besonderen Schulform *Internat* und grenzt die Internatsliteratur von der Schulliteratur ab. Unter „Internatsliteratur“ versteht er erzählende und autobiografische Texte, „die als Ganzes oder in Teilen ein Internat und die Vorgänge darin themati-

sieren“ (ebd., S. 3)<sup>41</sup>. Als „*Internatsliteratur*“ (ebd., S. 5)<sup>42</sup> gelten bei Johann – basierend auf der Definition von Winfried Böhm – grundsätzlich jene literarischen Texte, in der Eltern die Erziehung ihrer Kinder einer Einrichtung überantworten, welche mit folgenden Charakteristika thematisiert wird: Ein Internat gewährt

Kindern (Erziehungsheim, Kinderdorf etc.) und Jugendlichen (Schülerheim, Jugendwohnheim, Lehrlingsheim etc.) Unterbringung, Versorgung und pädagogische Betreuung [... Darin herrscht, A. S.] das Prinzip der Gemeinschaftserziehung vor [und die Einrichtung gestaltet, A. S.] in der Regel das Zusammenleben durch eine Hausordnung in familien- oder ‚staats‘-ähnlicher Form [...]. Von kirchlichen Gemeinschaften unterhaltene Internate dienen außerdem der Vermittlung einer religiösen Grundüberzeugung und der Vorbereitung eines bestimmten Berufsbewußtseins (z. B. Konvikte, Priesterseminare).

(Böhm <sup>16</sup>2005, S. 317)<sup>43</sup>

Das in der Literatur dargestellte Modell *Internat* ist im Sinne Erving Goffmans eine *totale* Institution, die einen mehr oder weniger eng umgrenzten Ort und Raum beansprucht.<sup>44</sup> Die jugendlichen Protagonisten sind in ihrer sozialen Rolle stets Schüler/Schülerin oder Mitschüler/Mitschülerin. Selten kommt ein Wechsel in die Rolle des Sohnes oder der Tochter vor, da die Institution Familie bzw. eine Beziehung zu den Eltern in der Internatsliteratur nur am Rande thematisiert wird, das heißt bei Verabschiedungs- oder Abholungsszenen, in Telefonaten, Briefen, Wochenendbesuchen. Das Internat ist in diesen Erzählungen der wichtigste Handlungsort, wobei Unterrichtssituationen – unabhängig davon, ob das Internat mit einer Schule verbunden ist oder nicht – inzwischen kaum noch beschrieben werden. In dieser Abkehr von der Beschreibung von Unterrichtssituationen ist ein Unterschied zu den historischen Vorläufertexten zu verzeichnen, die die Darstellung des Lehrerverhaltens im Unterricht zur Kritik am Schulsystem nutzten.

Die für diese Arbeit untersuchten Romane lassen sich ausgehend von Johanns Argumentation ausnahmslos der Internatsliteratur zuordnen. Die Romane beschreiben als primären Handlungsort ein Kloster (Frischmuth, Zoderer), ein evangelisches Internat (Dittberner), ein katholisches Internat (Köhlmeier, Os-

---

41 Hervorhebung im Original.

42 Hervorhebung im Original.

43 Weitere Definitionen des Begriffs *Internat* finden sich bei Johann a. a. O. S. 6–7.

44 Natürlich können auch reale Internate als *totale* Institution bezeichnet werden; auch sie nehmen einen mehr oder weniger eng umgrenzten Ort und Raum in Anspruch. Wenn im weiteren Verlauf der vorliegenden Studie von Internaten die Rede ist, dann ist damit immer das literarisch erzählte Modell *Internat* gemeint, das in den zur Untersuchung stehenden Romanen beschrieben wird.

trowski, Anderer, Ingendaay, Peters) oder ein konfessionsfreies Internat (Lebert, Fuchs, Borlik, Killian). Die jugendlichen Protagonisten sollen dort einen Schulabschluss machen, Unterrichtssituationen werden dabei kaum beschrieben, nur selten haben die Jugendlichen Kontakt zu ihrer Familie, ihr Leben und Erwachsenwerden unter den Regeln der Institution spielt ebenso eine Rolle wie die Auseinandersetzung mit Mitschülern oder Lehrern. Das Internat verlassen die Jugendlichen am Ende freiwillig (Köhlmeier), mit einem Abschluss (Dittberner, Ostrowski, Anderer) oder nach einer aus unterschiedlichen Gründen erfolgenden Relegation, wobei schwere Regelverstöße (Zoderer, Ingendaay, Fuchs) oder schlechte Noten (Lebert, Killian) die gängigen Ursachen eines Verweises sind. In den Romanen von Frischmuth, Borlik und Peters verlässt die Protagonistin bzw. der Protagonist das Institut am Ende nicht. Bei Frischmuth bricht die Erzählung einfach ab. Bei Borlik und Peters fällt sie mit dem Schuljahresende zusammen, so dass die Protagonisten noch eine weitere Zeit im Internat verbleiben, ohne dass dies thematisiert wird.

Da die Schule einen bedeutenden Teil im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt, spielt sie in der Kinder- und Jugendliteratur als Thema eine große Rolle. Anfangs in Form heiterer Schulgeschichten, zum Beispiel Wilhelm Buschs *Max und Moritz Vierter Streich* (1865), die *Lausbubengeschichten* (1905) des bayrischen Schriftstellers Ludwig Thoma (1867–1921) oder Alexander Wolfs *Zur Hölle mit den Paukern* (1963)<sup>45</sup>, vollzieht sich Ende der 1960er bis in die 1970er Jahre ein Paradigmenwechsel in der Kinder- und Jugendliteratur, sodass vermehrt umwelt-, politik- und gesellschaftskritische sowie andere problemorientierte Themen über Schulgeschichten vermittelt werden (vgl. Payrhuber <sup>2</sup>2000, S. 708–710; Glasenapp 2008, S. 97).<sup>46</sup> „In zahlreichen Bilder- und Erstlesebüchern wird Schule in der Absicht dargestellt, Kindern die Angst vor der Einschulung zu

---

45 Herbert Rösler veröffentlichte die Satire unter dem Pseudonym ‚Alexander Wolf‘. Sie war die literarische Vorlage zur siebenteiligen deutschen Fernsehproduktion *Die Lümmel von der ersten Bank* (1967–1972). Thomas *Lausbubengeschichten* wurden 1964 unter dem gleichnamigen Titel von Helmut Käutner verfilmt.

46 Da es in dieser Arbeit nicht um das Genre der Schulgeschichten geht, sondern um schul- und gesellschaftskritische Internatsliteratur, verweise ich daher auf folgende Titel, die sich mit dem Thema *Schule* in der Kinder- und Jugendliteratur auseinandersetzen: Franz-Josef Payrhubers „Schule als Thema der Kinder- und Jugendliteratur“ (2000); Malte Dahrendorfs „Handlungsort Schule“ in Dahrendorf, Malte *Vom Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur*, Berlin: Volk und Wissen 1996, S. 64–73; Karl Ernst Maiers „Die Schule als Thema im Kinder- und Jugendbuch“ in *Jugendbuchmagazin* 1994, H. 1, S. 32–33.

nehmen oder Erfahrungen von Erstklässlern zu verarbeiten.“ (Zabka 2008, S. 2) Moderne Schulgeschichten, die an eine ältere Zielgruppe gerichtet sind, setzen sich indes nicht nur mit Lehrer-Schüler-Beziehungen auseinander, sondern beschäftigen sich auch vermehrt mit dem Thema *Gewalt*, wobei die von der Institution oder den Lehrern ausgeübte Gewalt gegenüber Schülern nicht mehr in gleicher Form zum Tragen kommt, wie in den Internatstexten der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

In der problemorientierten Jugendliteratur von heute wird Gewalt hingegen als ein Phänomen dargestellt, welches nicht primär im System Schule entsteht. Sie wird in die Schule hineingetragen, und die Lehrpersonen stehen ihr oft ratlos gegenüber. Den meisten Büchern liegt eine didaktische Intention zugrunde: Sie sind Warngeschichten oder – im Bereich der Kinderliteratur – Texte zur Gewaltprävention.

(ebd., S. 3)

Schülerfiguren bringen die psychische und physische Gewalt in die Schule hinein, sei es in Form von Mobbing und Ausgrenzung von Mitschülern wie beispielsweise in Johanna Nilssons *Hon går genom tavlan, ut ur bilden* (1996, dt. ...und raus bist du! (1998)), Kirsten Boies *Nicht Chicago. Nicht hier* (1999), Anja Tucker-manns *Weggemobbt* (2005) und Manfred Theisens *Täglich die Angst* (2007). Oder Romane beziehen sich auf außerliterarische Ereignisse und wählen einen Amoklauf als narratives Motiv, wodurch die Schule zum Tatort wird: Morton Rhues *Give a Boy a Gun* (2002, dt. *Ich knall euch ab!*), Robert Harnums *Exile in the Kingdom* (2001, dt. *Und dann Totenstille. Klassenbester, Basketballstar, Amokläufer* (2004)), Manfred Theisens *Amok. Die Geschichte eines Amoklaufs* (2005) und Elisabeth Zöllers *Ich schieße...doch!* (2005) (vgl. Glasenapp 2008, S. 102, S. 106).

Auch die hier untersuchten Internatsromane greifen problemorientierte Themen auf, welche über Fragen zur Erziehung adoleszenter Jugendlicher hinausgehen. Während das Thema *Erziehung* in den Romanen von Frischmuth, Dittberner und Zoderer literarisch reflektiert wird, geht Köhlmeiers *Die Musterschüler* einer Gewalttat an einem Jungen durch dessen Mitschüler und der daraus resultierenden Schuldfrage nach; in *Sacro Pop* geht es um Mobbing im Elite-Internat; Fuchs beschreibt in *Unter Freunden*, wie sich ein Einzelner durch Erpressung und Manipulation zum Paten einer Schülerschaft aufschwingt; in *Ihr mich auch* setzt sich der homosexuelle Protagonist Daniel mit Ausgrenzung und Ablehnung

auseinander; und Killian thematisiert in *Die Internatler. Lange Schatten des Schweigens* nicht nur den Machtmissbrauch des Internatsleiters, sondern auch sexuellen Missbrauch von Schülerinnen.

Die literarische Darstellung von physischer und psychischer Gewalt in der Institution *Schule* ist indes kein Phänomen der Gegenwartsliteratur. „Bereits in den Schülererzählungen des frühen 20. Jahrhunderts spielt das Phänomen Gewalt nicht nur eine zentrale Rolle – unterschieden werden können auch schon unterschiedliche Ausprägungen und damit Muster von Gewalt.“ (Glasenapp 2008, S. 96) Dementsprechend können die Schul- bzw. Internatsromane von Hesse, Musil, Walser oder Torberg aufgrund ihrer facettenreichen Ausgestaltung des Themas *Schule* als Referenztexte für die Analyse gegenwärtiger Internatsromane genutzt bzw. hinzugezogen werden. Um die modernen Internatsromane in ihrem traditionsreichen Genre zu verorten, erfolgt zunächst ihre literarhistorische Kontextualisierung.

### **3.2. Literarhistorische Kontextualisierung der Internatsromane**

Die Wurzeln der Internatsliteratur liegen in der literarischen Tradition des deutschsprachigen Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsromans.<sup>47</sup> Darin wird an einem zumeist jugendlichen Protagonisten anhand der Bewältigung zentraler Lebenskonflikte ein intellektueller Werdensprozess nachgezeichnet. Am Ende dieser Romane steht die erfolgreiche Integration des Protagonisten in die Gesellschaft, der allseits gereift und zu einer harmonischen Persönlichkeit geworden ist.<sup>48</sup> Als typische Beispiele für den deutschen Bildungsroman werden Goethes

---

47 Aufgrund ihrer ähnlichen Merkmale kann die deutsche Internats- und Schulliteratur in die Nähe des Genres der britischen *school stories* gerückt werden. „[T]he term ‚school story‘ is generally used to describe a story in which most of the action centres on a school, usually a single-sex boarding school.“ (Ray 2004, S. 467) Das Internat ist nicht bloße Kulisse für die Handlung, sondern die „raison d’être“ (Auchmuty 2006, S. 405) der Geschichte. In diesem Sinne wird in den *school stories* das Leben der Jugendlichen im Internat, das Zusammenleben mit jüngeren wie älteren Mitschülern sowie die Auseinandersetzung mit Erziehern und Erzieherinnen unterhaltsam ausgestaltet (vgl. Ray 2004, S. 467). Durch die Darstellung eines überwiegend positiven Bildes des Internates, in dem die Kinder trotz der Hausregeln gewisse Freiheiten, Handlungsspielräume und Verantwortung genießen, bilden sie eine heitere Gruppe unter den Texten der Internatsliteratur (vgl. ebd., S. 479). Solche Erzählungen, mit ihren dazugehörigen Verfilmungen, finden sich überwiegend im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Bekannte Vertreter schul- und gesellschaftskritischer *school stories* sind Charlotte Brontës *Jane Eyre* (1847) oder Rudyard Kiplings *Stalky and Co.* (1899) (vgl. Auchmuty 2006, S. 409).

48 Da die Gattung des Bildungsromans hier nicht nachgezeichnet werden kann, sei auf die folgenden Werke der Forschungsliteratur zu diesem Thema verwiesen: Wilhelm Diltheys



*Wilhelm Meistes Lehrjahre* (1795/96), Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* (1785–1790) und Gottfried Kellers *Der grüne Heinrich* (1854–1855, zweite Fassung 1879/80) genannt.<sup>49</sup> Gregor-Dellin konstatiert, dass Kellers vierbändiger Roman „die Definition der Schulgeschichte [gab], die später von Thomas Mann in Hanno Buddenbrook vollkommen ist“ (1965, S. 294).<sup>50</sup> Die der deutschen Literatur inhärente „Tradition der Schulkritik“ (Gregor-Dellin 1979, S. 11), die ihren Höhepunkt am Beginn des 20. Jahrhunderts erreicht, setzt laut Gregor-Dellin mit der Darstellung von Hannos Schulltag ein. Minder sieht den „harten Auftakt zu den Schulromanen“ (1962, S. 73) in Frank Wedekinds Drama *Frühlings Erwachen: Eine Kindertragödie* (1891). Als zweiter initiatorischer Text gilt *Der erste Schultag* (1889) von Arno Holz und Johannes Schlaf, ein Kapitel aus dem zurückgestellten Kindheitsroman *Goldene Zeiten*, das als Erzählung in *Papa Hamlet* veröffentlicht wurde (vgl. Mix 1995, S. 22; Luserke 1999, S. 34). „Durch den illusionslosen Gegenwartsbezug und die Kompromisslosigkeit der Darstellung wirkte die Erzählung von Holz [...] für die deutsche Literatur wegweisend.“ (Mix 1995, S. 23)

Die den drei genannten Romanformen zugrunde liegende Auseinandersetzung mit Bildung, Erziehung und Entwicklung, stellen wichtige Thematiken in Internatsromanen dar (vgl. Johann 2003, S. 16). Basierend auf den Definitionen von Rolf Selbmann grenzt Johann die Internatsliteratur von den Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsromanen ab.<sup>51</sup> Selbmann erstellt für den Bildungsroman,

---

*Das Erlebnis und die Dichtung, Lessing Goethe Novalis Hölderlin* (1906), vor allem den Abschnitt zu Hölderlins *Hyperion*, in dem Dilthey den Bildungsroman ausführlicher behandelt als in *Leben Schleiermachers* (1870) (vgl. hierzu auch Selbmann <sup>2</sup>1994, S. 15–17) sowie Rolf Selbmanns *Der deutsche Bildungsroman* (<sup>2</sup>1994) und *Zur Geschichte des deutschen Bildungsromans* (1988), in dem zentrale Aufsätze zur Begriffs- und Gattungsbestimmung zusammengestellt wurden. Der Sammelband enthält Texte von Karl Morgenstern, Wilhelm Dilthey, Ernst Ludwig Stahl, Hans Heinrich Borcherdt, Fritz Martini, Herbert Seidler, Lothar Köhn, David H. Miles und Martin Swales.

49 Vergleich hierzu Johann 2003, S. 17–18; Mix 1995, S. 17; Gregor-Dellin 1965, S. 294.

50 Im Vorwort seiner Erzählensammlung *Deutsche Schulzeit: Erinnerungen und Erzählungen aus drei Jahrhunderten* (1979) äußert Gregor-Dellin sich ausführlicher zu Kellers Roman (vgl. 1979, S. 9–11 und S. 19).

51 Der Erziehungsroman stellt den „Erziehungsprozeß“ des Protagonisten in den Mittelpunkt, wobei eine „Normenvorgabe, in einer Erzieherfigur verkörpert oder nicht, gleichwertig neben den Romanhelden [tritt]“ (Selbmann <sup>2</sup>1994, S. 30). Im Entwicklungsroman wird dagegen anhand eines „Vervollkommnungsmodell[s]“ (ebd., S. 30) der Entwicklungsweg des Protagonisten dargestellt. Da dieser Romantyp einen „viel allgemeineren Vorgang benennt“ und die Grenzen zwischen beiden Typen „als fließend anzusehen sind“, stellt Selbmann fest, dass „jeder Erziehungsroman [...] zugleich auch Entwicklungsroman [ist]!“ (ebd., S. 30)

den er „als *historische Gattung* versteht, der auf *ahistorischen Strukturen* beruht“ (Selbmann <sup>2</sup>1994, S. 31)<sup>52</sup>, vier konstitutive Gattungseigenschaften: erstens „die einsträngige, auf die Lebensgeschichte eines Einzelhelden zentrierte Erzählung in Romanform“ (ebd., S. 31); zweitens das Auftreten von „„Bildung“ als Stoff, Motiv oder als Erzählelement“, das „unabhängig vom Erzählschema des einsträngigen Entwicklungsganges oder einer autobiographisch erzählten Lebensgeschichte [funktioniert]“ (ebd., S. 32); drittens charakterisieren diese „*Bildungselemente*“ den Text als „*Bildungsgeschichte*“, aber nur dann, „wenn innerhalb der Grundstruktur der einsträngigen Heldengeschichte Bildung erzählerisch thematisiert wird“ (ebd., S. 32)<sup>53</sup>; und viertens wird gattungstypisch „„Bildung“ als *zentraler Diskurs*“ thematisiert, sodass „die Bildungsgeschichte mit dem Anspruch auftritt, verbindliche Instanz für den gesamten Roman zu sein.“ (ebd., S. 32)<sup>54</sup> Johann kommt in seiner Abgrenzung der Internatsromane vom Erziehungs-, Entwicklungs- und Bildungsroman zu dem Schluss, dass nur die ersten drei Gattungseigenschaften auf die meisten Internatsromane zutreffen, denn die vierte Gattungseigenschaft Bildung ist „oftmals eben *nicht* das zentrale Thema der Internatsliteratur.“ (Johann 2003, S. 17)<sup>55</sup>

In den Internatstexten des 20. Jahrhunderts werden „Dissonanzen und Konflikte dargestellt, ohne daß sie zur Reife, zur Vollendung aufgehoben werden.“ (Imai 2001, S. 12) Das Scheitern des jugendlichen Protagonisten an den Erwartungen der Familie, der Institution und der Gesellschaft während seines Bildungsgangs wird in ihnen dargestellt, und zwar auf der Grundlage eines Menschen als „problematisches, labiles Dasein [...], dessen naturgemäße Entwicklung auf einfache Weise zu verhindern ist“ (ebd., S. 12). Als letzter, oftmals einziger Ausweg bzw. „als einzig verbleibende Aktion des freien Willens“ wird der Suizid oder das Aufgeben in eine Krankheit „als Zeichen existenzieller Ich-Zerrüttung“ (Wagner 2008, S. 136) angeführt. „In dieser Hinsicht kann man sie denn auch als Anti-Bildungsromane bezeichnen.“ (Imai 2001, S. 12) Annette Wagner greift diese Bezeichnung auf, da „nicht die harmonische Einfügung von Ich und Welt eines *Wilhelm Meister*“ geschildert wird, sondern die „abbauende Identitätsbewegung

---

52 Hervorhebung im Original.

53 Hervorhebung im Original.

54 Hervorhebung im Original.

55 Hervorhebung im Original.

eines Jungen, der an den Zwängen von Schule und Elternhaus verzweifelt“ (Wagner 2008, S. 136)<sup>56</sup>. Die Komponente des Scheiterns, die in den Internatsromanen der vergangenen Jahrhundertwende verschärft und in den Romanen der Gegenwart abgemildert auftritt, thematisiert auch Selbmann zum Abschluss seiner Gattungsbestimmung:

Ebenfalls ist es für die Zuordnung als Bildungsroman gleichgültig, ob die Bildungsgeschichte gelingt, bruchlos verläuft, zu Fehlbildungen führt, dem Helden verloren geht usw. Diese Bildungsroman-Definition wäre also nicht mehr an ein harmonisches Ende oder an einen vollständig durchlaufenen Bildungsweg des Helden gebunden. [...] Es gelänge dadurch, negative Bildungsromane, Antibilungsromane oder Bildungsroman-Parodien nicht als Verfalls- und Verflachungserscheinungen aus der Gattungsgeschichte auszugrenzen, sondern in ihnen eigenständige Verarbeitungen spezifischer Bildungsvorstellungen zu sehen.

(Selbmann <sup>2</sup>1994, S. 33)

Einige der historischen Internatsromane knüpfen auch an den Künstlerroman der Jahrhundertwende an, und zwar aufgrund der darin vorkommenden Figur des „hochsensible[n], künstlerisch (oft musikalisch) begabte[n] Schüler[s]“, der „den Typus des allein schaffenden, leidenden Künstlers“ (Imai 2001, S. 2) symbolisiert, und der diesem als Freund beigegebenen Figur eines Literatentyps, „der mit seinem kritisch-rebellischen Geist der repressiven Institution, die für ihn die bürgerliche Gesellschaft im Kaiserreich repräsentiert, gegenübersteht“ (ebd., S. 9).<sup>57</sup>

Die Internats- und Schulromane vom Beginn des 20. Jahrhunderts werden heute als Adoleszenzromane bezeichnet, weil sie Schülerfiguren fokussieren – Heinrich Manns *Professor Unrat* stellt hier eine Ausnahme dar – sowie deren durchlebte Konflikte, Krisen und Dissonanzen mit familialen, institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungen im Zuge ihrer Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung im begrenzten Raum des Internates literarisch ausgestalten.<sup>58</sup>

---

56 Hervorhebung im Original.

57 Diese Figurenkonstellation findet sich beispielsweise in Conrad F. Meyers *Das Leiden eines Knaben* (1883), wobei der Protagonist Julian in der Malerei talentiert ist, während sein Freund kein Literat, aber ein selbstbewusster Draufgänger ist, der versucht, sich gegen den despotischen Schulleiter zu wehren. Dem Klavier spielenden Hanno Buddenbrook steht der dichtende Kai Graf Mölln zur Seite (Th. Mann *Buddenbrooks*), Hermann Heilner eröffnet Hans Giebenrath eine Perspektive jenseits des Lernens (H. Hesse *Unterm Rad*), der musikalisch begabte Heinrich Lindner erhält in der Schule Unterstützung von Karl Notwang, dessen Pendant er ist (E. Strauß *Freund Hein* (1902)).

58 Von den Schul- und Internatsromanen „können einige Autoren hervorgehoben werden, die als eigentliche Schöpfer des Adoleszenzromans gelten und das Gattungsmuster nachhaltig prägen: Emil Strauß gestaltete 1902 mit seinem Roman *Freund Hein* das exemplarische Grundmuster der Gattung.“ (Wagner 2007, S. 57) Mix bezeichnet Strauß' Roman in *Die Schulen der Nation* als „exemplarische[s] Muster des Schulromans“ (Mix 1995, S. 205).

Obwohl in den Internatsromanen die Adoleszenzproblematik literarisch reflektiert wird, sind nicht alle Internatsromane auch Adoleszenzromane (vgl. Kaulen 1999, S. 327).

Die Internatsliteratur vereint in sich verschiedene Elemente der Gattungen Bildungs-, Entwicklungs- und Erziehungsroman, des Künstlerromans sowie des Adoleszenzromans. Hinzuzufügen ist noch die Gattung des Initiationsromans, die Peter Freese als Subgattung des Adoleszenzromans identifiziert hat (vgl. 1998, S. 85–87). Hier wird die innere Entwicklung der Protagonistin oder des Protagonisten, das heißt die Bewegung von der Kindheit ins Erwachsensein, durch ein „äußeres Geschehen versinnlicht“ (ebd., S. 87), das in Form einer konkreten aber auch einer metaphorischen Reise dargestellt werden kann. Diese prozesshafte Entwicklung in eine reifere Existenzphase folgt dem „elementaren dreiteiligen Ablauf von Auszug aus der alten Welt, Aufenthalt in der Fremde und Rückkehr als ein Gewandelter und Veränderter“ (ebd., S. 89). Bezogen auf die Internatsliteratur wird dieser dreiteilige Bewegungsprozess anhand des Verlassens der Familie beim Internatseintritt, dem Aufenthalt im Internat sowie das Verlassen der Institution dargestellt. Die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse, die die Protagonisten dabei machen, sind Teil der Subjektconstitution „als ein Prozeß der Individuation, Sozialisation und Offenbarung“ (ebd., S. 175). Während dieser Dreischritt (Ausgang, Übergang, Eingang) in den historischen wie auch in den hier untersuchten Internatsromanen nachweisbar ist, wird er in *Das Glück beim Händewaschen* zusätzlich durch Zugreisen zwischen Österreich, der Schweiz und Südtirol konkretisiert. Das Internat und die Reiseziele des Protagonisten werden zu Durchgangsstationen seiner individuellen Entwicklung zum Beginn der Adoleszenz.

Die Internatsliteratur trägt, wie erläutert wurde, Züge und Merkmale unterschiedlicher Gattungen, doch gilt dies nicht pauschal für alle Internatsromane.

Es zeigt sich also abschließend, daß, je nach Definition, zwischen den genannten Gattungen und der Internatsliteratur resp. dem Internatsroman Ähnlichkeiten und Zusammenhänge bestehen, ohne daß aber letztere(r) unter die anderen subsumiert werden könnte.

(Johann 2003, S. 19)

Aufgrund ihrer thematischen Variabilität und der Vielfalt der Motive lassen sich die Schul- bzw. Internatsromane den genannten Genres nicht eindeutig zuordnen.

Die Internatsromane der Gegenwartsliteratur wurzeln in diesem literarhistorischen Kontext und weisen eine ebenso große Themenvielfalt auf. Zunächst wird jedoch auf die theoretischen Grundlagen des Foucaultschen Ansatzes eingegangen, der für die Analyse der ausgewählten Internatsromane genutzt wurde.

### **3.3. Topologischer und sozialer Raum, Körperraum**

Die Struktur der vorliegenden Studie beginnt im Außen, das heißt, mit der Gestaltung des Ortes und des Raumes *Internat* in den Romanen, analysiert anhand der beschriebenen Gemeinschaft den in diesen spezifischen Bedingungen entstehenden sozialen Raum und schließt im Inneren, mit dem einzelnen Subjekt ab.

Die schon eingangs formulierte Fragestellung soll hier noch einmal wiederholt werden: Die Internatstexte, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts erschienen sind, manifestieren ihren schulkritischen Diskurs in der Darstellung gefängnisartiger Zustände eines repressiven Disziplinarapparats, in dem Kinder zu gesellschaftskonformen Individuen erzogen wurden. Der vorliegenden Studie liegt die Fragestellung zugrunde, ob und wie das „Milieu der Einsperrung“ (Foucault 2005, S. 52) in den modernen Internatsromanen nach 1968 weiterhin im Zentrum einer literarischen Internatsdarstellung liegt oder dem spezifischen Entwicklungsraum paradiesische Bedingungen zugeschrieben werden. Inwieweit wird in den Internatsromanen der Gegenwartsliteratur das *Prison-Paradise Internat* als ambivalentes System aus Einschließung und Freiheit dargestellt?

Die Analyse des in den ausgewählten Internatsromanen dargestellten Raumes fußt auf Michel Foucaults Ausführungen zu Heterotopien in „Andere Räume“ und geschlossenen Systemen in *Überwachen und Strafen*. Als Ergänzung für die Untersuchung der Struktur und des Aufbaus der Bildungs- und Erziehungsinstitution *Internat* mit ihrem Einfluss auf das Subjekt erwies sich *Asyle* von Erving Goffman als fruchtbar. Foucault und Goffman beschreiben *geschlossene Systeme* mit strengen Macht- und Hierarchieverhältnissen, welche das Individuum in den Disziplinarapparat eingliedern. Die mit dem Foucault'schen Ansatz beschreibbaren räumlichen und hierarchischen Strukturen der in den ausgewählten Romanen dargestellten Internate – die im Sinne Goffmans als *total* aufgefasst werden können – wirken nicht nur auf den Einzelnen ein, sondern auch auf die Gesamtheit der Bewohner als Gemeinschaft. Es kommt in ihr zu einer Rückkopp-

lung und Spiegelung der systeminhärenten Mechanismen von Hierarchie, Macht und Gewalt.

Die Einflussnahme der *totalen* Institution auf die Schülerinnen und Schüler drückt sich nicht nur in der räumlichen Struktur und der – vor allem in den dargestellten konfessionellen Internaten – leib- bzw. sinnenfeindlichen Haltung gegenüber dem Körper aus. Sie zeigt sich auch in den vertretenen Erziehungskonzeptionen und dem Zusammenleben in der Gemeinschaft. Diese Einflussnahme ist an das subjektive Erleben des Individuums gekoppelt, sodass die Wahrnehmung des Raumes und seine Darstellung durch den erzählenden Protagonisten stets aus dessen Perspektive heraus erfolgt.

### 3.3.1. Topologischer Raum

Zunächst ist eine terminologische Trennung der Begriffe *Ort* und *Raum* notwendig, um zu verdeutlichen, wie diese Termini in der vorliegenden Studie genutzt werden. Das zugrunde liegende Verständnis von *Ort* und *Raum* richtet sich nach der Unterscheidung, die Michel de Certeau in *L'Invention du Quotidien* (1980, dt. *Kunst des Handelns*) getroffen hat, und zwar zwischen „*espace*“, der Raum, und „*lieu*“ (de Certeau 1988, S. 217)<sup>59</sup>, der Ort. Ein Ort ist für de Certeau „die Ordnung (egal, welcher Art), nach der Elemente in Koexistenzbeziehungen aufgeteilt werden.“ (ebd., S. 217–218) Diese Elemente existieren „*neben* den anderen“, „jedes befindet sich in einem ‚eigenen‘ und abgetrennten Bereich, den es definiert. Ein Ort ist also eine momentane Konstellation von festen Punkten. Er enthält einen Hinweis auf eine mögliche Stabilität.“ (ebd., S. 218) Ausgehend von dieser Beschreibung entspricht der „*lieu*“ (ebd., S. 217) der in den Romanen beschriebenen Internate, der Positionierung des Geländes in der Natur und der Architektur auf dem Gelände: die Elemente der umschließenden Mauer und der Gebäude mit ihren Zimmern bilden eine „Konstellation von festen Punkten“ (ebd., S. 218). Die Zimmer repräsentieren eine stabile Ordnung, weil ihnen innerhalb der Ordnung eine Funktion zugewiesen wird (Speisesaal, Rektorenzimmer, Schlafsaal, Klassenzimmer, Internatskapelle, etc.).

Ein *Raum* entsteht, wenn man Richtungsvektoren, Geschwindigkeitsgrößen und die Variabilität der Zeit in Verbindung bringt. Der Raum ist ein Geflecht von beweglichen Elementen. Er ist gewissermaßen von der Gesamtheit der Bewegungen

---

59    Hervorhebung im Original.

erfüllt, die sich in ihm entfalten. Er ist also ein Resultat von Aktivitäten, die ihm eine Richtung geben, ihn verzeitlichen und ihn dahin bringen, als eine mehrdeutige Einheit von Konfliktprogrammen und vertraglichen Übereinkünften zu funktionieren. [...] Im Gegensatz zum Ort gibt es also weder eine Eindeutigkeit noch die Stabilität von etwas ‚Eigenem‘.

(ebd., S. 218)<sup>60</sup>

Der „*espace*“ (ebd., S. 217) der in den Romanen literarisch repräsentierten *Internats* entspricht demnach dem Lebensraum, den die darin lebenden Individuen durch ihre soziale Interaktion, durch ihr Kommen und Gehen sowie durch ihre Hierarchien und Machtverhältnisse formen. „Insgesamt ist der Raum ein Ort, mit dem man etwas macht.“ (ebd., S. 218)<sup>61</sup>

In den untersuchten Romanen wird der Raum *Internat* aus der Perspektive der Protagonisten geschildert. In der figurenzentrierten, empathischen Schilderung wird deutlich, dass sich der funktionsorientierte Aufbau des Raumes mit seiner spezifischen Ausrichtung als normalisierender Disziplinarapparat auf das Zusammenleben der Gemeinschaft auswirkt, als auch auf die Subjektkonstitution der Hauptfigur, deren theoretische Grundlagen später erläutert werden. Die Raumerfahrung des Subjekts basiert sowohl auf seiner Struktur als auch auf der Lage des Ortes. In den für diese Studie ausgewählten Romanen wird das *Internat* – analog zu den historischen Vorbildern vom Beginn des 20. Jahrhunderts – am Rand einer Stadt oder abgelegen, mit mehreren Kilometern Entfernung von der nächsten Ortschaft angelegt. Die abgelegene Lage konstituiert „einen Ort ‚anderswo‘“ (Pelz 1996, S. 100) wie er von Foucault in „Andere Räume“ beschrieben wird.

In diesem Aufsatz entwirft Foucault eine Raumtheorie,<sup>62</sup> die Räume umfasst, in denen zeittypische gesellschaftliche Werte, Normen und Lebensführ-

---

60 Hervorhebung im Original.

61 De Certeau bezieht sich in seiner Darlegung von *Raum* und *Ort* auf Maurice Merleau-Pontys *Phénoménologie de la perception* (1945, dt. *Phänomenologie der Wahrnehmung*), der zwischen „geometrischem“ Raum“ und „anthropologischem Raum“ unterscheidet, wobei letzterer ein von Subjekten erfahrener Raum ist, sodass es „[...] ebenso viele Räume wie Raumerfahrungen“ (de Certeau 1988, S. 219) gibt. [Hervorhebung im Original.]

62 Die wissenschaftliche interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Raumtheorien wird seit den 1990er Jahren kontrovers unter dem Schlagwort *Spatial Turn* geführt, wobei der erstmalige Gebrauch des „Wortkörpers“ (Döring & Thielmann 2008, S. 7) auf den Humangeographen Edward W. Soja zurückgeführt wird. Als weitere Belegstellen für den Wortursprung werden „ein Zitat des Literaturwissenschaftlers Fredric Jameson von 1991“ (ebd., S. 8) sowie ein „schillerndes Foucault-Zitat von 1967“ (ebd., S. 9) aus „Andere Räume“ angeführt. Foucault betont hier räumliche Aspekte als Gegengewicht zur dominanten historischen Betrachtungsweise, die bis dato zeitliche Aspekte in den Vordergrund gestellt hat (vgl. Günzel 2008, S. 219; vgl. Soja 2008, S. 250). Davon ausgehend „machen die Sozialwissenschaften einen noch grundlegenden Anspruch geltend, der nicht einfach sozialen vom geographi-

ungen reflektiert, repräsentiert, negiert oder umgekehrt werden. Er analysiert diese *anderen* Räume anhand von fünf Grundsätzen, die zugleich die Merkmale und Funktionen der von ihm als Heterotopien bezeichneten Orte sind. Foucault nimmt an, dass heterotope Orte „tatsächlich realisierte Utopien“ sind, die als „Gegenplatzierungen oder Widerlager“ (Foucault 1992, S. 49) zu alltäglichen Orten existieren. „Weil diese Orte ganz *andere* sind als alle Plätze, die sie reflektieren oder von denen sie sprechen, nenne ich sie im Gegensatz zu den Utopien die *Heterotopien*.“ (ebd., S. 39)<sup>63</sup> Er unterscheidet dabei zwei Haupttypen: die „Krisenheterotopie“ (ebd., S. 40) und die „Abweichungsheterotopie“ (ebd., S. 41). Krisenheterotopien verortet er in „den sogenannten Urgesellschaften“, in denen es

privilegierte oder geheiligte oder verbotene Orte [gibt], die Individuen vorbehalten sind, welche sich im Verhältnis zur Gesellschaft und inmitten ihrer menschlichen Umwelt in einem Krisenzustand befinden: die Heranwachsenden, die menstruierenden Frauen, die Frauen im Wochenbett, die Alten usw.

(ebd., S. 40)

Abweichungsheterotopien lösen Krisenheterotopien heute ab, nimmt Foucault an. Darunter versteht er Einrichtungen, die Individuen vorbehalten sind, „deren Verhalten abweichend ist im Verhältnis zur Norm.“ (ebd., S. 40) Als Beispiele nennt er Gefängnisse, Erholungsheime, psychiatrische Kliniken und in gewisser Weise auch Altenheime (vgl. ebd., S. 40–41). „Heterotopien wären demnach Orte des Anderen, entgegengesetzt dem Ort des Eigenen, der die gesellschaftlichen Normen und Werte symbolisiert.“ (Neuhaus 2008, S. 12)

Basierend auf der Definition von Foucault wird für diese Untersuchung der Begriff *Heterotopie* wie folgt definiert und verwendet: Bei den Internaten, die in den ausgewählten Romanen beschrieben werden, handelt es sich um Heterotopien, da die Institution zwar ein Teil der sie umgebenden Gesellschaft ist, von dieser aber in gewisser Weise aufgrund ihrer geografischen Abgelegenheit und räumlichen Geschlossenheit getrennt ist. Die beschriebenen Internate entziehen sich weitestgehend von Außen kommenden Einflüssen und etablieren in ihrem Inneren eine spezifische soziale Ordnung, die eigenen Regeln folgt und dabei zeittypische Werte, Normen und Lebensführungen der Außenwelt reflektiert als auch Alternativen dazu anbietet. Bei den dargestellten Internaten handelt es sich um

---

schen Raum abkoppelt, sondern eine soziale Konstruktion von Raum überhaupt durch individuelles und soziales Handeln postuliert“ (Dünne 2006, S. 289).



„realisierte Utopien“ (Foucault <sup>4</sup>1992, S. 49), da in diesem abgelegenen und abgeschlossenen Raum scheinbar ideale, d. h. im Vergleich zur Außenwelt bessere, Lehr-, Lern- und Entwicklungsbedingungen herrschen bzw. herrschen sollen.

Die in den Romanen dargestellten Internate tragen dabei Züge von sowohl Krisen- als auch Abweichungsheterotopien. Im Sinne einer Krisenheterotopie erscheinen die beschriebenen Internate als transitorischer Raum, in dem die jugendlichen Protagonisten ihre Adoleszenz durchleben, die im Allgemeinen als krisenhafte Übergangsphase verstanden wird.<sup>64</sup> Eine Auffassung, die in der oben zitierten Passage bereits anklingt. Die jugendlichen und schulschwachen Protagonisten der Romane erhalten an diesem *anderen* Ort zudem ihre letzte Chance auf einen Schulabschluss. Da sie aufgrund abweichenden Verhaltens nicht den gesellschaftlichen Leistungsnormen entsprechen, können die literarisch dargestellten Internate auch als Abweichungsheterotopie aufgefasst werden.<sup>65</sup> Stefan Neuhaus identifiziert die Kindheit als Schauplatz von Generationen- und Autoritätskonflikten und die Schule als typische Heterotopien der modernen Gegenwartsliteratur, und zwar in „Orte der Zeichen. Wie über literarische Topographien Identität konstruiert wird, oder: Ein Beitrag zur literaturwissenschaftlichen Heterotopologie“ (2008) (vgl. ebd., 16–17). Die Schule „ist zwischen Ort und Nicht-Ort angesiedelt; eine Zeitlang ist sie ständiger Aufenthaltsort, zugleich markiert sie das Durchgangsstadium von der Kindheit zum Erwachsenwerden.“ (ebd., S. 17) Die in den ausgewählten Romanen dargestellten Internate tragen nicht nur Züge eines heterotopischen Ortes. Sie sind indes auch geografisch verortet und von einer in der Internatsliteratur traditionell gestalteten Landschaft umgeben. Die Landschaftsgestaltung entspricht den kanonischen Vorbildern der Wende zum 20. Jahrhundert.

---

63 Hervorhebung im Original.

64 Die ausgewählten und untersuchten Internatsromane weisen Merkmale des Genres *Adoleszenzroman* auf, da sich die Subjekte, die die Romane konstituieren in der Entwicklungsphase befinden. *Adoleszenz* ist zwar ein Thema der vorliegenden Romane, dennoch wird keine umfassende Analyse ihrer Darstellung vorgenommen, da dies nicht im thematischen Rahmen dieser Arbeit liegt. Die Anwendung der theoretischen Grundlagen über Adoleszenzromane auf die Internatsromane der Gegenwartsliteratur stellt Anknüpfungspunkte für weitere Untersuchungen dar.

65 Siehe Kapitel 6.

Um die Landschaftsmerkmale beschreiben zu können, werden die Motive des in religiöser Kunst des Mittelalters auftretenden *hortus conclusus*<sup>66</sup> sowie des *locus amoenus*<sup>67</sup> der antiken und deutschen Schäfer- und Landlebendichtung zur Ergänzung des Foucault'schen Ansatzes herangezogen. Beide Motive versinnbildlichen den Paradiesgarten, wobei ersterer immer religiös konnotiert ist und letzterer eine natürliche säkularisierte Landschaft dargestellt.<sup>68</sup> In diesen entlegenen, von Bergketten, Bäumen oder Mauern umgrenzten Orten wird ein Raum der Ruhe, Sicherheit und Kontemplation geschaffen.<sup>69</sup> Die in der Literatur dargestellten Internate sind demnach Heterotopien mit idyllischer Lage. Da der Fokus der vorliegenden Studie auf dem abgeschlossenen Raum des Internates liegt, ist der Begriff des *hortus conclusus* für die Analyse jedoch relevanter. Der *hortus conclusus* beschreibt einen paradiesischen Ort, der durch eine Mauer oder einen Zaun eingegrenzt und zugleich abgegrenzt ist. „Als abgegrenzter, umzäunter Bereich bedeutet er gleichsam eine neue, künstlich geschaffene Welt.“ (Lindner 1995, S. 8) Da diese neue sowie künstlich geschaffene Welt von außen nicht einsehbar ist, entsteht im Inneren eine „geheimnisvolle Atmosphäre insularer Abgeschlossenheit“ (ebd., S. 8). Überträgt man dieses Konzept auf den in den Romanen gestalteten Handlungsort *Internat*, so erhält dieser durch die entlegene Position, die idyllische Umgebung und die umgrenzende Mauer die „Dimension einer Schutzzone“ (Berg 1999, S. 50). Die darin lebenden Individuen finden scheinbar paradiesische Le-

---

66 Die moderne bildende Kunst verwendet zudem den Begriff *hortus conclusus*, wie kommentierte Ausstellungskataloge zeigen, oder zieht den Begriff in seinem ursprünglichen Sinn heran, um einen von Mauern umschlossenen Garten zu beschreiben: siehe hierzu Barbara Zürcher *Rahel Knöll, hortus conclusus*, Riehen: Gemeinde Riehen 2003; Sophie O'Brien (Hg.) *Peter Zumthor Hortus Conclusus*, Köln: König Books 2011; Gerd Lindner (Hg.) *Heinz Zander: Hortus Conclusus*, Leipzig: E. A. Seemann Verlag 1995; Nele Ströbel und Walter Zahner (Hg.) *Hortus Conclusus: Ein geistiger Raum wird zum Bild*, München, Berlin: Deutscher Kunstverlag 2006.

67 Eine ausführliche Betrachtung des *locus amoenus* als Motiv liefern Petra Haß *Der locus amoenus in der antiken Literatur: Zu Theorie und Geschichte eines literarischen Motivs*, Bamberg: W V B 1998; und Klaus Garber *Der Locus Amoenus und der locus terribilis. Bild und Funktion der Natur in der deutschen Schäfer- und Landlebendichtung des 17. Jahrhunderts*, Köln: Böhlau-Verlag 1974.

68 In der Marien-Allegorese des Mittelalters ist der von einer Mauer umschlossene Garten auch ein Sinnbild der Gottesmutter selbst, aber auch ihrer Unberührtheit: siehe hierzu der Eintrag „Mariensymbole“ in Hannelore Sachs et al. (Hg.) *Wörterbuch der christlichen Ikonographie*, Regensburg: Schnell & Steiner 2004, S. 262; und der Eintrag „Paradies“ in Jutta Seibert *Lexikon christlicher Kunst. Themen, Gestalten, Symbole*, Freiburg, Basel, Wien: Herder Spektrum 2002, S. 244–245.

69 Der *locus amoenus* ist die natürliche Idylle. Die mit diesem Motiv verbundenen Merkmale finden sich in der literarischen Gestaltung der Landschaft, die das mit einer Mauer abgegrenzte Internatsgelände in den Romanen umgibt.

bens- und Entwicklungsbedingungen sowie Schutz vor schädlichen Einflüssen vor.

Umgekehrt bewirken die Abgeschlossenheit des Ortes oder hohe Mauern und geschlossene Tore, dass kaum etwas von innen nach außen dringt. Pascal Niklas vergleicht die Institution *Internat* in seinem Aufsatz „Impressionen aus dem Treibhaus – Lektüre für drei Sommernachmittage“ (1999) daher mit einem *Treibhaus*. Ein Treibhaus habe eine eigentümliche innere Atmosphäre; es verfüge über einen inneren Raum mit besonderen klimatischen Bedingungen, der nach außen hin abgeschirmt sei. Im Moment seines Eintretens empfinde der Besucher den Unterschied zwischen Außen und Innen. An das besondere Klima finde eine langsame Anpassung statt, sodass die inneren Bedingungen mit der Zeit als *normal* empfunden werden (vgl. Niklas 1999, S. 187). Mit der Abschließung von der Außenwelt ist im Inneren die Einrichtung optimaler Bedingungen möglich, in der Kinder erzogen, gebildet und kultiviert werden können.

Während mit den bisher genannten Konzepten und Motiven das Außen des Entwicklungsraumes *Internat* in den untersuchten Romanen analysiert werden kann, ermöglicht der Vergleich mit einem Treibhaus die Vergegenwärtigung einer künstlich geschaffenen Innenwelt, in der die Schülerfiguren aufwachsen. Eine tiefgehende Analyse der inneren Struktur der literarisch dargestellten Internate ist mit Foucaults Ausführungen zu *geschlossenen Systemen* in *Überwachen und Strafen* sowie Goffmans Konzept der *totalen* Institution in *Asyle* möglich. Beide beschreiben Systeme mit strengen Macht- und Hierarchieverhältnissen, welche das Individuum in den architektonischen, räumlichen sowie ideologischen Aufbau eingliedern. Die umfassende, aber vor allem überindividualisierende Eingliederung des Subjekts erfolgt über die feste, funktionalistische Ordnung des Raumes, die erschöpfend-effiziente Ausnutzung der Zeit sowie ein präzises Kontroll- und Disziplinierungssystem.<sup>70</sup> Als *geschlossene Systeme* mit hohem „institutionelle[n] Differenzierungsgrad“ (Scheutz 2008, S. 19) bezeichnen sie Kasernen, Krankenhäuser, Gefängnisse, Klöster und Internate, wobei Goffman diese Einrichtungen verschiedenen Gruppen zuordnet, die die Funktion eines Fürsorge-, Schutz-, Zufluchtsortes haben oder „arbeit-ähnliche Aufgaben“ (Goffman <sup>10</sup>1995, S. 16) erfüllen – dazu gehört das Lernen in Bildungs- bzw. Erziehungseinrichtungen. Die

bereits genannten landschaftlichen Charakteristika sind für Goffman Merkmale der „dingliche[n] Anlage“ von Einrichtungen, die er „totale Institutionen“ (ebd., 16) nennt,<sup>71</sup> da sie den „sozialen Verkehr[] mit der Außenwelt“ (ebd., S. 15–16) ebenso beschränken wie die „Freizügigkeit“ (ebd., S. 16) der Bewohner und Besucher.<sup>72</sup>

Foucault formuliert seine Überlegungen zum strukturellen und ideologischen Aufbau eines geschlossenen Systems in *Überwachen und Strafen* unter dem Stichwort „Disziplin“ (2008, S. 837). Ihm geht es nicht darum,

die Geschichte der verschiedenen Disziplinarinstitutionen in ihrer jeweiligen Besonderheit auszuführen. Es sollen nur anhand einer Reihe von Beispielen einige wesentliche Techniken untersucht werden, die sich gegenseitig gestützt und am leichtesten verallgemeinert haben.

(ebd., S. 841)

Die „wesentliche[n] Techniken“ (ebd., S. 841) teilen sich die dafür ausgewählten Beispiele „aus den Institutionen des Militärs, der Medizin, der Schule und der Industrie“ (ebd., S. 844), wobei die Techniken nicht in allen Beispielen zu gleichen Teilen enthalten sind. Die Zusammenstellung der Techniken entwirft das Bild eines idealtypischen geschlossenen Systems, das sich in seinen Kernelementen mit der idealtypischen *totalen* Institution Goffmans deckt.<sup>73</sup> Als grundlegendes Modell und Vorbild verweist Foucault in seinen Ausführungen immer wieder auf

---

70 Siehe Kapitel 5.

71 Eine kritische Diskussion des von Goffmann geprägten Begriffs wie Konzeptes der *totalen* Institution nehmen Martin Scheutz und Falk Bretschneider vor: Martin Scheutz (Hg.) *Totale Institutionen*. Innsbruck: Studienverlag 2008; Falk Bretschneider et al. (Hg.) *Personal und Insassen von „Totalen Institutionen“ – zwischen Konfrontation und Verflechtung*, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag 2011.

72 In seiner Analyse psychiatrischer Anstalten macht Goffman von der „Methode der Idealtypen“ Gebrauch, denn „offenbar findet sich keines der von mir beschriebenen Elemente ausschließlich in totalen Institutionen, und keines ist allen gemeinsam.“ (Goffman <sup>10</sup>1995, S. 17)

73 Eine Institution ist nach Erving Goffman eine soziale Einrichtung mit ausgewiesenen Räumlichkeiten, in denen regelmäßig eine bestimmte Tätigkeit ausgeübt wird. Seine in der Einleitung zu *Asylums* gegebene Definition *totaler* Institutionen lautet wie folgt: „A total institution may be defined as a place of residence and work where a large number of like-situated individuals, cut off from the wider society for an appreciable period of time, together lead an enclosed, formally administered round of life.“ (Goffman <sup>8</sup>1980, S. 11) Als anschauliches Beispiel führt er Gefängnisse an und postuliert dahingehend sogleich die folgende Voraussetzung: „Prisons serve as a clear example, providing we appreciate that what is prison-like about prisons is found in institutions whose members have broken no laws“ (ebd., S. 11).

das Kloster, dessen Aufbau und einschließender Charakter sich in den von ihm untersuchten Institutionen durchgesetzt hat.<sup>74</sup>

Kaserne, Zucht- und Arbeitshaus, Internat und Irrenanstalt – die bekanntesten weltlichen Prägeapparaturen – scheinen mehr oder weniger vollständig jene Disziplinierungstechniken anzuwenden, die der Baukastensatz der klösterlichen Disziplinierungstechniken enthält.

(Treiber & Steinert 2005, S. 119)

Die Disziplinierungstechniken basieren auf der Klausur, der Parzellierung, der Zuweisung von klar definierten Funktionen an Räume und hierarchische Ränge an Individuen, der durchdachten Zeitplanung, der Sammlung von Wissen in Übungen, Prüfungen, Überwachung und der Durchführung normierender Sanktionen mittels eines ausgeklügelten Bestrafungs- und Privilegiensystems. Die untersuchten Internatsromane entwerfen mittels der vorgenommenen narrativen Darstellung des Raumes im Sinne eines *hortus conclusus* einen Ort, der die idealen räumlichen Bedingungen für die Entwicklung der Schüler schaffen soll. Allerdings lassen die starre regulierende Ordnung sowie die internen hierarchischen Strukturen einen Entwicklungsraum entstehen, der aufgrund des Zusammenfalls von idyllischer Landschaft und kontrollierender, normalisierender Individualisierung der in ihm lebenden Subjekte als „Prison-Paradise“ (Tomarken 1982, S. 1) bezeichnet werden kann.

Ausgehend von diesem theoretischen Ansatz stellt der Lebensraum *Internat* das Milieu dar, das mit bestimmten Eigenschaften ausgestattet ist. In diesem besonderen Rahmen interagieren die Lehrer und Schüler miteinander und untereinander. Die von ihnen eingenommenen Rollen beeinflussen dabei ihre soziale Interaktion in spezifischer Weise. Die Rollen werden von der hierarchischen Struktur der Institution mitbestimmt und in der Peergroup und von den Lehrern geprägt (siehe Kapitel 6).

Beide Ansätze – Goffmans Ansatz wie auch der Foucaults – sind für die Analyse der institutionellen Strukturen der Internate verwendbar, da sie in ihren literarischen Repräsentationen in den untersuchten Romanen zur Generierung des Entwicklungsraumes *Internat* als ‚goldener Käfig‘ von Bedeutung sind. Die nach-

---

74 Foucault zieht immer wieder Rückschlüsse auf die Vorbildfunktion des Klosters und die strukturelle Ähnlichkeit, die das Kloster mit anderen *totalen* Institutionen teilt. Siehe dazu Hubert Treiber und Heinz Steinert: *Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen. Über die*

folgende Analyse der institutionellen Struktur der Internate macht sich Goffmans Annahme einer „Methode der Idealtypen“ (Goffman <sup>10</sup>1995, S. 17) zunutze. Auch in den untersuchten Internatsromanen sind nicht alle von Goffman bzw. Foucault bestimmten Merkmale zur Repräsentation dieser besonderen Bildungs- und Disziplinareinrichtung nachweisbar, dennoch weist jede beschriebene Institution Elemente auf, die sie als *totale* Institution ausweisen.

Das durch räumliche Abschließung und durchregulierte Lebensführung entstehende „Milieu der Einsperrung“ (Foucault 2005, S. 52), das in der Metapher *Knast* als in den Romanen wiederkehrende Bezeichnung für das Internat ausgedrückt wird, konterkariert die Idylle des *hortus conclusus*. Es entsteht ein Schein-Paradies, eine vorgebliche Idylle, sodass die literarisch repräsentierten Internate in ihrer Darstellung als durch und durch ambivalente Systeme erscheinen. Die in den beschriebenen Internaten auf kleinem Raum zusammenlebenden Figuren konstituieren eine Gemeinschaft. In deren Interaktion zeigen sich Dynamiken und Mechanismen, die zum einen vom „räumliche[n] Arrangement[]“ (Schroer 2006, S. 178) und der „methodische[n] Lebensführung“<sup>75</sup> (Treiber & Steinert 2005, S. 10) der Institution geprägt sind, zum anderen spiegeln sie das Sozialverhalten der außerliterarischen Gesellschaft.<sup>76</sup>

### 3.3.2. Sozialer Raum

In dem geschlossenen System des Internates entsteht – einem Treibhaus gleich – ein spezielles Klima aus Enge, Nähe und Abhängigkeiten. Den darin wirkenden Dynamiken liegen „soziale[], institutionelle[] und individuelle Verhaltensstandards und Bewußtseinsformen von Macht“ (Luserke 1999, S. 7) zugrunde, die zwischen Lehrern, Schülern und Mitschülern bestehen. Zwischen ihnen herrscht

---

„Wahlverwandtschaft“ von Kloster- und Fabrikdisziplin, Münster: Westfälisches Dampfboot 2005, S. 61–63.

75 Der Soziologe Max Weber hat den Begriff der *methodischen Lebensführung* in *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1904/05 und 1920) geprägt, indem er von einer auf den religiösen Werten des Protestantismus basierenden Arbeits- und Berufsethik ausging (vgl. Treiber & Steinert 2005, S. 10–12).

76 Markus Schroer betont in *Räume, Orte, Grenzen: Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums* (2006) die Wechselwirkung zwischen der „kommunikative[n] Herstellung eines sozialen Raums“ und der „materielle[n] Seite des Raums“ (ebd., S. 177). „Es geht nicht nur darum zu sehen, wie der Raum sozial hergestellt wird, sondern auch darum zu berücksichtigen, was der Raum selbst vorgibt.“ (ebd., S. 178)

ein asymmetrisches Machtverhältnis,<sup>77</sup> das von der Autorität der Lehrer bzw. älterer Schüler geprägt wird und einen hierarchischen Aufbau innerhalb der Lehrer- und Schülergruppe begünstigt. Asymmetrische Beziehungsverhältnisse bilden sich vor allem in solchen geschlossenen Systemen (Gefängnis, Kaserne, Internat, Heilanstalten) wie sie von Foucault und Goffman beschrieben wurden heraus, da diese nach streng hierarchischen Ordnungsprinzipien aufgebaut sind. Die innere Struktur und der Aufbau des Raumes, wie sie Foucault unter anderem für Gefängnisse anführt, spiegeln sich im Aufbau der Gemeinschaft und dem Verhalten ihrer Mitglieder untereinander. Die darin inhärenten asymmetrischen Machtverhältnisse resultieren aus der Position eines Individuums innerhalb der Hierarchie sowie aus einem Wissensvorsprung, den Einzelne über andere entwickeln.

In *Überwachen und Strafen* und *Der Wille zum Wissen* arbeitet Foucault die enge Verschränkung von Macht und Wissen heraus<sup>78</sup>:

Eher ist wohl anzunehmen, daß die Macht Wissen hervorbringt (und nicht bloß fördert, anwendet, ausnutzt); daß Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen; daß es keine Machtbeziehung gibt, ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.

(Foucault 2008, S. 730)

Die Kontroll- und Disziplinierungstechniken entfalten im räumlichen und sozialen Arrangement der *totalen* Institution ihre Wirksamkeit. Sie generieren ein neues „Wissen von den unterworfenen Subjekten“ (ebd., S. 927), die durch die normierende Macht zu vermessbaren Objekten vergegenständlicht werden. „Indem der Körper zur Zielscheibe für neue Machtmechanismen wird, bietet er sich neuen Wissensformen dar.“ (ebd., S. 859) Das extensive Wissen, das die Lehrer bzw. Erzieher über die Schüler durch Kontrolle, Nachfragen, Beaufsichtigung sowie Übungen und Leistungsbewertungen in Unterrichtssituationen sammeln, eröffnet ihnen neue Möglichkeiten der Kontrolle, woraus sich wiederum neue Wissens-

---

77 Das asymmetrische Machtverhältnis, das heißt die Machtverteilung erfolgt von oben nach unten. Ein raumbezogenes Gefälle setzt dieses Machtverhältnis im Speisesaal um, in dem sich die Gemeinschaft regelmäßig zusammenfindet. Der Lehrertisch steht erhöht und in Distanz zu den Schülertischen, sodass die Lehrer den Speisesaal wie auch die Handlung der Schüler überblicken können.

78 Siehe hierzu Joseph Rouse „Power/Knowledge“, in: Gary Gutting (Hg.) *The Cambridge Companion to Foucault*, Cambridge: Cambridge University Press 2003, S. 95–122; Norbert Ricken und Markus Rieder-Ladich (Hg.) *Michel Foucault: pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

formen und Wissensinhalte ergeben. Das Zusammenwirken aus räumlicher Struktur und methodischer Lebensführung integriert die mit den „Macht/Wissens-Komplexe[n]“ (ebd., S. 730) verbundenen „sozialen, institutionellen und individuelle[n] Verhaltensstandards und Bewußtseinsformen von Macht“ (Luserke 1999, S. 7) in die Disziplinargewalt der Institution, sodass diese Disziplinargewalt „sich zu einer vielfältigen, autonomen und anonymen Gewalt entwickelt.“ (Foucault 2008, S. 882) Foucaults Machtbegriff wird daher nicht an Personen festgemacht, sondern er bezieht ihn auf ein Geflecht von Beziehungen. Innerhalb der literarischen Internatsgemeinschaft entsteht ein nach allen Seiten wirkendes „Beziehungsnetz“ der gegenseitigen sozialen Kontrolle, das die Gemeinschaft stützt und mit „Machtwirkungen“ (ebd., S. 882) die Ordnung durchsetzt: „In der hierarchisierten Überwachung der Disziplinen ist die Macht keine Sache, die man innehat, kein Eigentum, das man überträgt; sondern eine Maschinerie, die funktioniert.“ (ebd., S. 882) Die *Disziplinen*, wie auch die Machtmaschinerie, zielen auf den Körper ab, der von ihnen umschlossen wird. Als *Disziplinen* bezeichnet Foucault jene „Methoden, welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/ nützlich machen“ (ebd., S. 839). Die Disziplinen sind teil einer „Mechanik der Macht“:

Sie definiert, wie man die Körper der anderen in seine Gewalt bringen kann, nicht nur, um sie machen zu lassen, was man verlangt, sondern um sie so arbeiten zu lassen, wie man will: mit den Techniken, mit der Schnelligkeit, mit der Wirksamkeit, die man bestimmt. Die Disziplin fabriziert auf diese Weise unterworfenen und geübten Körper, fügsamen und gelehrigen Körper. Die Disziplin steigert die Kräfte des Körpers (um die ökonomische Nützlichkeit zu erhöhen) und schwächt diese selben Kräfte (um sie politisch fügsam zu machen).

(ebd., S. 840)

Die Beeinflussung des Körpers, das heißt die Beeinflussung des Verhaltens eines Subjekts, aber auch die Verflechtung von Macht und Wissen, die Anwendung von Wissen um auf andere orientierend und regulierend zur Formung eines Ideals einzuwirken, ist in Foucaults Konzeption der *Pastoralmacht* inhärent. Unter dem Begriff *Pastoralmacht* erfasst Foucault Machttechniken, die auf dem christlichen Sittenkodex basieren und in ihrer institutionalisierten Form Wissen über Individuen sammeln, Individuen weiter individualisiert sowie deren Entwicklung, Wohlergehen und Führung zum Ziel hat. Ihren Ursprung hat die Pastoralmacht in



der Kirche mit dem Priester als anleitenden und sich opfernden Hirten. Sie hat sich jedoch auch außerhalb der Kirche verbreitet und weiterentwickelt, sodass auch weltliche Institutionen wie die Familie, das Gesundheitswesen oder der Staat pastorale Funktionen ausüben können (vgl. Foucault 2005a, S. 247–249). In den Internatsromanen ist die Pastormacht in die Institution integriert, da hier der Entwicklungsprozess von Individuen im Zentrum steht, der unter der Anleitung für diese Aufgabe befähigter Erzieher und Lehrer vollzogen wird. Die Pastormacht ist vor allem den beschriebenen konfessionellen Internaten inhärent. Sie ist in einer säkularisierten Form aber auch Teil der nicht kirchlich geführten Internate der untersuchten Texte. Lehrer und Erzieher haben als Träger der institutionellen Ordnung, als Teil der Pastormacht eine auf Autorität basierende, kontrollierende Funktion inne. Autorität<sup>79</sup> ist ein zentraler Bestandteil der disziplinierenden und anleitenden Pastormacht, denn „mit der Anerkennung einer Autorität in der einen oder anderen Form [geht] auch eine Ermächtigung der selben einher[.]“ (Reichenbach 2011, S. 27).

Foucault ordnet in *Überwachen und Strafen* die Kontroll- bzw. Überwachungsmechanismen den elementaren Formen der Disziplinierung zu, wobei diese mit der Normalisierung und der Übung verschränkt ist. Das Subjekt internalisiert diese drei sich wechselseitig verstärkenden Disziplinierungspraktiken, sodass sich diese in den *gelehrigen Körper* einschreiben (vgl. Foucault 2008, S. 838). Vor allem der Effekt der Normalisierung,<sup>80</sup> der generiert wird durch „das Aufstellen minutiöser Verhaltenskodizes und das Errichten detaillierter Regelwerke“ (Rieger-Ladich 2004, S. 207), in die das Subjekt eingebunden ist, hat eine „formierende Wirkung“ (ebd., S. 208). Dabei fungiert zum einen das Internat, und zum ande-

---

79 Weber definiert *soziale Macht* als „das Vermögen zur sozialen Beeinflussung des Verhaltens von mindestens einem Interaktionspartner, d. h. bezogen auf Autoritätsrelationen die Möglichkeit, andere orientierend und regulierend beeinflussen zu können, was nicht unbedingt gegen deren Willen geschehen muß.“ (Weber 1974, S. 194) Daraus entwickelt er im Sinne eines Beziehungsverhältnisses ein Verständnis von Autorität, bei dem „ein Part (= einzelne oder mehrere Autoritätsträger) einen anderen Part (= einzelne oder mehrere Autoritätsanerkenner) primär aufgrund von Vertrauen und/oder Einsicht in sachlicher und/oder normativer Hinsicht, orientierend und regulierend zu beeinflussen“ (ebd., S. 210) vermögen. Obgleich ein asymmetrisches auf Herrschaft basierendes Machtverhältnis vorliegt, ist es letztlich ein „wechselseitiges Anerkennungsverhältnis. Es handelt sich also um ein Merkmal einer Beziehung zwischen Einzelpersonen oder zwischen Personen und kulturellen Entitäten.“ (Reichenbach 2011, S. 16)

80 Foucaults Überlegungen zu der normalisierenden Macht in Disziplinargemeinschaften wurde von Jürgen Link in *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird* (1997) als eine Theorie des *Normalismus* weiter entwickelt.

ren aber auch die Peergroup mit ihrem direkten Einfluss auf das Individuum als disziplinierende und normierende Instanz. Über die Anerkennung der von den Instanzen etablierten Normen und dem Einüben sozialer Praktiken, das Wissen vom „hierarchische[n] Blick“ (Foucault 2008, S. 876), der durch die Architektur der Institution und die innere Ordnung der Gemeinschaft eine permanente Sichtbarkeit entstehen lässt, bilden sich im Rahmen der sozialen Kontrolle Konventionen<sup>81</sup> aus, unter denen das Subjekt „aus freien Stücken die eigene Unterwerfung betreibt“ (Rieger-Ladich 2004, S. 208).

Die normierende Einflussnahme der *totalen* Institution auf das Individuum wird in den beschriebenen konfessionellen Internaten besonders deutlich, denn hier steht die körperfeindliche Sexualerziehung im Zentrum der christlichen Moral. Foucault betont, dass disziplinierende Machttechniken, die in ihren „winzigsten Details“ (Foucault 2005, S. 56) die Ordnung an das Individuum herantragen, gerechtfertigt sind, wenn sie sich „innerhalb einer Moral formulieren“ können, die „ihrer Ausübung als Rahmen dient“ (ebd., S. 56). Eine ideale Form des Verhaltens gegenüber Sexualität und des Umgangs damit vermittelt die Institution durch den Geständniszwang (Beichte) wie Foucault in *Der Wille zum Wissen* darlegt. Durch das beständige Sprechen über Sexualität und daran gekoppelte Fantasien oder Verfehlungen, werden sich einprägende Verhaltensnormen erzeugt. Den Adoleszenten<sup>82</sup> wird so ein institutionell anerkanntes Bild von Sexualität eingegeben. „Doch indem die Sexualität so zum Gegenstand der Besorgnis und der Analyse sowie zur Zielscheibe der Überwachung und der Kontrolle wurde, brachte sie zugleich die Intensivierung der Begierden eines jeden nach, in und auf seinem eigenen Körper hervor“ (Foucault 2005b, S. 76). Diametral dazu steht daher das Bild von Sexualität, das in den Normen der Jugendgruppe enthalten ist. Die religiös

---

81 Stefan Neuhaus bezeichnet Konventionen in „Die Macht der Konventionen“ (2014) als „Ankerpunkt von Wahrnehmung“, da sie „ein gelerntes und ohne weitere Reflexion gültiges Vorverständnis voraussetz[en]“ und es sich bei ihnen um „Regeln handelt, die von einer Gruppe zumindest weitgehend akzeptiert und angewendet werden.“ (Neuhaus 2014, S. 292)

82 Da die weiblichen und männlichen Protagonisten der Romane zwischen 13 und 18 Jahre alt sind, durchleben sie in diesem kontrollierten sowie kontrollierenden Raum die liminale Phase der Adoleszenz (vgl. van Gennep<sup>3</sup>2005, vgl. Turner 1964 und 2005). In ihren Ablösseprozessen von Autoritäten erscheint diese Phase im Mikrosystem des Internates besonders krisenhaft, da die Ambiguität der Disziplinierungspraktiken hier deutlich wird. Die Mechanismen aus Überwachung, Normalisierung und Prüfung betreiben nicht nur eine Formung des *gelehrigen Körpers*, sie stärken gleichzeitig jene subversiven Impulse, die dieser Formung entgegenwirken (vgl. Rieger-Ladich 2004, S. 209).

begründete Tabuisierung des Körpers in konfessionellen Internaten wirkt sich dabei ebenso auf die jugendliche Körperwahrnehmung aus wie die geltenden Normen und Werte innerhalb der Peergroup in konfessionsfreien Internaten.

### 3.3.3. Körperraum

Der Körper ist der „Ausgangspunkt für die Orientierung des Individuums im Raum“ (Schroer 2006, S. 277).<sup>83</sup> Die Wahrnehmung des Ortes wird von der „Lage“ (ebd., S. 277), der spezifischen Position bestimmt, von der aus der Wahrnehmende mit seinen Sinnen den Ort mit seinen „festen Punkten“ und den Raum mit den ihn formenden „Bewegungen“ (de Certeau 1988, S. 218) aufnimmt. Insofern gibt es keine objektive Sicht auf einen Ort/Raum, sondern nur die subjektiven Eindrücke eines Individuums, die zudem von seinen vorherigen Erfahrungen, frischen Eindrücken und Gefühlen beeinflusst sind. Markus Schroer betont in *Räume, Orte, Grenzen* (2006) das Analogieverhältnis, das zwischen Körper und Raum besteht: „Sowohl Körper als auch Raum erscheinen als Behälter, in denen sich Leben ereignet.“ (Schroer 2006, S. 290)

Die Disziplinierungspraktiken geschlossener Systeme zielen weniger auf den materiellen Körper, sondern vielmehr auf das, was Foucault die „Seele“ (Foucault 2008, S. 273) nennt. „Die Seele ist etwas Bewegliches; die Seele [...] ist etwas [...], worauf das Außen Einfluß ausüben kann.“ (Foucault 2009, S. 71) Sie ist das „Subjekt der Handlung“ (ebd., S. 82), zu dem Foucault seine Überlegungen zur „Sorge um sich selbst“ (ebd., S. 16) in seinen Vorlesungen zur *L'herméneutique du sujet* (1981/82, dt. *Hermeneutik des Subjekts*) entwickelt. Im Prozess der Selbstsorge und Selbsterkenntnis muss vermieden werden, „dass etwas oder jemand sich ihrer [der Seele, A. S.] von außen bemächtigt.“ (ebd., S. 71) Doch gerade das tun die Disziplinierungspraktiken des geschlossenen Systems *Internat*, wie es in den Internatsromanen beschrieben wird. „Sie hinterlassen ihre Spuren, prägen sich ein und stiften eine besondere Form des Gedächtnisses, die sich dem binären Schema von Körper und Geist entzieht und gleichwohl hand-

---

83 So wie es in der Soziologie einen *Spatial Turn* gibt, gibt es auch einen „*body turn*“ (Gugutzer 2006, S. 10), wie Robert Gugutzer in *Body turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports* (2006) konstatiert. Darin verweist er in einer Einführung in die Soziologie des Körpers auf das von Foucault beschriebene Körperkonzept in Disziplinarinstitutionen, das in der vorliegenden Studie von Belang ist. Verwiesen sie hier zusätzlich auf Robert Gugutzers *Soziologie des Körpers*, Bielefeld: transcript 2004.

lungsleitend wirkt.“ (Rieger-Ladich 2004, S. 208) Die Disziplinen schreiben sich in den Körper ein und prägen so das „Körpergedächtnis“ (Assmann 1999, S. 246). Aleida Assmans Begriff des *Körpergedächtnisses* bezieht sich auf das „Phänomen einer körperlichen Einprägung“ (ebd., S. 247), bei der sich bestimmte Normen, Werte, Moral- und Verhaltensvorstellungen in den Körper bzw. die Seele einprägen. In der vorliegenden Studie wird der Begriff genutzt, um die Auswirkungen und Resultate der Machteffekte zu bezeichnen, die von den Schülerfiguren während und vor allem nach ihrem Internatsaufenthalt *verkörpert* werden. In den untersuchten Internatsromanen wird deutlich, dass die Schülerfiguren die Ordnung der *totalen* Institution internalisiert haben, in ihrer Peergroup umsetzen und die sie auch außerhalb der Internatsmauern beachten.

Der Raum des Internates wandelt sich durch die nahezu unvermeidliche Anpassung an repressive Systemstrukturen und die normativen Zwänge der Schülergemeinschaft in der subjektiven Wahrnehmung der Jugendlichen vom paradisi-schen *locus amoenus* zum gefängnisartigen *locus terribilis*, da ihnen die Institu-tion im Prozess adoleszenter Subjektconstitution sowie im Rahmen der *Sorge um sich selbst* keinen ausreichenden Möglichkeitsraum zur Verfügung stellt um sich auszuprobieren. In der vorliegenden Studie wird der Begriff *Subjektconstitution* synonym zu *Identitätsentwicklung* gebraucht, wobei als zugrunde liegende Auf-fassung von Identität das phasen- und prozessorientierte Konzept herangezogen wird, das Foucault als „Konversion“, als „Umwandlung des Subjekts“ (Foucault 2009, S. 33) bezeichnet. Foucault betont, dass sich das Subjekt „verändert, wan-delt, einen Weg zurücklegt und in gewissem Maße und bis zu einem gewissen Punkt ein anderes wird“ (ebd., S. 32).<sup>84</sup> Die Adoleszenz, in der sich die Schülerfi-guren befinden, ist das krisenhafte Alter, in dem man lernen muss sich um sich selbst zu sorgen sowie eine *vernünftige* Identität (vgl. Habermas <sup>6</sup>1995) herauszu-bilden. Der Entwicklungsraum *Internat*, wie er in den untersuchten Romanen be-

---

84 Der Begriff der *transitorischen Identität*, der von Jürgen Straub und Joachim Renn entwi-ckelt wird, gleicht in seiner Betonung des Prozesscharakters der Identitätsentwicklung Foucaults Ausführungen. Die Entwicklung bzw. Realisierung der Identität erfolgt in „per-manenter Rekonstruktion und Antizipation des Selbst“ (Straub & Renn 2002, S. 17), wobei das Selbst beständig in „soziale Handlungskontexte“ (ebd., S. 18) eingebunden ist, in denen es sich selbst erzählt bzw. von anderen Personen mit Einschätzungen, Zuschreibungen und vereinfachenden Typisierungen charakterisiert wird.

schrieben wird, erweist sich als ambivalentes System der Einsperrung und Freiheit, in dem sich dieser Prozess vollzieht.

Bevor die Analyse der ausgewählten Internatsromane vorgenommen wird, wird im nachfolgenden Kapitel eine Einführung in die Romane gegeben sowie auf deren werkspezifische und sprachliche Ästhetik eingegangen.

## 4. Internatsromane nach 1968

### 4.1. Einführung in die untersuchten Romane

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf zwölf ausgewählte Internatsromane deutschsprachiger Autoren aus Deutschland, Österreich, Belgien und Südtirol. Die Auswahl der Internatsromane wurde bewusst weit gefächert, da eine Beschränkung auf deutsche Autoren wichtige und interessante Texte anderer deutschsprachiger Autorinnen und Autoren ausgeschlossen hätte. Für die Untersuchung der *Entwicklung des Internatsromans* erschien eine breitangelegte Literaturlauswahl relevant, denn so ergibt sich ein vielseitiger Korpus, der aufgrund seiner unterschiedlichen kulturellen Kontexte den Facettenreichtum des Themas *Internat* hervorbringt. Aufgrund der großen Anzahl führt dieses Kapitel in die Internatsromane erläuternd ein. Es handelt sich dabei um kurze Inhaltsangaben verbunden mit biografischen Informationen zum jeweiligen Autor bzw. zur Autorin. Die Romane sind nach ihrem Erscheinungsjahr chronologisch geordnet. Die erläuternden Einführungen dienen als Orientierungshilfe in der anschließenden Analyse, da aufgrund der zahlreichen ausgewählten Texte nicht immer auf deren Inhalt verwiesen werden kann. In den nachfolgenden Unterkapiteln wird zudem die Ästhetik des Werkes sowie die Ästhetik der Sprache betrachtet. Aufgrund der qualitativen Heterogenität der ausgewählten Romane zeigen die Ausführungen zu den einzelnen ästhetischen Besonderheiten den Wert der Texte für eine literaturwissenschaftliche Untersuchung. Zunächst aber die inhaltliche Einführung in die ausgewählten Romane.

#### 4.1.1. Barbara Frischmuth *Die Klosterschule* (1968)

Der zeitlich früheste Roman, dem hier Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, ist *Die Klosterschule* von Barbara Frischmuth,<sup>85</sup> der 1968 bei Rowohlt erschienen ist

---

85 Die Autorin wurde 1941 in Altausee (Steiermark) geboren, verbrachte einen Teil ihrer Gymnasialzeit in einem katholischen Mädcheninternat in Gmunden. Ihre dort gemachten Erfahrungen verarbeitete die Schriftstellerin in ihrem Debütroman *Die Klosterschule*. Weitere Romane sind *Amoralische Kinderklapper* (1969), *Die Mystifikationen der Sophie Silber* (1976) oder *Woher wir kommen* (2012). Im Gespräch mit Anita Schaub fasst Frischmuth die erlebte Zeit an der Klosterschule folgendermaßen zusammen: „Es war wirklich sehr einengend, aber ich muss auch anerkennen, dass ich zweierlei gelernt habe: Erstens, ich bin nicht das Wichtigste auf der Welt, zweitens wurde ich zur Selbstständigkeit erzogen. Rückblickend kann ich heute sagen, ich habe Strategien gelernt, auf die ich heute noch

– in dem Jahr, als Proteste gegen repressive autoritäre Bildungs- und Erziehungsinstitutionen sowie kapitalistische Systeme ihren Höhepunkt erreichten.<sup>86</sup>

Die Darstellung des streng reglementierten Alltags des katholischen Mädcheninternats der späten 1950er, frühen 1960er Jahre geschieht in Form von „Pro-saskizzen“ (Janetzki 2006, S. 2), in denen „Sprachwendungen“ montiert werden, die „unmittelbar der überstrengen Internatswelt entlehnt“ (Bachmeier 1986, S. 174) scheinen. Eine namenlose homodiegetische<sup>87</sup> Erzählerin greift für die vierzehn Kapitel einzelne Aspekte des Internatslebens heraus und reiht diese lose aneinander. Die erzählte Zeit bleibt dabei unbestimmt. Die verwendeten Erzähltempi unterstützen diesen Eindruck. Während die ersten dreizehn Kapitel im Präsens bzw. im Konjunktiv als Markierung für übernommene und unkommentiert wiedergegebene Sprachwendungen der Klosterschule gehalten sind, tritt das Erzähltempus Präteritum erst im letzten Kapitel auf. Vor allem die Verwendung des Präsens schafft eine Unmittelbarkeit, die den Eindruck entstehen lässt, die von einer extradiegetischen Ebene erzählende narrative Instanz befinde sich direkt im wiedergegebenen Handlungsgeschehen.

Die Ich-Erzählerin des Romans beschreibt detailliert die zeitstrukturierenden Gebete, die täglichen Spaziergänge, den Ablauf eines Krampus-Festes, eine Englisch- sowie eine Anstandsstunde, kleine Freuden und Spiele mit den Mitschülerinnen, schildert aber auch deren Bereitschaft, eine aus ihren Reihen bei Regelverstößen zu bestrafen. Ein Brief schließt die Erzählung ab, den die Erzählerin heimlich einer relegierten Schülerin schreibt. „Die Anlage des Romans erschließt

---

hin und wieder zurückgreifen kann.“ (Schaub 2004, S. 29) Luserke schränkt in seinen Ausführungen die Annahme jedoch etwas ein, es handle sich um einen autobiografischen Roman. Er betont, dass „so viele Details aus dem Internatsalltag und dem Klosterschulleben berichtet [werden], daß unweigerlich der Eindruck entsteht, hier spreche jemand über sein eigenes Leben. Und doch ist Frischmuths [Buch ein] Roman – so nennt sie ihren Schultext ja immerhin im Untertitel und spielt auf diese Weise zumindest mit der Möglichkeit, daß es sich um eine fiktive Geschichte handelt“ (Luserke 1999, S. 110).

86 Die Protestbewegung, deren Anfang und Ende nicht eindeutig festgelegt werden kann, gilt als „erste globale Rebellion“ (Kraushaar 2000, S. 19) der Jugend gegen autoritäre Machtstrukturen. In dem internationalen Phänomen – verwiesen sei hier nur stichwortartig auf das *Civil Rights Movement* und die Anti-Vietnamkriegsproteste in den USA, den *Pariser Mai*, den *Prager Frühling* sowie Proteste in Holland, Großbritannien, Mexiko, Japan, Italien und Westdeutschland (vgl. Frei 2008, Schwab et al. 2008, Klönne 2009, Aly 2009) – „ging es darum, Demokratie einzufordern, Herrschaft zu brechen, Macht durch Gewalt nicht länger hinzunehmen, den Bürgerinnen und Bürgern Souveränität zu verschaffen.“ (Klönne 2009, S. 18) Die gemeinsamen Ikonen dieser „transatlantische[n] Protestkultur“ (Kraushaar 2000, S. 53) waren mit Che Guevara, Ho Chi Minh und Mao Tse-tung ebenso global.

sich erst vom Ende her, das bezeichnenderweise *Der Lauf der Welt* heißt. Hier wird zum erstenmal ein Adressat genannt, so daß die insgesamt vierzehn Kapitel des Romans den Eindruck einer Brieffolge oder aber eines Tagebuchs gewinnen können.“ (Luserke 1999, S. 111) Das Schlusskapitel stellt den episodenhaft aufgebauten Text in die „konkrete Kommunikationssituation [...] des Briefwechsels“ (Rothschild 2007, S. 88) durch eine direkte Aufforderung: „Du mußt mir wieder schreiben.“ (Frischmuth 1979, S. 89)

In der Darstellung der engen Welt des katholischen Mädchenpensionats wird die Erziehung zu Gehorsam, Unterordnung und Leugnung der weiblichen Sexualität thematisiert sowie das Fehlen jeglicher Alternativen außerhalb von Ehe und Kirche ein selbstbestimmtes Leben zu führen.

#### 4.1.2. Hugo Dittberner *Das Internat: Papiere vom Kaffeetisch* (1974)

Der chronologisch folgende Roman *Das Internat: Papiere vom Kaffeetisch* von Hugo Dittberner wurde 1974 veröffentlicht.<sup>88</sup> Dittberners Roman ist das „Erinnerungsbuch des 30jährigen Autors, der zugleich Hauptperson“ (Zürcher 2006, S. 2) ist. Der Anstoß zum Schreiben war für ihn „das Gefühl etwas erfahren zu haben, was sich lohnt weiterzugeben, und das Bedürfnis, es so sagen zu können und zu müssen, daß den Lesern dabei etwas einleuchtet.“ (Buchka 1975, Abs. 1).<sup>89</sup>

Die Kapitel *Die beiden Gesuchten, Kreuz und Quer, Nah beim Zentrum* und *Nebenbei ein Kopfsprung* strukturieren den autofiktionalen Roman und legen die Internatgeschichte sowie die Entstehung dieser Geschichte am Kaffeetisch

---

87 Im Folgenden werden die Erzählposition sowie die Erzählebene mit den von Gérard Genette in *Discours du récit* (1972, dt. *Die Erzählung*) entwickelten Begriffen bezeichnet.

88 Der 1944 in Gieboldehausen in Niedersachsen geborene Dittberner besuchte von 1956 bis 1965 ein Internat in Bad Nenndorf. *Das Internat: Papiere vom Kaffeetisch* ist sein Debütroman (vgl. Zürcher 2006, S. 1). Die Kurzgeschichte „Der Hammer“ aus der Erzähl-sammlung *Draußen im Dorf* (1978) schildert ebenfalls eine Internatssituation, in der im Verhalten eines Erziehers ein kontrastives „Tag- und Nachtmotiv“ herausgearbeitet wird: „tagsüber fügt sich der seltsame, kräftige Erzieher, genannt der Hammer, in das Gewöhnliche des Internatsalltags ein, pflichtbewußt und einsatzfreudig; nachts drischt er, stumm und unerbittlich, eine ‚Kampfmaschine‘, mit fürchterlichen Schlägen die nächtlichen Ausreißer durch.“ (ebd., S. 5) Sein aktueller Roman ist *Das Seevokabularium* (2010).

89 Luserke weist darauf hin, dass Dittberner in *Das Internat* häufig andeutet, dass im Text Fiktion enthalten ist und stets „die Frage nach dem Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit“ (Luserke 1999, S. 117) stellt bzw. dass der Autor aus seiner Schreibsituation heraus reflektiert, inwiefern er wahrheitsgemäß zu erzählen im Stande ist oder nicht. „Der Autor selbst hält die Entscheidung darüber, ob das Beschriebene und Erzählte Fiktion ist oder verbürgtes Erlebnis, willentlich offen“ (ebd., S. 120–121). Erst im vierten Kapitel „entscheidet [er] sich für einen fiktiven Tagebuchroman oder eine tagesbuchartige Romanfiktion“ (ebd., S. 121).



dar. Die Trennung des erzählten Geschehens im Internat von der Schreibsituation, die als Metaebene etabliert wird, erfolgt über die Erzähltempi. Die Passagen zur Internatszeit sind im Präteritum abgefasst, da das erwachsene, erzählende Ich sich daran erinnert und durch seine Wiedergabe der Erinnerung ein jüngerer, erlebendes Ich generiert. Die Passagen zur Schreibsituation, in der sich das erzählende Ich befindet, sind dagegen im Präsens abgefasst, sodass der Eindruck von Unmittelbarkeit entsteht.

Die Kapitel des Romans enthalten eine Mischung aus Alltagsbeobachtungen, Erinnerungen an die Internatszeit, Reflexionen über das Schreiben, das Leben als Autor, die 1968er sowie das Verhältnis zwischen Liebe und Abschied. „Gelegentliche Ironie, Stilisierung, Reflexion, mit denen er den Bericht seiner Jugend im Internat [...] unterbricht, ordnet, formt, zielt [...] auf die Möglichkeit von Realismus, der ehrlich und authentisch sein, aber nicht seine Figuren hämisch preisgeben möchte.“ (Buchka 1975, S. 1) Dem reglementierten Internatsalltag, der auf einem „pädagogisch motivierten Überwachungssystem[]“ aufgebaut ist, steht die „jugendliche[] Gegenwelt deftiger, zarter Sinnlichkeiten“ (Zürcher 2006, S. 2) gegenüber.

Hugo, der autodiegetische Erzähler, erinnert sich von einer extradiegetischen Erzählebene aus an seine Zeit im Internat Mitte der 1960er Jahre. Auslöser für die Erinnerung ist das Kaffeetrinken, das auch im Internat seine liebste Stunde war.<sup>90</sup> Weitere Erinnerungsträger sind alte Schreibhefte und Musikstücke dieser Zeit. Hugo erzählt in Episoden von seinen drei Mitbewohnern und deren Flucht, von dem Alltag am koedukativen „evangelisch-lutherischen Schülerwohnheim in Bad Nenndorf“ (Dittberner 1980, S. 10) und von den Spaziergängen mit seiner Freundin Maud. Rückblickend und mit gegenwärtigen Eindrücken vergleichend, stellt der nunmehr erwachsene und als Schriftsteller arbeitende Ich-Erzähler den prägenden Einfluss der Internatszeit an sich fest.

---

90 Ähnlich Marcel Proust, der sich in *À la recherche du temps perdu* (1913–1927, dt. *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit*) durch den Duft von Madeleines erinnert. Der Schreibprozess des erzählenden Ichs bei Dittberner ist stets von einer Kaffeetasse und einem Kuchenteller begleitet, die neben der Schreibmaschine stehen.

#### 4.1.3. Joseph Zoderer *Das Glück beim Händewaschen* (1976)

Ein weiterer Internatstext dieses Jahrzehnts ist der 1976 erschienene Roman *Das Glück beim Händewaschen* des Südtirolers Joseph Zoderer.<sup>91</sup> Dieser Prosatext wird oft als der erste Roman des Autors bezeichnet,<sup>92</sup> doch es sind schon vorher Erzählungen erschienen (vgl. Scheichl 2010, S. 85). In den Roman sind Erfahrungen seiner Kindheit eingeflossen (vgl. Kraft 1990, S. 668).<sup>93</sup> Sein Grundthema ist die subjektive Identitätsentwicklung des jungen Protagonisten im Spannungsfeld zwischen dem reglementierten Klosteralltag und dem erinnerten und erlebten Familienleben. Die Darstellung des Geschehens von einer extradiegetischen Erzählebene ist dabei durchgängig im Erzähltempus Präteritum gehalten.

Joseph, der homodiegetische Erzähler,<sup>94</sup> berichtet in groben Zügen aus nicht näher bestimmbarer Distanz retrospektiv von seiner Kindheit in Graz kurz

---

91 Zoderer wurde 1935 in Meran geboren. Die Familie siedelte 1940 nach Graz um und kehrte 1949 nach Südtirol zurück. Seine Gymnasialjahre verbrachte Zoderer unter anderem in einer Schweizer Internatsschule (vgl. Scheichl 2010, S. 11 und S. 17). Mit seinem Roman *Die Walsche* (1982) erlangte er große Beachtung. *Die Farben der Grausamkeit* (2011) ist Zoderers bisher letzter Roman.

92 *Das Glück beim Händewaschen* ist Zoderers erster im traditionellen Stil geschriebener Roman (vgl. Kruse 2012, S. 20 und S. 28). Der Roman wird 1982 in einer „leicht überarbeiteten Neuauflage einem breiteren Publikum zugänglich gemacht“ (König 2006, S. 4). Die gleichnamige Romanverfilmung von Werner Marsten, die mit dem Adolf-Grimme-Preis ausgezeichnet wurde, erscheint im gleichen Jahr (vgl. Esterhammer 2006, S. 52 und S. 104–105).

93 Die Lebensstationen des Protagonisten in *Das Glück beim Händewaschen* ähneln stark den von Zoderer selbst erlebten Abschnitten. Auf dem Klappentext der für die Analyse genutzten Fischer-Ausgabe wird zudem darauf hingewiesen, dass es sich um einen „autobiographisch motivierte[n] Internatsroman“ handelt. Joseph Zoderer steht allerdings der Vorstellung von dem autobiografischen Gehalt seiner Romane bzw. der konkreten Frage danach reserviert gegenüber; so geschehen im Gespräch mit Armin Gatterer („Sehen, wie wenn alles verhext wäre“. „Joseph Zoderer im Gespräch“. In: distel. Zeitschrift für Kultur und aktuelle Fragen, Nr. 4-5/1982, S. 32) und mit Sigurd Paul Scheichl („Ich will die Welt bis unter die Haut vermessen“. Gespräch mit Joseph Zoderer im Juli 2010“. In: Günter A. Höfler, Sigurd P. Scheichl (Hg.) *Joseph Zoderer*. Graz: Literaturverlag Droschl, 2010, S. 15). „Vielmehr stellte Zoderer klar, dass er seine eigenen Erfahrungen nur verarbeite und damit ‚eine winzige Zeugenschaft darüber ablege, was ich an Existenz erfahren habe‘.“ (Esterhammer 2006, S. 26) Die Verarbeitung des an Existenz erfahrenen betont er ein weiteres Mal: „Trotzdem bin ich entschieden gegen eine Verwechslung von Fiktion und Autobiografie. [...] Das Staunen über die menschliche Existenz ist mit dem Ich fokussiert: Wo bin ich? Warum bin ich? Wer bin ich? Wozu bin ich hier? Im Sinne dieser Fragen ist mein Schreiben existenziell motiviert, aber ich fotografiere doch nicht die Wirklichkeit autobiografisch ab.“ (Scheichl 2010, S. 15)

94 Anhand der Aussprachekorrektur des italienischen „Ghi-u-seppe“ (Zoderer 1984, S. 61) lässt sich die deutsche Version des Namens (Joseph), die das erzählende Ich sonst nicht preisgibt, über eine Rückübersetzung rekonstruieren (vgl. Kruse 2012, S. 42) In der gleichnamigen Verfilmung (1981/82) von Werner Masten lautet der Name des Protagonisten Andreas Hittaler (vgl. *Das Glück beim Händewaschen*, Deutsches Filminstitut (Hg.), [online] [http://www.filmportal.de/film/das-glueck-beim-haendewaschen\\_4660dd4a862c41-](http://www.filmportal.de/film/das-glueck-beim-haendewaschen_4660dd4a862c41-)

nach Ende des Zweiten Weltkrieges und seiner Schulzeit in einem Schweizer Klosterinternat für Jungen. Die Erzählabschnitte von der Kindheit, der Familie und dem Alltag im Kloster wechseln kontinuierlich, oft in Form eingeschobener Analepsen. Die chronologisch wiedergegebenen Internatserlebnisse sind auf der Inhaltsebene von parallelen Einschüben von Kindheits- und Freiraumerfahrungen durchbrochen, die durch ihre oppositionelle Anlage zum Internatssystem eine „bipolare Struktur“ (Kruse 2012, S. 38) entstehen lassen. Des Weiteren kommt es zu einer Vermischung von erlebendem Ich und heterodiegetischem Erzähler, wodurch eine weitere Erzählebene eröffnet wird, von der wertend auf das Erzählte Bezug genommen wird.<sup>95</sup> Im Mittelpunkt des Romans steht die Auseinandersetzung mit Nationalismus, totalitären Erziehungsmethoden, Fremdheitserfahrungen, aber auch die problematische adoleszente Identitätssuche, die in diesem Spannungsfeld abläuft.

Die erzählte Zeit umfasst „eintausendfünfhundert Tage[]“ (Zoderer 1984, S. 10), also etwa vier Jahre, die das erzählte Ich im Internat verbracht hat. Da es in Graz als Ministrant tätig ist, vermittelt ein Pastor ihn über die Caritas in das Schweizer Klosterinternat. Dort ist er der einzige Österreicher und fühlt sich fremd, obwohl er sich schnell den dort herrschenden Regeln anpasst. Das erlebende Ich bleibt während der Ferien im Kloster, folgt einer Einladung in das Haus eines Klassenkameraden bzw. fährt in den Sommerferien zu seinem Onkel Vigil, einem Pfarrer, in ein kleines Dorf bei Meran in Italien. Der Roman endet mit der Entlassung des Jungen aus der Klosterschule, da er durch sein Verhalten und sich häufende Regelverstöße zu einem schlechten Vorbild für seine Mitschüler wird.

#### 4.1.4. Michael Köhlmeier *Die Musterschüler* (1989)

Dreizehn Jahre später erscheint 1989 im Münchner Piper Verlag *Die Musterschüler* von Michael Köhlmeier,<sup>96</sup> in dem ein klosterähnliches Wohnheim für Jungen

---

f2b7554edba7 [24.09.2014].). Dieser Name wird irrtümlicherweise auch auf den Erzähler des Romans übertragen (vgl. Kraft 1990, S. 668).

95 Letztendlich „ergeben sich drei Erzählhaltungen, die sich in einem ständigen Wechsel befinden: die eindeutig dem erlebenden Ich zugehörige Perspektive, die eindeutig dem späteren Erzähler zugehörige und die nicht eindeutig zuordbare, in der sich beide Erzählperspektiven mit wechselnden Gewichten bis hin zur Ununterscheidbarkeit mischen.“ (Kruse 2012, S. 48)

96 Der österreichische Autor wurde 1949 in Hard am Bodensee geboren, verbrachte aber seine Kindheit in Hohenems/Vorarlberg. Mit seinem Debütroman *Der Peperl Toni und seine abenteuerliche Reise durch meinen Kopf* (1982) erlangte er große Beachtung.

der zentrale Handlungsort ist. Ein Merkmal seiner Texte ist die Frage nach dem Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion, die sich auch in seinem vierten Roman findet (vgl. Bunzel 1999, S. 8). In einem Interview spricht Köhlmeier über das Aufsehen, das der Roman im Zuge der Missbrauchsdebatte an Internaten auslöste, und über seine eigenen Internatserfahrungen.<sup>97</sup> Auf die Frage, ob das Thema für ihn nun beendet und bewältigt sei, antwortet Köhlmeier: „Nach dem Schreiben von ‚Die Musterschüler‘, was sehr notwendig war, hatte ich damit abgeschlossen. Durch die aktuelle Diskussion ist vieles wieder hochgekommen und ich hab’ mich wieder erinnert.“ (Grubmüller 2010, Abs. 19)

Ein Unbekannter befragt in dem Roman den namenlosen homodiegetischen Erzähler zu Gebhard Malin, der 1963 in einem katholischen Missionsheim vom erzählten Ich und dessen Mitschülern auf Geheiß des autoritären Präfekten („Züchtigt ihn!“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 288)) verprügelt und bewusstlos geschlagen wurde. Der durchgängige, im Präsens gehaltene Dialog wirkt dabei wie eine Verhörsituation. Die detaillierte Aufarbeitung des Tathergangs wird immer wieder von Ausführungen zum Heimalltag, der Schuldfrage, Selbsttäuschungen, der Suche nach Begründungen und erinnerten Gesprächen des Ich-Erzählers mit den beteiligten Klassenkameraden Ferdi Turner, Franz Brandl, Manfred Fritsch, Alfred Lässer, Edwin Tiefentaler und Oliver Starche unterbrochen, die er 25 Jahre nach der Tat aufsucht. Die Wiedergabe des Geschehens im Internat erfolgt unter starken Chronologiebrüchen innerhalb des Interviews durch einen Wechsel des Erzähltempus vom Präsens ins Präteritum. Das Interview ist auf einer intradiege-

---

97 Das Interview wurde 2010 mit Peter Grubmüller von den OÖ Nachrichten geführt. Köhlmeier führt in dem Gespräch an, dass *Die Musterschüler* erst jetzt so viel Aufsehen erregt, weil das Thema des Missbrauchs an Internaten „den Leuten noch nicht ins Bewusstsein gekommen war“ (ebd., Abs. 3). Auslöser für die Debatte seien – laut Grubmüller – Vorfälle an einem Internat in Kremsmünster, der Maturajahrgänge bis in die 1990er Jahre betreffe. Köhlmeier betont, dass Internate in seiner Kinderzeit für viele Jungen die einzige Chance auf eine bessere Schulbildung waren, da es noch nicht so viele Gymnasien gab. Internate sind seiner Ansicht nach nicht „grundsätzlich zu verdammen [...], weil man Schulen so und auch ganz anders führen kann. Sie sollten auf jeden Fall transparent und kontrollierbar sein – und das waren sie unter der Kirche nicht.“ (ebd., Abs. 5) Seiner Mutter, die „grenzenlos[es]“ (ebd., Abs. 7) Vertrauen in die Kirche hatte, hätte er lange nicht von der erfahrenen Gewalt im Internat erzählen können. „Irgendwann aber doch, und meine Eltern haben gemerkt, dass ich über die Sommerferien immer ängstlicher oder krank geworden bin, je näher der Schulanfang gekommen ist. Dann haben sie mich nach vier Jahren herausgenommen.“ (ebd., Abs. 9) In der aktuellen Debatte über sexuellen Missbrauch vermisste er vor allem Aufmerksamkeit gegenüber dem Aspekt des Gewaltmissbrauchs.

tischen Erzählebene gehalten, da sich eine übergeordnete extradiegetische Erzählinstanz des Dialog-Romans komplett zurücknimmt.<sup>98</sup>

#### 4.1.5. Benjamin Lebert *Crazy* (1999)

Der nächste für die vorliegende Untersuchung relevante Internatsroman ist *Crazy* von Benjamin Lebert,<sup>99</sup> der 1999 im Kölner Verlag Kiepenheuer & Witsch erschienen ist. Leberts Erstlingswerks ist aus Tagebucheinträgen entstanden, die er für das Jugendmagazin *Jetzt* der Süddeutschen Zeitung schrieb (vgl. Heidenreich 1999, S. 199). Das Buch ist damit ein Internatsroman, der „aus der Sicht eines zeitlich gesehen unmittelbar Betroffenen geschrieben ist.“ (Luserke 1999, S. 137)

Die Unmittelbarkeit wird zudem durch die durchgängige Verwendung des Präsens als Erzähltempus gestützt. Des Weiteren wirkt der Roman durch die Wahl eines jugendlichen Sprachstils und die Wiedergabe von „im Augenblick“ (Heidenreich 1999, S. 199) erlebten Gedanken, Gefühlen und Beobachtungen authentisch.<sup>100</sup> Die Halbseitenlähmung, die die Quelle für die philosophische Weltsicht des Protagonisten und autodiegetischen Erzählers Benjamin ist, wird gleich zu Beginn des Buches eingeführt. Erzählt wird rückblickend von einer extradiegetischen Erzählebene aus. Die Handlungszeit des Romans liegt in unmittelbarer Nähe zum Erscheinungsjahr, was sich aus eingearbeiteten Realitätseffekten ergibt, auf deren Grundlage *Crazy* den in den 1990er Jahren erschienenen Popromanen zugeordnet wird.<sup>101</sup> Die erzählte Zeit umfasst ein ganzes Schuljahr, präziser: Der

---

98 Auf diese Besonderheit wird im Unterkapitel *Ästhetik der Sprache* näher eingegangen.

99 Der heute 32-jährige Autor wurde als Sohn einer Journalistenfamilie 1982 in Freiburg im Breisgau geboren. Seinen Debütroman *Crazy* hat er mit 16 Jahren geschrieben und damit einen Bestseller vorgelegt, der ihm viel Aufmerksamkeit beschert hat und unter dem gleichnamigen Titel 2000 von Hans-Christian Schmid verfilmt wurde. In den vergangenen Jahren erschienen die Romane *Der Vogel ist ein Rabe* (2003), *Kannst du* (2005), *Flug der Pelikane* (2009) sowie *Im Winter dein Herz* (2012). *Mitternachtsweg* (2014) ist der aktuelle Roman des jungen Autors.

100 In amerikanischen Kritiken wird Leberts Buch als „deutsche Klostermauerninternatsromantik“ (Winkels 2006, Abs. 2) bezeichnet. Kritische Stimmen in deutschen Feuilletons sehen hinter dem plötzlichen literarischen Erfolg eine journalistische „Cliqueswirtschaft“ (Brug 1999, im Untertitel), die „das Nachwuchstalents zur Kultfigur hochstilisiert hätte[]“ (Munzinger 39/2012, 2).

101 Der Roman erfüllt noch weitere Merkmale der Popliteratur. Auf der außerliterarischen Ebene ist der in den Feuilletons diskutierte Skandal um seinen Erfolg als auch die damit einhergehenden Vermarktungsmechanismen zu nennen. Der Roman selbst folgt einem klassischen Handlungsmuster, bedient leicht wiedererkennbare Figurenstereotype und ist in einfacher Syntax nahe der Umgangs- oder Alltagssprache gehalten, wobei die parataktische Satzstruktur einen „Staccatorhythmus [schafft], der dem der Popmusik gleicht“ (Storeide 2002, S. 124). Des Weiteren finden sich Referenzen auf Popmusik (Pink Floyd, Michael

Protagonist wird „[e]inen Tag vor Schuljahresende“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 172) entlassen.

Der sechzehnjährige Benni wird am Ende der Weihnachtsferien von seinen Eltern in das koedukative Internat Schloss Neuseelen gebracht. Er muss wegen schlechter Noten in Mathematik und Deutsch die achte Klasse wiederholen und am Internat soll er seinen Schulabschluss machen. Benjamin schließt schnell Freundschaft mit der Clique seines Zimmergenossen Janosch. Zusammen schleichen sie nachts zu den Mädchen, bewältigen Mutproben und fahren mit dem Zug nach München. Anhand der episodenhaften Darstellung wird die Verschränkung von Identität und Sexualität im Entwicklungsprozess der Adoleszenz thematisiert. Das enge Zusammenleben in dem abgelegenen geschlossenen Raum des Internates rückt dabei gruppenkonstituierende Dynamiken in den Vordergrund, die institutionelle Machtverhältnisse spiegeln.

#### 4.1.6. Miguel Abrantes Ostrowski *Sacro Pop, Ein Schuljungenreport* (2004)

Ein weiterer Roman, der hier vorgestellt werden soll, ist *Sacro Pop, Ein Schuljungen-Report* des Theaterschauspielers Miguel Abrantes Ostrowski,<sup>102</sup> der 2004 im Essener Prokom Verlag veröffentlicht wurde. Das Buch wurde in seinem Erscheinungsjahr nicht weiter beachtet, geriet aber 2010 im Zusammenhang mit den Missbrauchsfällen am Berliner Canisius-Kolleg und einer Untersuchung am Bonner Aloisius-Kolleg in den Blick (vgl. Reichstetter 2010, Abs. 2). In mehreren Interviews hat Ostrowski die im Buch beschriebenen Ereignisse untermauert und als Internatsalltag bestätigt (vgl. Reichstetter 2010; vgl. Kliemann 2010).

Der autodiegetische Erzähler, dessen Name sich erst am Ende des Buches als identisch mit dem Namen des Autors erweist, berichtet in *Sacro Pop* pointiert und ironisch im Erzähltempus Präteritum von seiner zehnjährigen Schullaufbahn

---

Jackson, etc.), Filme (*Pulp Fiction*, *Braveheart*, etc.), Prominente des Fernsehens (Verona Feldbusch, etc.) sowie Markennamen (Puma, Baccardi, etc.) (vgl. ebd., 127–128).

102 Der Autor, geboren 1972 in Düsseldorf, machte 1993 auf dem jesuitisch geführten Aloisius-Kolleg in Bonn-Bad Godesberg sein Abitur. Danach nahm er von 1994 bis 1998 ein Schauspielstudium an der Felix Mendelssohn Bartholdy Hochschule für Musik und Theater in Leipzig auf. Seit 2011 ist Ostrowski am Residenztheater München engagiert. Seine schauspielerische Tätigkeit erstreckt sich auch auf einige Fernsehproduktionen. Seine Erfahrungen aus der Internatszeit hat er in seiner bisher einzigen Veröffentlichung niedergeschrieben. (vgl. Rubrik „Vita“ und „Film“ auf seiner eigenen Homepage: <http://www.miguelabrantes.net/home/VITA.html> (aufgerufen am 04.08.2013)).

in einem Eliteinternat für Jungen, das von Jesuiten geführt wird. Eingeschobene Kommentare im Präsens eröffnen eine Metaebene, in denen zeitliche Distanz zum Erzählten und die Verschränkung von Erzähler und Autor deutlich wird.<sup>103</sup> Der Erzähler entfaltet von einer extradiegetischen Erzählebene aus rückblickend in einfacher Sprache seine Befindlichkeiten und seine Wahrnehmung des Internatsalltags in Form eines durchgehenden Monologs. Lediglich eingeschobene Kommentare auf einer Metaebene und Liedtexte durchbrechen den eintönigen Redefluss. Auf eine zusammenhängende Handlung wird zugunsten der Wiedergabe einzelner Episoden verzichtet. Zu Beginn seiner Darstellung ist der Protagonist noch unter zwölf Jahre alt und Schüler der Unterstufe. Die erzieherisch tätigen Jesuiten, einige Lehrer, aber auch die Mitschüler Norbert und Emil stellen für den pubertierenden Jungen nicht nur eine Quelle der Belustigung dar, sondern sie sind auch das Ziel erniedrigender Gewalthandlungen, die im Roman beschrieben werden. Die Erzählung endet 1993 mit der feierlichen Vergabe der Abiturzeugnisse und mit Erinnerungsfragmenten des Ich-Erzählers, die als Analepse eingeschoben sind.

Zentrale Themen des Romans sind Machtmissbrauch und das erzieherische Versagen der Autoritätsträger. Das Fehlen haltgebender sozialer Normen mündet in disziplinierenden Normierungsprozessen innerhalb einer Schüलगemeinschaft, in der Gewalt das einzige kommunikative Ausdrucksmittel zu sein scheint.

#### 4.1.7. Hannes Anderer *Unterwegs zu Melusine* (2006)

Im Jahr 2006 veröffentlichte der Belgier Jean Firges<sup>104</sup> unter dem Pseudonym ‚Hannes Anderer‘ den deutschsprachigen Roman *Unterwegs zu Melusine*, der ebenfalls Teil der ausgewählten Internatsromane für diese Arbeit ist.

---

103 Eingeschobene Kommentare sind beispielsweise „Ob Gerhard die Kassette heute noch besitzt, weiß ich nicht, aber sie wäre ein schönes Tondokument als Gratisbeilage zu diesem Buch.“ (Ostrowski 2004, S. 47) oder „Konsequenterweise müsste ich eigentlich das gesamte Programm aufzählen, aber in Anbetracht, dass ich nicht mehrere Bände herausgeben will, lassen wir ein wenig Vernunft walten“ (ebd., S. 55). Durch den Hinweis auf die Gestaltung des Buches wird die Verschränkung zwischen Erzähler und Autor offensichtlich. Die Trinität von Figur – Erzähler – Autor zeigt sich in diesem eingeschobenen Kommentar: „Deutsch lag mir umso mehr, ich liebte Fächer, in denen man labern konnte, und da Deutsch meine Muttersprache ist – ja wirklich, dieses Buch ist nicht übersetzt – kam mir Deutsch-Leistung wie gerufen.“ (ebd., S. 67)

104 Firges wurde 1934 in St. Vith in der Provinz Lüttich geboren. Er studierte Romanistik und Germanistik an verschiedenen Universitäten und promovierte 1959 in Köln über die Lyrik Paul Celans, die sein Forschungsschwerpunkt blieb. Des Weiteren veröffentlichte er literaturwissenschaftliche Arbeiten zur französischen und deutschen Literatur. Er gründete 1999

Der Roman zerfällt in zwei große Abschnitte, wobei sich die erzählte Zeit von der Geburt des autodiegetischen Erzählers bis zu dessen Schulabschluss mit achtzehn Jahren erstreckt. Erzählt wird rückblickend von einer extradiegetischen Ebene aus. Der erste Teil (Kapitel 1 bis 17) handelt vom Erleben der letzten Kriegsjahre des Zweiten Weltkrieges durch das jüngere erzählte Ich Hans und dessen Familie, die im belgischen St. Vith nahe der Grenze zu Deutschland lebt. Die Eltern, vor allem der Vater, sind sehr gläubig und wollen auch ihre Kinder zu frommen Christen erziehen. Die Kinder spielen zwischen Ruinen der zerstörten Stadt, in ausgebrannten Panzern und mit zurückgebliebener Munition. Am 10. Oktober 1945 tritt Hans in ein Gymnasium ein, das einem Internat angeschlossen ist. Der zweite Teil des Romans (Kapitel 18 bis 33) umfasst Hans' Internatszeit bis zum Schulabschluss im Frühsommer 1951. Beide Romanteile sind im epischen Präteritum gehalten, wobei es kommentierende und reflektierende Einschübe des erwachsenen Erzählers im Präsens gibt. Eine strukturelle Besonderheit ist das erste Kapitel. Es erörtert die Schwierigkeiten des autobiografischen Erzählens und weist auf Denis Diderots posthum veröffentlichten Roman *Jacques le fataliste et son maître* (1765–1784, dt. *Jacques der Fatalist und sein Herr*) hin. Zitierte Ausschnitte aus Diderots Roman, die sich inhaltlich auf das erzählte Geschehen beziehen und Parallelen aufzeigen, lassen die Lebenserzählung pausieren.

Durch seinen prahlerischen Ehrgeiz, der Klassenprimus sein zu wollen, wird Hans unter den anderen Schülern am Internat schnell zum Außenseiter. Zudem leidet er ab dem zweiten Jahr unter seinem despotischen Klassenlehrer Prosper, der sich immer mehr auf den Jungen fixiert. Im Zuge dieser Konfliktentwicklung wandelt sich der stille Außenseiter in einen rebellischen Adoleszenten, der vor allem den Unterricht des jungen, noch unerfahrenen Mathelehrers stört und seinen Mitschüler Aloys schikaniert. Hans schafft trotz der Bemühungen Prosper, ihn zu relegieren, das Abitur, obwohl sein Körper stark gegen die psychische Belastung revoltiert. In den Internatserlebnissen des erzählten Ichs werden institutionelle Macht, die Willkür eines Schultyrannen sowie die Umlagerung von Gewalt und Aggressionen auf Schwächere versinnlicht. Es werden aber auch Ent-

---

den Sonnenberg Verlag (vgl. die Kurzbiografie in Strasser 2007, S. 12; vgl. Eintrag zu „Jean Firges“ unter „Autoren“: <http://www.sonnenbergverlag.de/index.php?section=autoren> (aufgerufen am 16.08.2013)). Der Roman *Unterwegs zu Melusine* gehört zu einer



wicklungsprozesse individueller Emanzipation und das Streben nach Selbstbestimmung thematisiert.

#### 4.1.8. Paul Ingendaay *Warum du mich verlassen hast* (2006)

Im gleichen Jahr wie Anderers Roman erschien im Münchner SchirmerGraf-Verlag *Warum du mich verlassen hast* (2006) des Journalisten Paul Ingendaay.<sup>105</sup> „Neun Jahre“ lang hat Ingendaay an seinem „großen Erinnerungsroman“ gearbeitet, um dann noch weitere Jahre mit einem „Flickwerk, das zur Veröffentlichung ganz und gar untauglich war“ (Ingendaay 2000, S. 17) umzuziehen.

Andreas Isenschmid nennt Ingendaays Erstling „Hanni und Nanni für kluge Köpfe“ und streicht die Verwegenheit und Kühnheit heraus, einen solchen Roman zu schreiben, denn „das Terrain ist literarisch fast so abgegrast wie Venedig.“ (Isenschmid 2006, S. 1) „Er erzählt von einem katholischen Internat am Niederrhein, natürlich ohne ‚jede Ähnlichkeit mit lebenden oder toten Personen‘, wenn man von der gewiss zufälligen Einzelheit absieht, dass Ingendaay an just einem solchen Internat sein Abitur gemacht hat.“ (ebd., S. 1)<sup>106</sup> Der Internatsroman gleiche im inhaltlichen Aufbau und aufgrund des durchgängigen Jugendidoms J. D. Salingers *The Catcher in the Rye* (1951; dt. *Der Fänger im Roggen*). Lob und Kritik halten sich in seiner Rezension die Waage. Der Kern des Problems ist für den Rezensenten die Darstellung der Geschehnisse im eng begrenzten Raum des Internates, der Jargon der Jugendlichen sowie der langsame Aufbau der Handlung, der immer wieder durch detailreiche Schilderungen den Fokus verliert

---

Trilogie, dessen Folgebücher *Begegnung mit Melusine* (2009) und *Die ligurische Braut* (2012) erschienen sind. Firges verstarb am 13. Juni 2014.

105 Der 1961 in Köln geborene Ingendaay arbeitet seit 1998 als Kulturkorrespondent mit Sitz in Madrid für die „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ (FAZ). Für seine Arbeit als Literaturkritiker erhielt er 1997 den Albert-Kerr-Preis. Zusätzlich betätigt er sich als Buchherausgeber und Autor. Sein Reiseführer *Gebrauchsanweisung für Spanien* (2002) liegt inzwischen in zehnter Auflage vor. Für seinen Debütroman *Warum du mich verlassen hast* (2006) erhielt er den aspekte-Literaturpreis des ZDF sowie den Niederrheinischen Literaturpreis der Stadt Krefeld. Die in der FAZ veröffentlichte Kurzgeschichte *Der sonderbare Herr Nippermann* (2002) nimmt Bezug auf die gleichnamige Nebenfigur, deren Geschichte im Roman kurz angesprochen wird. Mit *Die romantischen Jahre* (2011) liegt eine Fortsetzung des Internatsromans vor. (vgl. Eintrag „Paul Ingendaay“ in der Rubrik „Redaktion“ auf der Homepage der FAZ: <http://www.faz.net/redaktion/paul-ingendaay-11103989.html> (aufgerufen am 17.08.2013); vgl. den Eintrag zum Autor auf <http://www.perlentaucher.de/autor/paul-ingendaay.html> (aufgerufen am 13.02.2015)).

106 Das gleiche Internat – das Collegium Augustinianum Gaesdonck – haben auch Paul Ingendaays Bruder Marcus sowie die Schriftsteller Gregor Hens und Christoph Peters, der *Wir in Kahlenbeck* (2012) geschrieben hat, besucht (vgl. Mangold 2006, 16; vgl. Magenau 2012, 19, vgl. Halter 2012, S. L2).

(vgl. ebd., 2–3). Ijoma Mangold ist für den „Coming-of-Age-Roman“ dagegen voll des Lobes: „Er atmet [...] den Geist der Rebellion. Er erzählt von Mut und Verlogenheit, vom Indianerehrenwort und vom Kriechertum. Und davon, wie ein Junge im fruchtbaren Wechselspiel von Freundschaft, Lektüre und Aufbegehren gegen die bigotte Unwahrhaftigkeit und bornierte Grausamkeit zum freien Geist, zum Individuum heranreift“ (Mangold 2006, S. 16).

Ausführliche Kapitelüberschriften, die im Gegensatz zum erzählten Geschehen im Präsens gehalten sind, wirken wie „vorausweisende[] Inhaltsangaben“ (Martínez & Scheffel 2012, S. 39):

*Ich träume von einem Drachen mit Kaninchenlippen. Der katholische Suppenwürfel. Ich zeige euch die Schädelstätte. Die Tantenführung. Ich drehe mich wie ein Rad.*

(Ingendaay 2007, S. 5)<sup>107</sup>

Neben den Kapitelüberschriften sind die eingewobenen Zitate aus Daniel Defoes *Robinson Crusoe* (1719) eine markante Besonderheit.<sup>108</sup> Der sich wiederholende Rekurs auf Defoes Robinsonade fungiert als Zeichen der versuchten Loslösung von institutionellen Vorgaben und Normierungen, sowie der Aufhebung erfahrenen sinnlichen Mangels und Bewältigung der als krisenhaft empfundenen Adoleszenz. Das *Prison-Paradise* Robinsons wird für das erlebende Ich zum Wunschraum, in dem individuelles Handeln und Freiheit möglich sind.

Marko, der homodiegetische Erzähler des Romans, berichtet rückblickend von einer extradiegetischen Erzählebene aus im epischen Präteritum über sein letztes Jahr auf dem katholischen Collegium Aureum Ende der 1970er Jahre. Zusammen mit seinen Freunden Motte, Onni und Tilo sitzt der Sechzehnjährige oft auf dem Kiesberg des Internatsgeländes, raucht und philosophiert über das Leben und über Mädchen. Obwohl die vier Freunde sich stets gegenseitig unterstützen,

---

107 Eine vorausweisende Inhaltsangabe findet sich zum Beispiel auch im langen barocken Titel von Defoes *Robinson Crusoe* (1719), der in Ingendaays Roman als häufig vom Erzähler zitierte intertextuelle Referenz vorkommt. Auch in Erich Kästners *Das fliegende Klassenzimmer: Ein Roman für Kinder* (1933) sind ausführliche einleitende Kapitelangaben enthalten. [Hervorhebung im Original.].

108 Weitere Zitate und intertextuelle Referenzen stammen – wie von Ingendaay in der Nachbemerkung (vgl. Ingendaay 2007, S. 501–502) angegeben – aus Allain-Fourniers *Jugendbildnis*, Friedrich Hebbels *Tagebücher I (1835 – 1847)*, Søren Kierkegards *Die Krankheit zum Tode* (1849), Charles Moores *A Full Inquiry into the Subject of Suicide, To Which Are Added Two Treatises on Duelling and Gaming* (1790), Senecas *Dialoge I–VI*, das katho-

vertraut Marko ihnen erst nach zwei Monaten die Trennung seiner Eltern an, unter der er leidet. Einen freundschaftlichen Kontakt pflegt Marko auch zu dem Geistlichen Bruder Gregor und führt mit ihm lange Gespräche über Literatur. Der Lehrer ist sehr beliebt bei den Schülern, weswegen sie auf die zunehmende Niedergeschlagenheit des Geistlichen besorgt reagieren. Tilo findet eines Morgens Bruder Gregor tot vor, der sich in der Nacht an der Türklinke seines Schlafzimmers erhängt hat. Bevor er die anderen Erzieher alarmiert, ruft er seine Freunde herbei. Marko nimmt drei Bücher aus dem Zimmer des Lehrers mit, die ihn erkennen lassen, dass Bruder Gregor sich mit dem Thema *Suizid* beschäftigt hatte. Da die Collegiumsleitung die wahren Todesumstände verschweigt, deckt Marko in der Andacht den Selbstmord auf, anstatt wie geplant eine Fürbitte vorzulesen. Der Junge wird nicht für den Eklat bei der Andacht abgemahnt, sondern des Diebstahls bezichtigt, weil er die drei Bücher nicht zurückgeben will. Zwei Monate vor Schuljahresende muss er deshalb das Internat verlassen.

#### 4.1.9. Thomas Fuchs *Unter Freunden* (2007)

In die vorliegende Untersuchung wurden auch zwei Jugendbücher aufgenommen. Das erste Jugendbuch, das hier kurz eingeführt werden soll, ist *Unter Freunden* von Thomas Fuchs,<sup>109</sup> das 2007 beim Thienemann Verlag erschienen ist.

Der Roman ist ein „voluminöse[r] Psychothriller“ (Weyh 2007, Abs. 20), der das Themenfeld *Freundschaft und Krise* bearbeitet. Als äußeren Rahmen hat Fuchs dazu ein Internat gewählt, in dessen treibhausartiger Enge sich soziale Beziehungen und Konflikte wie unter Laborbedingungen verschärfen. Es geht um die „Verwandlung von Freundschaft in Unterordnung und Gefolgschaft“ (ebd.

---

lische Gebet- und Gesangbuch *Gotteslob* sowie John Haags *Verkehr mit Gott, Ein Gebetbuch für katholische Christen* (1927).

109 Der Kinder- und Jugendbuchautor Fuchs wurde 1964 in Kassel geboren. Mit seinem literarischen Schaffen tritt er in die Fußstapfen seiner Mutter Ursula Fuchs. Neben zahlreichen Kinder- und Jugendbüchern hat er bislang drei Romane für Erwachsene veröffentlicht. Sein erster Internatsroman *Die Welt ist ein Fahrrad* (2002) thematisiert die Bedeutung von Fairness, Teamgeist und Freundschaft sowie den Umgang mit Erfolg. Fuchs moderiert Kindersendungen, arbeitet als Rundfunkjournalist und war bis 1999 Kinderfunkredakteur beim DeutschlandRadio Berlin. Sein Jugendroman *Unter Freunden* wurde 2007 auf der Ulmer Kinderbuch Messe (kibum) mit der ‚Ulmer Unke‘ als Gewinnerbuch ausgezeichnet (vgl. die Rubrik „Über mich“ auf Fuchs’ eigener Homepage: <http://www.thomasfuchs.eu/%C3%BCber-mich/> (aufgerufen am 18.08.2013); vgl. Eintrag zum Autor unter der Rubrik „Kinderbuch-Autoren“ auf der Homepage des Thienemann Verlages: [http://cms.thienemann.de/index.php?option=com\\_thienemann&section=1&av=1&Itemid=1&id=1&type=H&view=autor&authorid=24&illu=](http://cms.thienemann.de/index.php?option=com_thienemann&section=1&av=1&Itemid=1&id=1&type=H&view=autor&authorid=24&illu=) (aufgerufen am 18.08.2013)).

Abs. 18), um Auflehnung und Selbstfindung. Das Internat Hausenthal, ein „Auf-  
fanglager, die Stein gewordene letzte Chance“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 10) für die Ge-  
strauchelten des Bildungssystems, wird dabei als gefängnisartiger Ort stilisiert, in  
dem eine solche Entwicklung zu Macht, Manipulation und Erpressung erst mög-  
lich wird. Es ist ein Roman für „Jugendliche in ihrer gruppenempfindlichen Pha-  
se, in der Gleichaltrige Takt und Richtung der eigenen Entwicklung vorgeben“  
(Weyh 2007, Abs. 28). Referenzen auf die Rote Armee Fraktion (RAF) und Mario  
Puzos *The Godfather* (1969; dt. *Der Pate*) verbinden die im Roman entwickelte  
Atmosphäre mit den damit assoziierten Handlungszusammenhängen.

In *Unter Freunden*, dessen Handlungszeit nah am Erscheinungsjahr orien-  
tiert ist, fragt Fuchs, was geschieht, wenn in einem solchen geschlossenen System  
ein Schüler alle anderen Bewohner manipuliert und gegeneinander ausspielt. Die  
sechzehnjährige Sara erzählt als eine der Hauptfiguren, wie sie gemeinsam mit  
dem fünfzehnjährigen Leo im Schulinternat Hausenthal bei Kassel aufgenommen  
wird. Rückblickend und daher im Erzähltempus Präteritum berichtet die homo-  
diegetische Erzählerin auf einer extradiegetischen Ebene von ihren Erlebnissen  
und von Leos Erlebnissen, die sie in diesem einen Jahr am Internat gehabt haben.  
Sie beschreibt Hausenthal als Schulstaat, der im sogenannten Hatheral eine eigene  
Währung hat und die Schüler unter strengen Hausregeln leben lässt. Nachdem  
sich Sara und der musikbegeisterte Leo schnell eingelebt haben, lernen sie den  
älteren Schüler Greg und dessen Clique kennen. Im Laufe der Zeit beginnt Leo  
jedoch, an dem neuen Freund zu zweifeln und erkennt schließlich, dass Greg die  
Internatsgemeinschaft manipuliert, Mitschüler wie Lehrer zu seinem Vorteil er-  
presst. Zusammen mit Sara will er dem „System Greg“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, 242) ein  
Ende setzen.

#### 4.1.10. Michael Borlik *Ihr mich auch* (2010)

Das zweite ausgewählte Jugendbuch ist Michael Borliks 2010 im Thienemann  
Verlag erschienener Roman *Ihr mich auch*.<sup>110</sup> Im Gegensatz zu Borliks Fantasy-

---

110 Borlik, Jahrgang 1975, ist ebenfalls ein Kinder- und Jugendbuchautor, der seit 2005 als  
freier Schriftsteller arbeitet. Seine zahlreichen Bücher für Leseanfänger, Kinder und Ju-  
gendliche sind in verschiedenen Verlagen erschienen. Borlik veröffentlicht auch unter dem  
Pseudonym ‚Fabian Schiller‘. Er wurde 2006 mit dem *Deutscher Phantastik Preis* für die  
Herausgabe der Anthologie *Wolfgang Hohlbeins Schattenchronik* (mehrere Bände, erschie-  
nen 2005–2011) ausgezeichnet. Er selbst ordnet sich mit seinen Büchern, zum Beispiel *Nox*  
– *Das Erbe der Nacht* (2010) oder die Berliner Trilogie *Scary City* (2011 bis 2012), in das

Romanen steht sein realistischer Jugendroman in der Tradition der Internatsgeschichten. Der Roman umfasst die Themenbereiche *Freundschaft* und (*Homo-*) *Sexualität*, die Tücken des Erwachsenwerdens sowie das „[W]achsen an Herausforderungen, die das Andersein [sic] der Anderen mit sich bringt.“ (Nielsen 2010, Abs. 15)

*Ihr mich auch*, dessen erzählte Zeit wie *Crazy* und *Unter Freunden* nahe am Erscheinungsjahr liegt, wechselt Kapitel für Kapitel erzählerisch zwischen den beiden sechzehnjährigen homodiegetischen Erzählern Nico van Vossen und Daniel Markward, die aus ihrer jeweiligen Perspektive das Geschehen im Präsens wiedergeben. Die Kapitel sind zum einen mit dem Namen der zu Wort kommenden Hauptfigur überschrieben, zum anderen lassen sich die Erzähler durch ihren unterschiedlichen Sprachstil auseinanderhalten. Beide Jungen kommen als neue Schüler an das koedukative Internat Hohenheim. Als Nico erfährt, dass sein Mitbewohner Daniel schwul ist, löst das zahlreiche Konflikte zwischen ihnen und ihrem jeweiligen Freundeskreis aus. Weitere wichtige Protagonisten sind Nils, Oliver und Chris, die Mädchen Sofie und Nina sowie der Außenseiter Max. Nachdem Daniel von dem unbeliebten Direktor Hohenheims wegen unmoralischen Verhaltens öffentlich verwarnt wird, planen die Jugendlichen einen Streich gegen den Direktor, den sie gemeinsam ausführen wollen. Der Roman endet mit einem romantischen Abendessen, das Daniel für Chris ausrichtet; Nico und Sofie haben auch zueinander gefunden.

#### 4.1.11. Stephan M. Killian *Die Internatler, Lange Schatten des Schweigens* (2011)

Das Thema *Freundschaft* und die Überwindung von Krisen steht auch im Zentrum des Romans *Die Internatler: Lange Schatten des Schweigens* von Stephan Michael Killian,<sup>111</sup> der als überarbeitete zweite Fassung 2011 im Oldenburger

---

Genre der ‚Urban Fantasy‘ ein (vgl. die Rubrik „Autor/Biografie“ auf Michael Borliks eigener Homepage: <http://www.borlik.de/autor/biographie/> (aufgerufen am 18.08.2013); vgl. Stichwort „Fabian Schiller“ auf der Homepage des Thienemann Verlages: [http://cms.thienemann.de/index.php?option=com\\_thienemann&section=1&av=2&id=0&type=&view=autor&authorid=122&illu=](http://cms.thienemann.de/index.php?option=com_thienemann&section=1&av=2&id=0&type=&view=autor&authorid=122&illu=) (aufgerufen am 18.08.2013)).

111 Der Autor wurde 1964 in Oldenburg geboren. Seine Schulzeit verbrachte er in zwei Internaten der Nordheide, wobei er an der zweiten Einrichtung nach fünfeinhalb Jahren sein Abitur machte. Danach erlernte er den Beruf des Kaufmanns. Killian engagierte sich im Trägerverein des Internates Marienau, in dem er in den 1980er Jahren selbst Schüler war (vgl. den kurzen biografischen Abschnitt aus dem Archiv der Landesbibliothek Oldenburg [http://www.lb-oldenburg.de/termin/veranstarchiv/2012/kilian\\_die\\_internatler.htm](http://www.lb-oldenburg.de/termin/veranstarchiv/2012/kilian_die_internatler.htm) (aufgeru-

Isensee Verlag erschienen ist. Es geht darin um Enttäuschung und Hass, die seelische Demütigung von Schülern, sexuelle Übergriffe durch Lehrer bis hin zu einer inszenierten Vergewaltigung, aber auch um Freundschaft und Liebe. Ebenso wie Ostrowski wird auch Killian als ‚Nestbeschmutzer‘ gesehen.<sup>112</sup> „Der Vorstand des Trägervereins sieht das Buch als reine Fiktion, wie es der Autor zuerst auch behauptet hatte. Nun sagt Killian aber, der Roman trage ‚autobiografische Züge‘.“ (Otto 2013, Abs. 14)

*Die Internatler* gehört zu den wenigen modernen Internatsromanen mit heterodiegetischer Erzählperspektive, wobei das Geschehen von einer extradiegetischen Ebene aus wiedergegeben wird. Das verwendete Erzähltempus ist das epische Präteritum, wobei in dramatisch gehaltenen Dialogen das Präsens verwendet wird. Der Roman handelt von Michael Petersen, der als Mitglied des Vorstandes zu einer Sitzung in sein ehemaliges Internat Fürstenwald zurückkehrt, das er 22 Jahre zuvor nach dem Abitur verlassen hatte. Er erwacht am Morgen nach der Ankunft aus einem intensiven Traum<sup>113</sup>, in dem er seine Erlebnisse als neunzehnjähriger Schüler noch einmal intensiv durchlebt hat. Eine Rahmenhandlung umschließt die Erinnerung Michaels an seine Zeit in Fürstenwald Mitte der 1980er Jahre und liegt auf einer anderen Zeitebene. Der Kern der Handlung wird von

- 
- fen am 20. 08. 2013); vgl. den Eintrag zu „Stephan Michael Killian“ in: <http://www.media-spider.com/autoren/stephan-michael-killian> (aufgerufen am 20.08.2013). Seine Erfahrungen aus dieser Zeit hat Killian in *Die Internatler* verarbeitet, wobei das Buch in Marienau für Aufregung sorgte (vgl. Otto 2013, S. 2). Als Konsequenz auf die Diskussionen um das Buch wurde in Marienau ein unabhängiger „Reaktionsausschuss“ eingerichtet, „der sich mit möglichen Fällen aus der Vergangenheit der Schule beschäftigen soll.“ (ebd., S. 2)
- 112 Befragt nach den Reaktionen auf sein Buch, gibt Killian an, dass diese mehrheitlich negativ waren. Die Reaktion der Verantwortlichen des Internats auf den Roman seien „so außergewöhnlich ausgefallen, mit Nachdruck, mit Protest, dass das einmal wirklich dieses Internat richtig [...] durchgeschüttelt hat und die Verantwortlichen – und ich bin ja dort in dem Trägerverein gewesen [...] – die haben sich dann wirklich sofort formiert und sind wirklich mit aller Macht dagegen angegangen.“ (Killian, Oldenburg 2014) Reaktionen von anderen ehemaligen Schülerinnen oder Schülern habe es dagegen eher weniger gegeben bzw. „die meisten von denen wollen nicht mehr darüber reden. [...] Aber es ist so etwas, ich schreibe das ja auch [...], die langen Schatten des Schweigens“ – das Buch endet ja an einem Punkt und dieses Schweigen geht aber weiter.“ (ebd.)
- 113 In Killians Roman stellt der Traum einen kompletten Erzählblock dar. Darin werden Erinnerungen an vergangene Erlebnisse deutlich. Michaels Traum wird durch die vertraute Internatsumgebung, das Gespräch mit Louise sowie ihr Jugendmixgetränk Whisky-Cola ausgelöst und verstärkt. „Alles war ihm in dieser Nacht in diesem langen intensiven Traum wieder begegnet, seine Internatszeit – die Jahre danach. Einfach alles und das so intensiv, dass er es noch jetzt körperlich spüren konnte.“ (Killian 2011, S. 166) Im sich anschließenden Teil der Rahmenhandlung wird deutlich, dass der Inhalt des Traumes Michaels weiteres Handeln bestimmt, seine Reaktion auf die Enthüllungen während der Sitzung beeinflusst und führt dazu, dass Michael sich „wieder daran erinnert, was das Wichtigste im Leben ist.“ (ebd., S. 180)

Michaels Ankunft im Internat als neuer Schüler eingeleitet, der dort seinen besten Freund Justus wiedertrifft. Nachdem ein Schüler den Direktor bezichtigt, eine minderjährige Schülerin sexuell belästigt zu haben, treten zwischen der Lehrer- und der Schülerschaft immer mehr Konflikte zutage. Der Direktor leugnet oder vertuscht weitere Missbrauchsfälle. Michael und seine Freunde bilden die wenigen Schüler, die dem Direktor offen Widerstand entgegenbringen. Daher stehen sie unter besonderer Beobachtung. In den mündlichen Abiturprüfungen macht der Direktor schließlich seinen Einfluss geltend und lässt Michael und seine Freunde gezielt durchfallen bzw. verhindert von vornherein die Teilnahme an den Prüfungen. Die Jungen verlassen das Internat ohne Schulabschluss.

#### 4.1.12. Christoph Peters *Wir in Kahlenbeck* (2012)

Der chronologisch letzte und auch jüngste zur Untersuchung stehende Internatsroman ist *Wir in Kahlenbeck* von Christoph Peters,<sup>114</sup> der 2012 bei Luchterhand erschienen ist. In den Rezensionen wird der Roman in einer Reihe mit Internatsromanen genannt, „in denen es um Lust und Leid der Schüler geht, ob bei Robert Musil in den ‚Verwirrungen des Zöglings Törless‘ oder bei Georges Arthur Goldschmidt in ‚Die Absonderung‘.“ (Aufenanger 2012, Abs. 6) Dennoch ist es „kein klassischer Internatsroman“ (Halter 2012, S. L2), wobei es dem Autor mit seiner Darstellung der engen Welt der Klosterschule gelingt, beim Leser Beklemmungen auszulösen, wie aus einem Interview deutlich wird.<sup>115</sup> Peters selbst hatte, als er den Roman geschrieben hat, „schon lange keine Beklemmungen mehr über gar nichts, was in den Zusammenhang irgendwie mal autobiografisch gewesen sein könnte. Das lag alles ganz ganz lange zurück“ (Peters auf WDR 3, 2012), sagt er. Der Roman ist entstanden,

---

114 Christoph Peters wurde 1966 in Kalkar in Nordrhein-Westfalen geboren. Seine Schulzeit verbrachte er am bischöflichen Internatsgymnasium Collegium Augustinianum Gaesdonck. Er studierte freie Malerei an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste in Karlsruhe. Nach fünfjähriger Tätigkeit als Fluggastkontrolleur am Rhein-Main-Flughafen Frankfurt arbeitet er seit 2000 als Schriftsteller und Zeichner in Berlin. Sein Romandebüt bestritt er mit der Liebesgeschichte *Stadt Land Fluss* (1999). Er ist inzwischen Autor bekannter Romane, darunter *Ein Zimmer im Haus des Kriegers* (2006) sowie *Mitsukos Restaurant* (2009), und wurde für seine Bücher mehrfach ausgezeichnet. Sein jüngstes Buch ist *Herr Yamashiro bevorzugt Kartoffeln* (2014) (vgl. Eintrag „Christoph Peters“ im Autorenlexikon Literaturport: <http://www.literaturport.de/Christoph.Peters/> (aufgerufen am 18. 08. 2013); vgl. Informationen des Luchterhand Verlags zu Peters auf [http://www.randomhouse.de/Autor/-Christoph\\_Peters/p69573.rhd](http://www.randomhouse.de/Autor/-Christoph_Peters/p69573.rhd) (aufgerufen am 13. 02. 2015); vgl. Munzinger 41/2011, S. 1).

115 Das Interview wurde vom Radiosender WDR 3 in der Sparte Literatur am 26. 10. 2012 mit Christoph Peters geführt. Er spricht dort über sein Buch *Wir in Kahlenbeck*.

weil ich genau diesen Konflikt zwischen der alten Religiosität und der modernen Welt, der Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen wahnsinnig spannend fand. Dass es eben diese Welt mitten in den 80er Jahren, wo ganz andere Parameter eigentlich die Jugend bestimmt hatten, eigentlich noch vollständig gab. [...] Inzwischen glaube ich, gibt's sie in dieser Härte kaum noch, jedenfalls nicht in Deutschland, aber damals war sie noch da. Und das hat mich interessiert, diese Reibflächen, die aus dieser Gleichzeitigkeit völlig disparater Welt- und Lebensentwürfe heraus kommen.

(Peters auf WDR 3, 2012)

Gleichzeitig hat ihn auch der Konflikt zwischen Glaube und Wissenschaft interessiert, der sich in Betrachtungen über Kreationismus, Darwinismus und Evolutionstheorie durch den Roman zieht.

Der Handlungsverlauf des Romans<sup>116</sup>, der ungefähr zwei Jahre umfasst, ist episodenhaft aufgebaut. Ein Prolog mit dem Titel *Advent in Henneward* eröffnet den Roman, woran sich drei Hauptkapitel anschließen: *Der steile Pfad*, *Die böse Begierde* und *Im Schatten des Kreuzes*. Die Kapitelüberschriften weisen auf das Schwanken des jungen Protagonisten zwischen Glauben und Zweifel sowie zwischen Lust und Gewissensbissen hin. In Peters' Internatsroman ringt der Protagonist beständig mit sich selbst, seinen Glaubensfragen, Prüfungen des Geistes und den lasterhaften Dämonen der Adoleszenz. Jedoch behindert nicht der Katholizismus die Entwicklung des Protagonisten Carl in dieser Lebensphase; auch verzichtet Peters auf eine Stilisierung der Internatsschule mit ihren Gepflogenheiten als „Unterdrückungsapparat“ (Schröder 2012, Abs. 3). Der Roman „ist weitaus subtiler: Das Gefängnis sind nicht die Mauern der Klosterschule; das Gefängnis ist der eigene Körper selbst, mitsamt all seinen Begierden, Wünschen, Versuchungen und Unzulänglichkeiten. [...] Es ist keine Anklage, sondern ein Dialog.“ (ebd., Abs. 3) Aus einer heterodiegetischen Erzählperspektive wird das Leben des vierzehnjährigen Carl Pachers an einem katholischen Jungeninternat 1981 nahe der niederländischen Grenze geschildert. Dabei wird eine extradiegetische Erzählebene eingehalten. Ähnlich wie in Musils *Törleß* werden Carls Gefühle, Gedanken und Eindrücke tiefgehend ergründet. Der beständige Wechsel zwischen Präteritum und Präsens wird leicht überlesen, sodass sich auf den ersten Blick keine

---

116 „Kahlenbeck, der Schauplatz von Christoph Peters' neuem Roman, ist unverkennbar mit Gaesdonck identisch.“ (Schröder 2012, Abs. 2) In der Beschreibung des Internates gibt es Details, die an den Roman von Paul Ingendaay erinnern. Das sind beispielsweise das Juvenat, die Brücke über dem Graben, die Statue an der Einfahrt, der Kreuzgang, in dessen Mitte alte Gräber liegen, sowie die abgelegenen Bauernhöfe mit den Hunden in der Umgebung des Collegiums.



bewusste und funktionsgebundene Verwendung der Zeiten eröffnet. Auf den zweiten Blick wird deutlich, dass in den Erzählfluss eingefügte Analepsen früherer Ereignisse mit der Vergangenheitsform gekennzeichnet werden. Der Roman findet seinen Abschluss in einem offenen Ende, das in einem einzigen typografisch abgesetzten Wort kulminiert: „Erleichterung“ (Peters 2012, S. 507).

In den hier angeführten kurzen Einführungen ist bereits deutlich geworden, dass die literarische Gestaltung des geschlossenen Systems *Internat* verschiedene Elemente enthält, die die innere Struktur eines Disziplinarapparates konstituieren, wie er von Foucault in *Überwachen und Strafen* beschrieben wurde. Der streng reglementierte Alltag, die disziplinierende Erziehung zu Gehorsam, Unterordnung und Anpassung in einem pädagogisch motivierten Überwachungssystem hat einen prägenden Einfluss auf die darin lebende Gemeinschaft. Zentrale Themen, die in den Romanen entfaltet werden, sind Macht und Machtmissbrauch, Gewalt und Normierungstendenzen, die auf das Verhalten, die *Seele* und den Körper des Individuums abzielen. Thematisiert werden aber auch Emanzipation von institutionellen Strukturen und Selbstbestimmung, Freundschaft sowie Identitätsentwicklung der adoleszenten Protagonisten. In den untersuchten Internatsromanen werden demnach auch Aspekte aufgegriffen die Parallelen zu den historischen Schultexten aufzeigen.

Die Darstellung der *totalen* Institution geht mit ästhetischen Besonderheiten einher, die die Literarität der Texte maßgeblich bestimmt. Die ästhetischen Besonderheiten der einzelnen, für diese Studie ausgewählten Werke und ihrer literarischen Sprache werden in den folgenden Unterkapiteln näher betrachtet.

## **4.2. Ästhetik der einzelnen Werke**

Die ausgewählten deutschsprachigen Internatsromane sind unübersehbar heterogen hinsichtlich ihrer Ästhetik auf der Ebene des *discours*, dem *Wie* des erzählten Stoffes, sowie der Autorenauswahl, wie die nachfolgenden Ausführungen verdeutlichen. Die Texte sind Debütromane einer mittlerweile namhaften Schriftstellerin und anderer Schriftsteller, sie stammen aus dem Œuvre etablierter Autoren und sind singuläre Erstlingswerke von Personen, die sich sonst nicht in der Schriftstellerei betätigen.

Zudem können die Romane nicht nur dem bereits definierten Genre des Internatsromans zugeordnet werden. Sie zeigen auch Merkmale des autobiografischen Romans bzw. der Autofiktion (Frischmuth, Zoderer, Lebert), des Gedächtnis- bzw. Erinnerungsromans (Dittberner, Anderer), der Bekenntnisliteratur (Ostrowski, Killian) und des Adoleszenzromans (Fuchs, Ingendaay, Borlik, Peters), wobei hier zusätzlich noch Züge des Initiationsromans hineinspielen. Die vorliegende Studie kann die Genrezuordnung aus Platzgründen leider nicht genauer betrachten. Hier eröffnen sich Möglichkeiten für weitere Untersuchungen, da durchaus mehrere Merkmale aus diesem breiten Spektrum handlungskonstituierende Bedeutung haben können.

Aufgrund dieser Heterogenität stellt sich unweigerlich auch die Frage nach der ästhetischen Qualität der ausgewählten Romane und der Relevanz für die literaturwissenschaftliche Analyse – nicht zuletzt, da es sich teilweise auch um Texte handelt, die entweder der Populärliteratur oder der Jugendliteratur zugerechnet werden. Angesichts des zum Teil nach wie vor bestehenden Diskurses über die ästhetische (Minder-) Wertigkeit der Populärliteratur sowie der Kinder- und Jugendliteratur im Vergleich mit der als ‚vollwertiger‘ bzw. ästhetischer betrachteten Belletristik,<sup>117</sup> erscheint es auf den ersten Blick problematisch diese zwei so unterschiedlichen Symbolsysteme unter der Frage nach der ästhetischen Qualität zusammenzubringen. In diesem Abschnitt geht es weder darum, die beiden Symbolsysteme gegeneinander zu stellen, noch geht es darum eine Wertung über die ästhetische Qualität der zwölf ausgewählten Internatsromane zu formulieren. Es geht indes vielmehr darum aufzuzeigen, dass die ausgewählten Texte der Gegenwartsliteratur aufgrund ihrer „ästhetischen Stringenz und literarischen Avanciertheit“ (Ewers <sup>2</sup>2012, S. 210) für eine literaturwissenschaftliche Analyse geeignet sind und wertvolle Erkenntnisse über die Entwicklung des Genres *Internatsroman* ermöglichen. Die hier untersuchten Texte werden durch ihre Literarität zu autonomen, ästhetischen Werken.

---

117 Dieser Diskurs kann in der vorliegenden Studie nicht weiter ausgebreitet oder verfolgt werden. Der unüberbrückbar scheinende Gegensatz zwischen ästhetischer Autonomie der Allgemeinliteratur und den inkriminierten Eigenschaften der Kinder- und Jugendliteratur beruht auf den Aspekten der Angemessenheit bzw. Kind- und Jugendgemäßheit der literarischen Darstellung aufgegriffener Themen, der Zielgruppenorientierung auf eine bestimmte Leserschaft sowie den aufklärerischen pädagogischen Zielen, welche die sich im späten 18. Jahrhundert langsam herausbildende Kinder- und Jugendliteratur verfolgt (vgl. Ewers <sup>2</sup>2012, S. 207–208).

Gérard Genette nennt in *Fiction et diction* (1991; dt. *Fiktion und Diktion*) zwei Grundformen von Literatur: die „konstitutive[]“ und die „konditionale[]“ (Genette 1992, S. 7). Die konstitutive Literatur beruht auf der poetischen Form mit ihren entsprechenden Gattungskonventionen (vgl. ebd., S. 29–30), während die konditionalistische Literatur auf dem subjektiven Geschmacksurteil eines Rezipienten basiert (vgl. ebd., S. 26–27).

Die konstitutive Literatur fiktionaler und poetischer Werke ist [...] in gewisser Weise innerhalb der Kulturgeschichte der Menschheit unvergänglich und von jeder Bewertung unabhängig. Die Urteile und Attitüden der konditionalistischen Poetik sind ihnen gegenüber im positiven Fall anmaßend, da überflüssig [...], im negativen Fall unwirksam [...].

(ebd., S. 30)

Die Gattungsbezeichnung *Roman* weist die ausgewählten Werke paratextuell dem Bereich der Literatur zu, die Sprache wird darin als Medium benutzt, sodass sie sich über die „narrative Fiktion“ (ebd., S. 19) in ein Kunstwerk verwandelt. Die Romane bieten „ihrem Publikum jenes interesselose Wohlgefallen [...], von dem wir seit Kant wissen, daß es das Kennzeichen des ästhetischen Urteils ist.“ (ebd., S. 19) Es lässt sich jedoch nicht leugnen, dass die sprachliche Ästhetik des *discourse* in den untersuchten Romanen in unterschiedlicher Qualität erscheint. Auch auf der Ebene der *histoire*, dem *Was* des Erzählten, gibt es Unterschiede. Jeder Internatsroman bietet andere interessante Aspekte, deren wissenschaftliche Analyse lohnende Ergebnisse zutage fördert.

Ein weiteres Argument für die wissenschaftliche Untersuchung populärliterarischer Texte ist der Auflöseprozess, der Ende der 1960er Jahre mit Leslie Fiedlers „Cross the Border – Close the Gap“ (1969) eingesetzt hat, in dem er die literarische Postmoderne ausruft. Thomas Jung fasst zusammen: „Die traditionellen Grenzen von ‚E‘ (für ‚elitär‘ oder *high culture*) und ‚U‘ (für ‚Unterhaltung‘ oder *low culture*), von innovativ und progressiv, von dissident und konform sind durchlässig und zum Teil obsolet geworden.“ (Jung 2002a, S. 26)<sup>118</sup> Aus diesem Grund werden Romane etablierter Autoren ebenso gründlich auf ihre literarische Darstellung des Entwicklungsraumes *Internat* und der darin agierenden Figuren untersucht, wie Romane nicht primär als Schriftsteller tätiger Autoren.

---

118 Hervorhebung im Original.

Eine Grenze, die zudem zunehmend mehr verwischt, ist die Trennung der Erwachsenenliteratur von der Kinder- und Jugendliteratur. Bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts etablierte sich eine pädagogisch-intentionale Literatur für Kinder und Jugendliche mit „belletristischen Formen“ (Steinlein 2004, S. 25). Durch ihr Auftreten als „schöne Literatur“ hat die Kinder- und Jugendliteratur „Anteil [...] an den Regularitäten literarischer Kommunikation als ästhetischer Kommunikation“ (ebd., S. 25–26). Die in der Erwachsenenliteratur – vor allem in der postmodernen Gegenwartsliteratur – angewandten Verfahren des realistischen Erzählens kommen auch in der Jugendliteratur zur Anwendung. Beide Symbolsysteme schaffen durch die realistische Erzählweise eine Illusion von „Wirklichkeitsnähe bzw. Lebensechtheit“ (Weinkauff & Glasenapp 2010, S. 75) durch die Integration von Realitätselementen als ästhetisches Stilmittel. In dem geschaffenen Bezug auf die außerliterarische Wirklichkeit und deren mimetischer Abbildung werden soziale Phänomene aufgegriffen und Gesellschaftskritik formuliert.

Die Kinder- und Jugendliteratur adaptierte in den vergangenen Jahrzehnten nicht nur Erzählformen und Erzählmodelle aus der Erwachsenenliteratur. Auch ursprünglich nicht für Jugendliche konzipierte Texte werden von diesen gelesen.<sup>119</sup> Die Schultexte der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert sind so zur Jugendlektüre geworden, obwohl sie nicht ausdrücklich für sie bestimmt waren und – als verstärkender Faktor – als Lektüreempfehlung Eingang in das schulische Curriculum gefunden haben. Die für diese Studie ausgewählten Internatsromane, zum Beispiel *Die Musterschüler*, *Warum du mich verlassen hast* oder *Wir in Kahlenbeck*, können sowohl von Erwachsenen als auch von Jugendlichen gelesen werden, da in diesen Crossover-Texten hinsichtlich ihrer übermittelten literarischen Botschaft eine Mehrfachadressierung vorliegt, die von den unterschiedlichen Adressatengruppen in verschiedener Weise aufgenommen werden kann (vgl. Ewers <sup>2</sup>2012, S. 58–61).

---

119 Ohne weitere Definitionen von Kinder- und Jugendliteratur erstellen zu wollen, erarbeitet Hans-Heino Ewers unter Bezugnahme der Abgrenzungsmöglichkeiten des Gegenstandsreiches und der Machtzuschreibungen innerhalb des Sozialsystems acht Korpora, an denen sich die Inhomogenität dieser Literaturform ablesen lässt. Ewers unterscheidet faktische Kinder- und Jugendlektüre, intendierte und nicht-intendierte Kinder- und Jugendliteratur, erfolgreiche und nicht-erfolgreiche sowie sanktionierte und nicht-sanktionierte Kinder- und Jugendlektüre, originäre Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Ewers <sup>2</sup>2012, S. 13–22).

Die Thematisierung von Adoleszenz gilt speziell für die Schultexte als Verbindungselement, das Erwachsenenliteratur für junge Leser und Leserinnen interessant macht. Aus einer literaturhistorischen Perspektive bezeichnet Carsten Gansel *Die Leiden des jungen Werther* (1774) von Johann Wolfgang von Goethe und *Anton Reiser* (1785–1790) von Karl Philipp Moritz als deutsche Vorläufer der Gattung, da hier das Thema *Adoleszenz* als Gegenstand der literarischen Darstellung im Sinne einer Identitätssuche der jungen Helden Geltung erlangt (vgl. Gansel 2011a, S. 38).<sup>120</sup> Mit den Schul- und Internatsgeschichten, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts veröffentlicht wurden, erfährt die Gattung des Adoleszenzromans eine „historische Umakzentuierung“ (ebd., S. 38).

Bezogen auf die literarische Verarbeitung der psychosozialen Übergangszeit bewirkt die kulturgeschichtliche Determinante vielfältige Darstellungsvarianten dieses Themas. Dennoch lässt sich feststellen, dass die jugendlichen Protagonisten „Parallelen in ihrem Lebensgefühl und ihren Problemen“ (Wagner 2007, S. 38) zeigen – sei es Heinrich Linder (Strauß *Freund Hein*), Hans Giebenrath (Hesse *Unterm Rad*), Kurt Gerber (Torberg *Der Schüler Gerber hat absolviert*), Holden Caulfield (Salinger *The Catcher in the Rye*), Hugo (Dittberner *Das Internat*), Benjamin (Lebert *Crazy*) oder Marko Theunissen (Ingendaay *Warum du mich verlassen hast*) oder Carl Pacher (Peters *Wir in Kahlenbeck*).

Adoleszenzromane, die sich eng an das Muster der Schultexte anlehnen, wirken in der Auffassung Kaulens „heute leicht klischeehaft und antiquiert“ (Kaulen 1999a, S. 328), da sie etablierte Darstellungsmuster aufgreifen, die in den historischen Schultexten entwickelt wurden. Lediglich solche Romane, die eine „retrospektive Schilderung von Adoleszenzerfahrungen“ oder Erziehungsverhältnissen vergangener Jahrzehnte vornehmen, könne in diesem Sinne eine „histo-

---

120 „Von Bedeutung für den modernen Adoleszenzroman und seine Gattungsbestimmung ist das Muster des Initiationsromans (*novel of initiation*), der in Mark Twains ‚Huckleberry Finn‘ (1885), Stephen Crans ‚The Red Badge of Courage‘ (1895) und William Faulkners ‚Go Down Moses‘ (1942) wichtigste Beispiele findet.“ (Gansel 2011a, S. 35; [Hervorhebung im Original.]). Mit dem Erscheinen von Salingers *The Catcher in the Rye* (1951) setzt in den 1950er Jahren ein „neuer Abschnitt der Entwicklung hin zum Adoleszenzroman“ ein, da sich das zeitdiagnostische Potenzial des Romans hier als „Reflex auf den *Prozess von Modernisierung* [zeigt], dessen Folgen für den Einzelnen sich in den USA wesentlich früher abzeichneten, als in westeuropäischen Ländern.“ (ebd., S. 38–39, [Hervorhebung im Original.]) Salingers Roman avancierte im Deutschland der 1960er Jahre „zum Kultbuch, weil er dem Lebensgefühl einer jungen Generation Ausdruck verlieh, einer Generation, die [...] zunehmend gegen die etablierten gesellschaftlichen Instanzen revoltierte, überkommene Rollenbilder angriff und auf der Suche nach sich selbst war.“ (ebd., S. 38)

rische Plausibilität nicht [abgesprochen]“ (ebd., S. 328) werden.<sup>121</sup> Diese Einschätzung basiert auf den in den Gegenwartsromanen eingesetzten Realitätsfragmenten, die die Handlung in einer bestimmten Zeit verorten. Im folgenden Abschnitt soll daher die poetische Strategie in den Blick genommen werden, die im Zuge der ästhetischen Qualität auch die mimetische Wiedergabe der Wirklichkeit der untersuchten Internatsromane mitbestimmt.

Auf der Ebene des *discours* mischen sich in den Romanen fiktive Elemente mit empirisch nachprüfbaren Realitätseffekten, wie Angaben zu historischen Ereignissen, Personen des öffentlichen Lebens, Orten, zeitgenössischen Objekten, Markennamen und Medien. „[D]ie Einbeziehung des empirisch Materiellen in die Autopoiesis des Ästhetischen“ (Meier 2013, S. 276) erzeugt eine Spannung zwischen Fiktionalität und der Suggestion von Authentizität. Diese Realitätsfragmente kommen in der postmodernen Gegenwartsliteratur gehäuft vor und können drei Funktionen erfüllen: Erstens wirken sie „innerhalb der Fiktion im Sinne einer ‚illusion référentielle‘“ (Krumrey et al. 2014, S. 12) – wie Roland Barthes in *L’effet de réel* (1968) konstatiert –, zweitens erhöhen sie die „Glaubwürdigkeit des Erzählten“ (ebd., S. 12) oder heben drittens durch ihre Heterogenität die „Künstlichkeit der literarischen Konstruktion“ (ebd., S. 13) hervor.

#### 4.2.1. Realitätseffekte

In den untersuchten Internatsromanen finden sich zahlreiche Realitätspartikel, von denen nur einige beispielshalber genannt werden sollen. Bereits die Wahl des Handlungsortes – ein Internat – situiert die Handlung in einem spezifischen Kontext, der verschiedene Assoziationen hervorruft. Man denkt entweder an einen paradiesischen Ort, der neben idealen Lern- und Entwicklungsbedingungen auch Freundschaften sowie Abenteuer für die Schüler bereithält. Neben dieser Assoziation einer Utopie, ist der Ort *Internat* auch eine Projektionsfläche für Schreckensvorstellungen, die wie erstere ebenfalls von Lektüreerfahrungen mit Literatur und anderen Medien beeinflusst sind. Die Wahl des Ortes sowie die aus Umgebungs-

---

121 Kaulen geht daher mit *Crazy* hart ins Gericht, wobei er den Roman als „Betroffenheitsprosa“ (1999a, S. 330) bezeichnet. Das Buch breite „wie ein uralter Schulroman kaum verschlüsselt den Alltag seines Helden im Internat zu ‚Neuseelen‘ aus [...]. Von der Jugend der neunziger Jahre ist – erstaunlich bei so einem jungen Autor – nicht viel zu erfahren“ (ebd., S. 330), da der Musik- und Literaturgeschmack des Protagonisten in den 1970er Jahren angesiedelt sei.

und Raumbeschreibungen konstruierten Ortsangaben tragen dazu bei, zusammen mit weiteren Referenzen, einen konkreten sozialen Raum zu kreieren. Ortsangaben wie Graz und Meran (*Das Glück beim Händewaschen*), München und Rosenheim (*Crazy*) oder Köln (*Sacro Pop* und *Warum du mich verlassen hast*) lokalisieren das beschriebene Internat auf einer mentalen Landkarte.

Der Verweis auf die Attentate auf John F. Kennedy am 22. November 1963 (*Die Musterschüler*), Ronald Reagan am 30. März 1981 und auf Papst Johannes Paul II. am 13. Mai 1981 (beide in *Wir in Kahlenbeck*) dient als exakte temporale Markierung, um die Handlungszeit der erzählten Geschichte einzuordnen. Auch die anderen von Barthes „sogenannten *détails inutiles*“ (ebd., S. 12)<sup>122</sup> treffen eine Aussage über die Zeit der Handlung und den kulturellen „Sozialisationshintergrund der Figuren wie Autoren“ (Jung 2002, S. 32). Prominente wie Helge Schneider oder Stefan Raab, zeittypische Alltagsgegenstände wie Plattenspieler, Walkman oder mp3-Player, Markenprodukte wie Jeans von *Tom Tailor* (*Ihr mich auch*) sowie zahlreiche intertextuelle Referenzen auf Filme<sup>123</sup>, Musiktitel und Bücher<sup>124</sup> füllen die Lebenswelt der Figuren aus.

Vor allem Musiktitel durchziehen *Crazy*, *Warum du mich verlassen hast* und *Wir in Kahlenbeck* wie ein Soundtrack den Hintergrund eines Films. In *Crazy* werden wichtige Handlungsstationen mit Musik untermalt: der erste Tag am Internat beginnt mit Pink Floyds *The Wall*, dessen hymnischer Refrain als „ein politisch radikaler Protest gegen die bildungsbürgerlich bevormundete Gesellschaft“ (Storeide 2002, S. 127) gilt; die Nacht des Ausflugs in ein Mädchenzimmer sowie Bennis Entjungferung steht unter dem Songtitel *When the going gets tough, the*

---

122 Hervorhebung im Original.

123 Filme, auf die in den Romanen als Teil der von den Protagonisten bevorzugten oder abgelehnten Unterhaltungsmedien verwiesen wird, sind *Grease* (1978), *Edward Scissorhands* (1990), *Mission Impossible* (1996), *Ocean's Eleven* (2001), *Pulp Fiction* (1994) und andere.

124 Als fester Bestandteil literar-ästhetischer Produktion wird der Leser der Romane durch Zitate und aus dem „Kanon der aufklärerischen oder humanistisch-klassischen Literaturgeschichte“ mit „bildungsbürgerlichen, intertextuellen Bezugssystemen“ (Jung 2002, S. 33) konfrontiert. In den untersuchten Internatsromanen finden sich zahlreiche solcher Referenzen, zum Beispiel auf Heinrich von Kleists *Michael Kohlhaas* (1810), Henry Millers *Black Spring* (1939), Max Frischs *Homo Faber* (1957), Jack Kerouacs *On the Road* (1957), Jean Pauls *Siebenkäs* (1796/97), Ernest Hemingways *The Old Man and the Sea* (1952), Charles Dickens' *David Copperfield* (1849/50), Daniel Defoes *Robinson Crusoe* (1719), F. Scott Fitzgeralds *The Great Gatsby* (1925) und andere. Durch die Verweise entsteht in der Binnenstruktur der Internatsromane ein literarisches Zeichensystem, das sie als literarisches Produkt in der Literaturgeschichte verankert.

*tough get going* (1985) von Billy Ocean, der die Spannung zwischen der Unsicherheit des Protagonisten angesichts der Herausforderungen verdeutlicht, und (*I can't get no*) *Satisfaction* (1965) der Rolling Stones (vgl. Lebert <sup>8</sup>2001, S. 49–84); der Abend im Münchener Striplokal wird mit *It's all right* (1987) von Supertramp legitimiert, während der rauschhafte Kontakt zu der Stripperin mit *The Way you make me feel* (1987) von Michael Jackson unterlegt ist (vgl. ebd., S. 157–166). In *Warum du mich verlassen hast* wird die Beziehungsaufnahme des Protagonisten zum anderen Geschlecht musikalisch abgebildet. Das Kennenlernen folgt den Songs *Make me smile* (1975) von Steve Harley & Cockney Rebel, *Go your own way* (1977) von Fleetwood Mac, *Dancing Queen* (1976) von ABBA, *Lost in France* (1976) von Bonnie Tyler sowie *Sound and Vision* (1977) von David Bowie (vgl. Ingendaay 2007, S. 352–353). Der erste Kuss ereignet sich mit *Let your love flow* (1975) der Bellamy Brothers (vgl. ebd., S. 379). Das Schwanken des Protagonisten in *Wir in Kahlenbeck* zwischen adoleszenten Bedürfnissen und katholischer Glaubenslehre spiegelt sich in den Songs von Frank Zappa und Deutsch Amerikanische Freundschaft (DAF), die seine Zimmernachbarn hören (vgl. Peters 2012, S. 79, S. 86–87), als auch in Franz Liszt *Mephisto-Walzer* (vgl. ebd., S. 235). Die zitierten Songtexte sind dabei nicht zufällig gewählt, denn sie verweisen in Inhalt und Form auf die Stimmungslage sowie die Werthaltung des Protagonisten.

Durch die Aufzählung und Festschreibung der verschiedenen Zeichensysteme der Pop- und Massenkultur erfahren diese eine Aufwertung, indem sie „in kulturelle Archive wie das der Literatur eingestellt und dadurch dauerhaft gespeichert werden.“ (Degler & Paulokat 2008, S. 40) Die Zeichensysteme werden so „Teil der Enzyklopädie der Gegenwart“ (ebd., S. 40). Die von den Autoren integrierten „Idole, Ikonen und Zeichensysteme der Pop- und Massenkultur, die seit den sechziger und siebziger Jahren den gesellschaftlichen Erfahrungshorizont“ (Jung 2002, S. 33) prägen, schaffen einerseits eine Realitätsillusion wie auch eine weitere Metaebene, andererseits haben sie einen Verfremdungseffekt, der die ästhetisch-poetische Konstruktion des autofiktionalen Textes hervorhebt. Realitätspartikel wie Prominente, Markenprodukte, Filme, Musikstücke und andere zeitliche Verweise sind dabei jedoch äußerst kurzlebig, sodass sie im Wandel von Mode- bzw. Konsumtrends für nachfolgende Generationen unverständlich er-



scheinen können und so als „Stolpersteine‘ in der Rezeption“ (Krumrey et al. 2014, S. 13) fungieren.

Das intertextuelle Spiel mit Produkten der Pop- und Massenkultur, die Entfaltung sozialer Konfliktmodelle, die Thematisierung von Adoleszenz, das Aufgreifen sozialer Werte und Normen in ihrer Pluralität sowie die Darstellung von Gewalt als gesellschaftliches Phänomen bilden das zeitdiagnostische Potenzial der für diese Studie ausgewählten und untersuchten Internatsromane. Dennoch ist es – wie Genette betont hat – die Sprache, die Texte hervorbringt, „die als ästhetische Objekte rezipiert und bewertet werden können.“ (Genette 1992, S. 31) Aus diesem Grund wird im Folgenden die sprachliche Ästhetik der untersuchten Romane betrachtet.

### **4.3. Ästhetik der Sprache**

Der vorangehende Abschnitt hat die Autoren und den Inhalt der Romane kurz vorgestellt. Dabei sind bei einigen Romanen Besonderheiten zur Sprache gekommen, die hier erneut aufgegriffen werden, da sie die ästhetische Wirkung des Textes beeinflussen.

#### **4.3.1. Empathie und Fokalisierung**

Die Darstellung des erzählten Geschehens erfolgt in den untersuchten Romanen – mit Ausnahme der heterodiegetischen Erzähler bei Killian und Peters – durch eine homodiegetische narrative Instanz, die auch Hauptfigur der erzählten Geschichte ist. Wiedergabe und Wahrnehmung des Geschehens ist daher an die Perspektive der erlebenden Figur gebunden. Die Perspektivierung des Erzählten erfolgt dabei über eine interne Fokalisierung, die Empathie für die erzählenden Protagonisten bewirkt. „Als Empathie (und Einfühlung) wird nun generell der psychische Vorgang definiert, sich in die Gedanken- und Gefühlswelt eines anderen Menschen [bzw. einer literarischen Figur] kognitiv einzufühlen und die Welt aus dessen Sicht zu sehen.“ (Barthel 2008, S. 31) Eine weitere narrative Technik der Empathiesteuerung ist das direkte Ansprechen eines impliziten Lesers, wie es in *Crazy* und vor allem in *Warum du mich verlassen hast* praktiziert wird. In *Crazy* lädt der Ich-Erzähler den Leser dazu ein, ihn in Schwabing zu besuchen (vgl. Lebert<sup>8</sup>2001, S. 173). Der Erzähler in Ingendaays Roman baut gleich zu Beginn ein intimes Verhältnis zu seinen impliziten Lesern bzw. Zuhörern auf, denn er erzählt

diesen angenommenen Instanzen seine Geschichte. Er setzt in medias res ein: „Daß etwas mit mir nicht stimmte, merkte ich daran, daß ich wieder diese Träume hatte. Ich werde sie *euch* nicht erzählen. Nur soviel, damit *ihr* ein Bild habt.“ (Ingendaay 2007, S. 5)<sup>125</sup> Die narrative Instanz tritt in einen Dialog mit den Zuhörern, denen er verständnissichernde Fragen stellt – „Erinnert ihr euch?“ (ebd., S. 217) und „Wißt ihr noch [...]?“ (ebd., S. 221) –, und weiterhin mittels Interjektionen („Ach, Leute“ (ebd., S. 284), „oh, boy“ (ebd., S. 310)) und Entscheidungen („Okay, ich sage euch etwas.“ (ebd., S. 415)). Außerdem drückt er Sympathie aus oder fordert eine kognitive Leistung: „Denkt an eine oft gefaltete Schatzkarte.“ (ebd., S. 310), „Weiß jemand von euch, von welcher brasilianischen Militärdiktatur hier die Rede war?“ (ebd., S. 312) Die hiermit adressierte implizite Leserrolle ist so offen und unbestimmt gestaltet, dass sowohl erwachsene als auch jugendliche Leser angesprochen werden (vgl. Ewers <sup>2</sup>2012, S. 60). Natürlich wenden sich die anderen homo- und heterodiegetischen Erzähler ebenso in einem Dialog an eine implizite Instanz, auch wenn es nicht so deutlich wird wie in den genannten Beispielen.

In den Romanen *Die Internatler* und *Wir in Kahlenbeck* besteht als rezeptionslenkende Strategie ebenfalls eine interne Fokalisierung, wodurch der heterodiegetische Erzähler die Eindrücke, Gefühle, Gedanken und Handlungsmotivationen des Protagonisten mitteilt und in den Kontext des Erzählens einordnet. Eine variable interne Fokalisierung liegt angesichts des multiperspektivischen Erzählstils als Sonderfall in Borliks *Ihr mich auch* vor, da das chronologisch fortlaufend präsentierte Geschehen zwischen den Hauptfiguren Nico und Daniel wechselseitig nacheinander erzählt wird.

Zudem charakterisiert ein bestimmter Sprachstil die beiden Erzähler. Beide verwenden eine individuell verschiedene, vom jugendlichen Idiom geprägte Umgangssprache. Nico wird als cooler Macho stilisiert, der direkt, authentisch und selbstbewusst sein will und infolgedessen so spricht: „Fuck! Ich knall den Koffer auf den Boden. Was für ein Loch! Weiße Wände wie in einer Gummizelle. Der braune Teppich sieht wie ein rasierter Hundearsch aus und riecht auch so.“ (Borlik 2010, S. 7) Nicos Sprachstil ist geprägt von kurzen einfachen Hauptsätzen und markigen Anglizismen. Daniels Sprachduktus hingegen setzt sich aus Haupt-

---

125 Hervorhebung von mir, A. S.

und Nebensätzen mit gewähltem Ausdruck zusammen: „Regentropfen, die sanft ans Fenster trommeln. Ein Sonnenstrahl, der mich an der Nase kitzelt. So möchte ich geweckt werden. Das ist ein guter Anfang für einen Tag.“ (ebd., S. 12) Die Figur des Daniel erscheint somit sensibler und gebildeter als sein Counterpart Nico. „[D]ie Verwendung einer bestimmten Art von Umgangssprache [trägt] wesentlich zur Profilierung einer als leibhaftige Person vorstellbaren Erzählerfigur bei.“ (Martínez & Scheffel 2012, S. 31) Die scheinbare Leibhaftigkeit stärkt potenziell die Einfühlung des jugendlichen Lesers mit der Erzählerfigur, da in diesem Sprachstil eine prononciert jugendliche Leserrolle eingeschrieben ist.<sup>126</sup>

#### 4.3.2. Sprache und Institution

Auch die anderen Romane setzen Alltagssprache oder eine jugendlich wirkende Umgangssprache in unterschiedlich starker Ausprägung ein, um die Figuren zu profilieren, was die Authentizität der Protagonisten als Jugendliche stützt. Lediglich *Die Klosterschule* und *Wir in Kahlenbeck* setzen den Sprachduktus der Hochsprache ein. In Frischmuths Roman wiederholt die homodiegetische Erzählerin in ihrer protokollarischen Darstellung des Internatsalltags die von ihr internalisierten Sprachwendungen der Institution. „Sprach- und Sprechgestus“ sind wichtiger als die inhaltliche Botschaft, denn „Sprachform und Gemeintes, ‚signifikant‘ und ‚signifié‘ fallen in Frischmuths Klosterschule zusammen.“ (Rothschild 2007, S. 86) Die von Frischmuth verwendete Sprache entwirft und konstruiert das Kloster im Roman sprachlich.<sup>127</sup> Hierbei wird „vor allem die Sprache einer bestimmten Erziehungssituation kritisiert, die sich durch ideologische Abgeschlossenheit auszeichnet“ (Schnedl-Bubeniček 1984, S. 12) und womit die Schülerinnen tagtäglich konfrontiert sind. Die unreflektierte Wiedergabe der verinnerlichten tradierten Sprach- und Interaktionsmuster durch die Protagonistin erfolgt auf grammatischer Ebene durch die Verwendung des Konjunktivs in der Rephrase:

---

126 Der übertriebene und aufgesetzte Sprachstil der beiden Erzählerfiguren dürfte auf erwachsene Leser eher abschreckend wirken. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit erwachsene Autoren in der Lage sind Jugendsprache authentisch einzusetzen oder ob es sich um einen Sprachstil handelt, den der Autor für Jugendsprache hält.

127 Rothschild betont, dass „übrigens selbst dann, wenn sie Formulierungen aus dem tatsächlichen Klosterleben zitiert, die im Kontext der Literatur einen Status erwerben, der von ihrem Status im ‚wirklichen Leben‘ zu unterscheiden ist.“ (2007, S. 87) Siehe hierzu auch Christa Gürtler *Schreiben Frauen anders? Untersuchungen zu Ingeborg Bachmann und Barbara Frischmuth* (1983).

Unseren Leib hätten wir von Gott, so wie alles, und wir dürften ihn nicht willkürlich schädigen, ihn nicht wissentlich vernachlässigen, noch ihm Nötiges entziehen, es wäre denn zum Zwecke der Läuterung, was wir in unserem Alter aber nicht recht beurteilen könnten, da müßten wir doch wohl Rat einholen [...].

(Frischmuth 1979, S. 11)

Das Vokabular des Gehorsams und des Kampfes dominiert den von der Erzählerin benutzten „religiöse[n] Jargon“ (Schnedl-Bubeniček 1984, S. 191). Dies verdeutlicht nicht nur die prägende Sprachgewalt der *totalen* Institution und deren Einschreibung in die Sprache der Schülerin. Es wird auch „das Bild eines personalisierten und omnipotenten Gottes“ (ebd., S. 191) gezeichnet, der als höchste autoritäre Instanz absolute Unterordnung und Gehorsam fordert – hierauf basiert auch die Legitimation der kirchlich institutionalisierten Macht mit ihrer streng hierarchischen Ordnung der Klosterschule. Die häufige Wiederholung der Modalverben *sollen* und *wollen* verdeutlicht besonders diese Forderung sowie den „autoritäre[n] Charakter der Anordnungen“ (Gürtler 1983, S. 128).

Wir sollen in Gehordnung bleiben, wir sollen uns an den Händen halten, wir sollen englisch [sic] sprechen, wir sollen uns nicht absondern. Wir sollen in Reih und Glied bleiben, nicht außer Rand und Band geraten, keine Extratour wollen [...]. Wir sollen, ob wir wollen oder nicht, unseren Willen einem höheren unterordnen, da dieser uns gewollt und wir ihn mit dem unseren stets wollen sollen.

(Frischmuth 1979, S. 14–15)

Hier wird eine „Zitatmontage und -häufung“ (Schnedl-Bubeniček 1984, S. 205) sichtbar, die im Roman als Stilmittel eingesetzt wird, um den religiösen Ton zu verfremden. „Monotoner Rhythmus, detaillierte Aufzählungen und Satzlänge verstärken den parodistischen Charakter, der über längere Passagen litaneske Züge annimmt.“ (ebd., S. 205)

Die Syntax reproduziert, was die Semantik ausspricht. Die Teilsätze gehen gleichsam in Reih und Glied, sie geraten nicht außer Rand und Band, sie tanzen nicht aus der Reihe. Die Gleichförmigkeit von befehlsartigen Vorschriften, ihre gemeinsame Wirkungsabsicht der Disziplinierung bildet sich ab in der Wiederholung des Modalverbs „sollen“.

(Rothschild 2007, S. 87)

Die sprachliche Kritik an der hermetisch abgeschlossenen Welt der Klosterschule korreliert mit der Kritik an der scheinbaren Freiheit der patriarchalen Außenwelt, in der Frauen der Autorität ihres Ehemannes untergeordnet sind.<sup>128</sup>

---

128 Siehe hierzu Gürtler *Schreiben Frauen anders?*, S. 125–127; sowie Blumer „Kulturelle Fremde in der Frauenliteratur am Beispiel von Barbara Frischmuths *Die Klosterschule*“ (1983).

In Peters' *Wir in Kahlenbeck* besteht ebenfalls ein Zusammenhang zwischen Sprache und der ideologischen Ausrichtung des katholischen Internates. Der hypotaktische Satzbau, der nahezu vollständige Verzicht auf Alltagssprachliche Wendungen sowie die Verwendung sprachlicher Bilder, die der Bibel bzw. katholischen Schriften entnommen sind, stellen ein bewusstes Stilmittel dar, mit dem die Nähe des personalen Erzählers zur Institution als auch zur Denk- und Wahrnehmungsweise des Protagonisten ausgedrückt wird: „Wenn sie [das Küchenmädchen, A. S.] mit ihm reden, wenn sie sich in ihn verlieben würde, eines Tages, das wäre auch ein Wunder, ein Beweis für die unendliche Güte Gottes, der alles in Händen hält und niemanden vergißt.“ (Peters 2012, S. 42) Kontrastiv zu dem sprachlich eingewobenen Katholizismus entfaltet Peters' in seinem Roman einen vereinfachenden Schematismus, der sich in stereotypen Figuren, Motiven und Sprachbildern äußert (vgl. Probst 2012, Abs. 4). Neben dem pubertätsgeplagten zweifelnden Protagonisten, treten ein sinnliches oberflächliches Küchenmädchen, ein gottesfürchtiger homosexueller Mitschüler, ein radikal-konservativer Priesteranwärter sowie ein zum ‚Opfer‘ bestimmter schwacher Junge mit körperlichem Handicap auf. Die als Hauptmotiv in der Binnenstruktur des Romans angelegte Beziehung zwischen Carl und dem Küchenmädchen Ulla ist ebenso stereotyp-schematisch ausgestaltet: ausgehend von dem Muster „verständnissvoller Freund“ (Peters 2012, S. 184)<sup>129</sup> wird er erst zum „kleine[n] große[n] Bruder“ (ebd., S. 192), dann zum heimlichen Freund und schließlich zum vermissten Exfreund. Passend dazu sind die damit einhergehenden Sprachbilder gehalten, denn „[e]in trauriges Mädchen zu trösten zählt zum Schönsten, was er sich vorstellen kann. Behutsam streicht er ihr eine Träne von der Wange.“ (ebd., S. 191)

Durch die gewählte Sprache werden nicht nur Figuren und Motive ausgestaltet, auch die konservative religiöse Ausrichtung des Internates wird so versinnlicht, was vor allem in der Ausdrucksweise der Figuren deutlich wird. Die Dialoge in Peters' Roman sind Ausdruck eines Machtkampfes unter den Schülern, wie der Autor im Interview betont: „Die ersten Jahre prügelt man sich, danach wetzt man die rhetorischen Klingen, um zu beweisen, ich bin der Stärkere.“ (Weiland 2013, Abs. 4) Die intellektuellen Auseinandersetzungen finden dabei auf einem hohen

---

129 Hervorhebung im Original.

Niveau statt, wobei die Perspektive des jugendlichen Protagonisten nicht verlassen wird (vgl. Langenhorst 2013, S. 44). Der inquisitorische Charakter der in Dialogform gehaltenen Dispute über theologische Aspekte zwischen Carl, Kuffel und Holzkamp entsteht durch den Verzicht auf *verba dicendi*, der eine Zuordnung der einzelnen Redeanteile erschwert. Der Leser muss sich zur Identifikation des jeweiligen Sprechers an der Syntax, der Wortwahl sowie der geäußerten religiösen Ansichten orientieren, wobei sich der bereits erwähnte Schematismus der Figurengestaltung als hilfreich erweist.

#### 4.3.3. Oralität und Intertextualität

In *Die Musterschüler* entsteht in einer in medias res einsetzenden Rahmenerzählung, in der die Rekonstruktion der Gewalttat gegen einen Mitschüler im Internat eingebettet ist, der Eindruck einer unmittelbaren Nähe zum erzählten Geschehen durch den dramatischen Modus, in dem die Gesprächssituation zwischen dem Unbekannten und dem erzählenden Protagonisten gehalten ist.<sup>130</sup> Die autonome direkte Figurenrede wird im „kolloquialen Ton“ (Vellusig 2001, S. 39), im Präsens, ohne *verba dicendi* präsentiert, sodass die Unmittelbarkeit durch eine scheinbar totale Abwesenheit einer übergeordneten vermittelten narrativen Instanz entsteht. Der so durch „alltagsmetaphorische Rede“ (ebd., S. 42), Widerrede und Interaktion erzielte Effekt trägt maßgeblich zum Eindruck großer Gegenwärtigkeit und einer „intime[n] Nähe zur Mündlichkeit“ (ebd., S. 33) des Erzählten bei, das heißt der narrative Adressat erlebt das Interview wie aus einem Hörspiel oder einer Filmszene entnommen als unbeteiligter Zuhörer bzw. Beobachter. Günther A. Höfler bezeichnet den Erzählvorgang in *Die Musterschüler* als „konsequente hörspielartige Dramatisierung“,<sup>131</sup> in der „ein Diskurs der Unmittelbarkeit entsteht, der den Leser in eine Art ‚mediale Vergessenheit‘ versetzt, so daß er die Personen alsbald zu ‚hören‘ beginnt.“ (Höfler 2001, S. 84–85) In der Gesprächssituation

---

130 Es bleibt unklar, ob es sich bei dieser Gesprächssituation um ein Interview oder ein Verhör handelt. Sie setzt unvermittelt mit der Aufforderung „Erkennst du ihn? Schau das Bild an.“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 7) ein und schließt mit „Ich will sehen, was sich machen läßt.“ (ebd., S. 600) ab. Der Verlauf des Gesprächs, aber vor allem die Nachfragen des Unbekannten nach Details, erinnern an eine kriminalistische Ermittlung.

131 Köhlmeier hat selbst einige Hörspiele bearbeitet, zum Beispiel die Nacherzählung der Sagen und Mythen der griechischen Antike (vgl. Längle 1998, S. 177). Das Radiofeature, das die Figur Manfred Fritsch als Erwachsener über seine Mutter macht, spricht die Hörspielpoetik direkt an (vgl. Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 229–232). Höfler sieht eine Ähnlichkeit zur „dia-

mischen sich die autonome direkte Figurenrede mit der direkten Figurenrede der Nebenfiguren auf der metadiegetischen Ebene der von dem erzählenden Ich rekonstruierten Internatsereignisse.

Denn wiewohl man die Mitschüler sprechen zu hören vermeint [...], ist es eine Second-mouth-Oralität, die im Dialog zwischen dem Frager und dem Ich entsteht und der Logik von dessen Erinnerungsarrangement folgt, das gezielt mit Chronologiediffusion, Verzögerungs- und Einschubtechnik sowie dramatischer Rhythmisierung arbeitet.

(ebd., S. 74)

Die Art des mündlichen Erzählens, Wiederholens und Nacherzählens bestimmt die narrative Darstellung des Geschehens, macht aber auch den „Fokus der Ungewissheit“ (ebd., S. 73) in der Rekonstruktion und Anordnung des Erinnerten aus.

Aufgrund der Nachbildung des „konversationelle[n] Erzählen[s]“ (Vellusig 2001, S. 39) wird *Die Musterschüler* als „Gesprächsroman[.]“ (Höfler 2001, S. 66) oder „Dialog-Roman“ (Wallmann 2001, S. 201) klassifiziert.<sup>132</sup> Eine weitere Besonderheit des Romans ist die Rahmung durch ein vorangestelltes Sonett. Es ist völlig identisch „in der Form eines Chevy-Chase-strophigen Liedes“ (ebd., S. 69) dem erzählten Geschehen nachgestellt, deren Akrostichon Frage und Antwort darstellt. Der Leistenvers fragt: „Wo heilt die Welt“ (Köhlmeier 2009, S. 6) und antwortet: „Wo einer leidet an allem“ (ebd., S. 601). Die Einfassung deutet darauf hin, dass die Rekonstruktion des Tathergangs verschiedene Aussagen generieren kann, je nachdem, wie der Protagonist das zusammengetragene erinnerte Material ein- und anordnet (vgl. Höfler 2001, S. 69).

Das Arrangement der Erinnerungselemente in den *Musterschülern* ist so gehalten, daß die eigentliche Frage der Schuld in der Schwebe bleibt: Die Vielzahl und Vielfalt der eingebrachten Geschehnisse fordert zudem zu verschiedenen Lesarten auf, zu jener vom „leicht gemachte[n] Vergessen“ (M 509) ebenso zu wie jener vom schwierigen Erinnern [...], von einem Internatsereignis zwischen Pubertierenden und zugleich von einem quasimythischen „versöhnenden Opfer“ (René

---

logische[n] Konstruktion“ (2001, S. 84) von *El beso de la mujer araña* (1976, dt. *Der Kuss der Spinnenfrau*) des Argentiniers Manuel Puig.

132 Ein weiterer „Gesprächsroman[.]“ (Höfler 2001, S. 66) ist Köhlmeiers *Spielplatz der Helden* (1988). Höfler fasst die Besonderheit dieser Romane wie folgt zusammen: Die Gesprächsromane „sind Geschichten darüber, wie Menschen (sich) das Erlebte erzählen, nur daß eines dabei nicht zum Vorschein kommt: so etwas wie eine gültige Aussage über das wahrhaft Geschehene; zur Darstellung gelangen schlicht die in Bewußtsein vorhandenen Varianten von Wahrheit: die Welt ist alles, was erzählt ist – ein Produkt aus Erzählstimmen.“ (ebd., S. 67)

Girard), von der (mißbrauchten) Macht und von scheiternder Rebellion, von Glauben und sexuellen Nöten u.a.m.

(ebd., S. 70)<sup>133</sup>

Das Arrangement der Erinnerungselemente folgt in *Unterwegs zu Melusine*<sup>134</sup> von Hannes Anderer dem chronologischen Erleben des autodiegetischen Erzählers. Dem Roman steht zudem ein Kapitel voran, in dem poetologische Reflexionen über den autobiografischen Schreibprozess und die Erinnerungsarbeit enthalten sind. Bemerkenswert sind des Weiteren die markanten Einschübe mit zitierten Textpassagen literarischer, didaktischer und soziologischer Werke<sup>135</sup>, die das Erzähltempo zum Stillstand bringen. Diese in den Erzählfluss hineinmontierten Passagen, die auch typografisch als Block in kleinerer Schriftgröße vom übrigen Fließtext abgesetzt sind, erfolgen „nicht aus der Perspektive einer handelnden Figur“ und sind „insofern nicht in die Zeit der erzählten Geschichte eingebunden“ (Martínez & Scheffel <sup>9</sup>2012, S. 46). Die Einschübe sind ein Element der paratextuellen Gestaltung des Romans und erfolgen aus der Perspektive des Autors, der die erzählte Geschichte sowohl auf der strukturellen als auch auf der inhaltlichen Ebene mit einem seiner „Lieblingsromane“ (Anderer 2006, S. 13) – Diderots *Jacques le fataliste* – und mit anderen Romanen verknüpft. Die eingeschobenen Textpassagen korrelieren auf einer Metaebene an den jeweiligen Stellen inhaltlich mit der erzählten Geschichte: Das erzählende Ich beschreibt in metaphorreicher

---

133 Hervorhebung im Original.

134 Der Titel *Unterwegs zu Melusine* ist bereits eine Referenz auf Diderots *Jacques le fataliste et son maître* und Theodor Fontanes *Der Stechlin* (1897). In beiden Romanen trägt eine zentrale Frauenfigur den Namen Melusine. Die in der Trilogie erzählte Lebensgeschichte des Protagonisten Hans kann – in Anlehnung an die Reise, die Jacques und sein Herr unternehmen – somit auch als Reise aufgefasst werden. Die Bewegung zu etwas hin, die mit der Entwicklung zu etwas korreliert, beispielsweise die Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen, wird mit dem Adverb *unterwegs* ausgedrückt. Zusammengenommen kann die Trilogie als dreiteiliger Bildungsroman gelesen werden, da die Entwicklung des Helden von dessen Geburt bis zur Ankunft und Integration in die Gesellschaft dargestellt wird.

135 Eingeschobene Zitate stammen aus: Diderot *Jacques le fataliste et son maître*; Assimils Schallplatten und Lehrbuch *Englisch ohne Mühe*, Lektion 6; Eugène Ionescos *La Cantatrice chauve* (1950, dt. *Die kahle Sängerin*) – ein Stück, das auf der Übungskonzersation in Assimil Lektion 68 basiert (vgl. Anderer 2006, S. 287) – und *La Leçon* (1951, dt. *Die Lektion* bzw. *Die Unterrichtsstunde*); Friedrich Hölderlins *Hyperion oder Der Eremit in Griechenland* (1797–1799) und dessen Gedicht *Heidelberg*; Rilkes *Duineser Elegien* (1912–1922), Elegie 8; Fontane *Der Stechlin*; Ivan Boszormenyi-Nagy und Geraldine M. Spark *Unsichtbare Bindungen: Die Dynamik familiärer Systeme* (1973); sowie die erste Stoppe des vierstrophigen Gedichts „Heimatlied“ (1989) von Leo Gillessen. Weitere intertextuelle Referenzen verweisen auf Jean Paul Sartres *L'Existentialisme est un humanisme* (1945, dt. *Der Existenzialismus ist ein Humanismus*), Wilhelm Michels *Das Leben Friedrich Hölderlins* (1940) sowie nicht weiter bestimmbar kurze Zitate aus einem nicht näher bestimmbar pietistischen Ratgeber über Sexualität und Ehe (vgl. Anderer 2007, S. 324–326).



Sprache den über seiner Heimatstadt St. Vith ausgeführten Luftkrieg zwischen den deutschen und den alliierten Streitkräften. Im eingeschobenen Diderot-Zitat rügt der Herr seinen Diener Jacques für die „unnatürlichen Bilder[]“ (Anderer 2007, S. 42), die er benutzt, um Melusine zu beschreiben. An anderer Stelle sinniert Hans über das Haarwasser „*Petrolhan*“ (ebd., S. 282)<sup>136</sup> und auch im Zitat sprechen Jacques und der Herr über Haarwasser. Neben Diderots Roman spielen Zitate aus Fontanes *Der Stechlin* (1897) als intertextuelle Referenz eine Rolle. Auch hier kommt eine Frauenfigur namens Melusine vor, die das erzählende Ich prägt: „Bei der Lektüre des Romans verliebte ich mich immer mehr in Melusine. Ich wünschte mir einer solchen Frau zu begegnen. In meinem Heimatort würde das niemals geschehen, aber vielleicht bei meinem Aufbruch in die Ferne.“ (Anderer 2007, S. 374–375)

#### 4.3.4. Ironie als Stilmittel

Ostrowskis Schuljungenreport *Sacro Pop* zeichnet sich durch eine übermäßige Verwendung des Stilmittels der Ironie aus. Bereits der Untertitel *Ein Schuljungen-Report* ist eine ironische Anspielung auf Günther Hunolds Buch *Schulmädchen-Report* (1970) bzw. der gleichnamigen Sexfilmreihe der 1970er Jahre.<sup>137</sup> Diese Assoziation wird zusätzlich durch das gewählte, provokante Titelbild gestärkt, auf dem ein Schuljunge mit heruntergelassener Hose und Tornister auf dem Rücken vor einem ländlich-idyllischen Hintergrund mit einem Schaf kopuliert. Titel wie Titelbild provozieren Neugier und Sensationslust, gleichzeitig evoziert die Kombination das Hauptthema des Buches: pubertäre Triebdurchbrüche und Sexualität in einem religiösen Kontext.<sup>138</sup> Die narrative Konzeption des Buches weist Ähn-

---

136 Hervorhebung im Original.

137 Der Titel des Buches und der Filme hat sich in das kulturelle Gedächtnis eingepägt. Wie Hartwig im Interview konstatiert, ist die Sexualität von Schulmädchen bzw. jungen Frauen „ein mythisches Thema“, das mit der Bezeichnung *Schulmädchen-Report* einen „mythische[n] Titel“ (Miersch 2003, S. 15) bekommen hat. Mit diesen Filmen, die in den 1970er Jahren ein Sensationserfolg waren, wurde eine „ganz neue Ära der sexuellen Aufklärung“ (ebd., S. 11–12) erzwungen. „Diese Filme drücken eine Art kollektiver Pubertät (sicher schichtenspezifisch differenziert) im Rahmen der Folgen der antiautoritären 68er-Revolution aus.“ (Weißbach 1995, S. 29–30)

138 Der religiöse Kontext entsteht durch die Verschränkung des Titelwortes *Sacro* mit dem Schaf auf dem Buchcover. Der mit dem Schaf kopulierende Schuljunge stellt eine Umkehrung, Verfremdung sowie Überzeichnung der Metapher dar, die aussagt, dass ein Priester der Hirte seiner gläubigen Gemeindemitglieder (Schäfchen) ist. Diese Metapher zieht Foucault zur Erläuterung seines Konzeptes der *Pastoralmacht* hinzu – eine Auffassung von Macht, auf die in Kapitel 6 näher eingegangen wird.

lichkeiten zum „*semi documentary style*“ der von Wolf C. Hartwig produzierten, der sexuellen Aufklärung dienenden Schulmädchen-Filme auf, in denen „Fiktion mit Wirklichkeit und Kommentar“ (Miersch 2003, S. 20)<sup>139</sup> vermischt werden. Das brisante Thema der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, die Verhandlung von adoleszenter Reifung in einem ambivalenten Moralkodex unter Auflösung orientierungs- und haltgebender Autoritäten wird wie in den Filmen anhand von Episoden mit sexueller Pointe dargestellt (vgl. Weißbach 1995). Die Brisanz wird jedoch durch die verwendete Ironie und die fragmentarische, ästhetisch unvollkommene Narration gebrochen.

Durch die verwendete Ironie wird dem narrativen Adressaten eine implizite Botschaft mitgeteilt, die der expliziten widerspricht, sodass der Leser die eigentliche Botschaft selbst ermitteln muss.<sup>140</sup> Das Stilmittel der Ironie ist mit dem Begriff des „unzuverlässige[n] Erzähler[s]“ (Martínez & Scheffel 2012, S. 104) gekoppelt, der die nicht so gemeinte explizite Botschaft kommuniziert, während der Autor die eigentlich gemeinte implizite vertritt (vgl. ebd., S. 104). Vor diesem theoretischen Hintergrund eröffnet sich für die oberflächlich erscheinende Geschichte vom Aufenthalt eines Jungen an einem jesuitischen Eliteinternat eine tiefere Bedeutungsebene, wie sich in der Analyse herausgestellt hat.<sup>141</sup> Die Oberflächlichkeit ergibt sich aus den abgegriffenen Erzählmustern und der beinahe pornografischen Ausdrucksweise. Ungeniert spricht der Erzähler von Masturbation, Sex, Geschlechtsorganen und Körperflüssigkeiten. Der Einsatz von Ironie generiert einen Effekt von Neutralisierung und Distanzierung von dem dargebotenen platten Scheinrealismus, der karikaturhaften Charaktere, die Sexualität und Gewalt ausdrückenden Triebdurchbrüche sowie die im Internat vermittelte Doppelmoral.

Das folgende Kapitel betrachtet die Orte und den Raum der in den untersuchten Romanen beschriebenen Internate eingehend. Dabei analysiert es den Aufbau des Internatsgeländes, dessen Architektur und die Funktionszuweisung

---

139 Hervorhebung im Original.

140 Siehe hierzu Martin Hartung *Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung*, Opladen/Wiesbaden: Westdeutsche Verlag GmbH 1998; Uwe Japp *Theorie der Ironie*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann 1983.

141 Der Frage, inwieweit es sich bei *Sacro Pop* um einen Pop-Roman bzw. um einen postmodernen Romanen mit Anlehnung an die Pop-Romane der 1990er Jahre handeln könnte (Bereits das ‚Pop‘ im Titel gibt Raum für diese Lesart.), kann in der vorliegenden Studie nicht nachgegangen werden.

der Gebäude, die nicht nur eine Heterotopie darstellen, sondern auch eine normierende Disziplinarmacht.

## 5. Ort und Raum: Internat als Entwicklungsraum

Der Lebensraum *Internat* ist als Mikrosystem mit sehr spezifischen Lebensbedingungen etwas Besonderes. Immer wiederkehrende Elemente konstituieren sowohl den räumlichen Aufbau des Ortes als auch den institutionellen Raum, welcher aus Hierarchien, Machtverhältnissen sowie disziplinierenden Normierungsmechanismen besteht.

Der Fokus dieses Kapitels liegt auf dem Raum *Internat* und wie dieser in den untersuchten Internatsromanen mit seinen konstituierenden Elementen beschrieben wird. Eine Vertiefung der Perspektive auf das dargestellte Disziplinarsystem, das paradiesische und gefängnisartige Züge aufweist, ergibt sich aus den zur historischen Einordnung vergleichend hinzugezogenen Internatstexten, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts publiziert wurden. Zuerst wird der Ort (*lieu*) analysiert, gefolgt von den disziplinierenden Mechanismen, die den Raum (*espace*) konstituieren, wie er von den darin agierenden Figuren erfahren wird. Als theoretische Basis dienen die Konzepte des geschlossenen Systems von Michel Foucault bzw. der *totalen* Institution von Erving Goffman. Um den Ort *Internat* darzustellen, erscheint ein eingehender Blick auf die kunst- und literaturhistorischen Begriffe *locus amoenus*, *hortus conclusus* sowie *locus terribilis* lohnend.

### 5.1. Der Ort des Glücks und des Schutzes

Der *locus amoenus* – übersetzt mit „Lustort“ (Curtius 1954, S. 202) und „lieblicher Ort“ (Seibert 2002, S. 244) – ist ein Topos, der in der antiken griechischen sowie römischen Literatur häufig auftritt und intensiv untersucht wurde (vgl. u. a. Curtius (1954), Schönbeck (1962), Haß (1998)). In den von Homer und Hesiod zwischen 700 und 800 v. Chr. verfassten Texten beschreibt der *locus amoenus* Ideallandschaften, in denen die Figuren schöne Natur, Ruhe und Frieden finden und Liebesglück erfahren. Der Begriff beschreibt einen zusammenhängenden überschaubaren Landschaftsausschnitt, der mit bestimmten „Landschaftselementen und deren Repräsentanten“ (Haß 1998, S. 19) ausgestattet ist. „Die drei Landschaftsaspekte – überschaubarer Ort, Wasser, Lebensschutz – werden dabei durch verschiedene Landschaftselemente explizit angegeben.“ (ebd., S. 25) Bereits in den historischen Internatstexten wird über die Ausgestaltung der lieblichen

Landschaft außerhalb des Internates und die architektonische Gestaltung der Gebäude die Ambivalenz des Mikrosystems über Kontraste versinnlicht. In Rilkes Kadettengeschichte *Pierre Dumont* beispielsweise endet eine „Allee“, durch die ein „wohltuendes Lüftchen strich“, vor der „eintönige[n] graue[n] Front der Kaserne“ (1995, S. 22). Das Zisterzienserkloster Maulbronn aus *Unterm Rad* „liegt zwischen waldigen Hügeln und kleinen stillen Seen“ in einer „ruhig schönen, grünen Umgebung“ (Hesse <sup>35</sup>1995, S. 53), wobei sich dieser paradiesische Charakter im Vorplatz der Gebäude hinter dem Eingangstor fortsetzt. Der Kontrast zwischen Außen und Innen entsteht hier nicht durch die Elemente des Ortes, sondern durch die institutionelle Struktur des Disziplinarapparats, auf die an anderer Stelle näher eingegangen wird.

Die untersuchten Internatsromane beschreiben den Ort stets als einen insularen Lebensraum. Zu dessen Bestandteilen gehören die Internatsgebäude und -anlagen, Wiesen, Bäume (Park, Wald) und Wasser (See, Fluss). Die Landschaft ist gepflegt (Gartencharakter) und oft gibt es eine Mauer oder einen Zaun, womit das Gelände ganz bzw. zum Teil umschlossen wird.<sup>142</sup> Das Internatsgelände kommt nur in *Unterwegs zu Melusine* und *Warum du mich verlassen hast* ohne umgrenzende Mauer aus bzw. diese wird nicht als Bestandteil des Ortes aufgeführt.

In *Unterwegs zu Melusine* wird der Ort detailliert beschrieben. Das Anwesen verfügt über eine „schöne landschaftliche Lage [...] inmitten von Wäldern und Wiesen“ (Anderer 2007, S. 217).

Durch das ausgedehnte Wiesengelände, das unser Schulhof war, floss ein kleiner Bach und er bot Gelegenheit zu manchen Spielen: Es wurden kleine Wasserräder gebaut, das Wasser wurde gestaut, Barrieren errichtet, kleine Wasserarme wurden umgeleitet, kurz, alles war erlaubt. [...] Jeder Außenstehende hätte das Leben in dieser Umgebung als besonders verlockend empfunden, aber dass der Augenschein trügen kann, weiß man aus Erfahrung. In den ersten Wochen meines Aufenthalts im Internat erlebte ich unseren Schulhof wie eine ländliche Idylle. Eigentlich war er nicht begrenzt. Wenn man sich an der Aufsicht vorbei mogelte und weitere Erkundungen durchführen wollte, war das leicht möglich.

(ebd., S. 231–232)

---

142 Das Internatsgelände ist kein *locus amoenus* im klassischen Sinne, denn es weist nicht alle charakteristischen Kennzeichen auf. Aufgefasst als idealer Ort, trifft dieses Konzept dennoch auf die landschaftliche Lage und Gestaltung der literarisch beschriebenen Internatsgrundstücke zu.

Diese Raumbeschreibung enthält Landschaftselemente, die den Ort als Paradies für Kinder, in dem sie spielen können und scheinbar „alles [...] erlaubt“ (ebd., S. 232) ist, entwirft. Der idyllische Ort, der jedem Außenstehenden das Leben dort als „besonders verlockend“ (ebd., S. 232) und kindgerecht erscheinen lässt, wird jedoch durch den Einschub relativiert, „dass der Augenschein trügen kann“ (ebd., S. 232). Der Trugschluss ein idealer Lernort ermögliche ideale Lern- und Entwicklungsbedingungen wird bereits in *Unterm Rad* durch die gehäufte Verwendung der Konjunktivform in der Wertung des baumbestandenen Schulhofes entlarvt:

Auf diesem Platz hat schon mancher sich gedacht, hier *wäre* der Ort für ein tüchtiges Stück Leben und Freude, hier *müßte* etwas Lebendiges, Beglückendes wachsen können, hier *müßten* reife und gute Menschen ihre freudigen Gedanken denken und schöne, heitere Werke schaffen.

(Hesse <sup>35</sup>1995, S. 53–54)<sup>143</sup>

Das Bild des trügerischen Paradieses, das hier angesprochen wird, und in seiner Auflösung bei den Protagonisten für Ernüchterung bzw. Enttäuschung auslöst, wird im nachfolgenden Unterkapitel näher analysiert.

Die Lage auf einer Anhöhe ist ein selten auftretendes Landschaftselement in den untersuchten Romanen.<sup>144</sup> In *Die Musterschüler* liegt das Heim „außerhalb der Stadt. An einer Anhöhe. Einem Hügel, der hinten steil abfällt. Von dort sind wir jeden Tag in die Stadt marschiert, in Zweierreihen. Und mittags nach der Schule wieder zurück. Tschatralagant hat dieser Hügel geheiß.“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 33) Häufiger tritt der Aspekt der Abgeschiedenheit von Dörfern oder Städten in der Umgebung auf. Eine lange Anfahrt über eine schmale langsam ansteigende Alleenstraße repräsentiert diesen Aspekt:

[Der geteerte Weg] ist gerade breit genug für ein Auto. In etlichen Kurven zieht er sich nach oben hin. Zum Schloß. Umringt von vielen Bäumen. Alles ist grün hier. Es sieht schön aus. Das Sonnenlicht bricht durch die vielen Wipfel hindurch.

(Lebert <sup>8</sup>2001, S. 99)

Ebenso typisch wie die Abgelegenheit der Internatsgebäude ist deren architektonische Gestaltung. Bis auf wenige Ausnahmen, in denen das Internat ein Neubau (bei Dittberner, Köhlmeier) darstellt, sind die Häuser historische Anlagen wie

---

143 Hervorhebung von mir, A. S.

Klostergebäude (bei Frischmuth, Zoderer, Anderer, Ingendaay, Peters), ein Gutshaus (bei Killian), eine Ritterburg (bei Borlik, Fuchs) oder Schlösser (bei Lebert, Ostrowski). Die schöne Lage, die Abgeschlossenheit von Ortschaften sowie die prächtigen Gebäude implizieren eine ruhige und friedliche Ideallandschaft, die durch ihre spezifischen Bedingungen der persönlichen Entfaltung der an diesem Ort lebenden Schüler zuträglich sein soll.

In *Die Klosterschule* ist das katholische Mädcheninternat von keinem großen Grundstück umgeben. Die Schule ist in einem ehemals „herrschaftlichen“ (Frischmuth 1979, S. 58) Haus untergebracht, das am Rand einer nicht näher bestimmten Ortschaft liegt. Die täglichen Spaziergänge der Schülerinnen führen deshalb über „eine Straße, die sehr bald in einen Seitenweg mündet und dieser in einen Waldweg“ oder über „die Landstraße [...] ins Buchenwäldchen“ (ebd., S. 11–12). Das Haus verfügt zudem über einen großen Garten, mit abgelegenen Winkeln, die den Schülerinnen Schutz vor dem kontrollierenden Blick der Erzieherinnen bieten. Die „Buchenlaube“ (ebd., S. 59) sowie die „Lourdes-Grotte“ (ebd., S. 62) sind solche Schutzräume. Diese versteckten Plätze werden von den Schülerinnen als Freiräume umcodiert, in denen sie intime Erfahrungen machen sowie menschliche Nähe und Emotionen erleben, was innerhalb des kontrollierten Raumes nicht möglich ist.

Ein Klostergarten ist auch Bestandteil des idyllischen Schulgeländes in *Unterwegs zu Melusine*. „An den Schulhof grenzte der Klostergarten. Es war ein wunderschön gepflegter Blumengarten. Den Schülern war der Zutritt verboten.“ (Anderer 2007, S. 233) Nachdem Hans dazu eingeladen worden ist, den Garten zu betreten, verbringt er viel Zeit mit Bruder Emmeran und hilft diesem bei der Gartenarbeit und in der Sakristei. „Zur Zeit, in der die Früchte reiften, brachte er mir täglich eine Schale mit Früchten in den Garten: Erdbeeren, Himbeeren, Brombeeren, Heidelbeeren, ganz zu schweigen von den Äpfeln und Birnen, die im Garten wuchsen.“ (ebd., S. 234) Der Klostergarten sowie die Zuwendung des Mönchs bieten ihm einen sicheren Raum „als Schutz gegen die böse Aura Prosper’s“ (ebd., S. 234) – ein autoritärer Lehrer, der ihm das Schülerleben schwer macht. Durch das Gefühl von Sicherheit sowie durch die von Emeran dargebotene menschliche

---

144 Nur in den Texten von Köhlmeier, Lebert und Borlik liegt das Schülerwohnheim bzw. Internat auf einer Anhöhe. In Ostrowskis Roman liegt eines der Internatsgebäude etwas er-

Wärme erhält der umzäunte Klostersgarten die Dimension einer Schutzzone. Der Garten fungiert in *Die Klosterschule* und *Unterwegs zu Melusine* als Rückzugsort, in dem das Individuum Ruhe, Sicherheit und Harmonie erlebt, aber auch den Normierungsdruck der institutionellen Disziplinarmechanismen abstreifen kann.

Der geschützte Garten innerhalb der überschaubaren Ideallandschaft eines Internatsgeländes sowie das abgeschlossene Gelände an sich erinnert an den *hortus conclusus* (lat. ‚Garten, der von einer Mauer umschlossen ist‘) – die mittelalterliche Ikonografie des Paradiesgartens.<sup>145</sup> „Kein Garten zeigt so deutlich die Konsequenzen des drinnen und draußen Seins auf wie das Paradies. Da eine Rückkehr ausgeschlossen ist, bleibt nur die Sehnsucht nach dem verlorenen Urzustand.“ (Meier 2006, S. 15) Die Sehnsucht nach dem verlorenen Paradies zeigt sich in den Romanen mit konfessionellen Internaten an der landschaftlichen Idylle. Die Menschen sollen hier – zumindest ist das theoretisch das Ziel –, bewahrt von Mauern und Zäunen, in Frieden leben können. Die Schüler sollen unter idealen Bedingungen ungestört lernen und sich entwickeln können.

Mauer wie Zaun schließen „den paradiesischen Ort“ ab und „markier[en] deutlich den Gegensatz von innen und außen“ (ebd., S. 20). Eine solche Grenze ist für Jurij Lotman das „wichtigste[] topologische[] Merkmal des Raumes“, dessen vordringlichste Eigenschaft „Unüberschreitbarkeit“ (1993, S. 327) ist und zwei disjunkte Teilräume mit einer spezifischen inneren Struktur erschafft. In den untersuchten Internatsromanen entsteht durch die Grenzziehung vordergründig die Dichotomie von *Unnatur* vs. *Natur*. Die *Unnatur* besteht innerhalb des geschlossenen Systems, in dem die Disziplin *gelehrige Körper* nach einem künstlichen, normierten Idealbild formt. Die *Natur* entfaltet sich in den Freiräumen, die sich die Protagonisten erschaffen, sowie auf der anderen Seite der Mauer, wo sich „schreckliche und wunderbare Geschehnisse ereignen.“ (ebd., S. 327) Während die Protagonisten die Grenze überschreiten können – offiziell beim Ausgang, in-

---

hört.

145 Die Genesis sowie das Hohelied Salomons beschreiben den Paradiesgarten. In der Auslegung des biblischen Hoheliedes tritt im Mittelalter Maria an die Stelle der im Garten besungenen Braut. Der umschlossene Garten repräsentiert als Mariensymbol deren Unberührtheit (vgl. Sachs <sup>8</sup>2004, S. 262). „Erst seit etwa 1400 entstehen [in der christlichen Kunst, A. S.] mit dem Erwachen eines neuen Naturerlebens idyllische Gärten mit Bäumen, Sträuchern, Blumen und Tieren aller Art. Die Landschaft bekommt ein immer größeres Eigengewicht als *locus amoenus*, als ‚lieblicher Ort‘.“ (Seibert 2002, S. 244)



offiziell bei heimlichen Ausflügen –, sind Figuren (Familienmitglieder, Freunde) aus dem abgegrenzten Außenraum dazu nur mit Erlaubnis in der Lage.<sup>146</sup>

Eine Mauer hat sowohl das Potenzial, etwas einzuschließen als auch etwas auszugrenzen. Dabei kann es sich nicht nur um Gärten, Tiere oder Menschen handeln, die eingeschlossen oder ausgegrenzt werden, sondern auch um Ideen, Einstellungen und Traditionen. Der überschaubare zusammenhängende Raum, der so entsteht, ist umschlossen und gleichzeitig geschlossen, wobei Letzteres eine intellektuelle sowie ideelle Abgeschlossenheit impliziert. Eine Mauer hat eine Schutzfunktion, die nach innen und nach außen wirkt.<sup>147</sup> Die rein praktische Schutzfunktion thematisiert *Das Internat*. Ein Teil der Internatsanlagen liegt „hinter einem drei Meter hohen Zaun (der später auf fünf Meter erhöht wurde, nachdem einige Fensterscheiben im Mädchenhaus kaputtgegangen waren).“ (Dittberner 1980, S. 14) Das ambivalente Potenzial abgrenzender Anlagen wird in der Funktion des Grabens und des Zauns in *Wir in Kahlenbeck* deutlich.

Links fällt der Graben ab, der das ehemalige Kloster, Collegium Gregorianum Kahlenbeck, über Jahrhunderte geschützt hat vor den Übergriffen marodierender Söldner, vor protestantischen Bilderstürmern, die von Westen her kamen, um alles, was heilig ist, kurz und klein zu hauen. Jetzt markiert der Graben Abschnitte der Grenze, die von Schülern ohne Ausgang nicht überschritten werden darf, zusätzlich gesichert mit elektrischen Zäunen, Stacheldraht.

(Peters 2012, S. 24)

Graben und Zaun schützen vor äußeren Eindringlingen, aber sie halten die Schüler im Inneren des Geländes fest. Die Umgrenzung wirkt somit kontrollierend und aufgrund der zusätzlichen Sicherung mit Elektrizität und Stacheldraht auch bedrohlich.

„Hortus conclusus‘ kann auch dafür als Metapher fungieren: Paradiesisch ist dieser Garten schließlich nur deshalb, weil er aus der Welt herausgehoben ist und sich gleichzeitig [...] doch mitten in ihr befindet.“ (Berg 1999, S. 51) Die umschließende Mauer hebt den idealen Raum *Internat* aus der Welt heraus und schafft somit das Potenzial zur Entwicklung einer Gegenwelt, einer Heterotopie bzw. einer Welt mit eigenen Idealen, die sich von der äußeren Welt unterscheidet.

---

146 Auf die Dichotomie von *Unnatur vs. Natur* wird in den nachfolgenden Kapiteln immer wieder eingegangen, da sie in unterschiedlichen Konstellationen zum Tragen kommt und durch ihr innewohnendes Spannungspotenzial handlungskonstituierend ist.

Der als Ideallandschaft gestaltete aus der Umgebung herausgerückte Entwicklungsraum wird durch seinen abgeschlossenen Charakter und seine institutionellen Strukturen zu einem heterotopen Ort.

Institutionen, die abseits der Gesellschaft situiert sind und deren Andersartigkeit durch das Erfüllen bestimmter Aufgaben und Funktionen markiert wird, wurden eingangs – basierend auf Foucaults Ausführungen – als Heterotopie bezeichnet. Diese *anderen* Orte haben „ein ganz bestimmtes Funktionieren innerhalb der Gesellschaft“ (Foucault <sup>4</sup>1992, S. 41), sodass in ihnen eine Ordnung etabliert werden kann, die sich von der umliegenden Gesellschaftsordnung unterscheidet. Dieses Potenzial eine alternative soziale Ordnung umzusetzen, wird in *Wir in Kahlenbeck* hervorgehoben:

Also daß Kahlenbeck für ihn [den Priester und Internatsleiter Roghmann, A. S.] eben, seit der Bischof ihn dorthin entsandt hat, vor allem der Versuch gewesen ist, einen Gegenentwurf zu dieser ganzen Hippieerziehung zu schaffen. Zum Beispiel mit unserer gezielten Abschottung – kaum Ausgang, Fernsehverbot, keine externen Schüler, Heimfahrtswochenende nur alle drei Wochen. Diese Maßnahmen sollten vor allem dafür sorgen, daß wir dem Irrsinn der heutigen Zeit so wenig wie möglich ausgesetzt sind. Statt dessen hatte er die Hoffnung, daß die Werte eines in Christus und der Kirche begründeten Menschenbildes von Kahlenbeck aus in die Welt strahlen. Trotzdem hat er sich wohl keine Illusionen gemacht, sondern war sich darüber im klaren, daß er den Sieg des Teufels über das, was einmal das christliche Abendland war, nicht aufhalten kann.

(Peters 2012, S. 416)

Aus dem zitierten Abschnitt wird deutlich, dass der Internatsleiter eine restaurative, konservative Ausrichtung des Internats erschaffen hat, die im Gegensatz zur Außenwelt mit ihren Umbrüchen steht. In Kahlenbeck werden traditionelle Werte und Normen vermittelt, die ein Gegengewicht zu „dem Irrsinn“ der späten 1960er Jahre und frühen 1970er Jahre mit ihrer von der Studentenbewegung favorisierten antiautoritären „Hippieerziehung“ (ebd., S. 416) bilden. Die Abgeschlossenheit und Abgeschlossenheit des heterotopen Ortes machen eine Struktur möglich, die aufgrund ihrer Stabilität den Schülern Halt und Orientierung geben soll. Der ‚Schutz‘ vor den Anfechtungen der Moderne, der Popkultur und den gesellschaftlichen Veränderungen geht jedoch mit der Abschottung der Jugendlichen einher, die eine gefängnisartige Einschließung impliziert.

---

147 In einem Gefängnis wirkt die Mauer in ihrer Schutzfunktion nach innen: Die Gesellschaft draußen soll vor denen, die drinnen sind, geschützt werden. Im Internat verhält es sich andersherum.

Die Vorteile der abgelegenen Lage des Grundstücks, die bewahrende Funktion einer Mauer sowie die Abschottung der Schüler finden sich bereits in Musils *Törleß* als auch in Hesses *Unterm Rad*. Das Konvikt in Musils Roman befindet sich in einer kleinen Stadt, die „weitab von der Residenz, im Osten des Reiches, in spärlich besiedeltem, trockenem Ackerland“ (Musil 1992, S. 8) liegt, was die Trostlosigkeit und Ödnis der Kadettenanstalt als Entwicklungsraum unterstreicht. Die Einrichtung wurde dort belassen, um die „aufwachsende Jugend vor den verderblichen Einflüssen einer Großstadt zu bewahren.“ (ebd., S. 8) Die „weltfern[e]“ Lage des Klosters Maulbronn ermöglicht ungestörte Lernbedingungen, da die jugendlichen Zöglinge den „zerstreuenden Einflüssen der Städte und des Familienlebens entzogen“ (Hesse <sup>35</sup>1995, S. 54) und der Realität des Arbeitslebens entrückt sind. Die Internate dieser historischen Romane können ebenfalls als Heterotopie gelesen werden. Allerdings wird in ihnen keine alternative soziale Ordnung entworfen, sondern die bestehende Bürgerlichkeit mit ihren Leistungsanforderungen wird gespiegelt und kritisiert.

Die Abschottung und Ablehnung von Veränderungen wird in den hier untersuchten Romanen durch die Reflexion der Kontinuität autoritärer Erziehungskonzeptionen kritisiert (siehe Kapitel 6). Die erzählstrategische Wahl des abgelegenen Ortes bietet ideale Bedingungen für diese literarische Darstellung. Es wurde bereits hervorgehoben, dass die Andersartigkeit der Heterotopie durch die Differenz zu der sie umgebenden Außenwelt entsteht. Mit dem Aufbau des Internates als *anderen*, sich in seiner sozialen Struktur von der äußeren Gesellschaft unterscheidenden Ort, wird in *Unter Freunden* ein gesellschaftskritischer Ton angeschlagen: „Wenn die Welt draußen anders wäre, gäbe es kein Hausenthal“, begründet der Schulleiter die Existenz seines Internats, dessen innere „Welt [...] nicht schön, aber erfolgreich“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 268) ist. Die Einrichtung, die mit ihren elektronisch gesicherten Fenstern und Türen, sowie Drogenrazzien und Alkoholtests, explizite Ähnlichkeit mit einem Gefängnis aufweist, ist darauf spezialisiert Jugendlichen mit leistungsbedingten Schulproblemen, Drogensucht und auch Jugendkriminellen einen Schulabschluss zu ermöglichen. Es ist ein „Auffanglager für gescheiterte Kinder von Eltern mit Geld“ (ebd., S. 118).<sup>148</sup> Dieser

---

148 Der Schreibanlass für *Unter Freunden* war für Fuchs der Besuch eines Internates in Thüringen, auf das er zu einer Lesung eingeladen wurde. Dieses Internat habe einen „nachhal-

Ort kann aufgrund seiner Lage, seiner Architektur und seiner Spezialisierung im Sinne Foucaults als „Abweichungsheterotopie“ (1992, S. 40) bezeichnet werden, da sich hier Menschen aufhalten, deren Verhalten weder den Erwartungen der Eltern noch den Anforderungen der Leistungsgesellschaft entspricht. Der gesellschaftskritische Ton, der in dem Jugendroman wiederholt angeschlagen wird, bezieht sich auf das ‚Normale‘, den Ist-Zustand der Außenwelt: die Überforderung der Eltern, die ihrer Erziehungsfunktion nicht mehr nachkommen; die Fixierung auf Leistungsdefizite in Schule und Gesellschaft, in denen Schwächere keine Unterstützung erfahren; die Marginalisierungs- und Ausgrenzungstendenzen bei Normabweichungen. In Hausenthal, das „kein lustiges Internat im Sinne von Hanni und Nanni“ (Fuchs 2008, S. 11) ist, sind die Jugendlichen in einen streng reglementierten Alltag eingebunden, der ihnen Halt und Orientierung bietet. In dieser gefängnisartigen Welt lernen sie organisiertes, strukturiertes Verhalten.

Das Vermögen, in dem geschlossenen System einen Gegenentwurf zur öffentlichen sozialen Ordnung und Erziehung zu erschaffen, kann einerseits Sicherheit und Stabilität der dort vermittelten Traditionen, Normen, Werte und der Qualität bzw. Anerkennung des Schulabschlusses garantieren. Andererseits kann es aufgrund seiner Ähnlichkeit zum Gefängnis die paradiesartige Ideallandschaft in der Wahrnehmung der Protagonisten in einen ‚schrecklichen‘ Ort umschlagen lassen. Es kann ein „Treibhaus“ (Nicklas 1999, S. 187) mit einem für die Entwicklung der Schüler ungesunden Klima entstehen. Aus dem *hortus conclusus* kann für Erzieher wie Schüler durch aufgezwungene institutionelle Strukturen und darauf basierende Gemeinschaftsordnungen ein *locus terribilis* bzw. ein „locus horridus“ (Haß 1998, S. 20) werden. Diese beiden Konzepte, das Konzept des *Treibhauses* sowie des *locus terribilis*, werden im nachfolgenden Abschnitt näher erläutert.

---

tigen Eindruck“ hinterlassen, sodass er es als Vorbild für Hausenthal nahm und im Roman nach Nordhessen verlagerte. „Also das war wirklich ein Auffangbecken, auch was ich dort an Jugendlichen traf [...] und auch der Schulleiter dort, die Atmosphäre, das Programm – also, das ist wirklich fast eins zu eins. Dieses Internat da habe ich mir wirklich als Vorbild genommen, denn ich war erschüttert, dass es so was gibt.“ Das Internat wirke in der Tat wie ein Gefängnis und auch die Jugendlichen dort seien sich bewusst, dass es ihre letzte Chance wäre. „[B]ei der Rückfahrt dachte ich dann, meine Güte, das ist so eine Insel, das ist so abgeschieden; was wenn hier einer, wenn in so einem System etwas nicht Gutes entsteht. Und das war dann die Geburt für die Geschichte, aus der sich *Unter Freunden* entwickelt hat.“ (Fuchs, Berlin 2014)

## 5.2. Der Ort des Schreckens und der Einsamkeit

Der paradiesische Ort, der auf den ersten Blick als idealer Entwicklungsraum für die Jugendlichen erscheint, kann sich auf den zweiten Blick als hemmend und psychisch belastend erweisen. Die bereits zitierte Anmerkung, „dass der Augenschein trügen kann“ (Anderer 2007, S. 232) – ein Topos der in der Literaturgeschichte eine lange Tradition hat –, findet sich nicht nur in *Unterwegs zu Melusine*, sondern auch in der Raumbeschreibung in *Warum du mich verlassen hast*.

Das Collegium Aureum lag in der Mitte eines großen Nichts, und drumherum lagen Felder. [...] Das Collegiumsgelände war insgesamt gar nicht so klein, aber wenn man daran dachte, daß man nicht wegkam, schrumpfte es plötzlich zu einer Insel zusammen, einer winzigen Insel der Verzweiflung im niederrheinischen Nichts direkt an der holländischen Grenze, ohne Autos, ohne Mädchen, ohne irgend etwas Neues.

(Ingendaay 2007, S. 22–23)

In der Wahrnehmung des sechzehnjährigen Internatsschülers reduziert sich der Ort auf die Gefühle der Verlassenheit und Einsamkeit. In der idyllisch gelegenen Studienanstalt sammelt sich „das Häuflein der Verlorenen. Die Erniedrigten und Beleidigten.“ (ebd., S. 79) Die statische Ordnung, die Lehrer mit ihrem kontrollierenden Blick und die immer wiederkehrende Eintönigkeit des Alltags in der abgeschiedenen Lage machen das Internat zu einer „Insel der Verzweiflung“ (ebd., S. 23), auf der er gestrandet ist.<sup>149</sup> Hinzu kommt eine Enttäuschung über das Konzept *Internat* an sich, das durch Lektüreerfahrungen geprägt ist. Als Marko in der ersten Nacht so etwas wie ein Lachen hört, hofft er auf ein lustiges Ereignis, denn er „hatte ja in Büchern gelesen, daß auf einem Internat immer etwas los ist.“ (ebd., S. 78) Es ist jedoch kein Lachen, sondern das Schluchzen eines Jungen, der wenig

---

149 Ingendaays Roman ist durchzogen von immer wiederkehrenden Zitaten aus Defoes *Robinson Crusoe*. Marko identifiziert sich mit Robinson und vergleicht sein Internatsdasein mit dessen Leben auf der Insel: „Aber in den ersten Jahren auf seiner Insel war er ein ganz einsamer Arsch, und ich vermochte sein Schicksal mit jeder Faser aufzunehmen.“ (Ingendaay 2007, S. 20) Seine Namensgebung des Collegiums mit dem idyllischen, als *locus amoenus* anmutenden Internatsgelände entnimmt er ebenfalls Defoes Roman. Sowohl durch die Identifikation mit Robinson als auch durch das Lektüreerlebnis an sich lässt Marko seine „als frustrierend empfundene Umwelt hinter sich zurück und steuert ohne weitere Umstände buchstäblich auf den Schwingen der Sehnsucht seine Trauminsel an“ (Reif 1975, S. 50). Der Rekurs auf Defoes Robinsonade fungiert als Zeichen. Es verstärkt Markos Wahrnehmung des Internatsalltags, stellt den Versuch dar sich von institutionellen Vorgaben und Normierungen loszulösen, den erfahrenen sinnlichen Mangel aufzuheben und die als krisenhaft empfundene Adoleszenz zu bewältigen. Markos Empfinden mit Defoe-Zitaten zu verschränken, lenkt zudem die Empathie des Lesers.

später von der aufsichtführenden Erzieherin mitgenommen wird. Er darf von ihrem Telefonapparat aus seine Eltern anrufen (vgl. ebd., S. 78–79).

Die hier deutlich werdende Ernüchterung, die sich aus der Wahrnehmung und der Konfrontation mit der Realität des Raumes speist, wird in der Internatsliteratur als Topos ausgestaltet. In den Internatsromanen der Gegenwartsliteratur ist dieser Erkenntnisprozess in die jugendlichen Protagonisten eingeschrieben. Eine derart explizite Thematisierung der Diskrepanz zwischen Vorstellung und Realität wird – ausgehend von der vorliegenden Textauswahl – nur in dem oben angeführten Beispiel vollzogen. Die Erkenntnis, dass sich hinter der paradiesischen Fassade eine Disziplinaranstalt befindet, die die in ihr lebenden Individuen in eine komplexe Ordnungsstruktur einbindet, wird erzähltechnisch bereits zu Beginn des Romans angelegt. Diese frühe Platzierung des Topos bestimmt die weitere Lesart des Textes. Eine moralische Sentenz, die sich als Resultat aus den enttäuschten Hoffnungen ergibt, wird dagegen von Dittberner am Ende seines Romans ausformuliert. In *Das Internat* erfolgt der Rat, sein Kind nicht länger als ein paar Tage auf ein Internat zu schicken (vgl. Dittberner 1980, S. 176).

Mit Blick auf die historischen Vorläufertexte ist eine Verschiebung in der Gestaltung des Topos erkennbar. Hier bricht sich die Erwartung des Vaters an dem realen Alltag des Kindes im Internat. In den Schul- und Internatstexten des frühen 20. Jahrhunderts ergibt sich die Diskrepanz zwischen enttäuschter Hoffnung und Realität aus dem Scheitern des Protagonisten an der als Handlungsort gewählten Schulform. Das Verlassen der Bildungseinrichtung durch Relegation (Hermann Heilner), aufgrund von Nervenschwäche (Hans Giebenrath, Törleß) oder im Extremfall mit Suizid (Kurt Gerber) symbolisiert den kritischen Impetus, der gegenüber überzogenen väterlichen Erwartungen und einem repressiven Schulsystem in den Romanen geäußert wird. Das Zerschlagen der Hauptfigur am Disziplinarapparat in den historischen Vorläufern als auch Gefühle von Angst, Ohnmacht, Heimweh und Verlassenheit, die mit der Trennung von der Familie und dem Wechsel in eine unbekannte Umgebung einhergehen, resultieren aus der räumlichen Struktur des geschlossenen Systems.

Alte Gebäude wirken zudem durch knarrende Holzfußböden und dunkle Gänge unheimlich. Benjamin (*Crazy*) fühlt sich im Internat Schloss Neuseelen von Anfang an nicht wohl. Die Entdeckung, dass sein Pink-Floyd-The-Wall-T-

Shirt<sup>150</sup> im Koffer direkt neben den Schulbüchern liegt, hat für ihn symbolische Bedeutung. Es rückt seine irrational erscheinende Furcht vor den langen dunklen Gängen und den Lehrern in den Fokus einer systemkritischen Lesart und liefert die Begründung für sein Empfinden. „Mann, hatte ich Angst hierherzukommen. Und Mann, ich habe immer noch Angst, hier zu sein.“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 75).

Das Verlassen des Internates an Heimfahrtswochenenden, zu Stadtausgängen oder unerlaubten Ausflügen außerhalb der Ausgehzeit versinnbildlicht in einer räumlichen Bewegung den Kontrast zwischen der bedrückenden Innenwelt und der Welt außerhalb der umgrenzenden Mauern. Die konträren Empfindungen für die beiden Seiten verstärken den Kontrast. Nach jedem Besuch bei seinen Eltern will Benjamin nicht ins Internat zurück: „Wie oft schon habe ich geweint? Gesagt, daß ich nicht hierbleiben wolle. Daß alles so schlimm sei. Ich nicht mehr könne. Mein Vater wurde immer böse. Hat gesagt, ich solle mich zusammenreißen. Das Leben sei eben so.“ (ebd., S. 99) Marko dagegen fragt sich, ob es ihn am Anreisetag getröstet hätte, Bruder Gregors „traurige[] Augen zu sehen und zu wissen, daß Erwachsene auch unter dem Collegium leiden.“ (Ingendaay 2007, S. 74) Der erwartungs- und hoffnungsvolle Blick auf erwachsene Vaterfiguren verdeutlicht das Orientierungsbedürfnis der Jungen. Die Reaktion der Vaterfigur fungiert dabei als haltgebender Richtwert. Während anhand von Bruder Gregor das Leiden am System mit dem Bedürfnis nach Trost gekoppelt wird, fordert Benjamins Vater maskuline Stärke und Durchhaltevermögen ein.

Ähnliche Empfindungen hat auch Hans in *Unterwegs zu Melusine* (vgl. Anderer 2007, S. 224). Er freut sich auf jedes Heimfahrtswochenende. Obwohl der Weg sehr beschwerlich ist, fällt er ihm dennoch leichter als der Rückweg zum Internat, denn der „Heimweg ist auf ein begehrenswertes Ziel gerichtet.“ (ebd., S. 225) Zu Hause erwarten ihn Wärme und Geborgenheit. Im Internat dagegen fühlt er sich nicht mehr wie ein freier Mensch und denkt wehmütig an die unbeschwertten Kindertage zurück. „Jetzt war ich ein anderer Mensch, kein freier mehr, keiner, der selbst bestimmen konnte, wohin er geht, jetzt war ich ein Gefangener des Internats, hatte keinen eigenen Willen mehr, lief wie eine Marionette am Draht“ (ebd., S. 226). Die hier angeführten Empfindungen des Gefangenseins, der

---

150 Das Album *The Wall* von Pink Floyd (1979) enthält den dreiteiligen Song „Another Brick in the Wall“. Der erste Teil des Liedes äußert in sich wiederholenden Strophen Protest ge-

Unfreiheit und Fremdbestimmung verweisen auf einen weiteren zentralen Topos der Internatsliteratur.

Das Gefühl, im Internat gefangen zu sein, wird vor allem in *Unter Freunden* thematisiert, wobei die Ortsbeschreibung dem eingangs angeführten Beispiel zum Verwechseln ähnlich ist. Das Schulinternat Hausenthal ist ein „Rittergut aus dem 13. Jahrhundert, einsam, weitab von der nächsten Stadt gelegen, hundert Kilometer nordwestlich von Kassel mitten im Nichts.“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 6) Es ist isoliert „wie eine Insel im Meer“ (ebd., S. 6) und liegt zum Entsetzen der Schüler in einem Funkloch für Mobiltelefone. „Hausenthal war von der Welt abgeschnitten, hier zählte nicht, was draußen geschah [...]. In Hausenthal war der heutige Tag wichtig, was morgen von einem erwartet wurde und dass man nichts Falsches tat oder sagte.“ (ebd., S. 7) Von den Schülern wird das Internat als „Schulgefängnis“ (ebd., S. 6) bezeichnet.<sup>151</sup> Türen und Fenster sind nachts elektronisch gesichert sowie videoüberwacht. Die durchgehende ‚Knastmetaphorik‘ – die nur in diesem Internatsroman so explizit benutzt wird, wobei der Topos des ‚Gefangenseins‘ bereits ein Bestandteil der historischen Vorgängerromane ist – als auch einige Verweise auf die RAF und das Hochsicherheitsgefängnis Stammheim unterstützen diesen Effekt.<sup>152</sup> Das Gefühl des Gefangenseins entsteht zum einen durch die Einschließung mit institutioneller Kontrolle, zum anderen aufgrund der Bespitzelung und Überwachung innerhalb der Schülergruppe durch einzelne Schüler. Dieser Topos ist mit dem Motiv *Flucht* verschränkt, das sich im Freiheitsdrang der Protagonisten äußert.<sup>153</sup> In *Unterm Rad* vollzieht die Figur des

---

gen das System *Schule*, in dem es Erziehungsmechanismen thematisiert (siehe Einleitung).

151 Die Schüler benutzen daher auch im Umgang miteinander Gefängnisvokabular: „eingesperrt sein“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 32), „einfahren“ (ebd., S. 5), „Internatsinsassen“ (ebd., S. 8), seine Zeit „absitzen“ (ebd., S. 12), „Freigang“ (ebd., S. 130), „Zelle“ (ebd., S. 242).

152 Greg hat in seinem Zimmer drei großformatige Kunstdrucke von Gerhard Richter „aus dem Zyklus *18. Oktober 1977*“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 21 [Hervorhebung im Original.]). Darauf sind der Plattenspieler von Andreas Baader mit versteckter Pistole, seine Zelle in Stammheim und Gudrun Ensslin zu sehen (vgl. ebd., S. 21). Greg schätzt diese Bilder, denn er bewundert den Einfluss, den Baader auch aus dem Gefängnis heraus auf die BRD hatte. „So wie Andreas Baader damals die Bundesrepublik manipuliert hatte, so spielte Greg jetzt mit Hausenthal. [...] Hausenthal war auch ein Knast und Gregs Zimmer eine Zelle.“ (ebd., S. 162).

153 Das Motiv der Flucht (Tagträume, Lesen literarischer Werke, Spaziergänge in der Natur, Weglaufen aus dem Internat, das Sich-Aufgeben in eine Krankheit oder der Suizid) steht in den historischen und den hier untersuchten Internatsromanen metaphorisch sowohl für das Ausbrechen als auch für die Befreiung aus dem bedrückenden Kontroll- und Sozialzusammenhang der Institution (vgl. Wackwitz 2002, S. 146). Die von den Schülern gewählten Auswege haben eindeutig eine „Entlastungsfunktion“, die den „Realitätsdruck abmildern“



Hermann Heilner eine Flucht aus Maulbronn. Er empfindet außerhalb des begrenzten Raumes ein „tiefe[s] Freiheitsgefühl“ und „streckte die Glieder, als wäre er aus einem engen Käfig entronnen.“ (Hesse <sup>35</sup>1995, S. 105) Hermann überschreitet bei seinem Versuch der Selbstliberation aus und von der *totalen* Institution die räumliche, durch die Mauer markierte Grenze. Er verübt zudem einen Ausbruch aus der Ordnung des Disziplinarapparates.

Die disziplinierende Ordnung – das heißt die Regeln, institutionellen Abläufe sowie die Machtvorstellungen der Erzieher und Schüler – lassen ein besonderes Klima im Internat entstehen. Das Zusammenleben der Menschen und die der Gemeinschaft inhärente Dynamik prägt es zusätzlich.<sup>154</sup> Dieses besondere Klima im scheinbar paradiesischen Entwicklungsraum *Internat* kann mit dem metaphorischen Bild des *Treibhauses* beschrieben werden, um diesen besonderen Raum zu interpretieren. Sowohl Treibhaus als auch Internat sind nach außen abgeschlossene Orte, haben im Inneren eine ganz eigene Atmosphäre bzw. ein eigenes Klima und in ihnen wird eine „künstliche[] Existenz“ (Niklas 1999, S. 189) herangezogen. In den Internatsromanen von Lebert, Zoderer, Peters und Ingendaay weisen vom Heimfartswochenende zurückkehrende Schüler darauf hin, dass ein anderes Klima im Internat herrscht. Sie bemerken beim Eintreten eine Luftveränderung oder eine veränderte Atmosphäre im Vergleich zu ‚draußen‘.<sup>155</sup> „Von innen ist das Internat fast noch unfreundlicher als von außen. Unendlich viel Holz. Unendlich alt“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 10), stellt der Ich-Erzähler in *Crazy* fest. In *Das Glück beim Händewaschen* wird die Luftveränderung als Bedrohung erlebt: „Der Schreck, wieder im Haus der Regel zu sein, dauerte höchstens so lange wie das Durchschreiten des Flügeltors. Wenn die Luft über dem Asphalt der Straße mit der Luft hinter dem Tor wechselte, löste sich der Krampf meistens schnell.“ (Zoderer 1984, S. 38) Der angesprochene Krampf ist eine psychosomatische Reaktion auf den Ort mit seiner inneren Struktur. Die Reaktion wird durch den vom erzählten Ich unbewusst wahrgenommenen Druck der

---

(Wilkending 1999a, S. 107). Sie sind zudem eine Möglichkeit, „den eigenen Willen zu bewahren“ (Bertschinger 1969, S. 134), da diese Freiräume nicht kontrolliert werden können.

154 Im nachfolgenden Kapitel wird die Gemeinschaft im Internat mit ihrer Dynamik aus Autoritätsverhältnissen, Gruppenbildungen, Ein- und Ausgrenzungsmechanismen ausführlich dargelegt.

155 In den Romanen von Frischmuth, Dittberner, Köhlmeier, Ostrowski, Anderer, Borlik, Fuchs und Killian wird der Unterschied zwischen innen und außen nicht weiter thematisiert.

Normierungsanstalt hervorgerufen, da ihre disziplinierende Ausrichtung diametral zur Freiheit und Handlungsautonomie der Außenwelt steht sowie sich bereits in das „Körpergedächtnis“ (Assmann 1999, S. 246) des Jungen eingeschrieben hat. Mit Durchschreiten des Tores ergibt sich das erzählte Ich in die gewohnte Umgebung aus Monotonie und Schweigen, sodass die psychosomatische Reaktion ver-ebbt. Der von Zoderers Protagonist empfundene Krampf gleicht in seinen auslösenden Ursachen dem schreckhaften Zusammenzucken beim Glockenschlag, der unnachgiebig das Fortschreiten der Zeit zur Rückkehr in die Kaserne ankündigt, sowie den heftiger werden Magenschmerzen des Kadetten Pierre Dumont (vgl. Rilke 1995, S. 19–23).

Über die Haut, aber auch über die Sinne, wird „eine sinnhafte, sinnliche Beziehung zum Raum hergestellt“ (Hallet & Neumann 2009, S. 27), die sich in eben jenen psychosomatischen Reaktionen in einer körperlichen Dimension äußern. In den historischen Vorläufertexten wie auch in den hier untersuchten Internatsromanen erfahren die Figuren das Mikrosystem „entsprechend ihrer individuellen Erlebnisfähigkeit und ‚Wahrnehmungssinnlichkeit‘. [...] Als wesentlicher Bestandteil des subjektiven Raumerlebens erweisen sich die Sinnesmodalitäten des Sehens, Hörens, Riechens und Tastens, die in der Regel über interne Fokalisierungen textuell beobachtbar werden.“ (ebd., S. 27) Ein grundlegender Bruch prägt Markos (Ingendaay, *Warum du mich verlassen hast*) Beziehung zu dem ihn umgebenden Raum. Er muss den gewohnten familiären Bezugsrahmen verlassen, um sich unter Fremden in einer unbekanntem Umgebung mit neuen Herausforderungen zurechtfinden. Die Erinnerung an den ersten Abend hat sich in sein Gedächtnis eingepägt. „Der allererste Abend, der bleibt in meinem Kopf, bis ich tot bin. Und auch noch danach. Wahrscheinlich können Wissenschaftler noch Sonntagabend-Reste in meinem alten Gehirn finden, wenn sie mich mal aufschneiden.“ (Ingendaay 2007, S. 74) Der Verweis auf eine Kraniotomie lassen die Erinnerungen als ‚Gift‘ erscheinen, das sich im Körper materialisiert und somit auch stabilisiert hat.<sup>156</sup>

---

156 Die Trennung von der Familie, die Einschüchterung durch den Ort und die Erzieherin Schwester Gemeinnutz, das Heimweh sowie die mit Verlorenheit gekoppelte Einsamkeit bilden die Grundlage für Markos Sicht auf die Zeit im Internat. Marko entdeckt sein Alter Ego in Robinson Crusoe: „Ich las meinen *Robinson Crusoe* in einer illustrierten Jugendausgabe, und an diesem Abend, dem längsten Sonntag meines Lebens, brannte sich mir seine einsame Gewalt auf dem Umschlag ins Gedächtnis ein. Ich hätte heulen können, als ich

Die Sonntagabende – stets mit Erinnerungen an vergangene und frische Abschiede von den Eltern geprägt – haben sich fest in das Gedächtnis des Protagonisten eingepägt. Der Wechsel zwischen offener Familienwelt und geschlossener Internatswelt vollzieht sich regelmäßig. Ebenso wiederholt treten Umbruchserfahrungen und psychosomatische Reaktionen auf. Mit Eintritt in die Treibhausatmosphäre, die durch ein eigenes Klima gekennzeichnet ist, und dem Schließen des Tores verändert „sich alles schlagartig“ (Zoderer 1984, S. 52). Nicht nur der Geruch<sup>157</sup> ist anderes, auch „die Hausmauern schienen die Farbe zu wechseln.“ (ebd., S. 52) Die hier angesprochenen olfaktorischen und visuellen Sinneseindrücke werden in *Wir in Kahlenbeck* präzisiert: „In der Luft hängt modriger Geruch. Nach einer Woche Ferien fällt ihm das auf. Sträucher und Bäume entlang des Grabens schimmern sattgrün wie Regenwälder.“ (Peters 2012, S. 136) Der Geruch entstammt dem gekippten, mit Abwässern verschmutzten Bachlauf, aus dessen schlammigen Boden mit Schwefelwasserstoff gefüllte Blasen aufsteigen (vgl. ebd., S. 373–378). Der Fäulnis und Tod evozierende Geruch wird durch den Vergleich mit der üppigen, lebendigen Vegetation kontrastiv hervorgehoben. Übertragen auf das Internat ergibt sich die Assoziation eines innerlich langsam

---

sah, wie er aufs Meer hinaus guckte, wo außer Wasser nichts zu sehen war.“ (Ingendaay 2007, S. 77–78, [Hervorhebung im Original.]) Neben dem Sonntag materialisiert sich auch das Bild des einsamen Robinsons im Gedächtnis des Protagonisten. Es wird nicht einfach gespeichert, sondern es „brannte sich [...] ein“ (ebd., S. 78). Das Einbrennen versinnbildlicht einen tiefen Einschreibeprozess in Markos Körpergedächtnis, gleich einem Brandzeichen, das eine Narbe hinterlässt.

- 157 Die *Welt der Gerüche*, die nur in gute oder schlechte eingeteilt wird, verfügt im Gegensatz zur *Welt der Farben*, Formen oder Raumverhältnisse über keine exakte Terminologie, sodass olfaktorische Beschreibungen über linguistisch-kognitive Kategorien ausgedrückt werden (vgl. Rindisbacher 2003, S. 221–222). „Zudem ist jede – literarische ebenso wie alltäglich-reale – Geruchsvorstellung oder Geruchserinnerung immer eine *syn*-ästhetische Erfahrung.“ (ebd., S. 222 [Hervorhebung im Original.]) Die Rekonstruktion von Geruchserinnerungen ist daher immer gekoppelt an „die Erinnerung oder Vorstellung des Umfeldes, in denen sie auftreten“ (ebd., S. 222). Die am meisten gebrauchten Stilmittel zur Beschreibung von Gerüchen sind die Metapher und Metonymie. Sie ermöglichen über Analogien bzw. aktivierte „assoziativ-spezifische [...] Wahrnehmung[en], Erfahrung[en] und Empfindung[en]“ (ebd., S. 225) eine Umschreibung der Geruchserinnerung. „Die metonymische Umschreibung ist dabei in der Regel konkreter, ‚materieller‘ als die metaphorische, da sie auf unmittelbarer Nähe oder physischem Kontakt der zueinander in Beziehung gesetzten Gegenstände beruht. Sie ist so für Gerüche, zu deren Charakterisierung wir regelmäßig ihren Ursprung, d. h. Materie oder Ort, von denen sie ausgehen, nennen müssen, die übliche Sprachfigur.“ (ebd., S. 225–226)

verrottenden Systems, dessen veraltete Normen, Werte und Erziehungsziele im Kontrast zur vitalen, sich beständig erneuernden Außenwelt stehen.<sup>158</sup>

Ein markanter Sinneseindruck verbindet sich mit der Raumwahrnehmung und symbolisiert gleichzeitig die empfundene Ablehnung gegenüber dem Wohnhaus für neu eingetretene Kinder in *Warum du mich verlassen hast*. Markos erster Eindruck von seinem neuen Lebensort wird über eine olfaktorische und visuelle Wahrnehmung vermittelt: „Der Schweinestall roch gut, ganz anders als das Juvenat. Nirgendwo ein langer, glänzender Flur. [...] Ich sah kein einziges einsames Schwein.“ (Ingendaay 2007, S. 76) Der Erzähler durchbricht mit der Formulierung „[d]er Schweinestall roch gut“ beim Leser die gewohnte Assoziationskette, die einem Schweinestall penetranten Gestank zuschreibt. Die Metonymie „Schweinestall“ (ebd., S. 76) umschreibt im Romanzitat eine Geruchserinnerung und aktiviert die Vorstellung, dass es in den Räumen des Juvenats schlimmer stinkt. Die Schweine sind zudem in einer Gruppe. Analog dazu erscheinen die durch die Disziplin des geschlossenen Systems überindividualisierten Kinder im Juvenat als ‚arme Schweine‘. Der Roman charakterisiert den tunnelartigen Flur wiederholt als architektonisches Merkmal, dessen Wirkung sich tief in das Körpergedächtnis des Erzählers eingepägt hat. „Mit den langen Fluren hing alles zusammen, Schwester Gemeinnutz, die Ordnung, das Schlafengehen, alles.“ (ebd., S. 71) Die Erinnerungen des erzählenden Ichs an das Juvenat sind an starke Affekte wie Angst und Trauer gekoppelt, die sich in der körperlichen Dimension des Weinens ausdrücken, sobald sie Marko ins Bewusstsein treten. Das dazu gespeicherte Erinnerungsbild sind die Flure: „Ich sehe lange, glänzende Flure, und an ihrem Ende sehe ich Schwester Gemeinnutz.“ (ebd., S. 70)

Aus dem *hortus conclusus* wird – begünstigt durch ein Klima aus disziplinierender Ordnung, Kontrolle und Tyrannei durch Lehrer wie Mitschüler – in der Wahrnehmung der Protagonistin bzw. des Protagonisten ein *locus terribilis*. Ob ein Raum als positiv oder negativ empfunden wird, ist abhängig vom Verhältnis der Person zu ihrer Umgebung und ihren dort gemachten Erfahrungen. Der *locus*

---

158 Der Kontinuität autoritärer Erziehungskonzeptionen, die an dem abgelegenen Ort resistent gegenüber von außen herangetragenen Veränderungen sind, wird im folgenden Kapitel nachgegangen.

*terribilis*<sup>159</sup> ist laut Klaus Garber das Gegenkonzept zur paradiesischen Idylle: „Wenn dieser ein Maximum an Annehmlichkeiten vereinigt, so jene[r] offensichtlich ein Maximum an Unannehmlichkeiten, Gefahren und Schrecken. Wir bezeichnen ihn daher als einen schrecklichen Ort, einen locus *terribilis*.“ (Garber 1974, S. 230) Die Wahrnehmung des Ortes und der Natur hängt dabei zusammen mit „der seelischen Verfassung des einsam Trauernden“, dem die Ideallandschaft in „antithetischer Funktion“ (ebd., S. 235) erscheint, indem er sein Leid in die Umgebung hineinprojiziert.

### **5.3. Disziplinarapparat und Machtmechanismen: Die innere Struktur des Entwicklungsraumes als „Prison-Paradise“**

Foucault entwickelt seine Überlegungen zur institutionellen Struktur eines idealtypischen geschlossenen Systems in *Überwachen und Strafen* in einer Reihe aufeinanderfolgender Abschnitte. Dieser Reihe soll die Diskussion der inneren Struktur der in den Romanen repräsentierten Internate folgen. Foucault gliedert seine Argumentation in folgende Abschnitte: die Kunst der Verteilungen, die Kontrolle der Tätigkeit, die Organisation von Entwicklungen, die Zusammensetzung der Kräfte sowie die Mittel der guten Abrichtung.

Die architektonische Gestaltung des Ortes sowie die Verteilung der Individuen im Raum behandelt Foucault in dem mit ‚Die Kunst der Verteilungen‘ betitelten Abschnitt. Er bezeichnet „die bauliche Abschließung eines Ortes von allen anderen Orten“ als „*Klausur*“, wozu er das Kloster als Modellbeispiel anführt, aus dem sich letztendlich das Internat, „wenn nicht als häufigste, so doch als vollkommenste Erziehungsform“ (Foucault 2008, S. 844) entwickelt hat.<sup>160</sup> Goffmans präzisierende Definition der *totalen* Institution weist auf die besondere Gebäude- und Geländegestaltung als eines der zentralen Merkmale hin:

Their encompassing or total character is symbolized by the barrier to social intercourse with the outside and to departure that is often built right into the physical plant, such as locked doors, high walls, barbed wire, cliffs, water, forests or moors. These establishments I am calling total institutions [...].

(<sup>8</sup>1980, S. 15–16)

---

159 Der *locus terribilis* erscheint in der Schäfer- und Landlebendichtung des 17. Jahrhunderts als Ort der Liebesklage. Seinen Ursprung hat er im Canzoniere, der Sammlung von Sonetten und Kanzenen Petrarca (vgl. Garber 1974, S. 230).

160 Hervorhebung im Original.

Die landschaftliche Abgeschlossenheit, die Gestaltung des Internatsgeländes sowie die Funktion der Mauer als ein- und ausgrenzendes Medium wurde bereits im ersten Teil dieses Kapitels besprochen, sodass der Aspekt der *Klausur* hier nicht weiter ausgeführt werden soll.

Innerhalb des Gebäudekomplexes der in den Romanen beschriebenen Internate ist eine feinere Aufgliederung des Raumes erkennbar, die „[j]edem Individuum seinen Platz [zuweist] und auf jedem Platz ein Individuum“ vorsieht (Foucault 2008, S. 845–846). Diese Aufgliederung erfolgt „nach dem Prinzip der elementaren Lokalisierung oder der *Parzellierung*.“ (ebd., S. 845)<sup>161</sup> Die Parzellierung äußert sich zum einen in der Zuteilung der Wohnräume für Erzieher und Schüler. Während die Erzieher in Einzelzimmern untergebracht sind, gibt es abhängig von der Modernität des Internates Einzel- und Doppelzimmer (bei Lebert, Borlik, Fuchs, Killian, Ostrowski, Peters), Mehrbettzimmer (bei Dittberner, Ingendaay) oder Schlafsäle (bei Frischmuth, Zoderer, Köhlmeier und ebenfalls bei Ingendaay).<sup>162</sup> Das gestalterische Vorbild ist die klösterliche Zelle: „[A]uch in Schlafsälen [ist] die Anordnung der Betten so, dass eine zellenartige Raumaufteilung entsteht“ (ebd., S. 846). Zum anderen entsteht die Parzellierung durch die Zuweisung von Individuen auf bestimmte Positionen in Ordnungsfolgen, wie dem Alphabet oder Nummerierungen. Das Erhalten einer Nummer bzw. das Eingordnetwerden in ein Alphabet gehört zu den individualisierenden Strategien, die das Subjekt beim Eintritt in die Institution durchläuft.

In *Das Glück beim Händewaschen* bekommt jeder Schüler im Internat einen bestimmten Platz zugeteilt. Jeder hat sein eigenes Bett, ein eigenes Waschbecken im Waschsaal, einen Schlafzimmerspind, ein Kästchen für die Schuhe, ein Pult im Unterrichtsraum sowie einen Platz am Tisch im Refektorium (vgl. Zoderer 1984, S. 7 und S. 17). Mit Beginn eines jeden Trimesters wird jedem Schüler ein neuer Platz im räumlichen Ordnungssystem zugewiesen (vgl. ebd., S. 38). Die Jungen finden diese minimalen Veränderungen aufregend, da sie eine Unterbrechung der eintönigen Abläufe mit sich bringen. „Wir waren in der Stille dieser ganz stillen Freuden krank nach einer minimalen Explosion der Stille.“ (ebd., S. 38–39) Die gehäufte Verwendung des Wortes *Stille* als Substantiv und Adjektiv

---

161 Hervorhebung im Original.

versinnlicht geradezu wortwörtlich die bedrückende Monotonie des Alltags unter dem angeordneten Silentium. Die Bedeutung der Veränderungen innerhalb des statischen Mikrosystems wird durch den akustischen Kontrast zwischen *Stille* und *Explosion* symbolisiert. Die Wendung *krank sein nach etwas* verdeutlicht die Sehnsucht der Jungen nach Abwechslung im eintönigen Tagesablauf und verweist auf Veränderung als Heilmittel bzw. Aufhebung des empfundenen Mangels an Erfahrungen und Erlebnissen. Gleichzeitig wird der Rotationsprozess durch die Wortwahl ironisiert, da trotz dieser Wandlung innerhalb der Platzzuteilung keinerlei Veränderung in der Statik des geschlossenen Systems entsteht. Die *totale* Institution entzieht sich durch die Verallgemeinerung des Alltäglichen jeglicher Dynamik. Die neue Position des Bettes, des Spindes oder die Überlegungen, wer in diesem Verteilungsprinzip wohl der neue Tischnachbar werden würde, gehören zu den Freuden „[h]inter den Flügeltüren“ (ebd., S. 38); gleichzeitig sind sie beengend, wenn ein ganzes Haus auf das dem Subjekt zugewiesene Bett, Pult und Klassenzimmer zusammenschrumpft (vgl. ebd., S. 52). „Nur wenn ich den Pultdeckel hob, erlebte ich manchmal Eigenheimfreuden.“ (ebd., S. 14) Eine eigene selbstbestimmte Privatheit entsteht somit nur im Inneren des zugeteilten Pultes, da der Schüler hier selbst über die Anordnung der Bücher, Stifte und Zettel bestimmen kann.

Die Schüler in *Die Musterschüler* erhalten im institutionellen Ordnungssystem ihres Heimes eine individuelle Nummer, die auch in ihren Kleidern und an ihren Schrankfächern angebracht ist. „An den Fächern klebten Schildchen mit Nummern drauf. Also für jeden Schüler ein Fach. Für jeden Schüler eine Nummer. Ich hatte die Nummer 97“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 55), erläutert der Erzähler seinem Interviewpartner. Zusätzlich sind die Schüler ihrem Nachnamen nach alphabetisch geordnet, sodass erzwungene Nachbarschaften entstehen. Sie sitzen im Studiersaal, in der Kapelle, im Speisesaal nebeneinander, haben ihre Betten nebeneinander und sind füreinander verantwortlich (vgl. ebd., S. 49–50). Eine solche alphabetische Ordnung der Individuen im System der *totalen* Institution findet sich auch in *Warum du mich verlassen hast*. Marko erinnert sich an die Anordnung der Jungen in seinem Schlafsaal: „Bei mir im Saal lagen damals drei Leute,

---

162 Die räumlicher Aufteilung der Schülerzimmer wird in Anderers Roman nicht weiter thematisiert, daher ist er hier nicht mit aufgeführt.

deren Namen mit *R* begannen, vier mit *S*, einer mit *T* und einer mit *U*. Im zweiten Schlafsaal, wo Motte lag, fingen fünf Namen mit *K* an.“ (Ingendaay 2007, S. 70)<sup>163</sup>

Die alphabetische oder numerische Zuordnung der Betten und Schränke erleichtert den Jungen in Gemeinschaftsräumen das Wiederfinden und Einordnen ihrer Sachen. Gleichzeitig wird hier eine Unfreiheit der Handlungsautonomie angedeutet, da den Jugendlichen keine freie Wahl des Bettes oder des Nachbarn zugestanden wird. Die Zuweisung einer Nummer und eines Platzes gehört in den Internatsromanen zu den institutionellen Initiationsriten, mit der das Individuum in das Mikrosystem eingeführt wird. Die Inbesitznahme des Spindes, Bettes und Pultes ist das Ritual, mit der die Trennung von der Familie vollzogen wird. Die Kinder haben dabei eine Beobachterposition inne, da die Bezugsrituale von den Eltern übernommen werden: die Mutter, die „Seele der ganzen Tätigkeit“ (Hesse <sup>35</sup>1995, S. 55), bezieht das Bett oder räumt den Schrank ein (vgl. Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 78). Der Anblick der häuslichen Handlungen löst bei den Kindern Gefühle von Heimweh und Einsamkeit aus.

Mann, war ich allein. Nachdem wir meine Kleidung mit den frisch eingnähten Namensschildchen in den Spind geräumt und das Bett bezogen hatten, stiegen meine Eltern in den Mercedes und waren weg. [...] In den Räumen des Juvenats wollte ich nicht bleiben. Ich wollte mein Zimmer wiederhaben, das Etagenbett, wo Robert unten schlief und ich oben.

(Ingendaay 2007, S. 75)

Die positive Ursprungserinnerung an die Familie kontrastiert mit der schmerzlichen Abschiedserfahrung am Tag des Internatseintritts, die von Heimweh, Einsamkeit und Entfremdung beherrscht sind. Diese Initiationsriten werden beispielsweise auch in *Unterm Rad* beschrieben. „Söhne und Eltern knieten auspackend am Boden“ (Hesse <sup>35</sup>1995, S. 54) und versehen die angewiesenen, nummerierten Schränke mit den mitgebrachten Habseligkeiten. Die Väter beobachten die Szenerie, helfen mit oder drücken sich, sehen ihre Aufgabe vielmehr in der Äußerung mahnender und behrender Ratschläge (vgl. ebd., S. 56). Herr Giebenrath „förderte eine kleine Blütenlese von weihevollen Redensarten zutage“, die in der Ermahnung zu Folgsamkeit und der „Familie Ehre machen“ (ebd., S. 56) ihren Abschluss finden.

---

163 Hervorhebung im Original.



Mit der Initiation der Platzzuweisung und die Rituale des Inbesitznehmens wird das Individuum der Institution übergeben und in sie eingegliedert. Innerhalb des geschlossenen Systems erlaubt die feine Parzellierung eine bessere Kontrolle des Verhaltens einer größeren Gruppe von Jugendlichen, da sie wie im Fall der alphabetischen Ordnung in kleinere Gruppen eingeteilt werden. Die Nummerierungen und Platzzuweisungen führen indes zu einer Überindividualisierung des Einzelnen innerhalb des Mikrosystems. Diese räumliche Kategorisierung erlaubt es dem *kontrollierenden Blick* der Erzieher jederzeit feststellen zu können, wer sich auf dem ihm zugewiesenen Platz befindet oder nicht. Regelverstöße und Abweichungen von der Norm können somit augenblicklich entdeckt, einem bestimmten Individuum zugeschrieben und geahndet werden. Die Parzellierung hat neben ihrer Kontrollfunktion auch eine Disziplinarfunktion. Parallel zur Überindividualisierung vollzieht sich durch die Nummerierung eine Entindividualisierung, die – wie im rotierenden Verteilungsprinzip bei Zoderer beschrieben – zu einer beliebigen Austauschbarkeit der Menschen führt. Innerhalb dieser Abstraktion und Reduktion des Persönlichen spielt das Persönliche keine Rolle mehr, da jeder den freigewordenen Platz neu einnehmen kann. Die Austauschbarkeit impliziert damit eine Beliebigkeit, die tiefere emotionale Bindungen und eine vernünftige Sozialisation behindert, da das System das *Objekt* Mensch ohne Rücksicht auf Sympathien oder Antipathien in Gruppen schichtet und verschiebt.

Der zellenartige Charakter der Schülerzimmer wird in *Unter Freunden* und in *Ihr mich auch* von den jugendlichen Hauptfiguren angesprochen. In *Unter Freunden* geschieht das besonders deutlich, da Parallelen zwischen dem Internat Hausenthal und dem Hochsicherheitsgefängnis Stammheim gezogen werden. Greg, eine der drei Hauptfiguren des Romans, hat sein Zimmer mit drei Kunstdrucken aus dem Gemäldezyklus *18. Oktober 1977* von Gerhard Richter dekoriert. Sie zeigen Baaders Plattenspieler, dessen Zelle und Gudrun Ensslin.<sup>164</sup> Die

---

164 Das kulturelle Gedächtnis, in das die terroristische Bewegung der RAF eingegangen ist, die in dem Gemäldezyklus ästhetisch transformiert wurde, wird durch die Poster angesprochen und als thematischer Bezug in den Roman integriert. Die Klassifizierung als „Drucke“ (Fuchs 2008, S. 21) verweist auf ihre technische Reproduzierbarkeit, die eine „Entortung des einmaligen Kunstwerks“ (Benjamin 2013, S. 103) symbolisiert als auch den Verlust seiner „Aura“ (ebd., S. 15), wodurch auf Seiten des Betrachters die „kritische und die genießerische Haltung“ (ebd., S. 40–41) auseinanderfallen. Der revolutionäre und terroristische Gehalt der Bilder verflacht, es wird – als Teil einer oberflächlichen Unterhaltungskultur – ikonisiert und entkontextualisiert (vgl. Jung 2002, S. 34).

Kunstdrucke sind erstens visueller Ausdruck der Atmosphäre im Internat, zweitens versinnbildlichende Ikonen der inneren Haltung des manipulativen Schülers und drittens stellen sie den Versuch der persönlichen Aneignung des entprivatisierten ‚eigenen‘ Raumes innerhalb der überindividualisierenden *totalen* Institution dar, die die Schüler durch eine Nummer, zumindest in Bezug auf die räumliche Zuordnung, bezeichnet. Greg ist der Meinung, dass die Drucke gut ins Internat passen: „Hochsicherheitsknast Hausenthal sozusagen.“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 21) Am Ende des Romans thematisiert Leo, dessen Erlebnisse in Hausenthal im Zentrum der Erzählung stehen, diesen Zusammenhang nochmals. „Er [Greg, A. S.] sagte, sie seien Anschauungsmaterial einer verlorenen Wahrheit. Denn ich würde es ja selbst spüren, von diesen Bildern geht Macht aus, sie polarisieren und vermitteln Not, Verzweiflung und Ohnmacht, passend für Hausenthal.“ (ebd., S. 258–259)<sup>165</sup> In *Ihr mich auch* hingegen vergleicht Nico sein neues Zimmer wegen der weißen Wände mit „einer Gummizelle“ (Borlik 2010, S. 7).

Der von den Jungen gezogene Vergleich ihrer Internatszimmer mit einer Gefängniszelle bzw. einer ‚Gummizelle‘ steht analog zu den Beispielen des Gefängnisses und der Asyle bei Goffman und Foucault. Die „*Zuweisung von Funktionsstellen*“ gliedert die *totale* Institution zusätzlich sehr fein auf, indem diese „immer mehr einen Raum codieren, der von der Architektur her noch verschiedene Verwendungen zulässt.“<sup>166</sup> (Foucault 2008, S. 846) Sie weisen den einzelnen Räumen in den literarisch beschriebenen Internaten schließlich einen Verwendungszweck zu, der andere Nutzungsmöglichkeiten ausschließt. Zu den Plätzen, die eine bestimmte Funktionsstelle ausfüllen, gehören die Schlafsäle, die Unterteilung des Wohnraumes in Erzieher- und Schülerzimmer, der Speisesaal, die Aula,

---

165 In Fuchs’ Roman beschreiben die Schüler das Internat Hausenthal als einen Ort, an dem jene, die im staatlichen Schulsystem versagen, eine letzte Chance auf einen Schulabschluss erhalten. „Hätte jemand eine Liste der Gründe des Hausenthalaufenthaltes geführt, sie wäre sicher dem jährlichen Bericht zur Jugendkriminalität nahegekommen.“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 29) Das Internat trägt somit Züge einer Abweichungsheterotopie, denn „[i]n sie steckt man die Individuen, deren Verhalten abweichend ist im Verhältnis zur Norm“ (Foucault <sup>4</sup>1992, S. 40). Der Roman entwirft das Internat als Gefängnis – von Foucault ebenfalls den Abweichungsheterotopien zugeordnet –, wobei die sprachlich konsequent eingehaltene *Knast-Metaphorik*, das Selbstverständnis der Schüler als eingesperrte Insassen sowie die Referenz auf das Hochsicherheitsgefängnis Stammheim mittels des Gemäldezyklusses Richters dieses Bild aufrechterhalten. Zu der Atmosphäre aus Not, Verzweiflung und Ohnmacht im Internat tragen nicht nur die Probleme bei, derentwegen die Jugendlichen nach Hausenthal gekommen sind, sondern auch der Druck, der durch Gregs Manipulationen und Erpressungen geschaffen wird.

166 Hervorhebung im Original.

die Unterrichtsräume, die Wasch- und Lagerräume und für den Aufenthalt der Schüler in der Freizeit geschaffene Gemeinschaftsräume. Die Zuweisung der Funktionstellen codiert nicht nur den Raum der Institution, sondern ermöglicht eine geordnete Bewegung der Individuen, was wiederum die disziplinierenden Kontrollmechanismen begünstigt.

Neben den offiziellen Funktionszuweisungen generieren die Schüler eigene codierte Räume, an denen sie sich der herrschenden Kontrolle und Disziplinierung entziehen. Sie schaffen sich Geheimverstecke, in denen sie Freiraumerfahrungen und die Autonomie eigenständigen Handelns erleben. Die Schüler fühlen sich in diesen privaten Räumen unbeobachtet. Solche Plätze sind – wie bereits erwähnt – die Buchenlaube und das Versteck hinter der Lourdes-Grotte in *Die Klosterschule*. Im Laub hinter der Grotte, „unterm Rosenbusch, unter Zier- und Nutzpflanzen, unter Bäumen, Ästen und Zweigen“ (Frischmuth 1979, S. 72) im Garten, verstecken sich die Mädchen und lesen gemeinsam erotische Textpassagen aus dem Alten Testament. Sie können ungestört miteinander sprechen, ohne Angst, dass man sie erwischt und bestraft, denn niemand sucht sie, niemand kommt „auf die Idee, daß immer wieder zwei hier kauern und einander erzählen, fragen oder vorlesen“, hier „im Kühlen auf feuchten Blättern, Moos, Erde, Laub“ (ebd., S. 72). Im Versteck der Mädchen werden die Dichotomien *Unnatur vs. Natur* sowie *oben vs. unten* deutlich, denn die Gartengewächse bieten ihnen unter den Zweigen Schutz vor dem Zugriff der übergeordneten, normierenden Disziplin. Auch die Jungen in *Die Musterschüler* haben verborgene Orte für sich entdeckt, welche die Erzieher vergeblich suchen. Die Jungen setzen sich auf die abgelegene Personalstiege des Internatsgebäudes oder klettern durch eine Luke auf das Dach, um ungestört zu sein. „Man war ja öfter in der Situation, daß man sich verstecken wollte. Oder mußte. Und jeder hat so seine Verstecke gehabt im Haus oder auch draußen.“ (Köhlmeier 2009, S. 327)

Mit Ausnahme der Verstecke unter Ziersträuchern liegen die Freiräume der Schüler, soweit sie in den Internatsromanen genannt werden, auf einer höheren räumlichen Ebene als die offiziellen Funktionsstellen der Institution, sodass sich wieder das Gegensatzpaar *oben vs. unten* ergibt. Es sind Treppentritten, Dachbodenwinkel oder ein Kiesberg auf dem Internatsgelände wie in *Warum du mich verlassen hast*, wo sich die Clique um Marko zum Reden und Rauchen trifft.

„Wir saßen draußen am Kiesberg auf der anderen Seite des Collegiumswegs, so daß wir den Streifen Wald im Rücken hatten. [...] Nur von rechts konnte uns jemand entdecken, aber wir paßten auf.“ (Ingendaay 2007, S. 40) Die erhöhte Lage der privaten Rückzugsräume ermöglicht es den Schülern, den institutionell codierten Raum überschauen zu können und dadurch selbst ein Gefühl von Kontrolle über ihre Umgebung zu entwickeln. Sie bemerken sich nähernde Erzieher oder Mitschüler früh und können, wenn sie etwas Regelwidriges tun, rechtzeitig reagieren, um Sanktionen abzuwenden. Während der Kiesberg von einer Seite gut einsehbar ist, haben sich die Schüler in *Ihr mich auch* ein nicht einsehbares Versteck eingerichtet. Hinter den Türen eines schweren Holzschrankes am Ende des Dachbodens

ist ein Durchgang. Er führt in einen abgeschotteten Teil des Dachbodens. Die *Flirtoase* nennen sie es. Jedenfalls die Mädchen. Die Jungs sind da eindeutiger. [...] Überall liegen Matratzen. Jungs und Mädels hocken darauf. In einer Ecke steht ein Sofa, das sich zwei Pärchen teilen.

(Borlik 2010, S. 35–36)<sup>167</sup>

Die Jugendlichen treffen sich dort, um Alkohol zu trinken, miteinander zu reden und um Intimitäten auszutauschen. In seiner Anlage erinnert diese Parzelle an die ähnlich gestaltete Dachbodenkammer in Musils *Törleß*, in der sich die Kadetten Beineberg, Reiting und Törleß treffen. „Die Wände waren vollständig mit einem blutroten Fahnenstoff ausgekleidet [...], und der Fußboden war mit einer doppelten Lage dicker, wolliger Kotzen [Woldecken, A. S.] bedeckt“ (Musil 1992, S. 39). In diesem „gebärmutterartigem Versteck“ (Pelz 1996, S. 101) innerhalb des Internats bilden die Jungen eine „männliche Geschlechtsidentität über die Einverleibung des Weiblichen und über die Verdrängung der ursprünglichen Bisexualität“ (ebd., S. 101–102) heraus. Dieser adoleszente Entwicklungsprozess – das Internat ist somit als Krisenheterotopie lesbar – geht mit Macht- und Herrschaftsbeziehungen einher, da sie den als weiblich und schwach betrachteten Mitschüler Basini zur sexuellen, physischen wie psychischen Unterordnung zwingen. In *Ihr mich auch* wird die Dachbodenkammer ebenfalls als Ort zur Ausbildung einer männlichen bzw. weiblichen Geschlechtsidentität funktionalisiert, wobei die intimen Begegnungen zwischen den Mitschülern nicht von Gewalt geprägt sind (siehe Kapitel 7). An diesen verborgenen Orten wird die beständige Kontrolle durch

die *totale* Institution und ihrer Repräsentanten nahezu aufgehoben. Sie sind räumliche Realisierungen von Trotz, Heimlichkeit und Abenteuer im ansonsten reglementierten Internatsalltag. Gleichzeitig sind es aber auch Orte, an denen für die Binnenstruktur der Schüलगemeinschaft ein neuer Normen- und Sittenkodex erstellt wird, der unter den Peers wiederum reglementierend und disziplinierend wirkt (vgl. Luserke 1999, S. 85).

Bevor jedoch die Mechanismen untersucht werden, die bei den Schülern eine Internalisierung und wie oben angesprochen eine Spiegelung der institutionellen Disziplinierung bewirken, muss noch kurz auf die formale Einteilung der Individuen in einfach zu bewegendende Gruppen eingegangen werden. Foucault bezeichnet die formale Einteilung der Bewohner eines geschlossenen Systems als Zuweisung eines Ranges in der Hierarchie, bei dem das überindividualisierte Subjekt einen „Platz in einer Klassifizierung“ (Foucault 2008, S. 848) erhält. Goffman führt dazu in *Asylums* Folgendes an: „When persons are moved in blocks, they can be supervised by personnel whose chief activity is not guidance or periodic inspection [...] but rather surveillance“ (Goffman <sup>8</sup>1980, S. 18).

In den literarisch dargestellten Internaten werden die Schüler zum einen nach Alter und Wissensstand in Klassen geordnet, zum anderen erfolgt eine weit aus feinere Aufteilung in verschiedene Groß- und Kleingruppen. Zusätzlich werden die Schülerfiguren in Interne und Externe eingeordnet. Interne Schüler wohnen im Internat –, während externe Schüler dort nicht wohnen, aber am Unterricht teilnehmen. Es werden Wohngruppen geschaffen, die räumlich nach Geschlecht, Alter oder Klassenstufe getrennt werden.

Die Einteilung der Schülerinnen in *Die Klosterschule* und der Schüler in *Die Musterschüler* ist sehr differenziert. Sie sind in „allen wichtigen Lebensbereichen“ (Frischmuth 1979, S. 79) in Ober- und Unterstufe getrennt. „Diese Trennung bezieht sich zuvörderst auf die Mahlzeiten, das Schlafen, das Studieren und den täglichen Spaziergang. Gemeinsam wird nur an den liturgischen Handlungen sowie an Festakten oder sonstigen Feierlichkeiten teilgenommen“ (ebd., S. 79). Die Schüler dürfen sich nicht ohne Erlaubnis der Erzieher in den Räumen der jeweils anderen Gruppe aufhalten (vgl. Köhlmeier <sup>2</sup>2009). Auch im Speisesaal sitzen sie nach Jahrgängen getrennt auf fest zugewiesenen Plätzen. Neben der Ein-

---

167 Hervorhebung im Original.

ordnung in Klassen und der Trennung nach Ober- und Unterstufe, erfolgt in *Das Glück beim Händewaschen* die zusätzliche Aufteilung der Schüler hinsichtlich eines Beichtvaters sowie in einzelne Lerngruppen. In *Crazy* bestimmt die strenge Aufteilung nach Geschlechtern in einen Jungen- und einen Mädchentrakt die Struktur des Zusammenlebens. Ein Zettel mit Raumnummer und Namen an der Tür zeigt zudem an, wer in welchem Zimmer wohnt. Jeder Flur wird von einem Erzieher beaufsichtigt. Benjamins Flur heißt im Jargon der Schüler „Hurenflügel [...]“. Oder auch Landorf-Gang. Wegen dem Erzieher. Sechzehn Schüler wohnen hier, verschiedenen Alters. Von dreizehn bis neunzehn.“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 16) Auch in *Die Internatler* ist jeder Wohngruppe eine Aufsichtsperson als „Gangvater“ (Killian 2011, S. 38) oder „Gangmutter“ (ebd., S. 80) zugeteilt. Die Aufsichtsperson hat die Aufgabe, in ihrem Gang für das Einhalten der Hausregeln zu sorgen sowie nachts die Ausgangstür abzuschließen bzw. am Ende des Heimfahrtswochenendes wieder aufzuschließen (vgl. ebd., S. 25 und S. 71). In diesem Aufgabenbereich wird die ‚surveillance‘-Funktion deutlich, die Goffman dem Personal der *totalen* Institution zuschreibt. In dem von Killian beschriebenen Internat wird den Erziehern eine Schülergruppe zugeteilt, mit der sie im Speisesaal zusammen an einem Tisch sitzen. Der „Gruppenvater“ (ebd., S. 27) ist für die Schüler Ansprechpartner. Die einzelnen Gruppen bleiben unter sich, da ihre Mitglieder auch in einem Gang wohnen.<sup>168</sup>

Die Schüler in *Warum du mich verlassen hast* sind auf einzelne Wohnhäuser verteilt. Mit zehn Jahren können sie ihre Schulbildung am Internat beginnen und kommen zuerst in das Juvenat. Dort bleiben sie zwei Jahre, ehe sie ins Hauptgebäude umziehen (vgl. Ingendaay 2007, S. 73). In dieser Zeit blicken die Jungen über den Graben „zu den Großen, die auf der inneren Seite gingen“ (ebd., S. 73). Diese innere Seite erscheint als ein schwer zu erreichendes Paradies. Innerhalb des Internates entsteht ein Sehnsuchtsraum, an den die Hoffnung auf weniger Kontrolle, Kälte und Mangel geknüpft ist. Der Graben muss unbedingt überwunden werden, „denn wir sind auf der inneren Seite in Sicherheit.“ (ebd., S. 73) Die älteren Jungen sind im Hauptgebäude auf die Häuser Sparta und Athen – eine

---

168 Die Komposita Gang- bzw. Gruppenvater oder Gang-/Gruppenmutter verschränken die Institution des Internates mit dem Aufbau einer Familie. Die familiäre Struktur der Außenwelt wird so auf die Rang- und Platzzuweisungen der Institution übertragen.

Benennung, die auch in *Unterm Rad* vorkommt – verteilt.<sup>169</sup> Jedes Haus untersteht einem Erzieher, der Aufsicht führt. „Jeder Bruder wachte und kontrollierte für den anderen“ (ebd., S. 46), sodass den Schülern ein Gefühl der permanenten Beaufsichtigung vermittelt wird.

In den Romanen wird die Konsequenz der Separierung, Klassifizierung und Hierarchisierung anhand sozialer Dynamiken dargestellt. Es bilden sich innerhalb der Schüलगemeinschaft Cliques heraus, deren Mitglieder beieinander bleiben und sich von anderen Cliques separieren. Aufgrund der Austauschbarkeit von Menschen und Objekten, die in der Parzellierung impliziert wird, behindert dies, wie bei Zoderer beschrieben, die Ausbildung enger Kontakte oder begünstigen die Ausgrenzung privilegierter Schüler, die von den Erziehern bevorzugt werden, wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird. Die räumliche Separierung, Klassifizierung und Hierarchisierung findet ihre Fortsetzung auf zwischenmenschlicher Ebene innerhalb der Schüलगemeinschaft.

Die *totale* Institution stattet Schüler mit besonderen Privilegien aus, die sich als besonders zuverlässig und vernünftig erweisen oder sich mit schulischen Leistungen besonders hervortun. Das so entstehende Privilegiensystem ist ein formeller Bestandteil der Organisation der Institution und basiert auf den herrschenden Mikrojustizen, die vor allem in der Hausordnung des Internates festgeschrieben sind. Regelübertretungen zu sanktionieren, Belohnungen auszusprechen oder Privilegien zu vergeben, unterstützt die Erzeugung des von der Institution gewünschten Verhaltens, das durch die Normierung der *gelehrigen Körper* erreicht wird (vgl. Goffman<sup>8</sup> 1980; vgl. Foucault 2008). Klar definierte Auszeichnungen werden als Gegenleistung für Gehorsam sowohl gegenüber den Erziehern als auch gegenüber den Hausregeln vergeben. Innerhalb des Mikrosystems bewirkt das Inaussichtstellen eines Privilegs einen stärkeren Erziehungseffekt als das Verhängen von Strafen. Als Privilegien werden den Schülern, wie in *Das Glück beim Händewaschen* und *Sacro Pop* beschrieben, die Gruppenleitung, Durchführung von Nachhilfestunden und die Hausaufgabenbetreuung übertragen, sodass die in diesem Sinne Privilegierten zwar aus der Gruppe ihrer Mitschüler herausgehoben werden, aber in der institutionellen Hierarchie nach wie vor ganz

---

169 Die Wohnhäuser des katholischen Collegium Gregorianum Kahlenbeck sind nach drei der sieben Hügel Roms benannt: „Quirinal“ (Peters 2012, S. 47), „Oktogon“ (ebd., S. 55) und

unten stehen. Diese Funktionszuweisung und Privilegierung durch die Institution bewirkt nicht nur eine Hierarchisierung der Schüler, sondern begünstigt zudem Misstrauen und Konkurrenzdenken unter ihnen. Die Ausbreitung von Misstrauen innerhalb der Schüलगemeinschaft untergräbt die Entstehung von Widerstand gegen das disziplinierende System, da ihre Mitglieder gegeneinander ausgespielt werden. Mit der Bestärkung von Konkurrenzbeziehungen zwischen den Schülern wird eine Anforderung internalisiert, die Teil der kapitalistischen Leistungsgesellschaft ist, in die die Schüler nach Schulabschluss entlassen werden. Das Wohnen ohne Aufsicht ist ebenfalls ein Privileg: „Weil Kunibert vertrauenswürdig, vernunftbegabt und aufrichtig war, gehörte er zu den wenigen Auserwählten, die im ‚Eberhaus‘ ganz ohne Erzieher wohnen durften.“ (Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 43) Indem die *totale* Institution einzelne Schüler privilegiert und bei gleichzeitiger Beschränkung des Kontakts der Schüler untereinander in Gruppen aufteilt, vermeidet sie zum einen eine unübersichtliche Gruppenbildung, die eine Gefahr für das System darstellen könnte, da sie nicht kontrolliert werden kann. Zum anderen wird verhindert, dass sich Intimität und Zweisamkeit zu einer einzelnen Bezugsperson herausbilden, wodurch sich Schüler dem regulierenden Einfluss des Internates entziehen könnten. Diese Einstellung des Internates gegenüber einer ungesteuerten Gruppenbildung thematisiert *Das Glück beim Händewaschen*. Eine Kontrolle über die Schüler ergibt sich aus der Dreierregel:

Es war verboten, zu zweit Spaziergänge zu machen. Zwei, die zusammen auf die gleichen Gedanken kamen, waren eine Gefahr für die Gemeinschaft. Zusammenrottung wurde gefördert. Spaltpilze wurden gefördert. Nur die Verschwörung zu zweit war verpönt. Ein Dritter wurde von der Regel vorgeschrieben [...]. Zu dritt zerstritt man sich leichter.

(Zoderer 1984, S. 15)

Die feine Aufgliederung des architektonischen Raumes durch die Parzellierung und Zuweisung von Funktionsstellen in dem geschlossenen System wird auf der sozialen Ebene der in ihr lebenden Menschen fortgesetzt. Goffman hebt in *Asyle* die bürokratische Organisation großer Gruppen als das zentrale Merkmal *totaler* Institutionen hervor (vgl. <sup>8</sup>1980, S. 18). Die architektonische Organisation, wie sie Foucault erläutert, ergänzt die bürokratische Organisation, sodass sich für die In-

---

„Aventin“ (ebd., S. 67).



stitution *Internat* hochkomplexe Systemstrukturen ergeben, um Jugendliche zu hierarchisieren und zu beaufsichtigen.

Indem sie die ‚Zellen‘, die ‚Plätze‘ und die ‚Ränge‘ organisieren, fabrizieren die Disziplinen komplexe Räume aus Architektur, Funktionen und Hierarchien. [...] Die erste große Operation der Disziplin ist also die Errichtung von ‚lebenden Tableaus‘, die aus den unübersichtlichen, unnützen und gefährlichen Mengen geordnete Vielheiten machen.

(Foucault 2008, S. 851)

Die unübersichtliche *Schülermenge* in geordnete Vielheiten umzuformen, indem die Schüler in den bürokratischen und architektonischen Raum systematisch eingepasst werden, setzt sich darin fort, die Tätigkeiten der Jugendlichen zu kontrollieren.

Foucault stellt in seinen Ausführungen zur ‚Kontrolle der Tätigkeit‘ die enge Verschränkung von Zeit und der Reglementierung von Aktivitäten in einer Disziplinarinstitution dar (vgl. ebd., S. 852–859). Die Inanspruchnahme von Zeit und Interessen der Akteure im Mikrosystem erfolgt durch die Festsetzung des Tagesrhythmus, den Zwang zu bestimmten Tätigkeiten und die Regelung der Wiederholungszyklen (vgl. ebd., S. 852). Das Vorbild der Klöster hat auch in diesem Aspekt den Charakter der *totalen* Institution beeinflusst. Die Markierung der einzelnen Zeitabschnitte, in denen der Rhythmus von Tätigkeit, Zwang und Wiederholung reglementiert wird, erfolgt durch ein bestimmtes Signal, auf dessen Bedeutung die Mitglieder konditioniert werden. Dieses Signal kann das Läuten der Schulglocke oder ein Zeichen des Erziehers sein. In *Warum du mich verlassen hast* ist die Schulglocke ein unüberhörbares Signal für die Jungen. Der gerade angekommene Austauschschüler erhält folgenden Rat:

Ach ja, abends um Punkt neun wird der Bau abgeschlossen, Haus Athen, Haus Sparta, alles. Bis zur Obersekunda rauf müssen dann alle drin sein und sofort auf die Zimmer gehen. Ab neun herrscht im Haus wieder Silentium. Laß dich nach neun nicht draußen packen, Lucien, das kommt schlecht an. Du hörst doch die Glocken, oder? Schlagen jede Viertelstunde. Du hörst sie auf dem ganzen Collegiumsgelände, auch am See. Uhr vergessen, das ist keine Entschuldigung.

(Ingendaay 2007, S. 13)

Das akustische Signal zerteilt den Tag in kleinere Einheiten. In die auditive Wahrnehmung drängen sich die Glocken der Kapelle, die „jede Viertelstunde“ schlagen und „auf dem ganzen Collegiumsgelände, auch am See“ (ebd., S. 13) zu hören sind. Die Schüler wissen daher immer, wie spät es ist. Glockenschläge tak-

ten das Leben im geschlossenen System und werden zum „Symbol einer ‚Diktatur der Pünktlichkeit‘“ (Treiber & Steinert 2005, S. 38).<sup>170</sup> Im Gegensatz zu Robinson, der sich mit Kerben im Zeitverlauf orientiert, braucht Marko keine Hilfsmittel, „denn auf meiner Insel der Verzweiflung war durch das Dröhnen der verdammten Glocken immer klar, wann Sonntag war.“ (Ingendaay 2007, S. 82) Die „Prägearratur“ (Treiber & Steinert 2005, S. 69) *Internat* will neben Bildung auch bestimmte Werte und Normen des Zusammenlebens vermitteln. Sie hält ihren Einfluss daher präsent und gegenwärtig, indem sie die Räume funktionalisiert und die Zeit ökonomisiert.

Die Rituale des morgendlichen Aufstehens sowie das Abschließen der Gebäude bilden in allen Internatsromanen den Rahmen, in dem der Alltag in wiederkehrenden Rhythmen abläuft. An den konfessionellen Internaten ist der mit Unterricht, Hausaufgabenanfertigung und Freizeitangeboten gefüllte Tagesablauf noch von religiösen Handlungen durchsetzt, die ebenfalls einem festen Zeitpunkt zugewiesen sind. Die Andacht strukturiert in *Die Klosterschule* den gesamten Tagesablauf: „das Morgengebet vor Tagesbeginn, das Schulgebet vor Schulbeginn, das Schlußgebet nach Unterrichtsschluß, das Tischgebet vor und nach Tisch, das Studiengebet vor und nach dem Studium, das Abendgebet am Abend“ (Frischmuth 1979, S. 7). Die Schülerinnen müssen auch mindestens zweimal pro Woche an der heiligen Messe teilnehmen.

Um den Ablauf eines Internatstages darzustellen, wird *Warum du mich verlassen hast* als exemplarisches Beispiel ausgewählt, da der Roman neben der religiösen Komponente auch moderne Aspekte wie die Freizeitgestaltung der Schüler berücksichtigt. Die Frühmesse beginnt am Collegium Aureum „um halb acht“, in der nach Gebeten die „Kirchenlieder aus dem *Gotteslob*“<sup>171</sup> (Ingendaay 2007, S. 28) gesungen werden. Nach dem Unterricht haben die Schüler zwei Stunden Mittagsfreizeit, auf die von 16 Uhr bis 18.40 Uhr das Silentium folgt. In dieser Zeit müssen die Schüler in ihren Zimmern sein, dürfen nicht sprechen und

---

170 Wie sehr der Glockenschlag die Zeitwahrnehmung der Jungen diktiert und sich als ‚innere Uhr‘ in ihnen verankert hat, wird Marko außerhalb des Internates bewusst: Ihm fällt ein, „daß ich gar nichts mehr mußte. Motte mußte sein Pferd [sein Fahrrad, A. S.] satteln. Mein Pferd konnte in Hassum grasen, solange es wollte. Motte hatte um vier Uhr Silentium. Aber mein Pferd und ich hatten frei.“ (Ingendaay 2007, S. 487) Marko hat frei, da er relegiert wurde.

171 Hervorhebung im Original.

müssen ihre Hausaufgaben machen (vgl. ebd., S. 13). In dieser Zeit wird kontrolliert, ob auch alle in ihren Zimmern auf ihrem Platz sitzen. Eine Ausnahme von der bewusst wahrnehmbaren Kontrolle ist für die Schüler die Zeit, die ihnen zur individuellen Ausfüllung zur Verfügung gestellt wird. „Die Freizeit war nicht zum Kontrollieren da, außer in begründeten Fällen, wenn zum Beispiel dicker Zigarettenrauch unter der Tür durchquoll“ (ebd., S. 60) oder Schüler zu laut Musik hören. In dieser freien Zeit können sich die Jungen auf dem Gelände frei bewegen. Ausgang, bei dem sie das Internatsgelände verlassen dürfen, haben sie nur dienstags und freitags für je zwei Stunden. Ab 21 Uhr beginnt die Nachtruhe. Primaner dürfen sich bis 22.30 Uhr draußen aufhalten (vgl. ebd., S. 88). Nachts werden die Wohnbereiche abgeschlossen. „Die Erzieher schlossen ja nicht nur die ein, die sie beaufsichtigen sollten, sondern auch sich selbst.“ (ebd., S. 257) Am Wochenende ist der Tagesablauf offener reglementiert. „Der Samstag war ein Tag, an dem die Collegiumsregeln sich etwas lockerten. Natürlich nicht die *Collegiumsordnung*, nur die *Collegiumsregeln*, und auch die nicht *sehr*, sondern nur *ein bißchen*.“ (ebd., S. 86–87)<sup>172</sup>

Die Institution missbilligt Veränderungen am althergebrachten Tagesablauf oder lehnt diese ganz ab. Am Collegium Aureum lauten die Standardbegründungen für eine Ablehnung von Veränderungsvorschlägen oder Neuerungen wie folgt: „*Wenn das jeder täte. Und: Das haben wir noch nie so gemacht.*“ (ebd., S. 15)<sup>173</sup> Das strenge Einhalten der Regeln sowie die starre Orientierung an der bestehenden Ordnung, die „das Individuum komplizierter Entscheidungen enthebt“ (ebd., S. 124), symbolisiert die Beständigkeit des Mikrosystems im Sinne seiner Abgeschlossenheit gegenüber neuen Einflüssen oder Veränderungen. Die umfassende Beaufsichtigung und Regelung des Lebens der Schüler, wodurch ihnen ein Teil ihrer Autonomie genommen wird, greifen auch die anderen untersuchten Internatsromane auf.

Die Reglementierung von Freizeitaktivitäten führt zu einer erschöpfenden Ausnutzung der den Schülern zur Verfügung stehenden Zeit. Die Institution verfolgt mit dem Angebot zahlreicher Nachmittagskurse und Wochenendexkursionen das „Prinzip des Nicht-Müßiggangs“ (Foucault 2008, S. 857). Die Erzieher in den

---

172 Hervorhebung im Original.

173 Hervorhebung im Original.

Internatsromanen von Ostrowski, Ingendaay und Fuchs sehen im Müßiggang ein Laster und den Ursprung allen regelwidrigen Verhaltens. Das Internat in *Sacro Pop* bietet den Schülern dementsprechend ein reiches Kursangebot mit Freizeitaktivitäten, um sie von „dummen Gedanken“ (Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 34) abzulenken. „Jeder musste mindestens zwei Kurse belegen. Bedingung aber war, dass mindestens ein musikalisches Fach dabei sein musste. Und das war ziemlicher Mist. Interessanter als der Kurs selber waren die Zeiten, zu denen er stattfand.“ (ebd., S. 34) Kurse, die während der regulären Unterrichtszeit abgehalten werden, sind interessanter als jene, die in der eigentlichen Freizeit stattfinden. An den Wochenenden, an denen die Schüler nicht zu ihren Eltern fahren, organisiert das Internat Wanderungen mit Übernachtungen im Jugendlandschulheim oder ein Zeltwochenende (vgl. ebd., S. 79–88).

Trifft der Erzieher Bruder Gregor in Ingendaays Roman auf den Schüler Marko, dann fragt er diesen stets: „Und was liest Marko in diesen Tagen, sofern er liest und nichts Verbotenes tut? [...] Das sollte heißen, das Lesen bewahrt mich davor, Unsinn zu machen oder die Collegiumsordnung zu übertreten.“ (Ingendaay 2007, S. 53) In *Unter Freunden* muss jeder Schüler neben dem Unterricht noch an Arbeitsgemeinschaften teilnehmen. Der Direktor des Internates Hausenthal betont dies vor neuen Schülern mit Nachdruck: „Abhängen ist hier nicht. Wer nichts tut, kommt auf dumme Gedanken. Ich will, dass du und all die anderen hier abends um neun todmüde ins Bett fällt. Froh darüber, dass ein langer, anstrengender und erfüllter Tag endlich zu Ende ist.“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 9) Die Schüler werden somit umfassend in die Disziplinierungsmechanismen der Institution eingebunden. Ihnen bleiben daher nur ihre codierten Rückzugsorte oder ihre individuellen Tätigkeiten wie Lesen, Träumen oder Musik hören, um sich Freiräume zu erschaffen und kurzzeitig aus den reglementierten Alltag auszubrechen.

Das von der erschöpfenden Ausnutzung der Zeit umgesetzte „Prinzip des Nicht-Müßiggangs“ (Foucault 2008, S. 857) impliziert ein weiteres Prinzip, das auch den allumfassenden Anspruch des Disziplinarapparats auf die Gestaltung des Lebens ihrer Mitglieder ausdrückt: „Nur ein müder Schüler ist ein guter Schüler.“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 48) Der durchgeplante Tagesablauf ist Teil einer als Erziehung getarnten „Unterwerfungstechnik“, in der ein Individuum zu einem „von der Autorität manipulierte[n] Körper“ wird, zu einem „Körper der nützlichen Dressur“

(Foucault 2008, S. 859). Hinzu kommt das hier der Arbeitsbegriff des Bürgertums in die nächste Generation eingeschrieben wird, in dem Arbeit als Tugend, gesellschaftlicher Beitrag und Wert des Individuums begriffen wird. Mit der auf Nützlichkeit angelegten Beschäftigung der Schüler wird einem leistungsfeindlichen „Schlendrian“ (Weber 2004, S. 84) entgegengewirkt, der im reglementierten, von Monotonie und Wiederholung dominierten Mikrosystem zu einer Quelle für Irrationalität, Triebhaftigkeit und Widerstand werden kann.<sup>174</sup>

Ein wichtiger Teil der Zeitplanung in geschlossenen Systemen, die sich der Aufgabe der Erziehung und Ausbildung verschrieben haben, ist die Einteilung der im Unterricht vermittelten Informationen in Lernabschnitte. Prüfungen schließen Lernabschnitte ab und sollen nicht nur die Leistung der Prüflinge beurteilen, sondern auch Auskunft über den Erfolg von Erziehung und Bildung geben. Die ‚Organisation von Entwicklungen‘ dient vornehmlich der ‚Reglementierung der Verhältnisse der Zeiten, Körper und Kräfte; [der] Akkumulation der Dauer, und zur ständigen Steigerung der Rentabilität des Zeitflusses‘ (ebd., S. 861).

Nur *Das Glück beim Händewaschen* thematisiert die Evaluation von Leistung als Mittel der Differenzierung, wohingegen in anderen Romanen Leistungserhebungen zur Drangsalierung der Schüler eingesetzt werden. Prüfungen und Tests sind in dem Schweizer Klosterinternat entweder angekündigt oder unangekündigt. Die Benotung erfolgt nach einem präzisen System. „Die Rechnungslegung erhob den höchsten Anspruch auf Exaktheit. Unsere Leistungen wurden nicht mit runden Zahlen quittiert, sondern mit größerer mathematischer Einfühlung bewertet. Die Noten fielen mit Minus oder Plus und in Zehntel-Bruchteilen aus.“ (Zoderer 1984, S. 40) Die Leistungen der Schüler lassen sich mit diesem System genau messen und kategorisieren. Auch Verbesserungen bzw. Verschlechterungen können so nachvollzogen werden. Freude über eine gute Leistung dürfen die Schüler nicht zeigen. „Bekennen durfte man nur die Sünde, die Schwäche, die Niederlage. Den Triumph mußte man als Energiequelle für weitere Vervoll-

---

174 Max Weber identifiziert in „Die protestantische Ethik und der ‚Geist‘ des Kapitalismus“ (1904) die Zeitvergeudung, die mit dem Müßiggang einhergeht, als „erste und prinzipiell schwerste aller Sünden“ (Weber 2004, S. 183). Im Kontext der protestantischen Arbeitsethik ist „das *Ausruhen* auf dem Besitz, der *Genuß* des Reichtums mit seiner Konsequenz von Müßigkeit und Fleischeslust, vor allem von Ablenkung von dem Streben nach ‚heiligem‘ Leben.“ (ebd., S. 183; [Hervorhebung im Original.]) Dieses Streben wird in dem Ausspruch *ora et labora* aufgegriffen, der Frischmuths Roman als Motto voransteht und sich auf die anderen dargestellten Internate übertragen lässt.

kommnung verwenden, als Gas für den Leistungsluftballon.“ (ebd., S. 41) Nach dem Ende eines Trimesters werden die Noten öffentlich verkündet. „Langsam, und daher gut vernehmbar, wurden die Leistungsbewertungen nach dem Qualitätsgefälle und mit deutlich ausgesprochenem Namen verlesen. Triumph und Pranger. Schweißausbrüche, Herzklopfen und Scham, oft bis zum Brechreiz.“ (ebd., S. 41–42) In diesen körperlichen Reaktionen verbirgt sich hinter der Angst und Peinlichkeit des Versagens ein gesellschaftlicher Leistungs- und Erfolgsdruck, der bereits in den Internatstexten um 1900 Angriffspunkt der literarisch geäußerten Kritik am Schulsystem war und der, neben anderen Faktoren, als fatalen Konsequenz im beschriebenen Selbstmord des Protagonisten gipfelt (vgl. Imai 2001, S. 3).

Sowohl die Prüfungssituation als auch die öffentliche Bekanntgabe der Leistungen kann von den Vertretern der Institution dazu genutzt werden, ihre Macht über die Individuen zu demonstrieren. Die in den Internatsromanen dargestellte Machtdemonstration erfolgt durch die Auswahl des Prüflings bzw. den Prozess, der die Auswahl des Prüflings begleitet, das Herausstreichen von Schwächen wie auch durch die Beeinflussung des Prüfungsverlaufs und des Ergebnisses. In *Die Musterschüler* hält der Präfekt die Prüfungen ab – ein autoritärer Erzieher in dem beschriebenen Heim für Jungen. Als Anreiz für gute Leistung, aber auch als Druckmittel, stellt der Präfekt den Schülern bei Bestehen der Prüfung die Heimfahrt an einem langen Wochenende oder in kurzen Ferien in Aussicht. Bei Prüfungen vor längeren Ferien dürfen jene, die durchgefallen sind, erst einen Tag später nach Hause fahren (vgl. Köhlmeier 2009, S. 8–9).<sup>175</sup> Auch die Romane *Crazy*, *Unterwegs zu Melusine* und *Die Internatler* entwerfen Prüfungssituationen als Moment der erzieherischen Machtdemonstration. In den hier beschriebenen Begebenheiten steht weniger die Evaluation des Individuums im Vordergrund, als dessen Demütigung im Sinne der von Benno Hafener dargelegten Beschämung eines Schülers – ein Sanktionsmittel, auf das noch eingegangen wird.

Die Instrumente – die „Mittel der guten Abrichtung“ (Foucault 2008, S. 876) –, die von der Disziplinarmacht eingesetzt werden, um das Erziehungsziel zu erreichen, sind die hierarchische Überwachung, die normierende Sanktion und

ihre Kombination im Verfahren der Prüfung (vgl. ebd., S. 876). Zur hierarchischen Überwachung einer großen Gruppe von Individuen wird sowohl die Architektur der Gebäude als auch die Einrichtung der Funktionsräume genutzt. Letztere sind Disziplinierungsmittel. Jedem Schlafsaal oder Wohnflur ist in den Internatsromanen ein Lehrer zugeordnet; im Speisesaal ermöglicht ein erhöhter Tisch den Lehrern, einen kontrollierenden Blick über die essenden Schüler zu behalten.

Die Lehrer teilen sich die Beaufsichtigung der Schüler mit ausgewählten Schülern, denen eine Aufsichtsfunktion zugewiesen wurde. Die Disziplinargewalt erschafft durch die gestaffelte Verteilung ein „integriertes“ Kontrollsystem aus „autonome[r] und anonyme[r] Gewalt“, das „von innen heraus wirkt“ und so ein differenziertes „Beziehungsnetz mit Machtwirkungen“ (Foucault 2008, S. 882) entstehen lässt. „In der hierarchischen Überwachung der Disziplinen ist die Macht keine Sache, die man innehat, kein Eigentum, das man überträgt; sondern eine Maschinerie, die funktioniert.“ (ebd., S. 882) Das Funktionieren dieser Maschinerie, vor allem ihre Verinnerlichung durch die Schüler, wird von einem komplexen Gefüge normierender Sanktionen garantiert. Die angewandten Strafmechanismen formen innerhalb der *totalen* Institution eine „Sub-Justiz“ (ebd., S. 883), in der Verstöße gegen die Ordnung der Disziplinarmacht geahndet werden. Die in den untersuchten Internatsromanen ausgeübten Sanktionen gleichen der Liste der Mikrojustizen, die in *Überwachen und Strafen* erstellt wird. Foucault zählt dort die Mikrojustiz der Zeit (Verspätungen, Abwesenheiten, Unterbrechungen), der Tätigkeit (Unaufmerksamkeit, Nachlässigkeit, Faulheit), des Körpers („falsche“ Körperhaltungen und Gesten, Unsauberkeit) sowie der Sexualität (Unanständigkeit, Schamlosigkeit) auf (vgl. ebd., S. 884). Der folgende Abschnitt geht aufgrund des zentralen Stellenwertes der normierenden Sanktionen in den Internatsromanen näher auf die disziplinierenden Maßnahmen innerhalb des geschlossenen Systems ein.

---

175 Die Charakteristika des im Roman dargestellten Typs des autoritären Erziehers werden im nachfolgenden Kapitel detaillierter behandelt. Dort wird auch näher auf die Machtverhältnisse eingegangen, die der *totalen* Institution *Internat* zugrunde liegen.

### 5.3.1. Strafen, Drohen und Beschämen – die normierenden Sanktionen der Disziplinarmacht

In den untersuchten Internatsromanen werden bei Regelverstößen und Normabweichungen Sanktionen verhängt. Das Strafmaß hängt von der Auffassung des Erziehers zu seiner personalen Autorität ab sowie von seiner Einstellung zu Ordnung und Regeln im Mikrosystem. Die gewählte Strafe soll eine erziehende Wirkung haben. Oftmals dient das Bestrafen jedoch nur zum Umsetzen, Durchsetzen und Aufrechterhalten der disziplinierenden Autorität. Erziehungspraktiken, die über Angst, Druck und Kontrolle eine „beträchtliche Triebunterdrückung, Affektmodellierung und Verhaltensregulierung“ (Rutschky <sup>8</sup>2001, S. XXXVIII) durchsetzen und dabei kindliche Entwicklungsbedürfnisse ignorieren, werden als *Schwarze Pädagogik* bezeichnet. Disziplinarische Maßnahmen richten sich im Sinne der von Foucault aufgelisteten Mikrojustizen nach dem Ausmaß des Ungehorsams der Schüler und dem Bestrafungswillen des Erziehers, wobei vor allem der autoritäre Erziehertyp zu sadistischen Bestrafungen neigt. Immer wiederkehrende Sanktionen in den Internatsromanen sind Ohrfeigen, Ausschluss vom Unterricht mit Stehen auf dem Gang, zusätzliche Strafarbeiten, das Streichen von Vergünstigungen, zeitweilige Pfändung persönlicher Gegenstände, Aufsuchen des Direktors oder Flurbetreuers zum Zweck ermahrender Gespräche und als letztes Mittel der Verweis vom Internat.

In *Die Klosterschule* sollen die Mädchen zur Achtung der Gemeinschaft erzogen werden, weshalb bei Ungehorsam alle bestraft werden. In die Namensliste an der Schlafsaaltür wird ein „Verweis in Form eines schwarzen Punktes [eingetragen]. Drei schwarze Punkte machen das Maß voll, man darf mit einer empfindlichen Strafe rechnen.“ (Frischmuth 1979, S. 52) Eine empfindliche Strafe ist zum Beispiel das Streichen des Heimfahrswochenendes zu den Eltern.<sup>176</sup> Die

---

176 Als Kompensation von Mangelserfahrungen und als Trost wird die Mahlzeit in *Die Klosterschule* mit seelischem und leiblichem Glück verbunden. Die Mädchen essen Marmeladenbrote (vgl. Frischmuth 1979, S. 47). Sie konzentrieren sich dabei auf die taktile Sinnesempfindung des Kauens und die gustativen Empfindungen des Geschmacks. Die Marmelade entstammt der „Zukost“ (ebd., S. 49), die sie von ihren Eltern erhalten. „Das Essen, das uns vorgesetzt wird, schmeckt uns nicht. Es ist ein Essen, von dem angenommen wird, daß wir es für unser Wachstum brauchen.“ (ebd., S. 49) Das Vergnügen des Essens gönnen sich die Mädchen als Trost, wenn ihnen ein „Mißgeschick“ (ebd., S. 50) passiert ist. Darunter werden hier Handlungen subsumiert, die eine disziplinierende Sanktion zur Folge haben. „Wenn wir wirklich essen, tun wir das, um glücklich zu werden.“ (ebd., S. 50) Die Sättigung, die mithilfe von Zukost eintritt, während sie bei den klösterlichen Mahlzeiten aus-



Namen der Schülerinnen werden auch bei Verstößen gegen das Reinlichkeitsgebot aufgeschrieben. So erhalten sie einen Eintrag, wenn sie sich die Füße nicht gewaschen haben oder die Schuhe nicht ordentlich geputzt sind.

Wenn man vergessen hat, die Schuhe zu putzen, kann es geschehen, daß man um Mitternacht aus dem Schlaf gerissen wird und diese Arbeit allein und im kalten Keller auf das sorgfältigste nachzuholen hat. Läßt man sich andere Verstöße gegen die allgemeine Ordnung zuschulden kommen, ist es nicht ausgeschlossen, daß man nachts im finsternen Teil des Ganges zu knien hat, bis die Schlafsaalschwester auf dem nächsten Rundgang einem erlaubt, ins Bett zurückzukehren. Es ist aber auch durchaus möglich, daß die Schlafsaalschwester keinen Rundgang mehr macht und man irgendwann zitternd vor Kälte auf dem Fußboden erwacht.  
(ebd., S. 57–58)

Da die Schülerinnen stets in einer Gruppe gehen müssen, wirkt sich die Unpünktlichkeit einer Einzelnen auf alle aus, so „daß die geringste Saumseligkeit nicht bloß für den, der sie begangen, sondern für alle von Übel sein kann.“ (ebd., S. 58) In diesen Maßnahmen ist die Mikrojustiz der Tätigkeit und des Körpers enthalten. Das intendierte Ziel verhängter Gemeinschaftsstrafen ist es den Mädchen die Bedeutung der Gruppe und den Wert der Gemeinschaft nahezubringen. Diese Art der Sanktionierung hat jedoch einen destruktiven Effekt, der zum Zerschlagen der Gemeinschaft führt. Die Gruppe, die aufgrund der „Saumseligkeit“ (ebd., S. 58) einer Einzelnen zu Unrecht bestraft wird, richtet ihre Wut darüber auf die Verursacherin: das schuldige Mädchen wird von ihren Mitschülerinnen bestraft. Dieser Vorgang der Umlagerung der Gewalt und ihrer Entfaltung innerhalb der Gemeinschaft der Schülerinnen wird im nachfolgenden Kapitel noch einmal aufgegriffen.

Die Erzieherinnen begründen die Disziplinarstrafen nicht und die Schülerinnen nehmen sie in ihrer Ohnmacht – denn sie befinden sich in einer Position ohne Macht – hin, wie an der Erzählerin exemplarisch im Roman dargestellt: „Jemand hält meine Hand. [...] Jemand hält meine Beine, meinen Rücken, meine Arme, meine Knie. Man hält mich fest. Ich weiß, was kommt. Es tut nicht weh. Aber niemand hat mich gefragt.“ (ebd., S. 29) Die Art der Bestrafung bleibt in Frischmuths Roman in einer Leerstelle hinter dem „Es“ (ebd., S. 29) sowie einer auf auditiven Sinneseindrücken basierenden Beschreibung verborgen.<sup>177</sup> Die be-

---

bleibt, wird in Kombination mit dem sinnlichen Erleben „zum Maßstab des Glücks erklärt“ (Kashiwagi 2003, S. 139).

177 Verstärkt durch das Fieber, das ihre Erkältung begleitet, erleidet die bereits verängstigte Schülerin im Festsaal des Klosters beim Anblick der auf sie zu stürmenden Krampus-Teufel, es ist der „fünfte Dezember“ (Frischmuth 1979, S. 24), eine Panikattacke. Sie

teiligten Erzieherinnen als auch die Schülerin wissen, welche Maßnahme hier ergriffen wird. „Ich weiß, was kommt. Es tut nicht weh. Aber niemand hat mich gefragt.“ (ebd., S. 29) In diesen drei kurzen Sätzen wird deutlich, dass die Erzählerin ‚es‘ schon einmal erlebt hat, sich aus Mangel an Protestmöglichkeiten fügt und die Sanktion gegen ihren Willen durchgeführt wird. Durch ihr Verschweigen macht sie sich zudem zur Komplizin bei der Legitimierung dieser Pädagogik.

Die in *Die Musterschüler* verhängten Sanktionen sind Küchendienst, das Streichen von Freizeit und Essen, mehrere Stunden zusätzliches konzentriertes Studium, zusätzliche Lateinprüfungen, Hausaufgaben, das Verbot, an Feiertagen nach Hause zu fahren, Schläge oder der Verweis vom Heim wegen Diebstahls. Schläge führt der Präfekt aus. Er schickt den Schüler, der bestraft werden soll, zum Rutenschneiden in den Wald hinter dem Heim. „Mit der [Rute] ist er dann gefitzt worden. Auf die Hände oder auf den Hintern. Der Präfekt war der Meinung, wenn man sich die Rute selber schneidet, lernt man leichter, die Strafe zu akzeptieren. Je dünner die Rute, desto härter die Schläge.“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 41)<sup>178</sup> Diese Strafe wirkt – basierend auf Angst und Schmerz – mehrdimensional: der Schüler erschreckt sich über das verhängte Strafmaß, er erlebt Angst und Demütigung in der Aufgabe des Rutenschneidens, der Schmerz der Schläge sowie der abklingende Schmerz und das erneute Gefühl von Demütigung nach Vollzug der Strafe. Der starke psychische Effekt solcher Sanktionen führt zu einem passiven Gehorsam gegen über den Regeln, da der Schüler eine ängstliche Vermeidungshaltung zu verkörpern beginnt. Dabei wird auch hier gezeigt, wie der Schüler durch das Rutenschneiden zum Komplizen im Prozess des Strafens und so in

---

schlägt um sich und wird zur Krankenstation zurückgetragen. In Bauchlage wird sie auf dem Bett festgehalten. „Da schreie ich. Ich höre das Sägen und Springen von Glas, den Knall eines sich öffnenden, luftdicht verschlossenen Gefäßes, das Geräusch des Saugens, mit dem eine Flüssigkeit von einem Behälter in einen anderen gehoben wird.“ (ebd., S. 29) Die Bauchlage der ‚Patientin‘ sowie das Einsaugen von Flüssigkeit in einen Glasbehälter lässt auf die Anwendung eines Klistiers zur – als medizinischer Eingriff getarnter – Körperstrafe schließen.

178 Schläge bzw. Bestrafungen im Heim werden von den Eltern als gerechtfertigt angesehen. Dazu führt der Ich-Erzähler in Köhlmeiers Roman eine Gewaltsituation als Beispiel an, die sich in einem anderen Heim ereignet hat. Die Eltern protestieren nicht gegen die Züchtigung ihres Sohnes, denn es „ist ja klar, daß ein Superior einen Grund hat, wenn er einem neunjährigen Buben das Fleisch von den Knochen haut mit einem gedrehten Drahtseil.“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 291) Der Junge traut sich nicht, seinen Eltern davon zu erzählen, weil auch eine Folgestrafe durch den Vater möglich sein könnte. Auch hier macht sich ein Schüler durch sein Verschweigen zum Komplizen des Disziplinarsystems, das zusätzlich durch die Auffassung der Eltern legitimiert wird.

das repressive System integriert wird. Bei der im Roman beschriebenen Fingernagelkontrolle müssen die Jungen dem Präfekt die Hände hinstrecken, „und wenn die Fingernägel dreckig waren hat er [ihnen] eins mit dem Bambusstock drübergezogen.“ (ebd., S. 59) Der Schlag auf die Hände mit einem Bambusstock ist die Konsequenz, die sich aus dem Verstoß gegen die Mikrojustiz des Körpers ergibt, in diesem Falle Unsauberkeit.

Die Methoden des Bestrafens verändern sich im Laufe der Zeit ebenso wie die Erziehungsmethoden. Sie unterliegen gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen.<sup>179</sup> In den Internatsromanen, deren Handlungszeit in den 1980er Jahren und später liegt, werden Schüler nicht mehr geschlagen und seltener gehohlet als in den Romanen von Frischmuth und Köhlmeier. Dafür nehmen Strafarbeiten, das Streichen von Vergünstigungen, ermahnde Gespräche, Briefe an die Eltern sowie die Pfändung von persönlichen Gegenständen zu. Ebenso wie die Anlehnung an reale Schulstrukturen, unterstreicht die Veränderung der Strafmethoden als Realitätseffekt, der die jeweiligen gesellschaftspolitischen Entwicklungen spiegelt, die Authentizität der Romane. Die Gründe für das Verhängen normierender Sanktionen sind oft Rauchen, Alkoholkonsum, unerlaubtes Verlassen des Internatsgeländes oder Unpünktlichkeit.

Strafarbeiten sind entweder individuell, das heißt der Schüler bekommt zusätzliche Hausaufgaben auf, oder sie stellen einen Dienst an der Gemeinschaft dar. Dabei handelt es sich um Küchendienst oder Gartenarbeit. In *Warum du mich verlassen hast* und *Wir in Kahlenbeck* werden „Wiederholungstäter“ und jene, „die von den Erziehern gehaßt werden“ (Peters 2012, S. 25) zum Schlammasheben in den Graben des Internatsgeländes geschickt – „der schlimmste Strafdienst, der zur Zeit verhängt wird“ (ebd., S. 25). Das Schlammasheben wird als ambivalente Sanktion dargestellt. Einerseits ist es der schlimmste Strafdienst, da der „ Gestank nach der abgestandenen jauchigen Brühe“ (Ingendaay 2007, S. 108) sich in

---

179 Die Abschaffung der Züchtigungsrechts an Schulen wurde in den 1970er Jahren durch die Festschreibung im Schulverwaltungsgesetz § 26a Abs. 3 SchVG rechtlich wirksam: „Körperliche Züchtigung ist unzulässig.“ (<sup>3</sup>1995, S. 257); und § 26a Abs. 4 SchVG: „Kollektivmaßnahmen sind nicht zulässig, es sei denn, daß das Fehlverhalten jedem einzelnen Schüler zuzurechnen ist.“ (ebd., S. 257) Die heute gesetzliche Regelung schrieb 2005 die Aufhebung des elterlichen Züchtigungsrechts im Bürgerlichen Gesetzbuch fest: §1631 Abs. 2 BGB: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.“ (<sup>12</sup>2015, S. 352)

ihren Kleidern festsetzt und in ihren Zimmern ausbreitet. Der Geruch der Strafe folgt ihnen, sodass sie durch diesen Sinneseindruck präsent und im Gedächtnis bleibt. Andererseits haben die Jungen dabei Spaß. „Spaß ist aber etwas, das man beim Schlammasheben nicht haben soll, und deshalb wurden die Erzieher wütend. Ich wußte auch, woran das lag. Tilo war ihnen zu fröhlich, und er steckte uns mit seiner Fröhlichkeit an.“ (ebd., S. 108) Disziplinarmaßnahmen dürfen keinen Spaß machen, sodass vor allem die Erzieher in *Sacro Pop* kreativ werden, um dem vorzubeugen. Ungezogenheit bestraft der Erzieher Pater Steinfels „grundsätzlich mit dem Lernen eines Gedichtes“ (Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 18). Dies trifft vor allem junge Schüler, denn „in fortgeschrittenem Alter [musste man] stumpfsinnige Gartenarbeit im Internatsgelände verrichten. Laub und Blätter ohne Harke oder Rechen aufheben.“ (ebd., S. 27–28) Berühmt für seine sadistischen Bestrafungen ist Pater Koop. Er erwischt ein paar Jungen „in fröhlich zwitschernder Tequilarunde“ (ebd., S. 115), bringt die Volltrunkenen mit Hilfserziehern in den Keller und duscht sie eiskalt ab. „Nächste Station: das Pumpenloch. [...] Dort angekommen mussten wir uns erneut entkleiden und Pater Knoop befahl uns, in das Pumpenloch-Becken zu steigen. Das Becken war mit stinkendem, trübem Dreckwasser gefüllt“ (ebd., S. 116). Als sie in der siebten Klasse beim Rauchen erwischt werden, müssen sie „jeden Morgen um sechs Uhr dreißig acht Wochen lang fünf Runden um die große Pferdewiese joggen. Da Winter war und Schnee lag, war das ziemlicher Mist. Begründet wurde die Strafe: Morgendliches Laufen tut gut und reinigt die nikotinverschmutzten Lungen.“ (ebd., S. 117) Bei Rennen in Gebäuden lautet die Strafe fünfzehn bis dreißig Minuten Stillstehen mit Blick auf das Ziffernblatt der Schuluhr.

In *Unter Freunden* ist ein ausgeklügeltes Punktesystem – ähnlich der Liste in Frischmuths Roman – Teil der Disziplinarmaßnahmen. Die Schüler beginnen ihre Zeit im Internat Hausenthal mit einem „Startguthaben [...] von 100 Hatalern“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 8) auf ihrem Punktekonto. Bei Vergehen werden Punkte abgezogen, zum Beispiel:

*Einmal als unter Sechzehnjähriger mit einer Zigarette erwischt: -10 HT*  
*Drittes Mal zu spät zum Unterricht: -15 HT*  
*Schwänzen: -20 HT*  
*Handybetrieb: -30 HT und Einzug des Gerätes.* (ebd., S. 8)<sup>180</sup>

---

180 Hervorhebung im Original.

Das Konto ist für Schüler und Eltern problemlos einsehbar, denn es wird öffentlich geführt. Mit besonderem Engagement, gemeinnütziger Tätigkeit oder Arbeitseinsätzen können sich die Schüler Hataler dazuverdienen. Das ständige Wissen um den eigenen Punktestand zwingt die Schüler zu Eigenverantwortung, denn durch ihr Verhalten können sie die Liste beeinflussen. Ein Schulverweis droht den Schülern bei zu schlechten Noten, Diebstahl sowie Drogenkonsum. Es scheint, als ob Hausenthal ein perfektes System entwickelt hat, um Kinder aus problematischen Familienverhältnissen oder mit kriminellm Hintergrund zu Eigenverantwortung zu erziehen. Doch gerade darin liegt seine Fehlbarkeit. Die Schüler stehen beständig unter Druck, der von außen durch Eltern und Institution auf sie wirkt, sodass sie in ihren Bemühungen nicht nachlassen dürfen. Die Angst mit den Punkten zu tief im Minus zu sein, führt wiederum zu ‚kriminellen‘ Ausgleichshandlungen. Sven, der dringend die für einen Crosslauf ausgeschriebenen „fünfzig Hataler Preisgeld“ (ebd., S. 20) braucht um nicht relegiert zu werden, lässt den führenden Läufer Leo durch eine „Nylonschnur“ (ebd., S. 31) zu Fall bringen, damit er als Sieger das Ziel durchlaufen kann. Der durch die institutionellen Reglementierungen verursachte Druck bewirkt eine scheinbare Verhaltensregulierung, stärkt dabei jedoch gleichzeitig jene subversiven Impulse, die dieser Formung entgegenwirken (vgl. Rieger-Ladich 2004, S. 209). Die subversiven Impulse entladen sich innerhalb der Peergroup und führen dort einerseits zu Verhaltensnormierungen, andererseits zur Projektion der insitutionellen Gewalt auf schwächere oder als ‚anders‘ betrachtete Mitschüler (siehe Kapitel 6).

Es ist in den angeführten Disziplinarmaßnahmen, die in den Romanen enthalten sind, deutlich geworden, dass es neben den Sanktionen, die auf eine körperliche Züchtigung abzielen, auch subtilere Formen der Bestrafung gibt. Diese reichen vom Entziehen von Vergünstigungen über das Einfordern persönlicher Gegenstände bis hin zu Demütigungen durch Erzieher. Hafener zählt die von den Erziehern verursachte Demütigung von Schülern zu den „beschämenden Gewaltformen wie Machtmissbrauch, Diskriminierung, Kränkung, Bloßstellung, Erniedrigung [und] Ausgrenzung“ (2013, S. 11), die nicht nur verbal ausgedrückt werden können, sondern auch durch Mimik, Gestik und Körpersprache.

Zu ihnen zählen unter anderem professionell-pädagogische Verhaltensweisen wie Ignorieren, Vernachlässigen, ungerechte Behandlung, bestimmte Formen der

Nachrede, Einreden von fehlender Begabung, Beschämen wegen Persönlichkeits- und Herkunftsmerkmalen, Lächerlich- oder Fertigmachen, Vorführen, Bloßstellen oder auch Belasten mit Schuldvorwürfen.

(ebd., S. 11)

Diese psychischen und physischen Mittel stellen autoritäre Strategien der erziehenden Machtdurchsetzung dar, die sich in den *gelehrigen Körper* einschreiben um „einen ‚passiven Gehorsam‘ gegenüber unpersönlichen Regeln und Vorschriften durch die Omnipräsenz von ‚Gewalt‘ [zu] erzwingen“ (Treiber & Steinert 2005, S. 69). In den untersuchten Internatsromanen werden beschämende Handlungen insbesondere dazu eingesetzt, um ein Exempel zu statuieren. Die von der Reformpädagogik im *Jahrhundert des Kindes* und der antiautoritären Bewegung der 1960er Jahre angeprangerte *Schwarze Pädagogik* wird in diesen beschämenden Handlungen über Jahrzehnte hinweg perpetuiert, wenn sie wie in *Sacro Pop* und *Ihr mich auch* als pädagogische Maßnahme legitimiert werden. Die von Ostrowski beschriebene Französischlehrerin Fräulein Liebstöckel, zum Beispiel, dringt mit ihrer Klasse in das Zimmer ihres Schülers Emil ein, um den eingeübten Kanon *Frère Jacques* zu singen. Der noch schlafende Emil erleidet einen Schock, „lief schreiend aus dem Zimmer und schloss sich im Klo ein“ (Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 20). In *Ihr mich auch* ruft der Direktor eine Schülerversammlung ein, um das Fehlverhalten eines Schülers – Drogenkonsum oder Intimität – öffentlich zu verurteilen und ihnen die Hausordnung in Gedächtnis zu rufen. Die dabei exponierten Schüler durchleben eine unangenehme Situation, in der sie bloßgestellt werden. In den Augen neuer Schüler, die noch nicht mit diesem spezifischen Disziplinarsystem vertraut sind, stellt sich die ausgeübte verbale Gewalt wie folgt dar: „Mann, echt heftig, wenn man so vor versammelter Mannschaft runtergeputzt wird. Ist das hier der übliche Umgangston?“ (Borlik 2010, S. 21)

Die öffentliche Züchtigung oder Demütigung eines einzelnen Schülers, der so aus der Gruppe herausgelöst wird, gilt als warnendes Beispiel für alle anderen. Die Erniedrigung des Individuums erfolgt hauptsächlich durch das Preisgeben intimer Informationen und Beziehungen. In *Die Musterschüler* wird die Post der Schüler geöffnet und – falls es sich um einen weiblichen Absender handelt – während des Essens von den Erziehern vorgelesen. In *Unter Freunden* erfolgt eine scheinbare Umkehrung des autoritären Systems, denn der Schüler Greg liest die E-Mails der Erzieher und der Mitschüler, um sie in seinem Sinne manipulieren zu

können. Greg erhält durch seinen Wissensvorsprung den *kontrollierenden Blick*, sodass unter seinem Einfluss bei gleichzeitigem Rückzug des Direktors aus Schülerbelangen das Kontroll- und Zwangssystem innerhalb des gefängnisartig angelegten Internates aufrechterhalten wird. Das Öffnen, Lesen und Zensieren von E-Mails oder Briefen unterstreicht den allumfassenden Einfluss, den die *totale* Institution auf die Mitglieder ausüben kann.

Die Missachtung des Briefgeheimnisses stellt zudem einen verletzenden Eingriff in die Privatsphäre des Individuums dar. Ein weiterer Eingriff in die Persönlichkeitsrechte sind Schrank- sowie Zimmerdurchsuchungen oder die Kontrolle der Körperhygiene. Verfehlungen und Versäumnisse im Juvenat in *Warum du mich verlassen hast* werden strenger geahndet als solche in den Wohnhäusern der älteren Schüler. Ist der Spind eines Jungen nachlässig und unsauber, wird der ganze Inhalt auf den Gang des Juvenats verteilt.

Damit alle die Schande sehen, sagte sie [die Erzieherin, A. S.], und wirklich kamen dann andere aus den Schlafsälen, um die Schande zu sehen, und alle wollten, daß andere die Schande hätten und sie nicht. Alle diese Erfahrungen bestimmten mich, daß ich darauf achtete, einige Ordnung in die Lappen zu bringen, welche ich Kleider nannte.

(Ingendaay 2007, S. 71)

Der betroffene Schüler wird hier dreifach verletzt: sie exponiert den Spindbesitzer vor allen anderen und sanktioniert ihn durch eine beschämende Handlung, die in die Privatsphäre des Kindes eingreift.<sup>181</sup> Die Kinder lernen, dass ihnen kein noch so kleiner Platz von der Institution gegönnt wird, in der sie etwas Eigenes haben können. Dieses unangenehme Erlebnis, dessen bloßes Geschehen und der Zwang, es mit ansehen zu müssen, beschämt die Jungen und löst bei Marko ein Vermeidungsverhalten aus. Er kontrolliert sich im Sinne der Disziplinarinstitution selbst,

---

181 Unter „Schande“ (Ingendaay 2007, S. 71) versteht die Schwester, basierend auf katholischen Vorstellungen, alle Verfehlungen oder scheinbaren Verfehlungen, die zehn- bis zwölfjährige Jungen begehen können. Die einzige Schande, die „nicht ans Licht des Herrn“ (ebd., S. 148) kommen durfte – und damit auch das, woran die Schwester in diesem Fall dachte –, besteht darin, dass zwei Jungen beieinander im Bett erwisch werden. Die Schwester vermeidet es, über die als sündhaft betrachtete körperliche Nähe zu sprechen. Sie kreiert damit eine „Phantasiesünde“ und ersetzt mit einer Lüge ein „echtes Tabu durch ein erfundenes“ (ebd., S. 148). „Und in zehn, zwanzig, vierzig kleine Kindergehirne sickerte ein, daß es eine schwere Sünde war, in den Laken zu liegen, in denen schon ein anderer geschwitzt hatte. Obwohl es mitten im Winter war und in unseren Schlafsälen niemand schwitzte, sondern alle froren. Obwohl wir noch nicht einmal wußten, wie ein Körper so *riecht*, wenn er schwitzt, geschweige denn das Laken, in dem der schwitzende Körper gelegen hat.“ (ebd., S. 148, [Hervorhebung im Original.])

indem er darauf achtet, seine Sachen stets in „Ordnung“ (ebd., S. 71) zu halten. Die beschämende Sanktion hat sich in seine „Seele“ eingeschrieben, da sie „in der Tiefe auf das Herz, das Denken, den Willen, die Anlagen wirkt“ (Foucault 2008, S. 719). Aufgrund dieser Tiefenwirkung ‚erinnert‘ sein Gewissen ihn beständig an das Ordnunghalten oder anders ausgedrückt: Marko verkörpert die Mikrojustizen der *totalen* Institution.

Im Gruppenraum müssen die Schüler noch zusätzlich im exponierten Zentrum eines Stuhlkreises in der „Gewissenserforschung“ und der „Wahrheitserforschung“ (Ingendaay 2007, S. 6) unbequeme, peinliche und verletzende Rügen über sich ergehen lassen. Marko möchte die Erinnerung an den „ewige[n] Stuhlkreis“, die „schlimmste Zeit“ im Juvenat und das ständige „Gerede von der Gruppe, dem Gruppenwillen und dem Gruppendeist“ (ebd., S. 139) vergessen. Der Stuhlkreis dient als Medium und Mittel der Informationssammlung über die Kinder. Die Schwester vergrößert ihr Wissen und erlangt somit auch mehr Macht über ihre Zöglinge. Ein charakteristisches Merkmal des geschlossenen Systems ist die Verschränkung von Wissen und Macht, die grundlegend für die Formung *gelehriger Körper* ist (vgl. Foucault 2008, S. 730). Die Gruppenabende im Juvenat stellen eine Form von psychischer Gewalt dar. Marko muss wegen eines Versäumnisses in den Stuhlkreis treten. In dieser exponierten Position fühlt er sich wie ein „winziges Insekt unter einem Mikroskop“ (Ingendaay 2007, S. 142), das begutachtet wird. Verglichen wird diese Situation aufgrund ihrer Unterhaltungsfunktion mit einer „öffentlichen Hinrichtung[]“ (ebd., S. 142) und einem „Theaterstück“ (ebd., S. 143). Der Stuhlkreis wird in diesem Sinne zu einem „Zeremoniell“, womit die Nonne ihre „Souveränität“ (Foucault 2008, S. 751) wiederherstellt, die Marko für einen Augenblick untergraben hatte, indem er nicht gehorchte. Sie analysiert und untersucht Markos Versäumnis bis ins Detail. „Sie spielte die Einzelheiten meiner Situation Sekunde für Sekunde nach [...] und erklärte uns, was in meiner Seele dabei vorgegangen war, wo ich etwas versäumt, vergessen, verpatzt, übersehen, wo ich gefehlt und gesündigt hatte.“ (Ingendaay 2007, S. 142–143) In ihrer Argumentation hat Marko in dem Moment egoistisch und selbstsüchtig gehandelt, als er sich dazu entschieden hat, seine Jeans nicht gegen eine andere Hose zu tauschen. Er hat nicht „an die Gruppe gedacht“, „gegen die Gruppe gehandelt“, er hat „die Gruppe vergessen“, „betrogen“ (ebd., S. 143), aus-



geschlossen und hintergangen. Ihre Wortwahl sowie die Verwendung von Befehlssätzen verdeutlichen, dass Schwester Gemeinnutz eine gewaltvolle Sprache benutzt.

Die Eingriffe in die Privatsphäre und Handlungsautonomie des Individuums sind weitere Merkmale des literarisch dargestellten Disziplinarapparates. Sie betreffen jedoch weniger die Organisation des Ortes, sondern konstituieren vielmehr das Leben der Gemeinschaft in diesem System.

In total institutions [...] the various rationales for mortifying the self are very often merely rationalizations, generated by efforts to manage the daily activity of a large number of persons in a restricted space with a small expenditure of resources.

(Goffman <sup>8</sup>1980, S. 49–50)

Die beschämenden Übergriffe verursachen bei der betroffenen Person zudem einen Verlust des Gefühls persönlicher Sicherheit, denn sie hinterlassen den Eindruck, dass eine Aufrechterhaltung ihrer physischen Integrität in dieser Umgebung nicht gewährleistet ist (vgl. Goffman <sup>8</sup>1980, S. 30). Die subtilen Formen der Gewalt werden als Sanktion eingesetzt, die auf eine Korrektur des Verhaltens abzielt und parallel dazu im Individuum die Internalisierung der Regeln der Disziplinarinstitution bewirkt. Die erzieherischen, durch Sanktionen umgesetzten Maßnahmen zielen auf eine starke Affektkontrolle hin, die ein von der Institution idealisiertes und normiertes Verhalten bewirken sollen (siehe Kapitel 6 und 7). Die Erfahrung des Verlustes der psychischen Integrität sowie das nachfolgende Bestreben des Individuums, eine Wiederholung dieser Erfahrung zu vermeiden, führen zu einer Selbstregulierung des Verhaltens, wie es die Institution intendiert. „In total institutions staying out of trouble is likely to require persistent conscious effort.“ (Goffman <sup>8</sup>1980, S. 46) Allerdings wird in den untersuchten Internatsromanen deutlich, dass die Tendenz zur Selbstregulierung ambivalent ist. Das der Institution gezeigte Verhalten des Schülers entspricht ihren festgelegten Regeln der Mikrojustizen. In den geheimen, speziell von den Schülern codierten Orten offenbart sich jedoch ein der Institution abgewandtes regelwidriges Verhalten, das ausgleichende Freiheiten schafft, aber auch Exzesse begünstigt.

Es ist deutlich geworden, dass eine komplexe Struktur den räumlichen Aufbau des Ortes sowie das institutionelle System generiert, deren Einzelelemente

in Wechselwirkung zueinander stehen und so die Besonderheit des Mikrosystems *Internat* als Entwicklungsraum ausmachen. Das literarisch repräsentierte Internat wird als zusammenhängender überschaubarer Ort mit den spezifischen Landschaftselementen des *hortus conclusus* dargestellt – wie Abgeschlossenheit, Wasser, Bäume und einer umschließenden Mauer. Die Mauer hat eine ambivalente Funktion; sie kann die Bewohner und Ansichten gleichermaßen ein- oder ausgrenzen.

Das Mikrosystem mit seinen totalen Strukturen erhält sich durch die Abgeschlossenheit selbst, es bewahrt seine Beständigkeit. Es wird zu einer Heterotopie, zu einem Ort ‚anderswo‘ in der Gesellschaft (vgl. Pelz 1996, 100–101). Es ist gekennzeichnet durch ein Zusammenspiel von räumlicher Verteilung, Funktionszuweisung, Sanktionen- und Privilegiensystem sowie einer gestaffelten Autoritätsstruktur mit spezifischen Machtverhältnissen. Der Aufbau des Internates als *totale* Institution mit ihren gefängnisartigen Merkmalen, die aus Sanktionen, Privilegien und Leistungsnachweisen bestehenden Erziehungsmethoden wie auch die erzeugte Selbstregulierung der Individuen sind wichtige Bestandteile, welche die organisatorischen Abläufe in den literarisch repräsentierten Internaten aufrechterhalten.

Der Zusammenfall von Ideallandschaft und abgeschiedener „Insel der Verzweiflung“ (Ingendaay 2007, S. 23) machen das Internat in den Romanen zu einem „Prison-Paradise“ (Tomarken 1982, S. 1). Das in den modernen Internatsromanen entworfene Internat gleicht einem goldenen Käfig, wie Benjamin, die Hauptfigur in der gleichnamigen Verfilmung von Leberts Roman zusammenfasst:

Wie kann man das Leben im Internat beschreiben? [...] Es ist wie ein schöner Käfig, dessen Gitterstäbe aus Gold sind. Man bekommt jeden Tag Futter reingestellt und muss sich keine Sorgen um die Welt draußen machen.

(Schmid *Crazy* 2000, 26:06–26:41)

Die Sorglosigkeit, die hier beschrieben wird, ist jedoch trügerisch. Die festen, regulierenden Strukturen der *totalen* Institution haben einen prägenden Einfluss auf das Individuum. Das folgende Kapitel diskutiert daher, wie die Jugendlichen mit dem regulierenden Einfluss des geschlossenen Systems in den Romanen umgehen, und wie das gestaffelte Autoritätssystem sowie die Implikationen, die sich daraus ergeben, literarisch repräsentiert werden.

## 6. Sozialer Raum: Gemeinschaft auf kleinem Raum

Nachdem der räumliche Aufbau der Internate in den Romanen als paradiesische Ideallandschaft sowie die innere gefängnisartige Struktur der Institution untersucht wurde, stehen nun die Lehrer- und Schülerfiguren im Mittelpunkt, die unter diesen Bedingungen zusammenleben und eine Gemeinschaft bilden. In dem geschlossenen System entsteht ein spezielles Klima aus Enge, Nähe und Abhängigkeiten, wodurch die Einschreibung der Disziplinen der Prägeapparatur in den *gelehrigen Körper* begünstigt wird. Die Gemeinschaft selbst ist im Gegensatz zum System nicht statisch, denn ihre Struktur trägt in sich das Potenzial zur Veränderung. Indem Individuen miteinander interagieren, die durch zwischenmenschliche und räumliche Beziehungen unterschiedlicher Couleur aneinander gebunden sind, entsteht ein sozialer Organismus, der entsprechend der ausgebildeten sozialen Ordnung in der Heterotopie eigenen Gesetzen folgt.

Der literarisch beschriebenen Gemeinschaft liegen machtbasierte Mechanismen wie Hierarchie, Konkurrenzkampf, Geltungsdrang, Ausgrenzung sowie normierende Verhaltensregulierung im Zusammenleben mit anderen zugrunde. Die dynamische Interaktion, die sich daraus ergibt, konstituiert laut de Certeau den Raum, denn dieser ist „*ein Ort, mit dem man etwas macht*“ (1988, S. 218). Die sozialen Phänomene, die in der nachfolgenden Analyse besprochen werden, sind dabei das Resultat der räumlichen Aspekte des geschlossenen Systems. Die Heterotopie *Internat* wird in den untersuchten Romanen als „*Bezugsrahmen* von und für Interaktionen“ (Giddens <sup>2</sup>1995, S. 39) ausgestaltet. Die „sozialen Akteure“ beziehen sich „fortwährend – und weitgehend in stillschweigender Weise – auf diese Bezugsrahmen, um die Sinnhaftigkeit ihrer kommunikativen Handlungen zu konstituieren.“ (ebd., S. 39)

In den ausgewählten Romanen wird das der Gemeinschaft inhärente Hierarchiesystem analog zur Konstitution des Ortes als auch des Raumes mit seinen nach außen und innen wirkenden Abgrenzungen dargestellt. Die Gemeinschaft kann daher sowohl als geschlossenes System als auch als Raum betrachtet werden. Insbesondere die Schülerschaft übernimmt die institutionellen Strukturen, die in ihrem Umgang miteinander gespiegelt werden und wird so selbst zum Disziplinarapparat. Anhand der Gruppendynamik unter den Schülerfiguren

wird der Aufbau eines eigenen normierenden Regelwerks dargestellt, das über positive und negative Sanktionen eine disziplinierende Funktion erhält und somit auf den schwächer werdenden Einfluss der erziehenden institutionellen Autorität hinweist. Die in der Raumgestaltung enthaltenen Dichotomien *außen vs. innen* und *Einschließung vs. Freiheit* prägen auch den sozialen Interaktionskontext des literarisch beschriebenen Mikrosystems. Auch der Gegensatz *Unnatur vs. Natur* besteht in den normierenden und disziplinierenden Regelungen der Institution als auch der Individuen weiter.

Die Gemeinschaft im Internat besteht aus zwei großen Gruppen: die Gruppe der Lehrer, Erzieher und Hausangestellten sowie die Schülergemeinschaft. Dazwischen herrscht ein asymmetrisches Machtverhältnis, das von der Autorität der Lehrer als Verkörperung der „Pastoralmacht“ (Foucault 2005a, S. 247) bzw. dem Regelkomplex der Institution geprägt wird. Dieses Kapitel betrachtet daher zentrale Typen von Lehrerfiguren, die in den untersuchten Internatsromanen vorkommen. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Schülergemeinschaft, deren Zusammenleben in der literarischen Darstellung einer Internatswelt an Bedeutung gewonnen hat. Im folgenden Abschnitt wird eine Typisierung der Lehrerfiguren vorgenommen und wie diese in den Internatsromanen repräsentiert werden.

### **6.1. Literarische Erziehertypen der Internatsromane**

Die Internatsromane schreiben den Lehrer- bzw. Erzieherfiguren folgenden Aufgabenbereich zu: morgendliches Wecken der Schüler, Fluraufsicht, Aufsicht während der Essenszeiten, Unterricht, Silentium, Arbeitskreise, Sport sowie die Betreuung von Wochenendaktivitäten. In den beschriebenen konfessionellen Internaten führen Lehrer zu festgelegten Zeiten Gebete und Andachten durch. Der Lehrer im Internat ist somit ein „24-Stunden-Typ“ (Schweikart 2008, S. 24), der wie die Schüler in ein Disziplinarsystem eingebunden ist, auf dessen Grundlage sich auch im Lehrerkollegium eigene Verhaltenskodizes herausbilden. Um den streng geregelten Tagesablauf aufrechtzuerhalten, berufen sich die Lehrer auf die Regeln der Hausordnung ebenso wie auf ihre Befugnis, bei Regelverstößen Sanktionen zu verhängen. Ihre von der Institution erhaltene Autorität, aber auch ihre persönliche Autorität, bildet die Grundlage ihres erzieherischen Handelns gegenüber den Schülern in den Internatsromanen.

„Das Wort Autorität, lateinisch *auctoritas*, ist eine Ableitung von *auctor* und *augere*. Der *auctor* hat die Kraft zu mehren, wachsen zu lassen, zu fördern.“<sup>182</sup> (Helmer & Kemper 2004, S. 126) Mit seiner ursprünglichen Konnotation von mehren, wachsen lassen und fördern, gleicht *auctoritas* dem heutigen Verständnis von Erziehung. Die Schüler in zwei der ausgewählten Internatsromane legitimieren die Funktion der Lehrer und Erzieher wie folgt: Die Jungen in *Warum du mich verlassen hast* sind der Ansicht, dass die „Erzieher doch Erfahrung [hätten], und meistens wüssten sie sehr genau, was gut für uns ist. Deswegen waren sie doch Erzieher.“ (Ingendaay 2007, S. 15) Die Schüler stellen die Eignung als Erzieher nicht infrage. In *Sacro Pop* nehmen die Jungen ihre Lehrer dagegen nur bedingt als Autoritätsperson wahr: „Der Erzieher ist theoretisch die Person, die dir Vater und Mutter ersetzen soll. Selbstverständlich sind Theorie und Praxis zwei völlig verschiedene Paar Schuhe.“ (Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 104) Die in dieser Relativierung enthaltene Ironie weist deutlich auf die schwierige Umsetzbarkeit bzw. das Scheitern des Anspruches die Familie zu ersetzen hin. Die Differenzen zwischen Theorie und Praxis ergeben sich aus den unterschiedlichen Erziehungshaltungen in der Familie und dem Internat. In der literarischen Konzeption der Lehrerfiguren, die ein festes systeminhärentes Bestandteil des dargestellten Raumes sind, entwickelt sich diese Differenz aus der Charakterisierung der Figuren, welche im Folgenden analysiert wird.

„Da aber keiner aus sich selbst etwas vermag, sind einem jeden Helfer beigegeben.“ (Frischmuth 1979, S. 77) Mit Helfern sind Eltern, Erzieher und Erzieherinnen, Lehrer und Lehrerinnen sowie die Mitschüler im Internat gemeint. Die Erzieherinnen und Erzieher sind nicht nur Helfer im Entwicklungsprozess der Jugendlichen, sondern haben vor allem eine kontrollierende Funktion, welche sich auf die Einhaltung der Regeln und Aufrechterhaltung der Ordnung im Internat ausrichtet. Die Verschiebung von „guidance“ zu „surveillance“ (<sup>8</sup>1980, S. 18), die Goffman als Merkmal *totaler* Institutionen anführt, wird hier deutlich. Sie beauf-

---

182 Im römischen Sprachgebrauch steht *auctoritas* in personaler Hinsicht (Vater, berühmter Bürger, weiser Mensch) in Beziehung zu Alter, Weisheit und Ansehen; in sachlich-argumentativer Hinsicht wird es in Beziehung gesetzt mit Handlungen, Aussprüchen, Rechtsentscheidungen oder vorbildhafter Sprachlichkeit. Es ist „Gegenbegriff zu *potestas* in der Bedeutung von staatlicher Macht und Zwangsgewalt“ sowie „Komplementärbegriff zu *ratio* mit den Konnotationen von Vernunft und Vernünftigkeit, rhetorisch-rechtliche[r] Beweis und auch Wahrscheinlichkeit“ (Helmer & Kemper 2004, S. 126; [Hervorhebungen im Original.]).

sichtigen die Schülerinnen und Schüler über den gesamten Lebensraum *Internat* hinweg aufgrund ihrer sowohl institutionellen als auch geistlichen Autorität, ihres Alters und Wissensstands, aber auch von ihrer räumlich überlegenen Position im Sozialgefüge aus.

Aufgrund der besonderen räumlichen sowie institutionellen Struktur des Entwicklungsraumes *Internat* hat die strenge Reglementierung auf alle Bewohner einen prägenden Einfluss. Die Verinnerlichung der Hausregeln sowie der Erziehungsziele verkörpert die Figur des Pater Suter in *Das Glück beim Händewaschen*: „unpersönlich, keine Freundschaft, aber er wirkte fast unerträglich korrekt. Er entsprach genau dem Äußersten, was die Summe des Gelernten war: Entbehrung, Härte, Unbestechlichkeit, Kälte, Abtötung.“ (Zoderer 1984, S. 74) Die asketische Härte generiert seine einschüchterne Wirkung auf die Schüler.

Die Figuren der Erzieher und Erzieherinnen werden in den Internatsromanen als von den Schülern und Schülerinnen distanziert dargestellt. In Zoderers Roman werden die Erzieher als „Soutanen“ (ebd., S. 49), „Soutanenträger“ oder – in Verbindung mit einer Funktion – als „Aufsichtssoutane“ (ebd., S. 53) bezeichnet. Diese Sammelbezeichnung greift das knöchellange Obergewand eines katholischen Geistlichen auf, um Distanz, Gleichförmigkeit und Anonymität auszudrücken. Häufig bleiben die Figuren im Hintergrund, ohne näher auf einer persönlichen Ebene charakterisiert zu werden. Durch ihr nicht näher bestimmtes Vorhandensein repräsentieren sie feste, systemimmanente Bestandteile des Internates. Den Lehrerfiguren wird in den Internatsromanen über ihre Funktion in der Institution ein Platz in der Personalhierarchie zugewiesen. Dabei entsteht eine pyramidenförmige Struktur, an deren Spitze der Leiter bzw. die Leiterin des Instituts steht, gefolgt vom Lehrpersonal als Vermittler der Erziehungsinhalte und eine nicht näher bestimmte Anzahl von Mönchen und Nonnen sowie Personen in der Verwaltung, Küche und Gebäudepflege. In *Die Musterschüler*, zum Beispiel, leiten drei Kapuzinermönche das Missionsseminar für Jungen. Ihre Funktionen sind Rektor, Präfekt und Spiritual (vgl. Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 22–23). „Der Präfekt war für das Lernen zuständig. Der Rektor leitete das Heim. Die Funktion des Spiritual war mir nie klar. [...] Ich nehme an, er war für die religiöse Erziehung da.“ (ebd., S. 36)

Die auf eine konkrete Funktion zugeschnittene Figurenbeschreibung ist in den untersuchten Internatsromanen ein probates narratives Mittel, um Charaktere schnell einzuführen. Nur wenige Erzieher und Erzieherinnen werden durch die Fokussierung auf eine bestimmte Eigenschaft oder ein Detail ihrer Kleidung hervorgehoben. Schwester Ami sowie die Englischlehrerin Miss Traunseger sind die einzigen Erzieherinnen in *Die Klosterschule*, die näher beschrieben werden. Schwester Ami ist bei den Schülerinnen sehr beliebt, da sie ein Herz hat, „das am rechten Fleck ist.“ (Frischmuth 1979, S. 30–31) Außerdem ist sie „streng, aber gerecht“ (ebd., S. 34), was ihr Respekt einbringt. Miss Traunseger bildet aufgrund ihrer Kleidung eine Ausnahme im uniformen Gemeinwesen der Klosterschule. Sie beaufsichtigt die regelmäßig zur Körperertüchtigung durchgeführten Spaziergänge und trägt dabei „eine Krokotasche überm Handgelenk“ (ebd., S. 13). Die Krokodilledertasche fällt in dieser Gemeinschaft besonders auf, da sie nicht nur Individualität<sup>183</sup> symbolisiert, sondern ihre Trägerin auch deutlich von den Schwestern im Nonnenhabit abgrenzt und die Exotik der Welt außerhalb der Klostermauern ausdrückt. Bis auf ihre teure Handtasche wird Miss Traunseger nicht weiter charakterisiert. Auffällig ist jedoch, dass die wenigsten der erwähnten Frauenfiguren unterrichten. In einer von männlichen Lehrerfiguren dominierten Internatswelt bleibt die Mehrheit der Frauen im Hintergrund und tritt als Hauswirtschafterinnen, Köchinnen oder Sekretärinnen bzw. als Aufseherinnen der jüngsten Schüler auf. Lediglich in *Ihr mich auch* hat eine Frau als stellvertretende Direktorin einen leitenden Posten inne, aber auch sie ist nur eine Nebenfigur, die wie alle Lehrerinnen der untersuchten Romane nicht näher beschrieben wird.

In *Das Glück beim Händewaschen* wirkt der Einsatz von Adjektiven zur Figurencharakteristik sehr plakativ.

[Pater Rufus] war der Älteste, roch aus dem Mund und aus dem schütterten weißen Bärtchen nach Tabak und fragte nicht lange herum. Pater Clemens [...] wirkte [...] so flach wie von einem Bild herab. Zu Pater Superior wagten sich höchstens zukünftige Gruppenführer. Außerdem gab es den nasenhöckerigen Pater Fuchs und den Ökonomiepater. Die zackigsten aber waren Pater Zeller und Pater Suter. Beide machten sich als Turnlehrer stark. [...] Zeller [...] schien sich auf

---

183 In der Kleidung äußert sich die starre Gleichförmigkeit im Alltag der Klosterschule: Die Schülerinnen tragen eine Schuluniform und die Schwestern ihr schwarzes Nonnenhabit. Nicht nur die äußere Reglementierung des Gemeinschaftslebens, sondern auch die Kleidung ersetzt Individualität durch Uniformität. Uniformität wiederum begünstigt die Unbeweglichkeit und Weltfremdheit des klösterlichen Schulsystems, da Individualität wichtig ist für eine Dynamik der Veränderung.

joviale Weise allzu sehr und von oben herab für alles zu interessieren. Suter war düsterer, fanatisch bis sarkastisch.

(Zoderer 1984, S. 18)

Die Beschreibung der Erzieher erfolgt pointiert durch den Verweis auf Tabakgeruch, Eindimensionalität, ein physiognomisches Profil oder eine ausgeübte Funktion und die als kontrastiv angeführte positive Bewertung der Dynamik der Pater Zeller und Suter. Letztere sind dennoch negativ besetzt, da sie zu herablassend-jovial bzw. zu verbissen wirken. Die beschriebenen Pater erscheinen wenig geeignet, Zugang zu den ihnen anvertrauten Jugendlichen zu finden. Der Entwurf eines negativen Erzieherbildes, in dem die äußere Erscheinung paraphrasiert wird, ist vor allem in *Sacro Pop* konstituierend für die Repräsentation der im Roman vorkommenden Pastoralmacht: Der Lateinlehrer Friedhelm von Bordeaux wirkt wie ein „Buchhalter“ (Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 7), der Philosophielehrer Hesemann „hatte die energiegeladene Aura eines Scheintoten“ (ebd., S. 54) und Herr Kohlberg, der bei Auftritten „mit seinem alt achtundsechziger [sic] Erscheinungsbild das geschönte Klangbild [des Gitarrenspiels] durch sein Äußeres um so mehr zerstörte“ (ebd., S. 53), sollen hier exemplarisch für die von Ostrowski charakterisierten Lehrerfiguren genannt werden. In dieser satirischen Beschreibung äußern sich Ablehnung sowie eine an Oberflächlichkeiten festgemachte Abwertung, in der neben einer grundlegenden Respektlosigkeit gegenüber Lehrern, auch Kritik mitschwingt.

Neben solchen sehr kurzen und einprägsamen Beschreibungen der Erzieher und Erzieherinnen gibt es ausführlichere Charakterisierungen. Dadurch wird einzelnen Lehrerfiguren eine wichtige Rolle in der Handlung zugewiesen. Vor allem Anderer, Köhlmeier, Ingendaay, Ostrowski<sup>184</sup> und Killian räumen in ihren Texten ausgewählten Autoritätsträgern mehr Raum ein, sodass der Erzählfokus hier nicht nur auf der Schülerschaft liegt. In den auf diese Weise hervorge-

---

184 Ostrowski widmet den Erziehern in *Sacro Pop* ein ganzes Kapitel: „Die Guten Hirten“ (2004, S. 104–127). Darin werden die wichtigsten geistlichen wie weltlichen Erzieher des Internates mit ihren Eigenschaften und Vorlieben vorgestellt. Eine lange Fußnote zum Gründer des Jesuitenordens, Ignatius von Loyola, durchbricht das Kapitel. Es endet mit der Beschreibung einer Mobbingattacke in der Kantine, bei der Herrn Schenk, einem regelrecht verhassten Lehrer, unter Gelächter der Anwesenden ein Glas Milch über den Kopf gegossen wird.



hobenen Erzieherfiguren werden Archetypen<sup>185</sup> sichtbar, die ihren Ursprung in den historischen Schultexten haben.

Nimmt man die Galerie der wunderlichen Gymnasiallehrer aus Thomas Manns *Buddenbrooks* [...], so hat man sie eigentlich schon alle beieinander: sie erscheinen diktatorisch grausam oder lächerlich, moralisch verstockt, senil, unehrlich oder von fanatischer Einseitigkeit und Besessenheit, ohne Verständnis für die Jugend und ihre Probleme [...].

(Gregor-Dellin 1979, S. 16)<sup>186</sup>

Vor allem der despotische, herrschsüchtige Lehrertyp ist eine beliebte Figur in den schulkritischen Werken vom Beginn des 20. Jahrhunderts, der zudem karikierend überzeichnet wird (vgl. Imai 2001, S. 18). Bekannte Beispiele für diesen Typ sind Rektor Sonnenstich (Wedekind *Frühlings Erwachen*)<sup>187</sup>; der als alttestamentarischer, strafender Gott charakterisierte Direktor Wulicke (*Buddenbrooks*), welcher in Herrn Benjamenta (Walser *Jakob von Gunten*) seinen Nachfolger gefunden hat; oder Heinrich Manns spinnenhafter Professor Unrat, dessen Passion die Karriere unliebsamer Schüler zu verderben vom Mathematiklehrer ‚Gott Kupfer‘ (Torberg *Der Schüler Gerber hat absolviert*) ebenfalls gelebt wird. Diese „Schul-tyrann[en]“ sind in den „schulliterarischen Werken überall zu finden“ (ebd., S. 173). Sie stellen die „personifizierte Macht des Staates“ (Bertschinger 1969, S. 94) dar.

---

185 C. G. Jung definiert Archetypen als „Inhalte des kollektiven Unbewußten“ (2011, S. 14), die ein bestimmtes allgemeingültiges Repertoire aus Vorstellungen, Bildern oder Erfahrungen repräsentieren, basierend auf dem sozialen, nicht bewusst zugänglichen Erfahrungsschatz. Archetypen stellen die „Grundmuster instinkthaften Verhaltens dar“ (ebd., S. 56; [Hervorhebung im Original.]), wobei es „so viele Archetypen [gibt], als es typische Situationen im Leben gibt. Endlose Wiederholung hat diese Erfahrungen in die psychische Konstitution eingeprägt“ (ebd., S. 61). Nur äußere Auslöser können Archetypen bewusst machen, das heißt sie werden durch aufgerufene Gefühle, Erinnerungen oder Sehnsüchte des Individuums wirksam. Northrop Frye bezeichnet in *Anatomy of Criticism* (1957) Archetype als „communicable unit“ in literarischen Texten, die als „typical or reoccurring image“ (1973, S. 99) auftreten. Weil er wiederholt auftritt, was auch Jung schon angemerkt hat, verbindet der Archetyp bzw. das Symbol oder Motiv literarische Texte untereinander und unterstützt den Leser dabei, die gemachte Leseerfahrung einzuordnen (vgl. ebd., S. 99).

186 Hervorhebung im Original. Vergleich auch hierzu Gregor-Dellins Aufsatz „Wie sich die Lehrer gleichen. Schüler und Schulmänner in der Literatur“ (1964), S. 34.

187 In Wedekinds Drama *Frühlings Erwachen* wird die karikierende Überzeichnung nicht nur am beschriebenen Charakter der Figuren ersichtlich, sondern vor allem an ihrer die Persönlichkeit entlarvenden Namensgebung: „Rektor Sonnenstich, die Professoren Affenschmalz, Knüppeldick, Hungergurt, Knochenbruch, Zungenschlag, Fliegendtod – allesamt Namen, die an abfällige Spitznamen erinnern, mit denen Schüler ihre Lehrer zu bezeichnen pflegen. Ebenso grotesk wie die Namen sind auch die Verhaltensweisen der Lehrer, so dass das Stück in dieser Hinsicht immer wieder in die Nähe der Satire gerät.“ (Neumann & Neumann 2011, S. 25)

Die Lehrerfiguren der untersuchten Romane können in folgende Gruppen aufgeteilt werden: der Direktor, der autoritäre Erzieher, der liberale, schülerfreundliche Erzieher sowie die Figur einer beschädigten, gescheiterten Existenz, die in diesem insularen Raum eine Nische gefunden hat. Die Grenzen der entworfenen Kategorien sind keineswegs undurchlässig, denn es werden in einigen der besprochenen Figuren Überschneidungsbereiche deutlich. Innerhalb der Figurenkonstellation entstehen so Kontraste und Projektionsflächen für Kritik an der *totalen* Institution.

### 6.1.1. Der Direktor

Die Figur des Direktors steht in allen hier untersuchten Internatsromanen an der Spitze der Personalhierarchie. Die figürliche Charakterisierung kristallisiert in drei Typen, die an exemplarisch ausgewählten Beispielen aus *Die Internatler*, *Wir in Kahlenbeck*, *Unterwegs zu Melusine*, *Sacro Pop* und *Ihr mich auch* nacheinander vorgestellt werden.

Der erste Figurentyp ist ein Despot, der seine Macht missbraucht. Direktor Fritsch in *Die Internatler* ist korrupt, voreingenommen und brüstet sich, dass er mit unbequemen Schülern „bisher noch immer fertig geworden“ (Killian 2011, S. 22) ist. Seine pädagogischen Methoden basieren auf Drohung und Gewalt. Er verhält sich nicht nur Schülern gegenüber herablassend, sondern macht seine Überlegenheit auch vor dem Lehrerkollegium geltend.

Seine immer wiederkehrenden Provokationen und sein herablassendes Verhalten gegenüber seinen Lehrerkollegen und gegenüber der Schülerschaft, das war die Mischung, in der Herr Dr. Fritsch aufging, da lebte er auf. Da konnte er in all seiner Machtfülle baden und niemand durfte seine abscheuliche Eitelkeit und Rücksichtslosigkeit ungestraft infrage stellen. Er liebte diese Auftritte.

(ebd., S. 54)

Aufgrund seines autoritären Verhaltens und seiner Machtposition in der Internatshierarchie wagt es niemand, Kritik zu formulieren oder Widerstand zu formieren. Obwohl im Internat bekannt ist, dass sich der Direktor an Schülerinnen vergreift, klagt niemand sein Verhalten an (vgl. ebd., S. 55). Auch als er von einem Schüler öffentlich beschuldigt wird, reagieren weder er noch die anwesenden Lehrer. „Kein Protest von der Lehrerschaft, von Erziehern, von Pädagogen, die sich im Klaren darüber sein mussten, was das Verhalten zu bedeuten hatte. Nur Schweigen, wo man nicht schweigen darf.“ (ebd., S. 80) Aus Furcht vor Repressa-

lien macht sich das Lehrerkollegium, aber auch die Schüलगemeinschaft, zu Komplizen des Direktors. Sie unterstützen damit seinen Despotismus, den er ungehindert weiter ausleben kann. Jene, die gegen ihn aufbegehren, werden zu Opfern seiner Willkür. Er festigt seine Überlegenheit, in dem er bei seinen Mitmenschen Gefühle der Ohnmacht, Hilflosigkeit und Unterlegenheit hervorruft.<sup>188</sup>

Der zweite Figurentyp dieser Kategorie tritt in den untersuchten Romanen am häufigsten auf. Dieser Typ wird als alttestamentarischer Gott stilisiert, der „streng, aber gerecht“ (Peters 2012, S. 66) ist. Ihm wird eine „Macht zum Fürchten“ (ebd., S. 64) zugeschrieben und seine unvorhersehbaren, eruptiven Ausbrüche wirken wie eine einschüchternde Naturgewalt.

Man spürt, welche Kräfte er mit eisernem Willen bändigt und daß diese Kräfte, wenn er sie losläßt, einen hinwegfegen können. Seine Ohrfeigen sind nur ein Vorgesmack darauf, aber selbst sie treffen mit einer anderen Wucht, als wenn Krantz, Bruder Walter, Schwester Adelgundis oder Herr Bertram zuschlagen.  
(ebd., S. 70)

Auf ähnliche Weise werden bereits Schuldirektor Wulicke in *Buddenbrooks: Verfall einer Familie* (1901) und Herr Benjamenta, Direktor des gleichnamigen Dieners ausbildenden Instituts in *Jakob von Gunten* (1909) beschrieben: es sind furcht- und respekteinflößende Männer, „entsetzlich im Lächeln wie im Zorne“ (Mann 1930, S. 694) sowie angesichts ihrer autoritären Allmacht unberechenbar, da sich ihre Verärgerung wie „ein Sturmwind“ (Walser 1985, S. 140) entladen kann. „Es blieb nichts übrig, als ihn im Staub zu verehren und durch eine wahnsinnige Demut vielleicht zu verhüten, daß er einen nicht dahinraffe in seinem Grimm und nicht zermalme in seiner großen Gerechtigkeit“ (Mann 1930, S. 694).

Der Zusammenfall von institutioneller und persönlicher Autorität generiert eine ambivalente, Respekt einflößende Aura. Unter den Nonnen im Collegium Gregorianum Kahlenbeck gilt Präses Roghman als „heiligmäßiger Mann“ (Peters 2012, S. 64)<sup>189</sup>, eine Sichtweise, die auch der Protagonist annimmt. Der Junge hat stets das Gefühl, dass Roghman alles weiß, sieht und hört, was im Internat ge-

---

188 Ebenso wie der Typus der autoritären Lehrerfigur, die der folgende Abschnitt bespricht, wird der Direktor als unansehnlich beschrieben. „Schon seine äußerliche Gestalt, seine ausgebeulte braune Feincordhose, die an manchen Stellen schon verschlissen und speckig war, wirkte auf Michael abstoßend. Seine ungepflegten, etwas zu langen gewellten, mit Schuppen überzogenen grauen Haare, dazu der helle viel zu lange Pullover, der seine korpulente Figur noch unvorteilhafter erscheinen ließ, verstärkten diesen Eindruck.“ (Killian 2011, S. 22)

189 Hervorhebung im Original.

schieht. „Er kann den Menschen ins Herz schauen“ (ebd., S. 139), hat „die Gabe des zweiten Gesichts“ und kann Gedanken lesen, sodass Carl hofft, seine Gedanken seien „zu schnell [...] oder [gehen] in dem Stimmengewirr unter[], das der Präses ständig in seinem inneren Ohr haben muß“ (ebd., S. 144). Der Präses erscheint allmächtig.

Respektiert wird dieser Typ nicht nur durch seine Präsenz – sein bloßes Erscheinen lässt auch unbändige Klassen in „[e]isige Stille“ (Anderer 2007, S. 220) verfallen –,<sup>190</sup> sondern auch durch sein Verständnis für die Probleme der Schüler. In *Unterwegs zu Melusine* betont Direktor Lefort seine Einstellung zur Aufgabe eines Erziehers:

Ich habe dem Kollegium gesagt, Mehlsäcke, die bringen keine Unruhe in eine Schule, aber intelligente Schüler, die nicht alles schlucken, was man ihnen vorsetzt. Es ist keine Kunst mit Mehlsäcken fertig zu werden, wohl aber mit anarchischen Feuergeistern. Welch ein Armutszeugnis stellen wir uns aus, wenn wir als Erzieher mit den Aufmüpfigen nicht fertig werden, wenn wir vor ihrer Ungebärdigkeit kapitulieren, wenn wir statt uns mit ihnen auseinander zu setzen unsere Ruhe haben wollen, und sie hinauswerfen.

(ebd., S. 344)

Ähnlich formuliert es auch Hesse in *Unterm Rad*, indem er davon spricht, dass Lehrer unproblematische, leicht zu lenkende Schüler in der Klasse anstelle von extravaganen, frühreifen Individuen präferieren: „Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse“ (Hesse <sup>35</sup>1997, S. 90). Lefort ist sich bewusst, dass Lehrer und Erzieher als Erwachsene die Aufgabe haben, die Schüler in ihrer Entwicklung zu unterstützen, vor allem in der schweren Phase der Selbstfindung während der Adoleszenz. In dieser Direktorenfigur ist demnach ein Ansatz von Menschlichkeit, Liberalität und Veränderungswillen gegenüber schwierigen Schülern angelegt, wie in *Unterm Rad* und in Kästners *Das fliegende Klassenzimmer* (1933) für die Institution *Schule* gefordert wird: „[W]ir brauchen Menschen als Lehrer und keine zweibeinigen Konservenbüchsen! Wir brauchen Lehrer, die sich entwickeln müssen, wenn sie uns entwickeln wollen.“ (Kästner 1998, S. 99)

---

190 Das Erscheinen Wulickes bewirkt im Englischunterricht des von den Schülern nicht respektierten Lehrkandidaten Modersohn die gleiche Reaktion: „Auf einmal verstummte alles. [...] Ohne daß nämlich geklopft worden wäre, öffnete sich mit einem Ruck die Tür sperrangelweit, etwas Langes und Ungeheures kam herein, stieß einen brummenden Lippenlaut aus und stand mit einem einzigen Seitenschritt mitten vor den Bänken ... Es war der liebe Gott.“ (Mann 1930, S. 710–711)

Der dritte Typus, der als Direktor auftritt, verkörpert eine entleerte, ausgehöhlte Autorität, die zwar aufgrund ihrer leitenden Position über Macht verfügt, in der Schülerschaft aber nicht respektiert wird. Er ist weder integer noch füllt er seine Position in der Institution adäquat aus. Diesen Typ repräsentieren Pater Steinfels, Internatsleiter in *Sacro Pop*, und Direktor Schneider in *Ihr mich auch*. Steinfels strahlt „auf Grund des kirchlichen Standes schon eine Aura von Autorität“ (Ostrowski 2004, S. 104) aus. Ihm werden jedoch Vorlieben zugeschrieben, die stark negativ konnotiert sind. Steinfels hat pädophile Neigungen, die er im Beobachten und Fotografieren nackter Jungen auslebt (vgl. ebd., S. 104–113). Zudem wird ihm Bestechlichkeit attribuiert, denn für Kisten seines Lieblingsweines „als großzügige Spenden reicher Eltern“ (ebd., S. 105) bestätigt er die Aufnahme oder Versetzung eines Schülers. Direktor Schneider aus *Ihr mich auch* gilt als „total hintenrum“ (Borlik 2010, S. 16), da er lediglich ein pharisäerhaftes Interesse an den Belangen der ihm anvertrauten Schüler hat. „[T]rotzdem halten bei seinem Anblick alle die Klappe. Das hat aber nichts mit Respekt zu tun. Wenn man ihn ansieht, ist es so, als starre man einer üblen Krankheit ins Gesicht. Man schließt automatisch den Mund, um sich nicht anzustecken.“ (ebd., S. 20) Der Vergleich mit einer Infektionskrankheit verweist bildlich auf die Möglichkeit des geschlossenen Systems einen deformativen, beschädigenden Einfluß auszuüben, wie weiter unten an der Kategorie ‚Teacher with Issues‘ näher ausformuliert wird. Dieser Direktoren-Typus zeigt eine Anfälligkeit für Korruption und Bestechlichkeit, er wird dadurch auch erpressbar. Der Druck die gesellschaftlich geforderten Leistungsnormen zu erfüllen, führt aufseiten der Eltern zu einer Unterstützung des korrupten Systems, das somit bestätigt und aufrechterhalten wird. Bildung erscheint unter diesen Rahmenbedingungen kein humanistisches Ideal mehr zu sein, sondern lediglich käufliche Ware für Gutbetuchte.

Die Figur des Direktors erscheint in den untersuchten Internatsromanen als ambivalent, da ihre Autorität sich sowohl aus der institutionellen Position als auch aus der Persönlichkeit speist. Der Figur werden dazu kontroverse oder negative Eigenschaften zugeschrieben, die sie von den Lehrern und Erziehern als weiteren Autoritätsträgern abhebt. In der literarischen Darstellung dieses Figurentyps ist, bis auf die bisweilen umgangssprachlicheren Formulierungen, kein weiterer Unterschied zwischen den einzelnen Romanen erkennbar. Ein weiterer auffälliger

Figurentyp der untersuchten Internatsromane ist der autoritäre Erzieher bzw. Lehrer.

### 6.1.2. Der autoritäre Erzieher

Der Typ des autoritären Erziehers ist ein fester Bestandteil von Internats- und Schultexten. Er wird als Diktator, Tyrann und Herrscher des Klassenzimmers beschrieben. Diese Figur fällt nicht nur durch ihr niederträchtiges Verhalten gegenüber Schülern auf, sondern auch durch bestimmte äußere Merkmale wie körperliche Unansehnlichkeit oder ein stechender Blick. Der Zusammenhang zwischen Bosheit und Häßlichkeit ist charakteristisches Merkmal bekannter Figuren der Grimmschen Hausmärchen, womit ein narratives Muster etabliert wurde, das ein fester Bestandteil literarischer Figurengestaltung ist. Die äußerliche Charakterisierung des Schultyrannen folgt in den historischen Schultexten wie auch in den untersuchten Internatsromanen, sofern eine solche Figur in ihnen vorhanden ist, diesem Muster. Illustre Beispiele dieses Typs sind sicherlich der als „große, schwarze Spinne“ (Mann 1981, S. 5) beschriebene Professor Unrat aus Heinrich Manns gleichnamigem Roman von 1905 sowie der korpulente Lehrer „Gott Kupfer“ mit dem leicht aufgedunsenen Gesicht und der „scharf vorspingenden Adlernase“ (Torberg <sup>9</sup>1981, S. 12) aus *Der Schüler Gerber hat absolviert*. Die Schultyrannen der historischen Internatstexte können als Vorbilder für autoritäre Lehrerfiguren betrachtet werden, wie sie auch in den Romanen *Unterwegs zu Melusine*, *Crazy* oder *Die Musterschüler* auftreten. Die Figuren bleiben in den neuen Internatsromanen eindimensional, da sie sich innerhalb der Figurenkonstellation nicht verändern und auch nicht psychologisierend dargestellt werden. Zum Beispiel die Figur des Priesters Prosper in *Unterwegs zu Melusine* ist ein Vertreter dieses Lehrerarchetyps:

Prosper war ein Tausendsassa, er sprach fließend eine Reihe von Sprachen [...] [und, A. S.] war ein guter Sportler. Er überragte alle Lehrer an körperlicher Größe, war geschmeidig wie ein Panther, aber hässlich wie die Nacht. Er hatte einen extrem ovalen Kopf, mit fliehender Stirn, die meistens von einem Ekzem leicht gerötet war. [...] Er hatte eine lange spitze Nase, die er in alles hineinsteckte. [...] Er verfügte über enganliegende, übergroße Ohren, die alles hörten, und hatte stechende Schweinsaugen.

(Anderer 2007, S. 229–230)

Der Ich-Erzähler bezeichnet Prosper als „Monster“ und „Unmenschen“, vor dem er sich „[v]om ersten Augenblick an fürchtete“ (ebd., S. 230). Der Priester wieder-

rum erkennt in dem Schüler sofort ein potenzielles Opfer, das er bis an den Rand einer Psychose quält und demütigt (vgl. ebd., S. 230). In dieser Lehrer-Schülerkonstellation wird ein Antagonismus deutlich, der in den historischen Schultexten als Muster, aber auch als Metapher für die Krisenhaftigkeit des damaligen Schulsystems angelegt ist. Prosper entspricht in seinem Verhalten nicht nur Torbergs despotischem Mathematiklehrer, sondern auch dem Lehrerbild aus Eugène Ionescos Stück *La Leçon* (1950, dt. *Die Lektion*), das als intertextueller Verweis angeführt wird, um diese Figur näher zu charakterisieren:

Der Pädagoge (anonym als Monsieur le professeur auftretend) ist ein Ichschwaches Individuum, das durch seinen fragwürdigen Wissensvorsprung und durch seine angemessene Autorität im Laufe des Unterrichts zum absoluten Despoten wird, der den Zögling so verunsichert und ihn entpersönlicht, dass schließlich nichts mehr von dessen authentischem Selbst übrig bleibt.

(ebd., S. 289)

Die „angemessene Autorität“ stützt sich häufig auf eine Überlegenheit aufgrund der hierarchischen Position in der Institution, auf einen „fragwürdigen Wissensvorsprung“ (ebd., S. 289) und ist grundlegend für den Typ des autoritären Erziehers. Dieser Erziehertyp kontrolliert, überwacht und schikaniert die ihm anvertrauten Schüler, weil er überzeugt ist, nur durch willkürliche, böswillige Machtdemonstrationen seine Autorität sowie die vorgegebene Ordnung in der Institution aufrechterhalten zu können. Das von Foucault beschriebene Wesen der Pastoralmacht – dienen, (an)leiten, führen und sich gegebenenfalls für das Wohl der Schützlinge zu opfern (vgl. 2005a, S. 247) – wird von diesem Typus ad absurdum geführt.

Der Mathelehrer Rolf Falkenstein in *Crazy* ähnelt in Bezug auf sein Auswahlverfahren bei Kurzprüfungen den Figuren Raat und Kupfer. Falkenstein wird als ein großer blasser Mann um die Fünfzig mit fettigen Haaren beschrieben. „Seine Fingernägel sind lang und ungepflegt.“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 22). Seinen Unterricht hält er mit barscher Strenge ab. Der „Ausfragetag“ (ebd., S. 124) bereitet ihm besonderes Vergnügen. „Mit stechendem Blick sucht er ein Opfer. [...] Er droht an, er werde nun jemanden befragen. An der Tafel. Vor allen. Wehe, einer könne das nicht. Langsam erhebt er sich von seinem Lehrstuhl“ (ebd., S. 124) und geht durch die Bankreihen.<sup>191</sup> Die Schüler werden während dieser Machtin-

---

191 Der Mathelehrer Kupfer zelebriert das Aufrufen eines Prüflings im Unterricht in ähnlicher Weise: „Da ging er zwischen den Bankreihen auf und ab und nach jedem Wort kam eine endlos lange Pause, er dehnte die Silben zum Schluß, blickte, wenn er sich hinten befand,

szenierung immer nervöser und zeigen körperliche Reaktionen wie Schwitzen, Unruhe, Zittern und Übelkeit.

Ich zittere. Weiß gar nichts mehr. Die wenigen gespeicherten Brocken aus dem Unterricht sind der Aufregung zum Opfer gefallen. [...] Ich komme dran. [...] Wie in Trance erhebe ich mich. Schwitze. Bin leer. Meine Gedanken drehen sich um nichts.

(Lebert <sup>8</sup>2001, S. 124–125)

Die anderen Schüler atmen erleichtert auf, denn die Gefahr ist an ihnen vorübergegangen, obgleich sie hinterher Mitgefühl für den betroffenen Prüfling aufbringen.

In seinem Verhalten ist der autoritäre Erziehertyp auch außerhalb des Klassenzimmers unberechenbar und schwer einzuschätzen, wie die Figur des Präfekten in *Die Musterschüler* verdeutlicht.<sup>192</sup> Neue Schüler begrüßt der Präfekt stets mit der „Kumpeltour: ‚Ich glaub, wir beide werden noch viel zu raufen haben miteinander, aber eines weiß ich jetzt schon, wir beide verstehen uns ...‘ [...] Bei jeder Neuaufnahme stieg dem Präfekten der Don Bosco in den Kopf.“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 81) Der Präfekt eifert dem Don Bosco genannten italienischen Pädagogen Giovanni Melchiorre Bosco (1815–1888) nach,<sup>193</sup> indem er im Heim Sportwettkämpfe, Gedichtwettbewerbe und Detektivspiele als unkonventionelle Erziehungsmethoden initiiert und sich selbst mit ihm vergleicht (vgl. ebd., S. 202–203). Der Präfekt ist in dieser Rolle jovial, freundlich und humorvoll, jedoch auch unberechenbar.

---

nach vorn, als wollte er von dort sein Opfer holen, und rief dann plötzlich einen, der ganz wo anders saß, oder tippte dem, neben dem er gerade stand, mit dem Zeigefinger auf die Schulter, und der so Überraschte stotterte natürlich und wußte nichts, selbst wenn er die Formel eben noch fließend memoriert hatte, während der Pause zwischen Kupfers Worten, Sadistenpausen wurden sie genannt [...]“ (Torberg <sup>9</sup>1981, S. 82).

192 Im Gegensatz zu den anderen autoritären Lehrerfiguren wird der Präfekt in Köhlmeiers Roman als äußerlich gepflegt dargestellt: Er hat einen „roten, gestutzten Bart, [...] rote[], nach hinten gebürstete[] Haare[], er ließ sich keine Tonsur schneiden und trug nie das Käppi, und er verwendete Rasierwasser, seine Kutte war immer tipptopp, er war keine Vierzig“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 21). An dieser Figur wird somit keine Verschränkung von äußerlicher Hässlichkeit und moralischer Deformation dargestellt.

193 Don Giovanni Melchiorre Bosco (1815–1888), Erziehungstheoretiker und Praktiker, leitete in Turin ein Erziehungsheim für Jungen, die aufgrund familiärer Lebens- und Arbeitsbedingungen in Verwahrlosung und Desorientierung aufwuchsen. Er gilt als Begründer einer Präventivpädagogik, die den Jungen nicht nur Schulwissen vermittelte, sondern auch Hilfestellung zur Bewältigung der Integration in die Gesellschaft bot (vgl. Schäfer 2014, Abs. 2–4). Er wird als „Bubenkönig“ bezeichnet, der „für Spiel und Sport, Vergnügen und Lärmen etwas übrig [hatte]“ (Oblinger 1968, S. 79), obgleich er in seiner Erziehungspraxis viel Wert auf Schweigen und Stille legte, womit eine größere Konzentration beim Lernen und besserer Arbeitserfolg gewährleistet werden sollte (vgl. ebd., S. 80).



Es hat zwar bei ihm eindeutige Launen gegeben, aber die haben sich fast nie eindeutig gezeigt. Lachen oder Nichtlachen hat schon mal gar nichts bedeutet. Der hat lachend den größten Zorn haben können. [...] Es war schon schwierig, überhaupt herauszufinden, was für eine Laune der Herr hat. [...] Das war ein Hindernislauf. Und dann war da noch der *Don-Bosco-Haken*. Das nenne ich jetzt so – ich meine damit, es hat passieren können, daß sich seine Laune schlagartig geändert hat, gerade wenn man ihm ständig recht gegeben und nach dem Mund geredet hat. Man mußte ihm also einerseits in allem recht geben, andererseits war es ratsam, ein bißchen wenigstens den Widerborstigen zu spielen, so ein Hauch von Schwererziehbarkeit mußte dabei sein, sonst war es ja kein Erfolgserlebnis für ihn, wenn er recht behalten hat.

(ebd., S. 278–279)<sup>194</sup>

Diese Launen verunsichern die Schüler, denn der Präfekt bietet ihnen keine Stabilität in Bezug auf die Interpretierbarkeit seines Verhaltens. Er sichert durch diese Unberechenbarkeit seine Autorität. Zudem nutzt er seine institutionelle Position dazu, um Schüler öffentlich zu demütigen und zu sanktionieren (siehe Kapitel 5).

Die autoritären Erzieherfiguren drücken ihre Autorität durch Sanktionen und die Androhung von Sanktionen aus. Jede Kleinigkeit im Verhalten oder Aussehen der Schüler, die einem solchen Schultyrannen missfällt, löst eine strafende und beschämende Handlung aus oder führt zum Schulverweis. Der autoritäre Erziehertyp behauptet seine Autorität demzufolge mit allen Mitteln und legitimiert sie durch Angst, die durch die Androhung sowie die Durchführung von Strafen und Gewalt bei Schülern ausgelöst wird. Die Lehrerfiguren, die in den modernen Internatsromanen als Nebenfiguren auftreten, folgen den literarischen Mustern der älteren Texte, sodass von Lehrerarchetypen gesprochen werden kann. Neben dem bekannten autoritären Schultyrannen, der seine ‚Zöglinge‘ mit Willkür und Sadismus in ängstlicher Unsicherheit hält – wie etwa die Figur des Priesters Prosper in *Unterwegs zu Melusine* – und einem Direktor, der in seinem Auftreten als alttestamentarischer, strafender Gott charakterisiert wird, beispielsweise Präses Roghmann in *Wir in Kahlenbeck*, werden in den Romanen neue Lehrertypen herausgebildet, die die Liberalisierung der Ende der 1960er Jahre durchgeführten Schulreformen repräsentieren.

### 6.1.3. Der humane Erzieher

Die Figur des schülerfreundlichen humanen Erziehers Pierre Manu steht in *Unterwegs zu Melusine* dem autoritären Erziehertyp kontrastiv gegenüber. In *Warum*

---

194 Hervorhebung im Original.

*du mich verlassen hast* hingegen, wird mit Bruder Gregor eine Lehrerfigur etabliert, die zwar als Vertreter der *totalen* Institution deren Regeln den Schülern gegenüber vertritt, gleichzeitig jedoch als den Schülern zugehörig beschrieben wird.<sup>195</sup> Dadurch wird in diesen Internatsromanen verdeutlicht, dass ein Erziehungsverhalten möglich ist, das die *Schwarze Pädagogik* nicht perpetuiert. Charakteristische Merkmale dieses Typs sind Freundlichkeit und Interesse an den Schülern, aber auch ein ausgewogenes Verhältnis von disziplinierender Strenge und unterstützendem Verständnis im erzieherischen Handeln, sodass sie als ‚streng, aber gerecht‘ bezeichnet werden können.

In *Unterwegs zu Melusine* übertrifft der junge Priester Pierre Manu die anderen Erzieher an Freundlichkeit, Offenheit und Kameradschaftlichkeit. Er erregt bei seiner Ankunft viel Aufsehen, da er auf einem Motorrad vorfährt (vgl. Anderer 2007, S. 276–277).<sup>196</sup> Aufgrund seiner Unerfahrenheit als Lehrer steht er im Unterricht den Störungen des Protagonisten hilflos gegenüber.

Er flehte mich an, doch endlich Ruhe zu geben, sonst müsse er andere Maßnahmen ergreifen. Aber er ergriff keine. Er war ein unerfahrener junger Lehrer, der niemals vor einer Klasse gestanden hatte, der ein Freund seiner Schüler bleiben wollte und glaubte, ihrem Unwesen mit Güte und Nachsicht beikommen zu können.

(ebd., S. 279–280)

Das erzählende, mittlerweile erwachsene Ich reflektiert hier von einer übergeordneten Erzählebene heraus die Beziehung zwischen seinem jüngeren, erzählten Ich und dem damaligen Lehrer. In der Wortwahl des erwachsenen Erzähler-Ichs wird deutlich, dass er in seiner Einschätzung Partei für den Lehrer ergreift. Pierre Manu „fleht[]“, er ist „unerfahren[]“, „jung[]“ (ebd., S. 279) und wird mit den positiv konnotierten Substantiven „Freund“, „Güte“ sowie „Nachsicht“ (ebd., S. 280) cha-

---

195 Dieser Figurentyp kommt in den anderen, der für diese Studie untersuchten Romane, nicht vor, da in ihnen der Fokus mehr auf dem Disziplinarmechanismus des geschlossenen Systems an sich und dessen Wirkungen auf Individuen und Gemeinschaft liegt. In den historischen Internatstexten ist der Typ des humanen, schülerfreundlichen Erziehers erst in *Der Schüler Gerber hat absolviert* und *Das fliegende Klassenzimmer* fest etabliert. In *Buddenbrooks* und *Unterm Rad*, zum Beispiel, werden menschliche Erzieher als schwache, nicht durchsetzungsfähige junge Lehrerkandidaten charakterisiert, die am geschlossenen System *Schule/Internat* zugrunde gehen oder von ihm korrumpiert werden.

196 Der achtundzwanzigjährige Priester verhält sich gegenüber den Jungen nicht nur gegensätzlich zu Prosper, sondern er wird auch anders beschrieben. „Er war ein schöner, großer und stattlicher Mann mit schwarzen Haaren und schwarzen Augen, einem ebenmäßigen Gesicht mit südlich anmutenden Zügen. [...] Er war als Mann so gutaussehend, dass selbst die Küchenmädchen keine Gelegenheit ausließen ihn anzugaffen. Mein erster Gedanke, als ich ihn sah, war, wie kann ein so schöner Mann Priester werden?“ (Anderer 2007, S. 275–276)

rakterisiert. Im Kontrast zu dieser positiven Lehrereinschätzung steht die Bezeichnung „Unwesen“ (ebd., S. 280), womit auf das Ruhe und Ordnung störende Verhalten der Schüler verwiesen wird, die die scheinbare Schwäche des Lehrers ausnutzen, um ihn – analog zu den sie dominierenden Disziplinen – zu dominieren. Somit kehrt sich hier die Beziehungskonstellation um, die in den zuvor besprochenen Lehrerarchetypen als literarisches Muster angelegt ist.

Der humane Erziehertyp versucht, über konstruktive Gespräche Zugang zum Schüler zu finden und durch Verständnis pädagogische Herausforderungen zu lösen. Bestrafungen setzt er als Mittel nur ein, wenn er mit Nachsicht keinen Erfolg hat. Manu schließt Hans aus dem Unterricht aus, bestellt ihn wiederholt zu sich und lässt den Jungen selbst eine Strafe wählen. „Ich solle mir aussuchen: Strafarbeit oder körperliche Züchtigung. Ich entschied mich für die Züchtigung.“ (ebd., S. 293) Nach zwölf Schlägen hört der junge Priester auf und betrachtet den Schüler voller Bitterkeit und mit Tränen in den Augen. Manu bestraft nicht, um willkürlich oder sadistisch Macht zu demonstrieren, sondern um seinen Erziehungsgrundsatz zu rechtfertigen. Die Sanktion geht aus vorherigem Handeln als Konsequenz hervor. Das umgekehrte Dominanzverhältnis wird auch in der Art der Bestrafung deutlich, die der Protagonist für sich wählt: die Ausführung der körperlichen Züchtigung ist für den Lehrer schlimmer als der Schmerz für den Schüler. Manu sieht sich hier mit dem Versagen seines Erziehungsansatzes konfrontiert, sodass sich die im ‚Züchtigen müssen‘ erlebte Demütigung in „Bitterkeit“ und „Tränen“ (ebd., S. 293) äußert.

In *Warum du mich verlassen hast* wird der beliebte Erzieher Bruder Gregor ebenfalls als Ausnahme von den anderen Lehrern betrachtet und als zu den Schülern zugehörig wahrgenommen. „Bruder Gregor war der einzige Erzieher, der nicht so aussah, als wollte er einen beim Rauchen erwischen, obwohl er das eigentlich wollte.“ (Ingendaay 2007, S. 50) In der hier sichtbar werdenden Ambivalenz – das Auftreten des Mönches im Verhältnis zu seiner Aufgabe, die Regeln der Institution zu vertreten – wird das Spannungsverhältnis deutlich, in dem er sich befindet. Sein Auftreten korreliert mit seiner differenzierten Auffassung vom Erziehen und Unterrichten.<sup>197</sup> „Die Pädagogik [...] ist ein dorniges Feld, dort war-

---

197 Herr Kopenke, Erzieher in *Unter Freunden* hat eine ganz andere Auffassung von Erziehung und Bildung. Er fasst seine Aufgabe als Betreuer der Survivaltouren wie folgt zusammen:

ten Überraschungen und Enttäuschungen, von denen man sich vorher keinen Begriff macht. Alle, die ich liebe, weise ich zurecht und nehme ich in Zucht.“ (ebd., S. 218) An dieser Auffassung wird deutlich, dass Erziehung ohne ein gewisses Maß an Strenge und Autorität nicht möglich ist. Gleichzeitig umreißt sie das bereits angesprochene Spannungsverhältnis, das sich zwischen „Liebe“ – dem *pädagogischen Eros* – und „Zucht“ (ebd., S. 218) – der pädagogischen Disziplinierung, entfaltet. In dem von Sokrates beschriebenen *pädagogischen Eros*<sup>198</sup> wird die Bildung eines Schülers durch die persönliche Beziehung zu seinem Lehrer günstig beeinflusst, da in diesem Beziehungsverhältnis der „einzelne Mensch“ im Vordergrund steht sowie „dessen moralische und seelische Entwicklung zu einem neuen Zustand der [aufgeklärten, A. S.] Bewußtheit seiner selbst“ (Stahl 2010, S. 33). Die „Entdeckung der Seele als einer inneren Instanz“ führt zur Verknüpfung der Bildungs- und Erziehungsprozesse mit dem Prinzip der „Selbstsorge“, das mehr auf die Pflege von Körper und Geist rekurriert als auf „Äußerlichkeiten, Reichtum und Ruhm“ (ebd., S. 33).

Das ist die oberste Maxime jeder humanen Bildung und Erziehung. Sie besitzt für alle Zeiten Gültigkeit und setzt voraus, daß Erzieher und Zögling wie jeder sich Bildende sich mit der ganzen Person auf den Weg machen, daß sie, wenn die Reise glücken soll, im wörtlichen Sinne mit Leib und Seele dabei sind, selbstreflexiv, aber nie persönlich und emotional distanziert.

(ebd., S. 34)

Bruder Gregor ist „mit Leib und Seele dabei“ (ebd., S. 34), sodass er seine Tätigkeit als „dorniges Feld“ voller „Überraschungen und Enttäuschungen“ (Ingendaay 2007, S. 218) empfindet. Als Erzieher, der sich persönlich und emotional auf die Jungen einlässt – er leiht ihnen Bücher und gilt als „der klügste Erzieher, der auf dem Collegium herumlieft“ (ebd., S. 50) –, steht er zum geschlossenen System seines Collegiums in einem Spannungsverhältnis. Das nach autoritär-hierarchischen Strukturen aufgebaute Internat greift als Disziplinarmechanismus

---

„Ich bin Lehrer, man könnte sagen, Trainer. Ich muss das nicht selbst machen, ich muss es euch nur beibringen!“ (Fuchs 2008, S. 57) So zeigt er ihnen, wie man im Wald aus Ästen und Laub einen Unterschlupf für die Nacht baut, schläft aber selbst unter einer Plastikplane.

198 Dieses antike Erziehungsmodell ist von den Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts erneut rezipiert worden und fand eine Wiederaufnahme in den pädagogischen Diskurs der anti-autoritären Bewegung der 1960er Jahre – zwei gesellschaftskritische Strömungen, in denen Projekte einer alternativen Erziehung versucht wurden. Der „sokratische Eros“ (Stahl 2010, S. 33) wird mittlerweile jedoch nur noch in einem negativen Assoziationsrahmen verstanden, da die reformpädagogischen Landschulheime und Internate, die aus der Re-

ebenfalls auf die *Seele* des Individuums zu, die sich in einem *gelehrigen Körper* befindet. Die Überwachung, hier am Beispiel des ‚Raucher-erwischens‘ verdeutlicht, zielt über die Korrektur und Normierung der Tätigkeiten zu einem dauerhaften, persönlichkeitsprägendem Verhalten. Die *Seele*, von der Foucault in *Überwachen und Strafen* spricht, wird durch den Zugriff der institutionellen Macht geprägt, da sich in ihr die Disziplinen einschreiben (vgl. 2008, S. 732). Der Raum, in dem Bruder Gregor unterrichtet, untergräbt durch seinen spezifischen Aufbau dessen Erziehungsbemühungen. Die Figur des humanen Erziehers unterstützt die Schüler in deren individueller Entwicklung, die in der disziplinierenden Prägeapparatur vereinzelt und vereinheitlicht werden. Er fördert die Schüler und begrenzt sie nicht in ihrem Streben, sich auszuprobieren.

Er war beliebt, weil er nicht gut strafen konnte, weil ihn das Züchtigen nicht interessierte, weil er in der Lage war, sich um seine eigenen Sachen zu kümmern, statt ständig zu beobachten, was die Schüler taten.

(Ingendaay 2007, S. 415)

Dieser Erziehertyp entspricht dem in *Die Klosterschule* erwähnten „Helfer“ (Frischmuth 1979, S. 77), der den Schülern beigegeben wird, um das Beste aus sich zu machen.

#### 6.1.4. ‚Teacher with Issues‘

Die untersuchten Romane führen einen weiteren Erziehertyp ein, der in den historischen Schultexten in dieser Charakterisierung noch nicht vertreten ist, da in ihnen der Schwerpunkt auf das repressiv-autoritäre Gebaren gerichtet ist. Natürlich gibt es auch in den literarischen Werken um 1900 verschrobene Lehrerfiguren wie der außerhalb des Mikrosystems *Schule* nicht ‚lebensfähige‘ Professor Unrat, das Lehrerkollegium in Robert Walsers *Jakob von Gunten* oder in Thomas Manns *Buddenbrooks*. In die Kategorie der ‚Teachers with Issues‘ gehören problematische Randexistenzen, die in dem insularen Raum des Mikrosystems *Internat* ein für sie günstiges Klima finden. Im Folgenden werden die spezifischen Merkmale dieses Typs, ihre Wirkung auf Schüler und ihre Ohnmacht in Konfrontationssituationen sowie ihre Stellung in den Romanen *Die Musterschüler*, *Sacro Pop* und *Die Internatler* betrachtet. Die hier beschriebenen Lehrerfiguren verfügen über

---

formbewegung der Moderne hervorgegangen sind, durch sexuelle Gewalt und Missbrauch von Schutzbefohlenen in Verruf geraten sind.

Merkmale, durch die sie am Rand der dargestellten Gemeinschaft positioniert werden. Im Unterschied zu den verschrobene[n] Sonderlingen in den historischen Schultexten, die ihre Vormachtstellung sowie Erziehungsprinzipien gegenüber ihren Zöglingen mit Gewalt und Willkür behaupten, werden die neuen ‚problematischen Randexistenzen‘ von den rückblickend erzählenden narrativen Instanzen entschuldigt, nicht weiter ernst genommen oder als Opfer ihrer Schüler identifiziert. Sie sind verschoben, labil, depressiv, desinteressiert, haben pädophile Neigungen oder ein Alkoholproblem. Die drei für diesen Abschnitt ausgewählten Internatsromane sprechen die jeweilige Schwäche eines Lehrers direkt an oder verdeutlichen sie anhand der jeweiligen Reaktionen der Schüler. Dieser Lehrertyp schließt vor allen Vorkommnissen die Augen und will von Problemen allenfalls im Flüsterton hören wie der namenlose Direktor in *Die Musterschüler*. Er stellt unter den beschriebenen Direktoren der Internatsromane eine Ausnahme dar. Er ist Alkoholiker, entscheidungsschwach und überfordert.

Der Mann hat gelitten. Der Mann hat immer gelitten. Alles ist ihm über den Kopf gewachsen. Er hat getrunken. Es mußte etwas schon direkt vor seinen Augen passieren, damit er es als wirklich akzeptierte.

(Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 196–197)

Der erwachsene Ich-Erzähler charakterisiert ihn rückblickend. Der Direktor ist seiner Position nicht gewachsen, leidet an ihr. Die Feststellung „Er hat getrunken“ (ebd., S. 196) liest sich als entschuldigende Begründung für seine Unfähigkeit die Institution zu leiten. In einer zweiten Lesart ist der Alkoholkonsum die Konsequenz, eine Kompensation seines Leidens an der Institution. Doch bereits das junge erzählte Ich ist sich der Schwäche des Geistlichen bewusst, denn er gilt unter den Schülern als „Meister im Wegwischen“ (ebd., S. 568), der Probleme ignoriert, vertuscht und nicht an sich heranlässt.

Die Romane von Ostrowski und Killian beschreiben indes Lehrerfiguren, deren herausragendes Merkmal ein gesellschaftlich missbilligtes Verhalten ist. In *Die Internatler* beobachtet der neue Schüler Michael, „wie Herr Mendez über den Schulhof in Richtung des Haupthauses in einem eigenwilligen Zickzackkurs ging. Man konnte deutlich erkennen, dass er dabei laut seine Schritte zählte.“ (Killian 2011, S. 35). Dieses „verschrobene absonderliche Verhalten“, was ihn bei den Schülern zu einem „ganz besondere[n] Fall“ (ebd., S. 35) macht, wird dahingehend erklärt, dass der Mathelehrer sich den kürzesten Weg von seinen Unter-

richtsräumen ins Lehrerzimmer ausgerechnet hat und diesem folgt. Der Lateinlehrer Callenberg, den alle Schüler aufgrund seines Alkoholproblems „Cognac-Calle“ (ebd., S. 35) nennen, ist ein von seiner Abhängigkeit gezeichneter Mann. „Er erinnerte eher an einen Landstreicher“, als er „sich den Weg durch die wartende Schülerschaft [bahnte], umhüllt von einem beißenden Geruch von Alkohol und kaltem Schweiß“ (ebd., S. 36). Über die möglichen Gründe des Alkoholkonsums der Lehrer gibt der Roman keine direkte Auskunft. Das Fazit, das in *Die Internatler* über die aufgeführten Lehrerfiguren gezogen wird, zeigt ein kritisch wertendes Kategoriedenken: „Die anderen Lehrer stufte er eher als normal ein. Aber so mancher von ihnen wäre wohl kaum an eine Staatsschule vermittelbar gewesen.“ (ebd., S. 36) Im insularen Raum des geschlossenen Systems finden diese Lehrer ein geeignetes Lebensklima. Ihre Stellung im Roman fungiert als Indikator für das repressive auf Schweigen und Vertuschung basierende System, das der despotische Direktor Fritsch entwirft. Ihre Laster halten sie in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihrem Vorgesetzten, da sie außerhalb des dargestellten Mikrokosmos keine Anstellung finden würden. Durch ihre Alkoholabhängigkeit, ihr Schweigen und ihre Angst vor dem Jobverlust werden sie zu Komplizen des Direktors. Sie stellen „überforderte und von der täglichen Konfrontation ermüdete Menschen“ (Schweikart 2008, S. 26) dar, die weder den Schülern gewachsen sind, noch der *totalen* Institution, und langsam an beiden zugrunde gehen.

Das auf Repression ausgelegte System erzeugt durch den Druck auf das Individuum eine übermäßige Identifikation mit seinen Strukturen, die in autoritärem Systemverhalten und unterstützender Komplizenschaft mündet. Widerstand bzw. eine mögliche Umwälzung des Bestehenden wird durch die die Macht erhaltenden Medien der Angst sowie des Internatsverweises im Keim erstickt.<sup>199</sup> Mit der Darstellung dieses Systemaufbaus werden in *Die Internatler* autoritäre Strukturen, die auf dem Machterhalt des Direktors basieren, innerhalb einer *totalen* Institution ausgedrückt, die auch in den 1970er/1980er Jahren – die Handlungs-

---

199 Autoritätsträger können einen Part orientierend und regulierend beeinflussen, wenn ihre Überlegenheit und somit ihre Autorität anerkannt wird. Aufgrund ihrer institutionellen Position sind die Erzieher mit Amtsautorität ausgestattet, die von vornherein Anerkennung erfährt bzw. diese einfordern kann, notfalls auch mithilfe von Sanktionen, wie es vor allem in den Romanen von Frischmuth, Zoderer, Köhlmeier, Ostrowski, Anderer und Ingendaay beschrieben wird. Die verhängten Sanktionen (siehe Kapitel 5) gehören zu den Ressourcen, das heißt den „Medien, durch die Macht als ein Routineelement der Realisierung von Verhalten in der gesellschaftlichen Reproduktion ausgeübt wird.“ (Giddens <sup>2</sup>1995, S. 67)

zeit des Romans – fortbestehen. Der von der 1968er-Bewegung geforderte Abbau ebenjener Systemstrukturen erscheint in diesem geschlossenen, der Erziehung junger Menschen gewidmeten Raum als gescheitert. Innerhalb dieses geschlossenen Systems treffen Individuen mit unfertig ausgebildeter Identität zudem auf beschädigte Individuen, die durch ihr Verhalten weitere Beschädigungen bewirken. Diese Konstellation zeigt eine Fortsetzung des auf Erziehung aufbauenden Zivilisationsprozesses an (vgl. Rutschky <sup>8</sup>2001, S. XL), der jedoch nicht zum Entstehen einer vernünftigen Identität führt (vgl. Habermas <sup>6</sup>1995, S. 92), sondern die Perpetuierung der Beschädigung von Menschen durch beschädigte Menschen herausstreicht. Unter dieser „Figuration Erziehung“ (Rutschky <sup>8</sup>2001, S. XXIV) erfolgt eine Wiederholung und Aufrechterhaltung des repressiven, auf Kontrolle ausgelegten Mikrosystems. Bereits die historischen Schultexte übten mit der Darstellung dieser Konstellationen, das heißt dem Zusammenfall intransparenter Schulstrukturen, die Stilisierung von Lehrern als Tyrannen und die schädigende Prägung junger Menschen, Kritik an autoritären Institutionen. Der unter diesen Rahmenbedingungen ausgeübte Druck bewirkt nicht nur, wie oben angeführt, eine übermäßige Anpassung und Verinnerlichung. Es kann indes zu ausweichenden Kompensationshandlungen kommen, in denen Alkohol- und Drogenkonsum sowie Gewalt gegen andere oder sich selbst das Ende einer fatalen Entwicklung markieren.

Wie die Schüler dem Systemdruck ausweichen, die Anerkennung von Autorität verweigern und in ihrem Verhalten eine Deformation erkennen lassen, ist in *Sacro Pop* am auffälligsten. Dort werden Erzieher aufgrund ihrer offenkundigen Schwäche nicht nur ausgelacht und verhöhnt, sondern auch misshandelt. Von den Lehrern bzw. Erziehern werden in diesem Internatsroman gleich drei Figuren zu Opfern von Schülern. Zwei Schüler verlachen den Philosophielehrer Hesemann aufgrund seiner Unterrichtsgestaltung, sodass dieser „nervös mit den Augenlidern [blinzelte]“ und „mit der Intonation eines zutiefst verletzten Sensibelchens: ‚Dann geht doch bitte raus!‘ [hauchte]“ (Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 54) Die ablehnende, abwertende Haltung der Schüler wird in der gebrauchten Formulierung deutlich, die zum einen kein Mitleid mit dem psychisch „verletzten“ (ebd., S. 54) Lehrer kennt; zum anderen das Amüsement der Schüler über dessen Verletzlichkeit unterstreicht. Der Lehrer Schenk steht den Schülern ebenso hilflos gegenüber. „Herr



Schenk wurde von sämtlichen Schülern abgrundtief gehasst.“ (ebd., S. 126) Ruft er während seiner Mensaaufsicht Schüler zur Ordnung, buhen diese ihn aus. Einer der Schüler schüttet ein Glas Milch über den Kopf des Lehrers. „Alle Schüler applaudierten, schrieten [sic], lachten und kreischten. Schließlich lief Schenk unter Tränen aus der Mensa, um petzen zu gehen.“ (ebd., S. 127) In dieser Formulierung werden erneut die mitleidlose, arrogante Haltung der narrativen Instanz sowie ein Wertevakuum innerhalb der Gemeinschaft deutlich. Der Lehrer wird als Autorität nicht ernst genommen, da nur Kinder „petzen [...] gehen“ (ebd., S. 127). Zugleich verweist dieser Ausdruck auf die Kapitulation des Lehrers vor den Schülern. Sowohl Hesemann als auch Schenk reagieren ohnmächtig auf diese Angriffe und werden durch ihre Schwäche zu Opfern gewaltvoller Handlungen. Sie können sich weder durchsetzen noch ihre Position mit der nötigen Autorität ausfüllen. Da sie ihre Rolle als Lehrer nicht bewältigen und den Schülern unterlegen sind, nehmen die Jugendlichen sie nicht mehr als Respektspersonen wahr. Die Schüler neutralisieren die Autoritätsposition sowie die Führungsfunktion der Lehrer, indem sie diese verlachen, ihnen als Person mit Hass begegnen oder Handlungen vollführen, die jenseits des Einflussbereiches der Lehrer liegen (vgl. Waller 1967, S. 196). Der einzige Ausweg, um ihre Position als Lehrer deutlich zu machen, liegt darin, ihre Amtsautorität zu betonen, indem sich die ‚Teachers with Issues‘ an stärkere oder in der Institutionenhierarchie höher stehende Kollegen wenden und über diesen Umweg die Schüler für ihr Handeln zur Rechenschaft ziehen. In der in diesem Roman entworfenen Internatswelt wird ein Lehrer wegen seiner als spießig empfundenen Erziehungsmethoden von Schülern „gefesselt, stranguliert und geknebelt“ (Ostrowski 2004, S. 128) in eine Putzkammer gesperrt. *Sacro Pop* stellt mit dieser Figurencharakteristik und dem beschriebenen Lehrer-Schüler-Verhältnis eine Ausnahme unter den ausgewählten Internatsromanen dar, da nur in diesem Roman ein umgekehrtes Gewaltverhältnis innerhalb der Lehrer-Schüler-Konstellation dargestellt wird. „Aus der Macht der Lehrer ist Ohnmacht geworden.“ (Schweikart 2008, S. 25)

Diesen Beispielen ohnmächtiger Autorität stehen in den anderen Internatsromanen die vielen Beispiele autoritärer Lehrerfiguren gegenüber, die nach dem literarischen Muster des Schultyrannen ihre Erziehungsaufgabe mit verbaler und physischer Gewalt ausfüllen. Die vorgestellten schülerfreundlichen, humanen Er-

zieher stellen einen positiven Entwurf der Lehrerfigur dar. Sie leiten durch Verständnis und Strenge die Schüler an und fördern sie in ihrer Entwicklung. Asymmetrische Beziehungsverhältnisse gibt es vor allem in solchen Institutionen, wie sie von Foucault und Goffman beschrieben wurden. Die in den Romanen dargestellten Internate können, aufgrund ihrer engen, nach außen abschließenden Grenzen, als „Behälter“<sup>2</sup> gedacht werden, „in dem disziplinierende Macht generiert wird.“ (Giddens 1995, S. 188) Diese vom geschlossenen System generierte Macht bzw. Autorität entsteht – wie im vorangegangenen Kapitel erläutert – durch die disziplinierende Raumeinteilung, die exakte Positionierung der Körper sowie durch die präzise Zeitökonomie. Individuen, die von der Institution mit Macht ausgestattet worden sind, werden aufgrund ihrer spezifischen Überlegenheit in Bezug auf Alter, Ansehen, Fachwissen und institutioneller Position zu Autoritätsträgern, die auf zu Erziehende Einfluss ausüben können.

Innerhalb der Disziplinarinstitution nutzen die Lehrerfiguren ihre institutionelle und persönliche Autorität, um die ihnen zugewiesene Führungs- und Beaufsichtigungsfunktion zu erfüllen. Sie sorgen für einen reibungslosen Ablauf des Internatsalltags, aber auch für den Erhalt der Systemstruktur. Sie haben aufgrund ihrer Funktion in der Institution einen direkten intensiven Kontakt zu der in den Romanen entworfenen Schülergemeinschaft. Die literarischen Lehrertypen beeinflussen durch ihr Verhalten und durch ihre Interpretation ihrer Erziehungsaufgabe wie sich die ihnen anvertrauten Individuen, deren Selbstwahrnehmung und Zusammenleben in der Internatsgemeinschaft entwickeln.

Auffällig ist die Unterrepräsentanz von Frauenfiguren in leitenden bzw. erziehenden Positionen. Die Dominanz männlicher Figuren ergibt sich zum einen aus der institutionellen Struktur – bis auf die Klosterschule für Mädchen bei Frischmuth werden reine Jungeninternate beschrieben –, aber auch in den koedukativen Einrichtungen sind Männer überrepräsentiert. In diesem Figurenverhältnis spiegelt sich ein patriarchaler Gesellschaftsaufbau, in dem Frauen eine untergeordnete Rolle spielen und frauentypische Aufgabenbereiche wie Hauswirtschaft, Kochen und Krankenpflege ausüben. Hier wird eine Kontinuität von Gesellschaftsstrukturen deutlich, deren Veränderung durch die 1968er-Bewegung und der ‚Neuen Frauenbewegung‘ angestoßen und beschleunigt wurde. Die narrative Ausgestaltung des Lehrerinventars orientiert sich an historischen Archetypen,

sodass sich auch auf literarischer Ebene eine Kontinuität erkennen lässt. Konservative, autoritäre Erziehungsgrundsätze und Machtvorstellungen werden durch die Figur des despotischen Schultyrannen verkörpert. Kontrastiv werden Charaktere entworfen, die eine humanistische, von Reformbemühungen geprägte Erziehungskonzeption vertreten. Die Figur des liberalen Direktorentyps und des humanen Erziehers stellen zudem Helfer im Sinne der von Foucault definierten Pastoralmacht dar, da sie ihre Schützlinge betreuen, anleiten und bereit sind Opfer zu bringen (vgl. 2005a, S. 247). Je nachdem wie die Führung des Internates literarisch gestaltet wird, tritt mal mehr die konservative mal mehr die liberale Erziehungsausrichtung zutage. Der insulare Raum des Internates wird sodann in den Romanen von Ostrowski, Borlik und Killian als Ort entworfen, an dem problematische Randexistenzen beruflich tätig werden. An ihnen wird jedoch auch die Perpetuierung beschädigender Einflüsse auf Individuen ausgeführt, die schon in den historischen Schultexten kritisch dargelegt wurde. Bereits im Aufbau des Lehrerinventars ist eine Spiegelung der Gesellschaftsstruktur erkennbar, wie auch im Ausspruch von Gustave Flaubert (1821–1880) deutlich wird: *Wer auch immer im Alter von zehn Jahren ein Internat kennen gelernt hat, weiß alles über die Gesellschaft.*<sup>200</sup> In ähnlicher Weise formuliert es auch Robert Walser in *Fritz Kochers Aufsätze* (1904). Die angesprochenen systemischen Kontinuitäten, die in der abgelegenen *totalen* Institution auch nach der antiautoritären Protestbewegung vom Ende der 1960er Jahre eine Existenzgrundlage finden, werden im Folgenden weiter analysiert.

## **6.2. Institutionelle Autorität und Erziehungsziele in den Internatsromanen**

Im Falle der in den Romanen dargestellten Internate übertragen die Eltern einen Teil ihrer Erziehungsfunktion auf die Institution *Internat*. Diese ‚in loco parentis‘-Funktion spiegelt sich in den Gründen wider, aus denen sich die Hauptfiguren der Texte im Internat aufhalten. Die Jungen und Mädchen werden in den Romanen an einem Internat angemeldet, weil sie an anderen Schulen ihren Schulabschluss nicht schaffen (z. B. Lebert, Fuchs), weil die Eltern die Kinder vor den emotio-

---

200 „Quiconque a connu l’internat à l’âge de dix ans, sait tout de la société“ (Kalthoff 1997, S. 9 un S. 246; zitiert nach Bourdieu & Wacquant, *Réponses: Pour une anthropologie réflexive*, Paris: Seuil 1992, S. 177.

nen Belastungen ihrer Scheidung bewahren wollen (z. B. Ingendaay) oder mit dem rebellischen Verhalten ihrer Söhne und Töchter während der Adoleszenz überfordert sind (z. B. Borlik). Im begrenzten Raum des Internates fungieren die Erzieher und Mitschüler daraufhin als Ersatzfamilie mit Erziehungsauftrag.

Der in den Romanen nach 1968 dargestellte Erziehungsauftrag hat sich im Vergleich mit den historischen Vorläufertexten verändert. Die Väter<sup>201</sup> in den Dramen, Romanen und Erzählungen vom Beginn des 20. Jahrhunderts sehen den guten Schulabschluss an einer renommierten Einrichtung als wichtige Stufe für den sozialen Aufstieg und setzen die Söhne mit ihren Erwartungshaltungen unter Druck, so erleben es beispielsweise die Adoleszenten Moritz Stiefel (*Frühlings Erwachen*) Hans Giebenrath (*Unterm Rad*) und Kurt Gerber (*Der Schüler Gerber hat absolviert*), die zwischen den autoritär-patriarchalen Institutionen der Schule und der bürgerlichen Kleinfamilie bis hin zur Nervenkrankheit oder zum Suizid zerrieben werden.<sup>202</sup> Das Drama und die beiden Romane kritisieren unter anderem den „Ehrgeiz der Väter und Lehrer, die sich mit dem akademischen Erfolg ihrer Schützlinge identifizierten und diese über sich selbst hinauswachsen sehen wollten.“ (Noob 1998, S. 13) In der Schande des Schulversagens, wodurch aus der väterlichen Perspektive das Ansehen der Familie geschmälert wird, äußert sich dementsprechend eine „bürgerliche Existenzangst“ (Ries 1970, S. 5). Neben dem

---

201 Das gezeichnete Familienbild besteht in der Regel aus einem dominanten, patriarchalen Vater als Familienoberhaupt und einer fürsorglichen Mutter, der im „Autoritätsgefüge der Familie“ die „schwächere Position“ zugewiesen wird und deren „Verhalten gemäß der etablierten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung nach einem strikt vorgegebenen Rollenmuster“ (Kaulen 1999, S. 114) festgelegt ist. Die Frau überlässt dem Mann die Entscheidung über die Erziehung des Sohnes bzw. unterstützt ihn darin. Als handelnde Figur bleibt die Mutter zumeist im Hintergrund oder fehlt in der Familienkonstellation völlig, wie in *Unterm Rad*. Während beide Eltern Törleß nach den Ferien zum Konvikt bringen, holt nur die Mutter den nervlich zerrütteten Sohn nach seiner Relegation wieder ab. Im Fernbleiben des Vaters zeigt sich dessen Enttäuschung über das Versagen des Sohnes, die in ihn gesetzten Erwartungen zu erfüllen.

202 Der Schülerselbstmord, eine traurige Realität dieser Epoche, versinnbildlicht als Motiv in der Internats- und Schulliteratur die Krise der Erziehung (vgl. Minder 1962, S. 73; Gregor-Dellin 1964, S. 34; vgl. Daemmrich <sup>2</sup>1995, S. 314–315), ist aber auch ein Mittel um die Schule als „Drillanstalt“ zu kritisieren, „wo es einem genialen Schüler nicht ermöglicht wird, seine Begabung sich frei entfalten zu lassen.“ (Imai 2001, S. 117) Die Schule wird vor dem Hintergrund des Schülerselbstmordes „als Raum der Willkür und Feindseligkeit“, als „Ort der Angst“ (Kiper 1998, S. 72) bloßgestellt. Im Aufgeben der eigenen Person in einer Krankheit oder dem autoaggressiven Akt des Selbstmordes wird der Tod zum „Symbol für ohnmächtigen Protest“ (ebd., S. 77) des gequälten Schülers gegenüber den prägenden Institutionen (Schule, Familie, Kirche). Der Akt des Selbstmordes ist daher nicht nur eine „Kapitulation vor der Aufgabe Leben“, sondern auch individueller Ausdruck „einer bewussten Entscheidung [...] angesichts unlösbar erscheinender Schwierigkeiten“ (Noob 1998, S. 11).

Streben nach gesellschaftlichem Aufstieg, wird das erzwungene Folgen vorgegebener Karrierewege in den historischen Schultexten thematisiert. Die Protagonisten werden mit der Erwartungshaltung konfrontiert in die Fußstapfen des Vaters zu treten, ohne Rücksicht auf ihre Eignung für den Beruf. Der musischbegabte Heinrich Lindner (*Freund Hein*) soll Rechtsanwalt werden, Pierre Dumont und Törleß werden an Kadettenanstalten auf die Offizierslaufbahn vorbereitet, die auch der Vater beschritten hat. An diesem „Zusammenstoß der heranwachsenden Generation mit dem alten patriarchalisch-autoritären System“ (Imai 2001, S. 23) entzündet sich der in den Werken ausgestaltete Generationenkonflikt, der mit seinen Ablösetendenzen von den Eltern ein notwendiger Bestandteil des Jugendalters im Prozess der Adoleszenz ist – ein kulturell, anthropologisch und gesellschaftlich determiniertes Thema, das für Adoleszenzromane gattungskonstituierend ist.<sup>203</sup>

Die Ausgestaltung der institutionellen Autorität ist in den untersuchten Internatsromanen oft mit den Erziehungszielen der Einrichtung verbunden. Im Mikrosystem des nach außen abgeschlossenen Internates bildet sich, beeinflusst von den architektonischen Gegebenheiten, eine Erziehungsfiguration heraus die stark verhaltensnormierende Ziele verfolgt. Die vorrangigen Erziehungsziele sind Disziplin, Ordentlichkeit, Gehorsam, Pflichterfüllung und Leistungswillen. Im evangelisch-lutherischen Schülerwohnheim in Bad Nenndorf steht als „Ziel des Bildungsideals“, dass ein Schüler eine „positive Identität“ erlangt, zu „einer wirklichen Person“ (Dittberner 1980, S. 92) wird, die auf eigenen Füßen stehen kann, wie der Ich-Erzähler in *Das Internat* anmerkt. In *Die Klosterschule* wird noch die Unterordnung unter etwas Höherem hinzugefügt. „Wer eine höhere Schule besucht, ist auch dem Höheren, das gleichzeitig das Erstrebenswerte ist, verpflichtet. [...] Getrachtet wird danach, daß die Erlangung der geistigen Reife innerhalb der vorgeschriebenen Zeit nicht nur den Ideal- sondern auch den Normalfall bedeutet.“ (Frischmuth 1979, S. 78) Die geistige Reife zu erlangen, geht in den von Nonnen oder Mönchen geleiteten konfessionellen Schulen Hand in Hand damit, dass sich die Schüler der religiösen Autorität des christlichen Glaubens unterord-

---

203 Inwieweit es sich bei den hier untersuchten Internatsromanen auch um Adoleszenzromane handelt, liegt außerhalb der der Studie zugrunde liegenden Fragestellung und kann daher nicht weiter verfolgt werden. Die Darstellung von Adoleszenz in den Romanen bietet indes die Möglichkeit für weitere literaturwissenschaftliche Untersuchungen.

nen. Die Mädchen in der Klosterschule sollen am Ende ihrer Ausbildung „[f]est im Glauben“, „[b]escheiden im Herzen“, „[p]ersönlich bedürfnislos“ (ebd., S. 56–57) sein und stets Dienst an der Gemeinschaft verrichten. Die Erzieherinnen formen und prägen ihre Schülerinnen nach einem Idealbild. Die Mädchen sollen als anständige, wohlerzogene Frauen in die Gesellschaft entlassen werden. Dieses ideale Endprodukt der Erziehung soll durch eine umfassende Reglementierung und erzieherische Strenge erreicht werden, die die Mädchen „zurechtbieg[t]“, denn „wer sein Kind liebt, der züchtigt es“ (ebd., S. 88). Züchtigende Handlungen werden durch den Verweis auf Gott als höchste Autoritätsinstanz legitimiert. „Jedermann sei der Obrigkeit untertan! Denn es gibt keine Gewalt, die nicht von Gott stammt.“ (ebd., S. 88) Die Berufung auf Gott findet sich in den Erziehungskonzepten aller konfessionellen Internate der untersuchten Texte. Das auf dem christlichen Arbeitsethos basierende Motto ‚ora et labora‘ (bete und arbeite) dient in *Die Klosterschule* als Leitspruch und ist auch auf die Jungeninternate übertragbar, wie sie in den Romanen von Zoderer, Köhlmeier, Anderer, Ingendaay und Peters entworfen werden.

In den säkularen Internaten der Romane von Lebert, Fuchs, Borlik und Killian steht das Erreichen des Schulabschlusses als Ziel des Internatsaufenthaltes an erster Stelle. Für die jugendlichen Hauptfiguren der Texte ist das Internat die letzte Chance in einer Kette von gescheiterten Schulbesuchen. In *Unter Freunden* und *Ihr mich auch* wählen die Eltern den Internatsaufenthalt als Disziplinarmaßnahme, da sie in ihrer erzieherischen Funktion an Grenzen gestoßen sind. Die Distanz zur Familie, der institutionell vorbestimmte Tagesablauf sowie das Leben in einer größeren sozialen Gemeinschaft sollen den Kindern Wege zur Selbstverbesserung aufzeigen und dadurch erziehend wirken. Die Forderungen von Disziplin, Pflichterfüllung und Leistungswillen kommen auch hier zum Tragen.

### **6.3. Prison-Paradise? Kontinuitäten, Wandel und Systemkritik**

Die beschriebenen Internate stellen eine Heterotopie dar, die eine alternative, von der Außenwelt abweichende soziale Ordnung etabliert und aufrechterhält. Daher können darin Werte und Normen vermittelt werden, die in der äußeren Gesellschaftsordnung als obsolet oder altmodisch gelten. Der heterotopische Charakter

ergibt sich auch aus der Legitimierung des Internats als Erziehungseinrichtung, welche die jugendlichen Hauptfiguren der Romane disziplinierend beeinflusst.

Aufgrund ihres geschlossenen Charakters, der durch die geografische Abgeschlossenheit und bauliche Abschließung betont wird, stellt die *totale* Institution zudem einen Machtbehälter dar (vgl. Giddens <sup>2</sup>1995, S. 188–189). Darin kristallisieren die von Foucault beschriebenen Disziplinen zu einem engmaschigen Machtgefüge, das Institution und Individuen durchdringt und miteinander verbindet. Der an die Institution gestellte Erziehungsauftrag korreliert mit den Erziehungszielen, die an eine konservative oder eher liberal-moderne Ausrichtung des Internates gebunden sind. Das Nebeneinander von Konservatismus und Modernität ist zum einen an dem gleichgeschlechtlichen oder koedukativen Aufbau der Einrichtung erkennbar. Die in den hier untersuchten Romanen dargestellten Internate unter katholischer Führung sind reine Mädcheninternate wie in *Die Klosterschule* oder reine Jungenschulen, zum Beispiel in *Warum du mich verlassen hast*. Die Mehrheit der in den untersuchten Internatsromanen beschriebenen kirchlichen Einrichtungen sind Internate für Jungen. Eine Ausnahme stellt *Das Internat* dar, denn in der darin beschriebenen evangelisch-lutheranischen Schule werden Jungen und Mädchen gemeinsam unterrichtet. Internate mit weltlicher Trägerschaft sind koedukativ ausgelegt wie beispielsweise in *Crazy, Die Internatler* oder *Ihr mich auch*. Die Darstellung des Handlungsortes verschiebt sich, weil sich die Rahmenbedingungen verändern, was wiederum auf zeitgenössischen Entwicklungen im Bereich der Pädagogik und des Schulwesens basiert. Der Eingang und die Reflexion dieser Entwicklungen in die Internatsliteratur führt zu Veränderungen innerhalb des Genres – eine Tendenz, die sich vor allem an den Publikationen der letzten Jahre ablesen lässt. Zum anderen verweisen die vermittelten Werte und Normen auf eine Kontinuität konservativer Vorstellungen bzw. auf einen Wandel gesellschaftlicher Einflüsse, wie im Folgenden aufgezeigt wird.

### 6.3.1. Fremddisziplinierung

Frischmuths Roman *Die Klosterschule* reflektiert unter anderem anhand der beschriebenen Erziehungsziele (siehe oben) die von der 1968er-Bewegung formulierte Kritik an autoritären Institutionen und übt am Disziplinarapparat der Klosterschule ebenfalls Systemkritik. Die Kritik der 1968er an den autoritären gesell-

schaftlichen Strukturen zielte auch auf erzieherische Kontinuitäten ab, die nach wie vor Gehorsam, Ordnung, Folgsamkeit, Disziplin und Unterordnung forderten. Die funktionalen Charakteristika des auf diese Weise ausgerichteten Unterrichtes „äußerten sich in Frontalunterricht, Auswendiglernen und Abschreiben, autoritären Ritualen und Disziplinierungen bis hin zu Prügelstrafe und Demütigungen.“ (Rodrian-Pfennig 2008, S. 32)<sup>204</sup> Katharina Rutschky hat dafür den Begriff *Schwarze Pädagogik* geprägt.<sup>205</sup>

Laut Rutschky ist Erziehung erstens die „Fortsetzung des Zivilisationsprozesses“ und zweitens werden „die zivilisatorischen Zwänge, die vorher in sozialen Verflechtungen der Erwachsenen auftreten, [...] im Gegensatz von Erwachsenen und Nicht-Erwachsenen, in der Figuration, die sie bilden“ (82001, S. LX), wirksam. Diese Reproduktion formender autoritärer Erziehungspraktiken verdeutlicht die Aussage der Erzählerin in Frischmuths Roman:

Was ein Häkchen werden will, krümmt sich beizeiten. Zu leugnen, daß dies mit mancherlei Schmerz verbunden sei, steht in niemandes Absicht. Wir werden an unseren Kindern nicht anders handeln, so wir nicht abtrünnig werden und vergessen, woher wir kommen. (Frischmuth 1979, S. 57)

204 Die autoritären Erziehungs- und Unterrichtsformen verfügen über eine Kontinuität, die sich aus den Disziplinaranstalten des deutschen Kaiserreichs um 1900 über den Nationalsozialismus bis in die 1950er und 1960er Jahre durchzog.

205 Die historisch-kritische Sammlung *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung* (1977) umreißt „kategorial den Sachverhalt [...], auf den sich die Angriffe der antiautoritären Erziehung richten“ (Bernhard 2009, S. 71–72). Als *Schwarze Pädagogik* werden repressive Erziehungspraktiken bezeichnet, die über Angst, Druck und Kontrolle eine „beträchtliche Triebunterdrückung, Affektmodellierung und Verhaltensregulierung“ (Rutschky 82001, S. XXXVIII) durchsetzen und dabei kindliche Entwicklungsbedürfnisse ignorieren. Rutschky geht davon aus, dass die „Figuration Erziehung“ (ebd., S. XXIV) sich von Generation zu Generation fortsetzt und bezieht sich dabei auf die von Norbert Elias in *Über den Prozeß der Zivilisation* (1939) geäußerten Überlegungen zum individuellen und kollektiven Zivilisationsprozess in bürgerlichen abendländischen Gesellschaften: „Wenn die Genese des psychischen Erwachsenenhabitus im Prozeß der Zivilisation nach einer bestimmten Gesetzmäßigkeit und in eine bestimmte Richtung, aber doch blind und als Zwang erfolgte, dann muß Erziehung, die es unternimmt, Kinder zu zivilisieren, als Fortsetzung dieses Prozesses begriffen werden.“ (ebd., S. XL) Alice Miller deutet in *Am Anfang war Erziehung* (1980) den von Rutschky geprägten Begriff tiefenpsychologisch und verortet die von Generation zu Generation fortsetzende „Machtausübung des Erwachsenen über das Kind“ (Miller 222006, S. 32) in den psychodynamischen Mechanismen der Abspaltung und Projektion und identifiziert sie als „Hauptmechanismus der ‚Schwarzen Pädagogik‘“ (ebd., S. 99 [Hervorhebung im Original.]). Während der Abspaltung werden triebbasierte, als menschliche Schwäche verstandene natürliche Affekte, Impulse und Regungen wie Mitgefühl, Empathie, Trauer oder Angst, Ohnmacht und Wut unterdrückt (vgl. ebd., S. 100). In der Projektion werden diese verdrängten Selbstanteile auf ein „Objekt aller dieser verabscheuten (weil in der eigenen Kindheit verbotenen und gefährlichen) Eigenschaften“ (ebd., S. 100) übertragen. Armin Bernhard kritisiert Millers psychologisierende Argumentation dahingehend, dass sie die „gesellschaftlich-historische[] Entwicklung“ von Erziehungspraxen aus dem Blick verliert und somit „die gesamte Geschichte der Erziehung von den Reproduktionszwängen geschichtlicher Sozialformationen“ ablöst (2009, S. 74).



Die von Frischmuth entfalteten Sprachwendungen verbildlichen die starre und enge Welt der beschriebenen Klosterschule, wobei der Eindruck entsteht, dass „sich das Leben nach den Regeln und dem Sprachgebrauch der Kaserne abspielt.“ (Bachmeier 1986, S. 174) Das Aufgreifen der tradierten Redewendungen repräsentiert die „Wirklichkeitsfestschreibungen klösterlicher Ordnungswelt“ mit ihren „autoritär-repressiven Erziehungsmethoden“ (Janetzki 2006, S. 2). Die Welt aus Befehl, Gehorsam und Dressur wird durch ihre parodistische Übertreibung als „überlebte, aber noch mächtige Struktur des ‚autoritären Charakters‘ (Theodor W. Adorno)“ (Bachmeier 1986, S. 174) entlarvt. „Erzogen wird zur Unterdrückung der Gefühle, des Intellekts und vor allem der Sexualität, also zu allem, was den Menschen ausmacht.“ (Schaub 2004, S. 28) Frischmuth verweist auf die Polarität zwischen persönlichen Bedürfnissen und adressierten Ordnungshaltungen, die jegliche Ausbildung von Individualität und Reflexion eigener Erfahrungen unterbindet. Sie kritisiert die autoritären, auf Disziplinierung angelegten Strukturen der Einrichtung.

Der 1968 erschienene Roman nimmt durch seine Reflexion patriarchaler Machtverhältnisse Bezug auf die von der ‚Neuen Frauenbewegung‘ geäußerte Forderung von Mündigkeit und Emanzipation. Die in Frischmuths Klosterschule angestrebten Erziehungsziele verbauen den Schülerinnen ihre Zukunftsoffenheit, sind einseitig traditionell orientiert und vermitteln die Botschaft, dass weibliches Glück nur unter einer patriarchalen Instanz (Vater, Ehemann, Gott) möglich ist. Anhand der von der Protagonistin geschilderten prägenden Strukturen, die insbesondere auf die Körperwahrnehmung der Mädchen sowie deren Identitätsbildung als Frau abzielen,<sup>206</sup> wird die Einbindung der weiblichen Adoleszenz „in patriarchale Macht- und Gewaltstrukturen“ (Szmorhun 2011, S. 383) deutlich. Dem Roman geht ein Ausspruch des Augustinermönchs Abraham a Santa Clara voraus und nimmt das in der Klostererziehung vermittelte Frauenbild vorweg: „Eine rechte Jungfrau soll sein und muß sein wie eine Spitalsuppe, die hat nicht viele Augen, also soll sie auch wenig umgaffen.“ (Frischmuth 1979, S. 6)

Dieses Motto ist gleich in mehrfacher Hinsicht entlarvend für den Roman. Einmal ist es ein Männerwort, das einen kategorischen Anspruch auf Widerspruchslosigkeit

---

206 Verwiesen sei hier auf Ruth Waldeck „Die Frau ohne Hände: Über Sexualität und Selbstständigkeit“ in King & Flaake (Hg.) *Weibliche Adoleszenz: Zur Sozialisation junger Frauen*, Weinheim: Beltz 2003, S. 186–198.

keit erhebt. Zum zweiten ist es das Wort eines Kirchenmannes, der ein geschlechterdifferentes Wort mit der Autorität der Kirche spricht. Und schließlich bedeutet der Vergleich mit der Spitalsuppe eine heimliche Abwertung und Medizinalisierung der Frau, die schlimmstenfalls zur Dämonisierung wird.

(Luserke 1999, S. 109)

Die Heranwachsenden verlieren durch Uniformität ihre Individualität und durch Unterordnung ihre Mündigkeit. Sie werden zu unauffälligen Wesen erzogen, die auch später in der Gesellschaft dünn „wie eine Spitalsuppe“ (Frischmuth 1979, S. 6) sind. In dem Motto kommt zudem eine diffamierende Macht zum Ausdruck, „die jeglichen Respekt vor der Frau als Individuum verweigert.“ (Luserke 1999, S. 109) Religiöse Norm- und Wertvorstellungen beeinflussen die weibliche Identitätsbildung der Schülerinnen in der Klosterschule maßgeblich.

Widerstand gegen die prägende patriarchale Disziplinarmacht ist nur im geschützten Bereich eines Traumes möglich, da dieser von den Autoritäten weder eingesehen noch kontrolliert werden kann. Sprachlich spiegelt der Traum die autoritären Strukturen und Diskurslandschaften der Klosterschule sowie das Verständnis der Schülerin über die Rolle der Frau, die sie aus den vorgelebten und vermittelten „Sozialisationsmustern“ (Habermas <sup>6</sup>1995, S. 63) entnommen hat: sie zieht den Kopf ein, wirft sich zu Boden und macht sich klein. Einerseits zeigt sich in der Körpersprache des geträumten Ichs eine Internalisierung der klösterlichen Erziehungskonzepte, sich einer höheren Autorität (Gott, Kirche, Ehemann) zu unterwerfen. Andererseits wird hier auch Ungehorsam laut, da „die Kleine“ (Frischmuth 1979, S. 44) sich weigert, dem Befehl „Komm!“ (ebd., S. 44) Folge zu leisten. Sie widerspricht sogar und zweifelt die Wahl an, denn schließlich gäbe es „bessere“ (ebd., S. 44) als sie.<sup>207</sup> Inhaltlich stellt das „psychische[] Phänomen“ des Traumes daher eine „Wunscherfüllung“ (Freud 2014, S. 102) dar.<sup>208</sup> Im Traum streift sie ihre Handlungssohnmacht ab und agiert selbstbestimmt, indem sie sich um sich selbst sorgt. Die „Sorge um sich selbst“ (Foucault 2009, S. 16) beinhaltet die Selbsterkenntnis, dass sie sich einer von außen kommenden Beeinflussung entzieht (vgl. ebd., S. 71), was sie durch die Befehls- und Gehorsams-

---

207 „Im Traum verdichtet sich der Konflikt der Interaktionsformen, die sich im kindlichen Ich reproduzieren, zum unlösbaren Widerspruch in der Berufung zum klösterlichen Leben und den Bedürfnisstrukturen des Heranwachsenden. Christus und Gottvater werden dabei als austauschbare befehlende Instanzen erfahren.“ (Schnedl-Bubeniček 1984, S. 203)

208 Des Weiteren entspricht er Kafkas Definition von Träumen: „Der Traum enthüllt die Wirklichkeit, hinter der die Vorstellung zurückbleibt.“ (Janouch 2008, S. 25)

verweigerung umsetzt. „Bezeichnend ist, daß die sprachliche Form der Ironie und des aufsässigen Tons nur im Traum geschieht, die Wirklichkeit der Klosterschule verweigert diese Form des Selbstdenkens. Weibliches Selbstdenken [...] ist nur in der Phantasie statthaft, eben dort, wo es nicht überwacht und gestraft werden kann.“ (Luserke 1999, S. 110) Der Traum enthüllt die internalisierten Verhaltenserwartungen und Normen des Disziplinarapparates, die zur Ausbildung einer weiblichen Rollenidentität geführt haben, wobei diese in Diskrepanz zur inneren Natur des Ich und seinen Bedürfnissen steht (vgl. Habermas 1995, S. 74). Die Ausbildung einer „vernünftigen Identität“ (ebd., S. 92)<sup>209</sup> ist unter dem Einfluss der Macht der Disziplinen nicht möglich, da das Subjekt sich weder gegen die äußere Einflussnahme wehren kann, noch die „traditionell eingewöhnten Lebensformen“ (ebd., S. 95), die „Geltung von sozialen Rollen und Handlungsnormen“ (ebd., S. 77) zu reflektieren und in Frage zu stellen lernt. Die Integration des Normensystems in die unter diesen Bedingungen ausgeformte Identität führt zu einer Perpetuierung der autoritären Disziplinarmacht, wie es sich insbesondere an der ausgeübten erziehenden Gewalt im Umgang der Schülerinnen miteinander spiegelt.

Während die Schule bei Frischmuth ein kollektives Bestrafungssystem vertritt, führen die Mädchen untereinander individuelle Bestrafungen durch (siehe Kapitel 5). „Wenn wir bestraft worden sind [...] gehen wir selbst ans Werk. Diejenige, die die Strafe ausgelöst hat, erhält einen Denkkzettel. Das muß sein, wo bliebe sonst die Gerechtigkeit.“ (Frischmuth 1979, S. 54) Die Schülerinnen sind im Foucault'schen Sinne also selbst ein Teil der disziplinierenden Autoritätsstrukturen der Institution. Sie üben unter ihrer Auffassung von Gerechtigkeit selbst Autorität aus und perpetuieren das Disziplinarsystem der Klosterschule. Sodann erhalten sie damit ihr Vertrauen in und ihren Glauben an Gerechtigkeit aufrecht, welche von der Institution durch die Kollektivstrafe untergraben wird. Wenn die Schuldige eine Klassenführerin oder ein beliebtes Mädchen ist, dann finden die Schülerinnen in ihrem Vorhaben allerdings keinen Konsens. Dass sich die Gemeinschaft uneinig ist, nutzen wiederum die Erzieherinnen, um weitere Strafen zu verhängen. „Die Versöhnung wird unvermeidlich – wie kurz sie auch dauern mag –, denn die Furcht verbindet. Meistens ziehen wir uns dabei eine neue Strafe zu,

---

209 Hervorhebung im Original.

da die Versöhnung einer Feier gleichkommt und dabei am ehesten Lärm entsteht.“ (ebd., S. 55) Die Mädchen haben das Kontrollsystem der von Foucault und Goffman formulierten Disziplinarinstitution verinnerlicht, sodass sie sich einerseits fürchten und sich durch Furcht selbst disziplinieren und sie andererseits die empfangenen Strafen auf Einzelne umleiten. Der destruktive Effekt der institutionellen kollektiven Bestrafung bewirkt, dass die Gruppe zerbricht, wodurch der Erhalt des autoritären Systems gewährleistet wird.

Das Thema *Gewalt* tritt auch in den Romanen von Zoderer, Köhlmeier, Anderer, Ostrowski, Fuchs und Borlik auf, doch hängt es hier mit Ausgrenzungsmechanismen zusammen. Wenn Sanktionsmechanismen aus der Disziplinierungspraxis der Institution in die Gemeinschaft der Schüler übernommen werden, bezeugt dies nicht nur eine Verinnerlichung der Systemstrukturen, sondern auch eine Entwicklung von Aggressionen unter den Schülern. In der Schülergruppe entsteht Aggression, weil die Institution *Internat* kindliche Bedürfnisse wie Lachen, Lärmen, Schwatzen, Körperkontakt und soziale Erfahrungen einschränkt. Wenn sich die von außen auf die Schüलगemeinschaft ausgeübte Gewalt nach innen verlagert und Sanktionen von oben nach unten weitergereicht werden, kann daraus eine Implosion der Gewalt folgen, in Anlehnung an Carmine Chiellinos Definition einer implodierten Minderheit.<sup>210</sup>

Zoderer kritisiert in *Das Glück beim Händewaschen* ebenfalls die formende, *gelehrige Körper* produzierende Disziplinarmacht eines Klosterinternates – basierend auf seinen Erfahrungen aus dem Engagement für die APO (Außerparlamentarische Opposition) 1969 in Wien (vgl. König 2006, S. 2 und S. 5). Er verbindet in diesem Roman die „Thematik ‚Kampf gegen eine Institution‘“ (ebd., S. 5) mit einer ironischen Erzählweise, in der schrittweise der Erkenntnis- und Entwicklungsprozess des Protagonisten nachvollzogen wird. Zentrale Ziele der Dis-

---

210 Chiellino definiert die Implosion der Gewalt in Bezug auf die Erzählstruktur bzw. das Motiv der implodierten Minderheit im interkulturellen Roman, insbesondere in Mario Puzos *The Godfather* (1969, dt. *Der Pate*). „Mit implodierter oder implodierender Minderheit meine ich eine religiöse oder kultur-ethnische Minderheit, die aus belegbaren sozialen, wirtschaftlichen oder kulturellen Gründen eine zerstörerische Autoaggression entwickelt. Zu belegbaren Gründen gehören: Unterdrückung durch die Landesmehrheit oder durch eine mächtigere Minderheit, enttäuschte Hoffnungen, Auflösungsgefahr, Säkularisierungsprozesse, Unfähigkeit, die eigene Fremde im neuen Land zu überwinden. Eine implodierte Minderheit kann unterschiedlich dargestellt werden. [...] Im Mittelpunkt weiterer literarischer Darstellungen implodierter Minderheiten kann Unfähigkeit zu zeugen, Gewalt ge-

ziplinarmechanismen, die in der *Schwarzen Pädagogik* zum Tragen kommen und von Zoderer aufgegriffen werden, sind Gehorsam, Disziplin, Ordnung sowie die Anpassung an die Regeln und Normen der erziehenden Institution – Erziehungsziele, wie sie vor allem die beschriebenen konfessionellen Internate der untersuchten Romane aufführen. Die Verschränkung von Gehorsam – ein zentrales Charakteristikum des von Adorno beschriebenen autoritären Charakters – mit der Hinwendung zu einer dominanten Macht zeigt folgende, kommentierende Textstelle:

Das Oberste und Höchste war der Gehorsam. Obwohl ich aus den Ruinen kam und aus der Gegend der jetzt brombeerüberwucherten KZ-Mauern, schöpfte ich keinen Verdacht. [...] Gehorsam war Hingebung. [...] Niemand sprach von Unterwerfung.

(Zoderer 1984, S. 28)

Das Schweizer Internat erscheint hier als institutioneller Hort autoritärer Erziehung, in dem das „Gehorsamsprinzip [...] die Grundlage dieser christlichen Gemeinschaft“ (Kruse 2012, S. 81) ist. Die Normen und Werte – Gehorsam und Unterwerfung unter eine höhere Instanz – verbergen sich hinter harmloser erscheinenden Begrifflichkeiten, sodass sie „keinen Verdacht“ (Zoderer 1984, S. 28) erregen. Das darin enthaltene „absolute hierarchische Autoritätsprinzip“ (Kruse 2012, S. 81), auf dem die Einheit der Gemeinschaft basiert, korreliert mit der Verwendung von Vokabular, das durch seine kulturelle und semantische Codierung eine ideologische Verbindung zum Nationalsozialismus suggeriert. Die Problematisierung des Nationalismus, die hier zum Tragen kommt und von den 1968ern bezüglich des deutschen Nationalsozialismus gedacht wird, scheint darin auf. In der literarischen Darstellung der klösterlichen Routine erweisen sich „Elemente des religiösen Kultursystems explizit wie implizit als zugleich transferfähig in Bezug auf das um- und übergreifende nationalistische Kultursystem“ (ebd., S. 29). Der Transfer wird in der Beschreibung des morgendlichen Aufstehens und des Essens vollzogen. Das Aufstehritual wird aufgrund seiner Plötzlichkeit mit dem „Schrecken“ eines „Bombenalarm[s]“ verglichen, der Befehlston „zerhackt[.]“ eine lateinische Gebetsstrophe, wie ein „Maschinengewehr“ (Zoderer 1984, S. 7) reagieren die Jungen mit der Folgezeile. Die Kinder reihen sich hinter der Schlafsaaltür in die „Kolonne“ ein und warten auf den „Abmarsch“ (ebd., S.

---

gen ein Mitglied der Familie, Inzest unter Geschwistern stehen.“ (Chiellino 2001, S. 99–100)

8) in den Speisesaal, welcher vom „Führertisch“ (ebd., S. 122), an dem die Erzieher sitzen, dominiert wird. Die Verschränkung von kirchlicher Macht, religiöser Dressur und Nationalismus wird mit den militärischen Bezeichnungen zur Beschreibung alltäglicher Vorgänge ironisch gebrochen. Die Verwendung dieser Termini verdeutlicht die „ideologiekritische Haltung“ (Kruse 2012, S. 46) des erzählenden Ich zu Militarismus und Nationalismus. Es suggeriert zudem eine Einordnung in die Protestbewegung der 1960er und 1970er Jahre, die diese Kontinuität etwa auch unter dem mittlerweile in das kulturelle Gedächtnis eingegangenen Slogan *Unter den Talaren Muff von 1000 Jahren* subsumiert.<sup>211</sup>

Der durch einen gestärkten Selbstbestimmungsanspruch initiierte Ablöseprozess und sein Widerstand gegen das katholische Ordensinternat vollzieht sich beim Erzähler schrittweise: beginnend mit kleineren Regelverstößen über die Verweigerung zentraler religiöser Handlungen (Kommunion, Beichte) bis hin zur Entscheidung, das Internat zu verlassen. Diese „einzelne[n] Widerstände“ entfalten sich innerhalb der „Machtbeziehungen“ (Foucault 2008b, S. 1100) des Disziplinarapparates. Er lacht mehr, „aber nicht wie früher, ich lachte wirklich“ (Zoderer 1984, S. 113). Seine Umgebung sieht er mit anderen Augen, er summt und singt vor sich hin (vgl. ebd., S. 119). Die einsetzende Individuation in der „schwierige[n] Zeit des Mannwerdens“ (ebd., S. 120) vollzieht sich im Spannungsverhältnis zu den starren institutionellen Regelungen. Er wird häufig für sein „Köpfel“ (ebd., S. 68) kritisiert,<sup>212</sup> denn „[d]er Stolz sei der größte Fehler“

---

211 Unter diesem kanonisch gewordenen Slogan verstand man zum einen personelle Kontinuitäten in Politik, Justiz und Bildungseinrichtungen. Eine solche Personalkontinuität wird in *Die Internatler* als Ursache für die Entstehung einer bedrückenden, einschüchternden, entwicklungsfeindlichen Atmosphäre angeführt: der Direktor wird am Ende der Rahmenhandlung als „Nazi“ entlarvt, der „aus einer Nationalpolitischen Erziehungsanstalt kommt“ (Kilian 2011, S. 168). Zum anderen wurden darunter auch die Eingrenzungen der individuellen Entwicklung durch rigide Moralvorstellungen, Prüderie, patriarchale und hierarchische Strukturen in Gesellschaft und Familie subsumiert. „An diesen Reibungsflächen entzündete sich eine Jugendbewegung, die leidenschaftlich nach gesellschaftlichen Wandel verlangte.“ (Schwab & Schappach 2008, S. 19) Dem ‚Muff‘ setzt die 1968er-Bewegung die Forderung nach Selbstverwirklichung, freies Denken sowie Experimentieren mit neuen sozialen Interaktionsformen entgegen. Neue, antiautoritäre Erziehungsformen und kollektive Wohnmodelle werden als Alternative zur bürgerlichen, „individualistischen Grundorientierung des ökonomischen Gesellschaftsmodells“ (Bernhard 2009, S. 75) mit seinem Leistungsprinzip erprobt. Die Wohngemeinschaft, die Kommune oder das zwanglose Zusammenleben in einem besetzten Haus gelten als alternative, radikale Lebensform.

212 Das Wort *Köpfel* drückt laut Sigurd Scheichl nicht nur – wie in den Erläuterungen zum Roman angegeben – „Eigensinn, Stolz“ aus, sondern auch positiv Anerkennendes wie etwa „eigenständige Persönlichkeit“, „Mut zum Widerstand“ und Ähnliches“ (Scheichl 2010a, S. 88).

und kann vom „Infragestellen [...] bis auf die schiefe Bahn führen“ (ebd., S. 76). Das Infragestellen der bestehenden Strukturen, die Missachtung des Gehorsamsgebots und die Vernachlässigung der Regeln werden nicht als ein Austesten der Grenzen gesehen, sondern als deviantes Verhalten mit dem er sich dem „Systemkern der Pastoralmacht“ (Kruse 2012, S. 178) verweigert. Der Protagonist gefährdet aufgrund seiner nach außen getragenen Individuation die institutionelle Ordnung und den monotonen Gleichtakt, sodass ihm die Klosterleitung nahelegt, das Internat zu verlassen. Der Roman endet mit der Entscheidung des Adoleszenten zu gehen. Der Wandlungsprozess des Subjekts von einer übermäßigen Anpassung zu selbstbestimmten Entscheidungen vollzieht sich in „Form einer Bewegung [...], die das Subjekt aus seinem aktuellen Status und seinen aktuellen Bedingungen herauslöst“ (Foucault 2009, S. 33). Er entzieht sich der äußeren Einflussnahme – anders als Frischmuths Protagonistin – nicht im Traum, sondern findet den Mut im Rahmen der Selbstsorge autonome Entscheidungen zu treffen und somit einen entscheidenden Schritt im Individuationsprozess zu tun. „Am Ende des Individuationsprozesses, das freilich nie ganz erreicht wird, steht der zu sich selbst durchgestoßene, zur Persönlichkeit gewordene Mensch, der aus dem unreflektierten Konformismus der Masse herausgefallen ist.“ (Heller 1973, S. 162)

Noch stärker als in Zoderers Roman ist der Widerstand gegen die Strukturen des Systems als Bestandteil der Identitätsbildung in *Unterwegs zu Melusine* herausgebildet. Die Protagonisten in Zoderers und Anderers Romanen setzen sich mit der Disziplinarmacht auseinander und behaupten sich ihr gegenüber. Sie durchlaufen dabei Unterwerfung und Anpassung bis hin zur völligen Verinnerlichung der Regeln, um sich dann über graduelle Ablösung und zunehmenden Widerstand von den disziplinierenden Systemstrukturen zu emanzipieren. In diesem Prozess erleben die Protagonisten einen „Identitätsverlust und neue[n] Identitätsgewinn“ (Kruse 2012, S. 74). „Mir war auch klar, dass man aus der verhassten Rolle eines angepassten Musterschülers nur herauskam, wenn man sich auffällig negativ verhielt. Ich beschloss also, von nun an wider den Stachel zu löcken.“ (Anderer 2006, S. 274)<sup>213</sup> Hans' provokatives Verhalten zielt nicht nur darauf ab,

---

213 Diese heutzutage nicht mehr gebräuchliche Redewendung bezeichnet einen Emanzipationsprozess, dem zugrunde liegt „etwas, was als Einschränkung der persönlichen Freiheit empfunden wird, nicht hinnehmen und sich dem [zu, A.S.] widersetzen“ (Duden online 2013). Die Redewendung entstammt antiken Dramen sowie der Bibel, in der sie Teil der

die Rolle des Musterschülers abzulegen, sondern er lehnt sich gegen die einengenden Disziplinen des katholischen Internates auf und strebt im Prozess der Individuation an, eine selbstständige unverwechselbare Persönlichkeitsstruktur zu entwickeln (vgl. Wagner 2007, S. 28; vgl. King 2011, S. 76). Diese Provokationen stärken seine Position in der Klasse und bringen ihm den Ruf ein „Anführer anarchisch destruktiver Machenschaften“ (Anderer 2006, S. 314) zu sein. Von Lehrern wird er „bei jeder Gelegenheit bloßgestellt und bestraft“ (ebd., 314). Der Autoritätskonflikt bildet dabei einen zentralen Bestandteil ihrer Subjektkonstitution. Die „depersonalisierenden Kräfte“ (Heller 1973, S. 175) der Institution, die die Ausbildung einer vernünftigen Identität behindern (vgl. Habermas <sup>6</sup>1995, S. 92), werden in den Sanktionen und in dem Bemühen diesen „[Widerstands]herd“ (Foucault 2008b, S. 1101), der sich im Protagonisten kristallisiert hat, erneut zu unterwerfen bzw. auszuschließen, deutlich. Der Ausschluß des revoltierenden Individuums verhindert eine „Aussaat der Widerstandspunkte“ (ebd., S. 1101) in der auf Gehorsam und Unterordnung ausgerichteten Gemeinschaft und sichert damit den Fortbestand der Systemstrukturen. Im Rückblick rechnet Hans mit der unterdrückenden Atmosphäre in Schule und Elternhaus ab.

Mein bisheriges Leben kam mir vor als verlorene Zeit. Meine Vergangenheit sah ich nur negativ als eine Zeit der psychischen Qualen, der Verunglimpfung, der Domestizierung, in der alles Eigene und Besondere unterdrückt und zugedeckt werden musste. Die dämonische Figur der Pubertätszeit war Prosper, dessen richtender Blick mich entmündigte. Davor war es das Elternhaus, das mich mit seiner hilflosen Gottesfurcht lähmte und mir die Luft zum Atmen nahm. Dabei waren meine Mutter und mein Vater an diesen Umständen nahezu schuldlos, da sie selbst Opfer der religiösen Indoktrination waren. Die *Gottesfurcht* beherrschte alle. Aber gegen wen sollte ich meinen Hass wenden, wenn nicht gegen die Personen, die die größte Macht über mich hatten?

(Anderer 2006, S. 376)<sup>214</sup>

Indem er sich in der Schule aufmüßig verhält, lehnt sich Hans gegen die herrschenden und ihn behindernden Machtstrukturen auf. Die Eltern selbst sind Komplizen und Opfer der christlichen Erziehung und des katholischen Glaubens. Hans richtet seinen Hass auf die ihm nahe stehenden Personen, da das System als solches eine abstrakte und für ihn nicht überschaubare Größe darstellt. Das Gene-

---

Rechtfertigung des Apostels Paulus vor dem jüdischen König Agrippa (vgl. Apostelgeschichte 26, 14) ist. Das sprachliche Bild entstammt dem Auskeilen des Ochsen, der gegen den Stachelstock des Viehtreibers tritt (lökt) (vgl. Academic Universallexikon online 2012).

<sup>214</sup>

Hervorhebung im Original.



ralthema des Romans ist „die schonungslose Abrechnung des Ich-Erzählers mit seiner Zeit am katholischen Internat nach dem Zweiten Weltkrieg“ (Ruthner 2007, S. 78) und dessen Disziplinierungssystem, das bei ihm psychosomatische Beschwerden hervorruft.

Während in Zoderers und Anderers Romanen jeweils ein Individuum unter dem Gehorsamsgebot und dem damit einhergehenden Autoritätsprinzip leidet, wird der Einfluss dieses gemeinschaftsprägenden Normensystems anhand der Schülergruppe in *Die Musterschüler* dargestellt. Die Gruppe ringt mit den „unhinterfragte[n] Macht- und Herrschaftsstrukturen“ (Bernhard 2009, S. 74), die sich in hierarchisch strukturierten Gemeinschaften herausbilden und die die 1968er zu überwinden trachteten. Die in seinen früheren Romanen bereits angelegte „Analyse individueller und kollektiver psychischer Strukturen“ (Bunzel 1999, S. 2) sowie die Einsicht, dass „[d]er Wille keine Begründung für die Tat [braucht]“ (ebd., S. 3), greift Köhlmeier hier wieder auf. *Die Musterschüler* erzählt von der Entstehung gemeinschaftlicher Gewalt in einem Jungeninternat sowie von der „fatale[n] Eigendynamik von Handlungsverläufen“ und zeichnet „das psychische Profil einer Schulklasse“ (ebd., S. 4) nach. Beschrieben wird das „Soziogramm einer Generation“ (ebd., S. 4), die der erwachsene Erzähler wie folgt definiert:

Unsere Väter waren im Krieg, oder sie waren zu Hause, dann haben sie die Bomben fallen gesehen. Als wir die Augen aufgemacht haben, waren auf die Keller geschoße der weggeblasenen Häuser bereits neue gestellt worden, war erst mit dem groben Besen das Grobe und dann mit dem feinen Besen das Feine weggekehrt worden, und alles war so eingerichtet, daß uns kaum etwas anderes übrigblieb, als erfolgreich zu sein, ganz egal in welche Richtung, alles war Karriere, aber Karriere macht ebenfalls keine Kerben ins Gesicht. Erfolg haben heißt nicht, etwas erleben; darum sind und waren unsere Idole auch immer Gescheiterte – Lee Harvey Oswald, der John F. Kennedy erschoss, auch Kennedy selbst, eben weil er erschossen worden ist, Martin Luther King, Che Guevara ... Und darum suchen wir in unserer eigenen Vergangenheit nach einer Zeit des Versagens, weil wir einerseits des Erfolges überdrüssig sind, andererseits aber vor einem zukünftigen Versagen Angst haben. Das ist das Kreuz, das wir Musterschüler zu tragen haben.  
(Köhlmeier<sup>2</sup>2009, S. 521)

Diese Textpassage verdeutlicht, dass die Verpflichtung zu Erfolg während der karrierefremdlichen Wirtschaftswunderzeit der späten 1950er und 1960er Jahre die nach dem Wiederaufbau geborene Generation in die Rolle von Musterschülern zwingt. Der dieser Generation angehörende Erzähler erlebt eine von der Vergangenheit gereinigte Gegenwart, deren Zukunft auf Erfolg und Karriere ausgerichtet

ist. Die Jugend grenzt sich von der Verdrängung der nationalsozialistischen Vergangenheit sowie den „Restaurationsbestrebungen („Wir sind wieder wer“) und [dem] Statusstreben“ (Schwab & Schappach 2008a, S. 19) ab, indem sie sich „Gescheiterte[n]“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 521) und Märtyrern zuwendet, die nicht den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen. Sie setzen der geradlinigen Sauberkeit, Ordnung und Leistung das Bedürfnis nach Erlebnissen und Erfahrungen durch Versagen entgegen. Die vorherige Generation setzt über das Leistungsprinzip Erwartungen in die nächste Generation – der Erzähler erfüllt sie wie ein Musterschüler –, womit auf eine inhaltliche Dimension des Romantitels *Die Musterschüler* verwiesen wird. Eine weitere Dimension ist die pflichtgemäße Umsetzung der Anordnung des Präfekten, einen Mitschüler zu züchtigen – eine gewaltvolle, „kalt exekutierte“ (Weber 1999c, S. 620) Handlung, deren Aufarbeitung den Dialogroman auf der Binnenebene strukturiert.

Die Umlagerung institutioneller Gewalt auf einen als Versager deklarierten Mitschüler ist das zentrale handlungskonstituierende Thema in Köhlmeiers Roman. Dieser fragt nach der Ursache der in Selbstjustiz ausgeführten „Klassenprügel“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 24), der Motivlage sowie nach Tätern, Opfern, Schuld und möglichen Momenten der Umkehr bzw. des Einlenkens. Das Opfer der Gruppe, Gebhard Malin, weist alle von René Girard in *Le Bouc émissaire* (1982) ausgearbeiteten vier Stereotypen auf, die einen Sündenbock kennzeichnen.<sup>215</sup> Die Schulklasse wird im Kollektiv bestraft. Da die Jungen die Strafe als ungerechtfertigt betrachten, löst sie bei ihnen eine „entdifferenzier[ende]“ (Girard 1998, S. 26) Krise aus. Der Ich-Erzähler bittet den Präfekten um eine Begründung für die aus Schülersicht nicht nachvollziehbare Strafe:

---

215 Girard hat anhand mittelalterlicher Textdokumente erarbeitet, welche vier Stereotypen einen Sündenbock kennzeichnen: (1) das „Stereotyp der Krise“, infolgedessen sich eine Gemeinschaft selbst „entdifferenziert“ (Girard 1998, S. 26) und durch die Aufhebung aller Unterschiede zu einer geschlossenen Einheit wird, die gegen eine Minderheit vorgeht; (2) das Stereotyp der Anschuldigung, infolgedessen der verdächtigten Minderheit „fundamentale Verbrechen“ zur Last gelegt werden, welche „die Fundamente der kulturellen Ordnung an[greifen]“ (ebd., S. 27). Dabei handelt es sich um „Gewalt gegen [...] das Symbol der höchsten Autorität, [...] aber auch gegen die schwächsten und hilflosesten Wesen“, um „Sexualverbrechen – Vergewaltigung, Inzest, Bestialität“ sowie um „religiöse[] Verbrechen wie Hostienschändung“ (ebd., S. 27); (3) die Auswahl des Opfers erfolgt nach ethnisch-kulturellen, religiösen oder „rein physische[n] Kriterien“ (ebd., S. 31), die eine Polarisierung der Mehrheit bewirken; (4) die Verantwortung für die „Entdifferenzierungskrise“ (ebd., S. 30) wird den Opfern aufgebürdet, wodurch beabsichtigt wird, „auf die Krise dadurch einzuwirken, dass die Opfer vernichtet oder zumindest aus der Gemeinschaft, die sie ‚verunreinigen‘, ausgestoßen werden“ (ebd., S. 38). [Hervorhebung im Original.]

„Ihr begreift das Allerwichtigste nicht“, sagte der Präfekt. „Nicht die Einser sind das Wichtigste, nicht die guten Kommentare eures Professors unter den Schularbeiten ...“

„Was, bitte, Herr Pater Präfekt, ist dann das Allerwichtigste?“

„Die Gemeinschaft. Der Geist der Gemeinschaft. Ihr duldet in euren Reihen einen, der darauf keinen Wert legt. Damit habt ihr versagt. Beweist mir, daß ihr in der Lage seid, diesem einen klar zu machen, was Gemeinschaft heißt. Dann wird die Gesamtstrafe erlassen.“

„Wie geht das“, fragte ich.

„Züchtigt ihn!“

(Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 288)

Die klare, eindeutige Anweisung des Erziehers steht im Gegensatz zu dessen sonst üblicher Unberechenbarkeit. Zudem spiegelt sich hier auch die autoritäre Struktur des Heims und seiner religiösen Zugehörigkeit zu einem von Gehorsam sowie Unterordnung geprägten Glauben.<sup>216</sup> Der Hinweis des Präfekten auf das fehlende Gemeinschaftsgefühl suggeriert den Jungen, ihre Gruppe stünde kurz davor, sich aufzulösen. Die Furcht vor dem Auseinanderfallen der Gruppe, aber auch das Erleben einer ungerechten Strafe, führt dazu, dass sich das autoritäre Gebaren des Erziehers als „zerstörerische Kraft“ (Chiellino 2010, S. 163) unter den Jungen durchsetzt. Das „Züchtigt ihn!“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 288) des Präfekten löst eine aufreibende Diskussion unter den Jungen aus, in deren Verlauf sich die Macht- und Autoritätsauffassung, die Rollenverteilung sowie das Mehrheitsverhältnis in der implodierenden Gruppe verändern.

Gebhard Malin wird zum Schuldigen gemacht, denn er hat eine von der Institution geforderte Leistungsnorm nicht erbracht. Der Präfekt bringt gegen Gebhard die „Anschuldigung“ (Girard 1998, S. 27) vor – der in diesem Punkt unschuldig ist –, das Gemeinschaftsprinzip zu negieren, was für den Erzieher einen Tabubruch darstellt. Als „Opferzeichen“ (ebd., S. 31) werden seine intellektuelle Überlegenheit, sein arrogantes Verhalten gegenüber den Mitschülern sowie sein Außenseitertum betrachtet, denn der Junge hat sich zu Beginn des Schuljahres von ihnen abgesondert – womit das von Girard erarbeitete Verfolgungsstereotyp erfüllt ist. Zudem ist er der Freund des begehrten und bewunderten Neuulings Csepella Arpad – eine Freundschaft, die polarisiert und Neid hervorruft.

---

216 Die Formulierung „Züchtigt ihn!“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 288) entspricht der im Johannes-Evangelium getroffenen Entscheidung „kreuziget ihn“ (Joh 19, 6) des Pilatus. In Köhlmeiers Roman wie auch in der Episode des Neuen Testaments wird ein Unschuldiger zum Sündenbock gemacht, der zum Wohl der Gemeinschaft geopfert wird. Während im Johan-

Der Diskussionsverlauf folgt drei Schritten. Die Schüler verhandeln erstens mehrere Stunden lang, „ob überhaupt etwas *gemacht* werden sollte“ (Köhlmeier <sup>2009</sup>, S. 297)<sup>217</sup>, überlegen dann zweitens, was gemacht werden sollte und verhandeln drittens, wie sie es machen wollen. Die Jungengruppe schwankt in ihren Überlegungen zwischen Gehorsam, Distanz zum Präfekten sowie Widerstand gegen seine repressive Autorität. Die Entdifferenzierungskrise schwächt ihre gruppeninternen Strukturen, generiert ein Machtvakuum und erfordert eine Neuverhandlung ihrer jeweiligen Positionen. In diesem Prozess heben sich die individuellen Differenzen zwischen den Einzelpersonen auf und ein einheitlicher Sozialkörper entsteht, indem „aus sieben Personen“ (ebd., S. 118) eine einzige wird. Gebhard behält die Rolle des Einzelkämpfers bei, beleidigt und provoziert die anderen Jungen „eher panisch als arrogant“ (ebd., S. 451). Der vom Präfekten initiierte Konflikt, sich entweder gegen seine Autorität und seine Anweisung aufzulehnen oder den Mitschüler zu züchtigen, lösen die Jungen mit Gewalt gegen den Schwächeren.<sup>218</sup> Der Widerstand der einzelnen Gruppenmitglieder gegen das Wort „Klassenprügel“ an sich als auch gegen die Tat, „die dann keinen Namen mehr braucht“ (ebd., 485), erlahmt aus Mangel an Argumenten und wird begünstigt durch den kulturanthropologisch erklärbaren Drang, die Gruppe zusammenhalten zu wollen.

Die Aneignungsmimesis ist ansteckend und je zahlreicher die auf dasselbe Objekt fokussierten Individuen sind, umso mehr neigen die noch nicht implizierten Mitglieder der Gemeinschaft dazu, ihrem Beispiel zu folgen. [...] Da sich die mimetische Anziehungskraft mit der Zahl der Angesteckten vervielfacht, wird zwangsläufig der Moment kommen, da die gesamte Gemeinschaft gegen ein einziges Individuum geeint sein wird. (Girard 2009, S. 52)

---

nes-Evangelium indes die Gemeinschaft die Kreuzigung fordert und sich Pilatus ihrem Druck beugt, stellt der Opfergang im Roman eine Umkehr dieses Prozesses dar.

217 Hervorhebung im Original.

218 Das Thema *Gewalt* spielt mit den dazugehörigen „Inszenierungen von Macht“ (Luserke 1999, S. 8) ebenso wie in den historischen Schultexten eine wichtige Rolle in den Internatsromanen der Gegenwart. Anhand der strikten Regelungen, der Beaufsichtigung sowie der regelmäßigen Kontrolle – disziplinierende Maßnahmen, die umso besser wirken, sobald sie von den Schülern verinnerlicht sind –, verdeutlicht sich eine der Institution Internat eigene systeminhärente Gewalt. Die von Lehrern an Schülern verübte Gewalt steht jedoch weniger im Mittelpunkt der Romane. Ein zentraler Aspekt der thematisierten Gewalt entfaltet sich vornehmlich innerhalb der Schülergemeinschaft. Im Verhalten der Schüler untereinander werden auf literarischer Ebene soziale Konfliktmodelle durchgespielt. „Mobbing, Gewalt, Abgrenzung sind häufig wiederkehrende Themen, die alles andere als einen harmonischen Ort des gemeinsamen Lernens implizieren.“ (Schweikart 2008, S. 28) Diese Formen von Gewalt müssen klar von Raufereien, Streichen an Lehrern oder Mitschülern sowie Mutproben unterschieden werden, die sich im Rahmen adoleszenter Identitätsfindungsprozesse und gruppenkonstituierender Dynamiken ereignen.

Die Dynamik der Tat verselbstständigt sich zum Rausch. Dem Sündenbock, der die Ordnung in der Gemeinschaft gestört hat, wird durch Schuldzuweisungen die Verantwortung für diese Krise übertragen. Er wird des Weiteren in einem kollektiven Akt ‚vernichtet‘ und ‚begraben‘.

Jeder hatte eine Hand an ihm. Das war das letzte, was noch getan werden mußte. Neben dem Studiersaalgebäude hoben wir den Metallrost auf, der über dem Schacht zum Kellerfenster lag, wir warfen ihn in den Schacht, und weil in der Nähe ein Sandhaufen war, schütteten wir mit unseren Händen Sand auf ihn nieder, bis wir sein Gesicht nicht mehr gesehen haben.

(Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 600)

In dieser symbolischen Beerdigung bedecken die Schüler das Gesicht des Opfers mit Sand, um es zum einen unkenntlich und anonym zu machen und um zum anderen ihre eigene Schuld zu verdecken, denn der Sündenbock ist nicht nur das Opfer, sondern auch ein Zeuge. Sie laufen anschließend zum Zimmer des Präfekten und melden die vollzogene Züchtigung, woraufhin er ihnen die Gesamtstrafe erlässt (vgl. ebd., S. 600).

Der Präfekt hat die Züchtigung angeordnet, damit die Jungen sich ihrer Gemeinschaft bewusst werden. Im Prozess des Schlagens entwickelt die Gruppe den „vom Präfekt postulierte[n] Geist der Gemeinschaft“ (ebd., S. 576). Die destruktive Anweisung pervertiert die ursprünglich positiv konnotierte Forderung nach Gemeinschaft und drückt zugleich ein verzerrtes Bild von Verbundenheit aus. Die Inszenierung von Gemeinschaft folgt den institutionellen Vorgaben von Gehorsam und Unterordnung. Der systemische Druck, eine geschlossene Einheit zu bilden, basiert auf der Angst vor der sanktionierenden Macht des Autoritätsträgers. Die Entscheidungsfähigkeit der Jungen wird ebenso wie die Ausbildung von Widerstand abgeschwächt. Diese negative Inszenierung von Gemeinschaft symbolisiert den „Überrest einer tragischen Bewegung, der es gelingt, Geste und Handlung auf kleinstem Raum zu verschmelzen“ (Barthes 2012, S. 92).

Die Jungen sind alle schuldig – „als wir es getan haben, haben wir es alle getan“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 485) – und tragen nach der Durchführung einer Kollektivstrafe eine kollektive Schuld. „Der Opferakt ist lediglich ein weiterer Akt der Gewalt, ein Gewaltakt, der sich zu anderen Gewaltakten fügt – doch es ist der letzte Akt der Gewalt, das letzte Wort der Gewalt.“ (Girard 2009, S. 50) Mit der Implosion der Schülergruppe setzt eine fatale Dynamik ein, in der die einzelnen

Beteiligten als Individuum verschwinden und nur noch als Teil einer Gemeinschaft, eines Mobs, existieren. Die brutale Tat hat sowohl eine Marginalisierung der Mitglieder innerhalb der Gruppe als auch eine Ausgrenzung der Klasse aus der Heimgemeinschaft zur Folge. „Die Klasse ist zerfallen. Die anderen Schüler sind uns aus dem Weg gegangen – haben uns angestarrt mit einer Mischung aus Furcht, Bewunderung und Verachtung.“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 576) Die Jungen erreichen als Resultat ihrer zerstörerischen Handlung kein Gemeinschaftsgefühl, sondern vielmehr die Auflösung des inneren Halts ihrer Gruppe, da ihre gewählte Konfliktlösung eine selbstzerstörerische Strategie darstellt (vgl. Chiellino 2010, S. 163). Die Anweisung des Präfekten erweist sich somit als nicht zielführend, da sie eine Parzellierung der gesamten Internatsgemeinschaft zur Folge hat.

Gebhard ist nach seiner Rückkehr aus dem Krankenhaus traumatisiert. Sein Freund Csepella Arpad kümmert sich um ihn und begleitet ihn überall hin. „War ja sonst keiner da. Alle haben den Gebhard Malin behandelt, als hätte er eine ansteckende Krankheit.“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 583) Der Junge wird gemieden, da er sie durch seine Anwesenheit beständig an die Tat erinnert. Das Opfer ist zum Symbol des Sündenfalls geworden. Die Erzieher ignorieren die Jungen ebenfalls, bestrafen sie nicht, sprechen sie nicht auf die Geschehnisse an und kümmern sich im weiteren Verlauf des Schuljahres nicht um sie. „Der Zusammenbruch der Institutionen tilgt die hierarchischen und funktionalen Unterschiede [...] und verleiht so allen Dingen einen zugleich monotonen und monströsen Aspekt.“ (Girard 1998, S. 25) Die Gewalttat der Schüler erschüttert das geschlossene System in seinen disziplinarischen Grundfesten und hebt kurzzeitig seine hierarchische Struktur auf. Der destruktive, die Gemeinschaft destabilisierende Gewaltakt verweist auf das Scheitern des autoritären Systems als erziehende Einrichtung und entlarvt seine prägenden Zwangsstrukturen. In seiner literarischen Darstellung wird das autoritäre System indes durch das Schweigen aller Beteiligten aufrechterhalten. Aufgrund der Dominanz des reglementierten, auf Wiederholung basierenden monotonen Tagesablaufs im Internat verblasst zudem das Ereignis und verliert für den näheren Zeitraum an Bedeutung. Die dem System inhärente „obligatorische[] Gleichschaltung[]“ (Foucault 2008, S. 850) polt das anarchische Potenzial der Gewalttat, „die Energie, die Mächtigkeit, die daraus resultieren könnte, zu einem Verhältnis strikter Unterwerfung um.“ (ebd., S. 840) Die

Gleichzeitigkeit des Monotonen und Monströsen, die darin zum Ausdruck kommt, ist ein charakteristisches Merkmal des von Foucault und Goffman beschriebenen geschlossenen Raumes (siehe Kapitel 5). Die Erschütterung des Systems ist jedoch so nachhaltig, dass ein langsamer Niedergang einsetzt und das Heim 1966, drei Jahre nach der Tat, geschlossen wird (vgl. Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 562). Das Leiden eines Einzelnen hat somit zur Aufhebung einer autoritären, obsolet gewordenen Disziplinareinrichtung geführt. Das rahmende Sonett mit seinem Akrostichon findet demnach im Roman seine inhaltliche Entsprechung.

Das Internat in Köhlmeiers Roman erscheint „als sozialer Mikrokosmos, in dem sich Tendenzen einer ganzen Gesellschaft bündeln. Die Schuldverstrickungen Österreichs nach dem ‚Anschluß‘ an das nationalsozialistische Deutschland und dessen Verdrängung nach 1945 bilden die historische Folie für die Vorkommnisse im Internat.“ (Bunzel 1999, S. 4) Das kirchlich geführte Heim entpuppt sich als „institutionalisierter Ort sadomasochistischer Tendenzen“, an dem die „verhängnisvollen Strukturen weiter fortbestehen“ (ebd., S. 4–5). Die „verhängnisvollen Strukturen“ (ebd., S. 4–5) entstehen aus den im Internat wirkenden Disziplinarmechanismen und dem hierarchischen Aufbau der Gemeinschaft. Darin reichen Stärkere Gewalt und Machtansprüche auf Schwächere durch. ‚Autoritäre Charaktere‘ lehnen sich an einen ‚Führer‘ an und orientieren sich an ihm, woraus eine Gruppendynamik resultiert, in der Macht- und Herrschaftsstrukturen unhinterfragt akzeptiert werden.

Die konfessionellen Internate verlangen Gehorsam vor Gott, dessen Vertretern und den institutionellen Regeln. Sie zeichnen sich des Weiteren durch „die Nähe zur paramilitärischen Disziplin und Ideologie aus, die sich durch Zerstörung von Eigenheit und Erziehung zu kritikloser Unterordnung und Anerkennung von Autorität“ (Kruse 2012, S. 106) versteigen. Die normierende Regelmäßigkeit der Institution durchdringt das Individuum, schreibt sich in dessen „Körpergedächtnis“ (Assmann 1999, S. 246) ein und bewirkt, dass der zu Erziehende im Rahmen der Selbstdisziplinierung seine Affekte kontrolliert und sein Verhalten reguliert, weil er Angst und Schuldgefühle vermeiden will. Die Disziplinarmechanismen *totaler* Institutionen produzieren durch ihre Einflussnahme *gelehrige Körper* und perpetuieren aufgrund ihrer geschlossenen Struktur die Formen autoritärer Erziehung. In den nichtkonfessionellen Internaten der untersuchten Romane spielt Gott

als oberste disziplinierende Instanz keine Rolle mehr. Dennoch hat deren auf Einschließung basierende Struktur einen nachhaltigen, formenden Einfluss auf das Subjekt.

Die Einverleibung systemimmanenter Mechanismen und ihrer identitätskonstituierenden Wirkungen wird anhand der Selbsteinschätzung der Autorfigur in Dittberners Roman deutlich. Dem Protagonisten wird von *nicht* im Internat sozialisierten Freunden vorgeworfen, er verhalte sich steif, konfrontiere seine Mitmenschen mit Verhaltensregeln und wirke „in hitzigen Diskussionen [...] brutal“ (Dittberner 1980, S. 130). Von dieser Charakterisierung aufgeschreckt, fragt sich der Protagonist: „Bin ich ein Faschist? Und warum habe ich davor eine wahnsinnige Angst?“ (ebd., S. 130) Er reflektiert die intergenerative Angst, sich aufgrund der im Internat erfahrenen Erziehung ebenso regelkonform und politisch konform zu verhalten wie die am Nationalsozialismus beteiligte Elterngeneration. Gegen den Einfluss der autoritären Erziehung könne man sich nicht achteinhalb Jahre wehren und es sei „jahrelange[] Arbeit“ (ebd., S. 108) nötig, etwas davon abzubauen. Die Disziplinierung kreierte passive, regelkonforme Individuen, deren besondere Fähigkeit „Verbiegung und Verformung der Persönlichkeit durch dauernde geschickte und berechnende Anpassung“ (Weber 1999b, S. 481) ist.

Als ich das Heim verließ, konnte ich andere Internatler auf fünf Meter Entfernung erkennen, an der reibungslosen Art ihres Verhaltens, an der Unfähigkeit, in Kleinigkeiten bei jemand anzuecken (es sei denn, sie waren während ihrer Heimzeit die Stärksten), an der übermäßigen Kontrolle ihrer Gebärden und ihres gesamten Verhaltens. Sie sind sogenannte gefestigte Persönlichkeiten.

(Dittberner 1980, S. 83)

Die hier angeführten Erziehungsergebnisse – Anpassung, Einschränkung, Zurückhaltung, Unterordnung, Kontrolle – entsprechen den von den 1968ern kritisierten Folgen autoritärer Erziehung.<sup>219</sup>

---

219 „Autorität ist der zentrale Angriffspunkt antiautoritärer Erziehung, sie ist der pädagogische Ausdruck einer politischen Bewegung, die die Frage der Legitimation unhinterfragter Macht- und Herrschaftsstrukturen stellt.“ (Bernhard 2009, S. 74) Die von der Studentenbewegung geäußerte Kritik an personaler wie auch gesellschaftlich verankerter institutioneller Autorität führt zu einer Auseinandersetzung mit den Charakteristika der Binnenstrukturen des Schul- und Unterrichtssystems. Vor allem kritische Lehrerinnen und Lehrer änderten im Zuge der Debatte ihren Unterrichtsstil und „legten Wert auf partnerschaftliche Umgangsweisen, [...] setzten auf Diskussionen und rationale Begründungen statt Kathederwahrheiten und ersetzten autoritäres Amtsgebaren durch persönliche Verbindlichkeit und sachorientierte Kompetenz.“ (Rodrian-Pfennig 2008, S. 32) Erziehungsziele sind Emanzipation, Demokratisierung, Abbau von Fremdbestimmung und Chancenungleichheit sowie die Ausbildung von Individualität. „Neben der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule,



Die Reproduktion der bürgerlichen hierarchischen Strukturen wird an der Weiterentwicklung anderer Internatsschüler aufgezeigt. Viele der Mitschüler wurden sowohl geprägt von „unbedingten Regeln“ als auch von der Gleichförmigkeit des Alltags, sodass sie jetzt „Polizisten [...] und Soldaten, wenn nicht berufsmäßig, so im Privatleben oder auf der Straße, hinter dem Fenster und sonntags auf dem Ausflug“ (ebd., S. 108–109) sind. Das in Körper und Subjekt eingeschriebene Bedürfnis nach Reglementierung und Kontrolle setzt sich fort und wird von Generation zu Generation weitergetragen.

Dittberner streut in seinem Roman Verweise auf die revolutionär bewegten 1960er Jahre als Realitätseffekt ein, um die Schreibsituation des erzählenden Hugo zeitlich zu verorten. Der Erzähler fühlt sich den jungen Autoren zugehörig, die morgens schreiben, den restlichen Tag genießen oder an „politischen Aktion[en]“ (Dittberner 1980, S. 37) teilnehmen. Dennoch sieht er diese Gruppe kritisch, denn er entlarvt ihren Konformismus, der sich im „griffig[en]“ (ebd., S. 38) nachahmungswürdigen Kleidungsstil und dem normierenden Gedankengut zeigt: Da „gibt es eine Solidarität von griffig angezogenen Leuten mit guten Taten [...]. Klar, ich muß so sein wie sie, möchten sie, daß ich denke, ohne daß ich es sage, weil sie dann zugeben müßten, daß sie es wollten, daß ich es denke.“ (ebd., S. 38) Zudem distanziert sich der Erzähler von der Protestbewegung, indem er deren Redewendungen aufgreift – die Errungenschaften der bürgerlichen Kultur fallen „dem dialektischen Prozeß der Aufhebung unserer Gesellschaft anheim“ (ebd., S.

---

in erster Linie Adornos, waren es vor allem reformpädagogische und psychoanalytische Ansätze der 1920er Jahre, aus denen die politische Pädagogik mit und nach '68 ihre kritischen Reformimpulse bezog.“ (ebd., S. 34) Davon ausgehend, dass Kinder, die in zwangsfreien ungeordneten Gruppen aufwachsen, die bürgerlichen hierarchischen Strukturen nicht reproduzieren, werden Kindergartenprojekte gegründet, in denen antiautoritäre Erziehungsvorstellungen umgesetzt werden (vgl. Kießling 2006, S. 46–47). In einem solchen „alternative[n] Kinderladen“ sind auch die Kinder bei einem „Hearing [...] stimmberechtigt“ (Köhlmeier 2009, S. 163), wenn beispielsweise ein neuer Kindergärtner eingestellt werden soll. Die Kinder sollen in Gruppen ohne Hierarchie und Kontrolle eine praktische Erziehung zur Selbstständigkeit erfahren und freie Entscheidungsmöglichkeiten haben. Von der „gezielten Vernachlässigung“ der traditionellen Erziehungskonzepte „versprach man sich die Entwicklung von Eigenschaften wie Offenheit, Rücksichtnahme und Toleranz, weshalb man Widerspruch, Ungehorsam und bewusste Regelverletzung zum Bestandteil eines Positivkanons für Selbstverwirklichungsprozesse machte.“ (Neumann 2008, S. 46) Die Vermittlung von Normen, wie Ordnung, Disziplin und Gehorsam, oder die Tabuisierung der kindlichen Sexualität und Triebunterdrückung sind in diesem Erziehungskonzept verpönt. „Den Normen einer strengen Reinlichkeitserziehung, von Verneinung und Unterdrückung kindlicher Sexualität und Neugier, von Ordnung und Gehorsam stellten sie eine freie Entwicklung, Aushandeln von Regeln und nackte Körperlichkeit, Ausprobieren und Spielen mit

37)<sup>220</sup> – und freimütig äußert, die kumpelhafte Solidarität, die zur Schau getragene „Scheißironie“ (ebd., S. 37) und die „schizophrene Ausbeuterideologie gegenüber dem kapitalistisch gesteuerten Staat“ (ebd., S. 39) nicht zu verstehen. Der Erzähler macht seine Unfähigkeit, das damalige Lebensgefühl vollständig verinnerlichen zu können, an seiner Erziehung fest:

ich bin da zu anständig erzogen worden [...], zu wenig eingeübt in die Fähigkeit, immer recht zu behalten, [...], und jeder Diskussion gewachsen, weil vorher geduscht und nachher geduscht, vorher gebumst und nachher Eis gegessen usw. [...]

(ebd., S. 39)

Dennoch nimmt der Erzähler an „Teach-In[s]“ (ebd., S. 39) teil und argumentiert in Diskussionen „materialistisch-marxistisch“ (ebd., S. 44). Die Autorfigur spricht die „familienerhaltenden Lügen“ (ebd., S. 116) ebenso an wie die Lockerung der Sexualmoral durch die ‚sexuelle Befreiung‘, auf deren Einfluss auf das heutige Verständnis von Sexualität und ihrer Darstellung in den hier untersuchten Romanen im nachfolgenden Kapitel eingegangen wird.

Aus der Perspektive bürgerlicher Konservativer, die von den protestierenden Studenten als reaktionär bezeichnet wurden, erscheinen die 1968er radikal und demokratiefeindlich, da sie mit dem sowjetischen Kommunismus, linken Guerillas und der chinesischen Kulturrevolution unter Mao Tse-tung sympathisierten. Die Internatsromane von Ingendaay und Peters formulieren anhand der Autoritätsträger konservative Sichtweisen auf die Protestbewegung und ihre Ziele. In ihren sprachlichen Äußerungen, Sichtweisen und Haltungen werden zahlreiche Überlappungen mit der Sprache und der Ideologie des ‚Dritten Reiches‘ sichtbar. Die Figur des Präses in *Warum du mich verlassen hast* spricht die revolutionären Strömungen in Westdeutschland an. Der Präses hat in seiner Funktion als Collegiumsleiter den „Katholischen Pfad“ (Ingendaay 2007, S. 115)<sup>221</sup> – stets DKP<sup>222</sup>

---

Matsch, das Beantworten aller Fragen ohne Tabus und das Eingeständnis eigener Fehlbarkeit gegenüber.“ (Rodrian-Pfennig 2008, S. 34–35)

220 Eine kritische Sichtweise auf die Studentenbewegung legt dar, dass der kulturelle Werte- und Mentalitätswandel nicht allein von den 1968ern getragen wurde, sondern schon vorher eingesetzt hat: „Letztendlich sei es die Konsumgesellschaft selbst gewesen, die den Kulturbruch erforderlich machte, sich der klassisch-bürgerlichen Wertebasis entledigen musste: bedurfte sie doch anstelle überkommener Pflicht- und Leistungsethik, Sparsamkeit und Selbstdisziplin eines freizeitorientiert-affektiven Hedonismus und einer unmittelbaren Befriedigung konsumtiver (auch sexueller) Wünsche.“ (Kießling 2006, S. 18) Die 1968er beschleunigten diesen Prozess, sodass sie eine Katalysatorfunktion innehatten.

221 Hervorhebung im Original.

abgekürzt – gegründet. Er will, dass die „katholische Jugend“ unter diesem Banner gegen die von den Kommunisten verursachte zunehmende Verderbtheit in der Gesellschaft „ins Feld zieht“ (ebd., S. 115). Die Symbole und Namen müssen neu besetzt und „für den Herrn“ (ebd., 115) umgedeutet werden. „Deswegen nennen wir unsere Gruppe DKP.“ (ebd., S. 115) In seiner Legitimierung dieser Formation katholischer Jugendlicher benutzt der Präses militärisches, von den Nationalsozialisten geprägtes Vokabular: „ins Feld zieh[en]“, dem „Feind“ in „den Rücken“ fallen, „die kommunistischen Reihen unterwander[n]“, eine „Macht“, die „sich da formiert“ (ebd., S. 115). Die vom Präses gewählte Bezeichnung des „Feindes“ (ebd., S. 115) als „Bolschewisten“, „Kommunisten“, „Sozialisten“, als „Linke[]“ oder „Rote[]“ (ebd., S. 308) hebt die sprachliche Anlehnung des Katholischen Pfades an das Vokabular der Nazi-Ideologie hervor. In der Anwerbung und Einschöpfung neuer Mitglieder bemüht der Präses alte Feindbilder, die im Mauerbau 1961 und im Kalten Krieg weiter fortbestehen. In den Bezeichnungen wird die Summe der Negativprojektionen deutlich, die Konservative der ‚Neuen Linken‘ zuschreiben. Diese Projektionen dienen als Legitimation einer autoritären herkömmlichen Erziehung und als Abwehr von Veränderungen aller Art. Das verwendete rechtslastige Vokabular symbolisiert die autoritäre Struktur des DKP sowie die Stabilität der politischen, sozialen und kulturellen Verhältnisse, deren Aufarbeitung und Auflockerung die 1968er anstrebten. Die Weigerung der älteren Generation, sich mit der Jugend auseinanderzusetzen, repräsentiert auch die Figur des Internatsleiters in *Wir in Kahlenbeck*. Der zivile Ungehorsam des Protagonisten, der mit einem Sitzstreik gegen eine ihm ungerecht erscheinende Bestrafung protestiert, setzt ihn unter den Verdacht, seine Mitschüler zu „einer Revolte anzustacheln“ (Peters 2012, S. 66). Die Position zu den ablaufenden gesellschaftlichen Veränderungen außerhalb der Internatsmauern macht Roghmann in einem Wutausbruch deutlich:

Ich werde nicht zulassen, daß sich im Gregorianum kommunistische Machenschaften breitmachen. Revoluzzer haben hier nichts zu suchen. Wo diese Verhaltensweisen hinführen, kann man jeden Tag in der Zeitung lesen: Es beginnt mit Sitzblockaden, dann werden Steine geworfen, am Schluß steht der Mord an unschuldigen Menschen mit Bomben und Maschinenpistolen. Alles, was in diese

---

222 Aus der in Deutschland verbotenen KPD (Kommunistische Partei Deutschlands) entwickelten sich Ende der 1960er Jahre mehrere K-Gruppen und auch die DKP (Deutsche Kommunistische Partei) als Neuauflage der KPD (vgl. Benicke 2010, S. 83–85).

Richtung zielt, wird von mir persönlich mitsamt den geistigen Wurzeln herausgerissen werden.

(ebd., S. 67)

In dieser Textstelle werden die Klischees deutlich, die ebenso wie die Negativprojektionen die konservative Sichtweise auf die Jugendbewegung symbolisieren. An den aufgeführten Protestformen wird eine Steigerung der Gewalt nachvollzogen, die sowohl auf die 1968er als auch die RAF verweist. Konservative Stimmen verbinden mit der Protestbewegung den Verfall sozialer, moralischer und kultureller Werte, Erziehungsunsicherheit, sinkende Qualität des Bildungswesens als auch die gefährdende Wiederkehr der Gewalt als Mittel politischer Auseinandersetzung (vgl. Kießling 2006, S. 16; vgl. Neumann 2008, S. 5).

Neben der politischen Orientierung der 1968er-Bewegung, die sich eine Gesellschaftsform basierend auf den Idealen des Sozialismus vorstellte, wird der seit der Besetzung wirkende Einfluss amerikanischer Konsumgüter auf die Jugend skeptisch betrachtet – in den Romanen am Rock'n'Roll, an Jeans und langen Haaren festgemacht. Jeans bzw. Nietenhosen „wären keine ernsthafte Kleidung, sondern eine Art Lumpen aus Nordamerika [...]. Sie wären nur praktisch. Man könnte sie oft waschen, genau wie die verlausten Lumpen der Armen.“ (Ingendaay 2007, S. 142) Die langen Haare sind in diesem Kontext der Dichotomie von *Unnatur* vs. *Natur* als „Symbol für Natürlichkeit lesbar, die die jugendliche Protestbewegung gegen das Künstliche der Welt der aufzwingenden Autoritäten ins Feld führte.“ (Kruse 2012, S. 84)<sup>223</sup> Die Codierung und Verkörperung von Individualität durch Kleidung, Haartracht und Musikgeschmack macht die Angehörigen der Protestkultur für konservative Vertreter der alten Ordnung leicht identifizierbar. „Grundsätzlich verkörperte das informelle Äußere [...] die unter Jugendlichen besonders ausgeprägte Skepsis gegenüber Normen wie Disziplin, Gehorsam und

---

223 Als Ausdruck des Protestes gegen den vom Direktor gefestigten Disziplinarapparat scheren sich die männlichen Hauptpersonen in *Die Internatler* die Köpfe. Die extrem kurzen Haare sind nicht nur Zeichen der Provokation, sondern auch Symbol ihrer Gruppenidentität, Zusammengehörigkeit und Freundschaft. Die Jungen entsprechen so „in keinsten Weise mehr dem Bild eines Internatsschülers aus gutem Hause, der höflich und angepasst ist, bis zur Selbstverleugnung.“ (Killian 2011, S. 73) Sie entziehen sich der geforderten Anpassung und Entgehen so der Ich-entfremdenden Selbstverleugnung. Für die Autoritätsträger sind die Jungen leicht als Gruppe zu identifizieren, der ein Unruhe stiftendes Potenzial nachgesagt wird.

Unterordnung.“ (Siegfried 2008, S. 207)<sup>224</sup> Die Abneigung bzw. das Verbot von Jeans durch die Erzieherin am von Ingendaay beschriebenen Internat verdeutlicht den ‚Kulturkampf‘ zwischen den Generationen. Das Verbannen der Liberalität und Rebellion ausdrückenden Symbole aus dem Gemeinschaftsbild des Internates stellt das Bemühen des Mikrosystems dar, eine konservative restaurative Ordnung aufrechtzuerhalten.

Die Auseinandersetzung der Autorin und der Autoren mit den autoritären Strukturen im geschlossenen System *Internat* nach 1968 unterscheidet sich im folgenden Punkt von ihren historischen Vorläufern: Während die Schultexte vom Beginn des 20. Jahrhunderts die bestehenden wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse kritisch aufgreifen, thematisieren die modernen Internatsromane das Fortbestehen der autoritären Erziehungsstrukturen in der *totalen* Institution, die als Heterotopie eine alternative soziale Ordnung zu den ablaufenden Umbrüchen etablieren kann und traditionelle konservative Werte und Normen perpetuiert. Ein paradiesähnliches Leben, das durch die landschaftliche Idylle suggeriert wird, erweist sich jedoch als Trugbild angesichts der erziehenden und umerziehenden Disziplinarstrukturen des geschlossenen Systems.

Zwei Aspekte der Zeitkritik werden laut Imai in den historischen Schultexten ausformuliert: erstens der „imperialistisch-nationalistische Zeitgeist“ (2001, S. 2) am Porträt streng konservativer Lehrer, zweitens der „realistisch-industrialistische Zeitgeist“ (ebd., S. 3), was sich im Leistungsdruck, der Schwerpunktsetzung naturwissenschaftlicher Fächer (Mathematik<sup>225</sup>) und der Nivellierung von Individuen zu einer homogenen Masse äußert. Die Schul- bzw. Internatsliteratur greift von Maria Montessori, Ellen Key<sup>226</sup> und Ludwig Gurlitt formu-

---

224 Im Zuge der Amerikanisierung erfolgte eine Verinnerlichung Amerikas über Dinge und Ikonen der Popkultur, beispielsweise Coca-Cola, Pop-Art, Musik und Mode: „Sie hatte ihre Gitarre mit dem Rolling-Stones-Aufkleber dabei und trug einen braunen Lederriemen um den rechten Oberarm. Ihre Bluse knöpfte sie nur halb zu. Wenn man ihr vorn hineinguckte, sah man die Brüste, richtig braungebrannt und so. Sonja hielt nichts von BHs. Sie sagte, BHs machen unfrei.“ (Ingendaay 2007, S. 35) Für die ‚Neue Frauenbewegung‘, die sich aus der 1968er-Bewegung herauskristallisierte, war der BH das Symbol für patriarchale Unterdrückung. Mit seinem Ablegen und Verbrennen forderten sie die Freigabe der Pille, Lohnangleichung und das Ende der männlichen Vorherrschaft (vgl. Schulz 2008, S. 1).

225 Am real-wissenschaftlichen Fach Mathematik, deren Lehrer zudem als Schultyrannen charakterisiert werden, leiden in den Schulromanen viele Schüler: Hanno Buddenbrook, Hans Giebenrath, Törleß oder Kurt Gerber. Die Ablehnung des Faches Mathematik setzt sich bis in die Internatsromane der Gegenwart fort, hier beispielsweise in *Crazy*.

226 Besonders Rainer Maria Rilke, der sein „doppelte[s] Militärschülerlebnis“ stets als „Heimsuchung“ (Görner 2013, S. 78) empfunden hat, stand den Reforminitiativen von Key mit

lierte reformpädagogische Ansätze auf – verkörpert in starken Schülerfiguren wie Hermann Heilner (*Unterm Rad*) oder Karl Notwang (*Freund Hein*) – und konfrontiert diese mit dem „gängige[n] Erziehungskonzept von der Formbarkeit des jungen Menschen auf bestimmte Ziele hin“ (Wagner 2008, S. 139). Die Reformpädagogen lehnen sich in ihren Streitschriften vehement gegen die ‚Lehrer- und Stoffschule‘ auf und kritisieren die hierarchische Schulstruktur sowie den von außen aufgedrängten Erziehungs- und Bildungsprozess, in welchem „Erziehen ausdrücklich als ein Führen verstanden wurde“ (Neumann & Neumann 2011, S. 11; vgl. Imai 2001, S. 4).<sup>227</sup> „Die Gruppe setzte sich dem gegenüber für eine Erziehung ‚vom Kinde aus‘ ein [...], für das der Erzieher Freiräume bereitstellen und Hindernisse aus dem Weg räumen müsse.“ (Neumann & Neumann 2011, S. 11) Konzentriert auf die Beschreibung der inneren Psyche des Protagonisten werden in den historischen Schultexten „am symbolischen Schauplatz Schule die existenziellen Spannungen zwischen autoritärem (Schul-)System und individueller Persönlichkeit thematisiert[.]“ (Wagner 2008, S. 136) Die in der Schul- und Internatsliteratur vorgetragene Bildungskritik zielt nicht allein darauf ab, das autoritär-repressive Schulsystem des Kaiserreichs zu entlarven, sie steht auch unter den Vorzeichen einer sich wandelnden Gesellschaft sowie neuer reformpädago-

---

Sympathie gegenüber, wie sein in der Zeitschrift *Die Zukunft* veröffentlichter Essay *Samskola* (1905) veranschaulicht. Darin zeigt er sich beeindruckt von der besuchten gleichnamigen Schule in Göteborg. „[B]eim deutschen Publikum stieß Rilkes unterschiedene Parteinahme für das reformpädagogische Konzept der *Samskola* auf Zustimmung.“ (Mix 1995, S. 68, [Hervorhebung im Original.]) Rilke stellte sich vor, auch in Deutschland eine Versuchsschule nach diesem Vorbild zu gründen (vgl. ebd., S. 68).

- 227 Die Schule des Kaiserreichs wurde als „autoritäre[] preußische[] Lern- und Drillschule“ (Neumann & Neumann 2011, S. 54), das Schulsystem als „verkrustet[]“ und „verknöchert[]“ (ebd., S. 70) angesehen. Dies äußerte sich nicht nur in Schulbeschreibungen der Literaten, sondern vor allem in den Schriften der Reformpädagogen, die sich seit der deutschsprachigen Veröffentlichung von Keys *Barnets århundrade* (1900, dt. *Das Jahrhundert des Kindes*) verstärkt dagegen protestierten. Vor allem Gurlitt äußerte sich in mehreren Aufsätzen – zum Beispiel in *Der Deutsche und seine Schule* (1905) – empört darüber, „dass man es fertig gebracht habe, die Schule vom Leben zu trennen, so dass sie den Schülern nicht mehr als notwendige Durchgangsstufe und Vorbereitung auf Letzteres erscheine, sondern als traurige Zwangs- und Dressuranstalt, die zum Leben nur noch in lockerer Beziehung stehe“ (ebd., S. 12). Die realitätsferne und militärisch geprägte Erziehungskonzeption des autoritär-repressiven Schulsystems der wilhelminischen Ära ignorierte das Individuum im Allgemeinen und die Krisen der jugendlichen Adoleszenten im Besonderen. Sie löste daher eine Häufung von Schülerelbstmorden aus, die ebenfalls Eingang in die Literatur fanden. Als Gegenbewegung zur Schule wilhelminischer Prägung gründete Paul Geheeb 1910 die Odenwaldschule, in der reformpädagogische Erziehungskonzepte umgesetzt worden (vgl. Mix 1995, S. 186; vgl. Faber 2013, S. 18). Weitere alternative Schul- und Unterrichtsmodelle entstanden in Landerziehungsheimen sowie in der Kunsterziehungs- und Arbeiterschulbewegung (vgl. Neumann & Neumann 2011, S. 15; vgl. Kluchert 1993, S. 134–138).

gischer Erziehungsvorstellungen (vgl. Mix 1995, S. 40; vgl. Glasenapp 2008, S. 97).

Fasst man die damals wie heute in der Internatsliteratur verhandelten Themen zusammen, so ergibt sich folgende Liste: durch despotische Lehrer verursachte „Schulmisere, Schulzwang, verlogene Bildungsideale, Deformation sensibler Schülerfiguren, Behinderung begabter Kinder bis hin zu Identitätsverlust, Ich-Entfremdung und Suizidankündigungen“ (Pelz 2002, S. 188) sowie deren Umsetzung, Vater-Sohn-Konflikt, Jugend, Adoleszenz und Sexualität und unterschiedlichste Machtinszenierungen. Es ist deutlich geworden, dass am Beispiel des Themas *Schule* bzw. *Internat* grundsätzliche gesellschaftliche, kulturelle und anthropologische Phänomene und Fragen dargestellt werden (vgl. Luserke 1999, S. 7–8 und S. 10).

### 6.3.2. Selbstdisziplinierung

Während in den Romanen von Frischmuth, Zoderer, Anderer, Dittberner, Köhlmeier, Ingendaay und Peters die Kontinuität autoritärer Erziehungshaltungen und Institutionen auf unterschiedliche Weise reflektiert werden, fassen die Romane von Lebert, Ostrowski, Fuchs und Borlik die auf Kontrolle und Unterdrückung basierende Disziplinierung von Individuen weiter.<sup>228</sup> Diese Romane spiegeln den von Foucault beschriebenen Aufbau geschlossener Systeme in der Schülergemeinschaft, die in diesem Zusammenhang ebenfalls als geschlossenes System gedacht werden kann sowie zu einem eigenständigen Disziplinarapparat wird. In den letztgenannten Romanen liegt der Fokus der Darstellung auf der sozialen Interaktion von Individuen. Der Übergang in der literarischen Darstellung von der Dominanz der Institution zu einer Dominanz der Gemeinschaft vollzieht sich nicht mit einer Zäsur, sondern allmählich.

Betrachtet man den Aufbau der Schülergemeinschaft als systemisches Spiegelbild des Disziplinarapparats, so erkennt man Strukturen, die eine Parzellierung, eine Zuweisung von Funktionsstellen und Mechanismen der Macht, Ord-

---

228 Der Roman von Killian wurde in diesem Kapitel weitestgehend ausgespart, da in ihm nicht die Kontinuität eines autoritären Erziehungssystems oder die Selbstdisziplinierung der Schüler dargestellt wird. Vielmehr wird in *Die Internatler* die Figur des despotischen Direktors herausgestrichen, der die räumlichen Komponenten von Abschottung und Einschließung für sich nutzt, um ein System aus Angst, Unterdrückung und Missbrauch zu installieren und aufrechtzuerhalten.

nung sowie Disziplinierung aufgreifen, wie sie Foucault in *Überwachen und Strafen* beschreibt. In den untersuchten Internatsromanen ist, von wenigen Ausnahmen abgesehen,<sup>229</sup> der Protagonist bzw. die Protagonistin von einer Clique mit drei bis sechs Mitgliedern umgeben, welche gegenüber den Lehrern und anderen Gruppierungen eng zusammenhalten sowie sich gegenseitig unterstützen.

Die Jugendlichen finden sich – oft ausgehend von gemeinsamen Interessen – zu kleineren informellen Gruppen zusammen. Die Kleingruppe oder auch Clique hat eine begrenzte Mitgliederzahl, im Umgang miteinander werden zahlreiche Themen erörtert, jedes Mitglied verfügt über einen begrenzten Vertrauensvorsprung und ist jederzeit ansprechbar. Eine Vorstellung davon, wer dazugehört und wer nicht, entwickelt sich durch Anteilnahme am Gruppenleben, an der Kommunikation und an bestimmten Stil- und Symbolelementen. Zudem zeichnen Reziprozitätserwartungen und Zusammengehörigkeitsgefühle die Clique aus (vgl. Scherr 2010, S. 75). Mit dieser „Parzellierung“ (Foucault 2008, S. 845)<sup>230</sup> gehen Integrations- und Exklusionsmechanismen einher, die von der Dichotomie *innen vs. außen* getragen werden, worauf weiter unten noch eingegangen wird.

Diese feine Aufgliederung des sozialen Raumes ist mit einer Zuweisung von Funktionsstellen verbunden (vgl. ebd., S. 846–848), in der das Subjekt einen Rang in der Gruppenhierarchie erhält und die damit verbundenen unausgesprochenen Erwartungen erfüllen muss. In einer aufeinander eingeschworenen Schülergruppe hat ein dominanter Schüler oder eine Schülerin die Position als Oberhaupt der Clique inne. Diese Funktionszuweisung resultiert nicht aus den Vorgaben der Institution, sondern aus der informellen Anerkennung individueller Eigenschaften wie Einfallsreichtum, Stärke oder Durchsetzungsvermögen, die wiederum der Gruppe zugutekommen. In der Clique, in die sich Benjamin in *Crazy* integriert, initiiert sein Zimmergenosse Janosch abenteuerliche Unternehmungen wie zum Beispiel den Besuch bei einer Sexualtherapeutin, nächtliche Ausflüge durch die Schule oder zu den Mädchen. „Stetig lacht und grölt“ der „Neuntkläßler mit Sinn für Humor.“ (Lebert 2001, S. 28) Sein extravertiertes Verhalten verschafft ihm die Dominanz über die stilleren, schüchternen Gruppenmitglieder.

---

229 Ausnahmen stellen *Das Glück beim Händewaschen* und *Unterwegs zu Melusine* dar, da der Protagonist eine isolierte Position innehat und die Gemeinschaft von außen beschreibt. *Das Internat* thematisiert die Interaktion der Hauptfigur in Cliquen nicht.

230 Hervorhebung im Original.



Vor allem mit seinem selbstbewussten Auftreten gegenüber der Sexualtherapeutin sichert sich Janosch die Bewunderung der weniger mutigen Jungen (vgl. ebd., S. 29–34). Er zieht die anderen mit sich, sodass diese durch den Initiator Freiheiten erleben und Erfahrungen machen, die ihnen sonst verschlossen blieben. Der Gruppenführer hat eine Vorreiterrolle inne. Er gibt den Jungen, die sich ihm angeschlossen haben, Handlungsanleitungen und Orientierung, dominiert aber auch die soziale Interaktion. Die ihm folgenden Mitläufer ordnen sich seiner Dominanz unter und geben die Verantwortung beim Treffen von Entscheidungen ab. „Innerhalb der Schülergruppe werden keine Machtansprüche und Machtkämpfe ausgetragen, die das gesellschaftliche Leben der Erwachsenen prägen. Stattdessen werden spezifische Fragen und Probleme von männlichen Jugendlichen in einem Internat in den Mittelpunkt gerückt“ (Luserke 1999, S. 138). Es werden jedoch ausgeprägte Hierarchiestrukturen und Rollenverteilungen sichtbar, die der Institution wie auch der Erwachsenenwelt entsprechen.

Beispielsweise die Internatsromane von Köhlmeier und Lebert machen hierarchische Ausprägungen in der Figurenkonstellation sichtbar. In beiden Romanen tritt ein feminin wirkender Junge auf, der als Schwächster am Ende der Gruppenhierarchie steht. In *Die Musterschüler* nimmt die Figur des Alfred Lässer einen niedrigen Rang ein. Alfred wird von allen „Engelchen“ genannt, weil er eine „mädchenhafte Schönheit“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 66) besitzt. Er wird wegen seines Aussehens verspottet. Vor allem seine Wutanfälle bringen alle zum Lachen, „weil das so nett ausgesehen hat, wenn der Alfred Lässer geschimpft hat.“ (ebd., S. 65–66) In gleichem Maße ergeht es Florian in *Crazy*. Im Zusammenhang mit dieser Figur wird stets die folgende Formulierung gebraucht, wobei auf das Adjektiv „klein“ gelegentlich verzichtet wird: „der kleine Florian, den alle nur *Mädchen* nennen“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 23)<sup>231</sup>. Es bleibt dabei offen, ob „klein“ auf seine Körpergröße oder sein Alter referiert. Florian ist als Siebtklässler der Jüngste in der Clique, er wird als „ungeheuer zart[er] und sehr empfindlich[er]“ (ebd., S. 27), stiller Junge mit grünen Augen und dunkelbraunen zerzausten Haaren beschrieben. Sein rebellisches Verhalten bindet ihn an die Gruppe an, denn er raucht und trinkt mit ihnen, zeigt Ungehorsam gegenüber den Lehrern und nimmt ohne Protest an den Unternehmungen der Clique teil (vgl. ebd., S. 23 und S. 27). Der

Junge kompensiert sein feminines Aussehen mit betont maskulinem Verhalten. Das schwache, feminisierte Gruppenmitglied fungiert als Spiegel, in dessen Reflexion die ranghöheren Figuren ihre Überlegenheit, Stärke, Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen bestätigen. Sie greifen dabei auf in der Außenwelt des Internates vorgelebte und konventionalisierte Verhaltensmuster und Genderklischees zurück, die in die gruppeninterne Zuweisung von Funktionsstellen einfließen.

Im geschlossenen Raum der von Lebert, Ostrowski, Fuchs und Borlik beschriebenen Internate lösen Gleichaltrige bzw. andere Jugendliche (Peers) zudem die Familie als „primäre Bezugsinstanz“ (Harring et al. 2010, S. 9) ab. Peers eröffnen in vielen Bereichen – wie Freizeitgestaltung, soziale und kulturelle Lebensgestaltung, formelles und informelles Lernen – „neue Bildungs- und Sozialisationsräume“ (ebd., S. 9), in denen durch gemeinsame Kooperation und Kommunikation soziale Kompetenzen erlernt sowie gefördert werden. Peers handeln kontinuierlich die sozialen Regeln des Zusammenlebens untereinander aus und verinnerlichen diese. Auf diese Weise entstehen innerhalb der beschriebenen Schüलगemeinschaft eigene Lebensstile, Normen, Werte und Ausdrucksweisen, mit denen die Jugendlichen sich von den Erwachsenen distanzieren (vgl. ebd., S. 9–11). Allerdings werden auch von den Eltern, der Gesellschaft und den Medien übernommene Normen und Ansichten (Vorurteile, Stereotype) mit in den Aushandlungsprozess eingebracht.

Gruppenkonstituierende Normen und Werte erhalten in diesem Aushandlungsprozess eine Disziplinarfunktion, da damit positive und negative Sanktionen legitimiert werden, welche die Anpassung belohnen und die Normabweichung bestrafen. Das Internat muss die kontrollierenden Strukturen daher nicht mehr zur Verfügung stellen, weil die Schüler das über die ausgeübten Integrations- und Exklusionsmechanismen selbst leisten. Aus Angst vor einem Ausschluss aus der Gruppe und zur Vermeidung negativer Sanktionen disziplinieren sich die Jugendlichen selbst, indem sie auf eine Einhaltung der Normen achten.

Wie bereits angeführt und wie in der deutschsprachigen Literatur zum Thema reflektiert wird, ist das Internat ein Ort sozialer Gemeinschaft und Gemeinsamkeit. Die Mauer, die das Internatsgelände umschließt, grenzt auch die

darin lebende Gesellschaft ab. Diese Eingrenzung ist jedoch nicht *total*, da von Heimkehrwochenenden zurückkehrende Schüler sowohl Erlebnisse und Erfahrungen als auch der Erwachsenen- und Medienwelt entnommene Werte, Normen und Konventionen in das Mikrosystem hineinragen und dessen inneres Klima mitbestimmen. Die Jugendlichen spiegeln im Rahmen der Dichotomie *innen vs. außen* die Werte ihrer Umgebung, aber auch aus den Medien übernommene Werte. Das komplexe System der Medien nutzt seine Kommunikationskanäle (Fernsehen, Internet, Radio, Printerzeugnisse) vor allem dazu, um das Konsumverhalten, die Vorstellungen über Leistung, Wettbewerb, zwischenmenschliche Beziehungen und Sexualität zu beeinflussen. Des Weiteren vermittelt das Mediensystem Schönheitsideale und Körpernormen. Aufgrund ihrer Dominanz sind die Medien ‚alles‘ [griech. *pan*], was man sehen kann bzw. hier in der dargestellten Welt der Jugendlichen ‚alles‘, was man wahrnehmen [griech. *optiko*] muss, um ‚up to date‘ zu bleiben. Die Jugendlichen werden in diesem Zusammenhang als „Objekt einer Information, niemals Subjekt in einer Kommunikation“ (Foucault 2008b, S. 906) dargestellt. Als eingeschlossene Gemeinschaft in einem geschlossenen System bildet sich vor allem unter den Jugendlichen eine von den erzieherischen Zielsetzungen des Internates abweichende „Peer-Kultur“ (Markert 2007, S. 31) heraus, deren normative Vorgaben und Anerkennungsstrategien den medialen Botschaften folgen, die ihnen suggerieren, was ‚in‘ oder ‚out‘ ist. Der regulierende Einfluss der Medien durchdringt die literarisch dargestellte Gemeinschaft der Jugendlichen, wie die Lichtverhältnisse der von Bentham beschriebenen panoptischen Anlage (vgl. Foucault 2008b, S. 905), und bindet sie in ein netzartiges Beziehungsgefüge ein. Das System der Medien wird durch die Akzeptanz als normenprägende und normengenerierende Instanz zu einer Disziplinarmacht, die nützliche, *gelehrige Körper* formt und deren Verhalten codiert (vgl. Foucault 2008, S. 839). Diese Codierung zeigt sich in den untersuchten Internatsromanen unter anderem im Konsumverhalten der Jugendlichen, insbesondere im Konsum von Genussmitteln.

Der Genuss alkoholischer Getränke ist fester Bestandteil der beschriebenen Jugendkultur. Der Konsum legaler Drogen<sup>232</sup> wie Zigaretten und Alkohol

---

232 Den Konsum illegaler Drogen (Marihuana oder Kokain) als Element der Jugendkultur greifen die Romane von Fuchs und Killian auf, wobei eine ambivalente Haltung zu Mari-

kann als Integrationshilfe dienen, hängt jedoch von der jeweiligen Anerkennungskultur ab. Während in *Die Musterschüler* und *Warum du mich verlassen hast* das Rauchen Statussicherung, Zugehörigkeit und Anerkennung symbolisiert, wird es in *Ihr mich auch* abgelehnt, denn Rauchen mindert die sexuelle Attraktivität eines Mannes (vgl. Borlik 2010, S. 99). Alkoholkonsum ist dagegen ein von beiden Geschlechtern anerkanntes und praktiziertes soziales gruppenkonstituierendes Ritual, das sie auf ihren Zimmern, bei nächtlichen Partys und in ihren geheimen Rückzugsräumen vollziehen. Die Jugendlichen schmuggeln Bier, Wein und Schnaps ins Internat.<sup>233</sup> Alkohol baut zudem Hemmungen ab und lässt zwischen den jugendlichen Figuren sexuelle Intimität entstehen (siehe Kapitel 7). Sie zeigen normkonformes Verhalten in Bezug auf Normen des Konsums und der Sexualität, wodurch sie ihren sozialen Rang innerhalb ihrer Peergroup festigen (vgl. Stiepel 2014, S. 43).

Die Eingliederung des Subjekts in das soziale Gefüge bzw. dessen Ausgrenzung und Marginalisierung weisen ihm einen bestimmten Platz zu, sodass eine geordnete, kontrollierbare Vielheit entsteht (vgl. Foucault 2008, S. 846). Ausgrenzung – aber auch Eingrenzung – ist ein interaktiver „sozialer Konstruktionsprozess“ (Markert 2007, S. 16) und ein Bestandteil der komplexen Aushandlungsprozesse, welche innerhalb der Gemeinschaft ablaufen. „Die von der Gruppe

---

huana aufgezeigt wird. Das Kiffen ist in *Unter Freunden* konsequente Begleiterscheinung im Aufbau der Schüलगemeinschaft. Das Rauchen von Marihuana ist in dieser Gemeinschaft ebenso akzeptiert wie Alkoholkonsum, wobei weniger deren Konsum, sondern mehr die Konsequenzen angesprochen werden: „Egal ob bei Alk oder sonstigem Zeug: Wer mit sechzehn nicht weiß, wo seine Grenze ist, hat es meiner Meinung nach nicht besser verdient.“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 66) Diese Aussage des Protagonisten Leo verdeutlicht einen pädagogischen Duktus, der die jugendlichen Rezipienten anspricht. Der Drogenkonsum der Schüler löst in *Die Internatler* eine Razzia der Polizei aus sowie eine lebensbedrohliche Situation: Ein Junge „stand sichtlich unter Drogeneinfluß. Seine Augen waren kaninchenrot, er schwitzte und zitterte am ganzen Körper. Er hatte dabei die allergrößte Mühe, die Pistole gerade auf Michael zu richten.“ (Killian 2011, S. 128)

233 In *Sacro Pop* ist Tequila unter den Schülern ein beliebtes „Modegetränk“, denn jeder, der „einigermaßen ‚in‘ sein wollte, trank das Zeug immer und überall zu jedem Anlass.“ (Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 115). Die peer-kulturelle Norm des Trinkens generiert einen Gruppenzwang, dem nur unter Preisgabe der Anerkennung ausgewichen werden kann. Die Abhängigkeit von der Anerkennungskultur erschafft unter den Jugendlichen disziplinierende Konventionen und Zwänge, die eine repressive Macht entfalten. Die unterdrückende Tendenz wird mit dem Ausspruch „aber was soll’s, wer cool sein will, musste [...] leiden“ (ebd., S. 115), kaschiert. Der Preis des ‚In-Seins‘ basiert demnach auf Leid. Alkohol zu beschaffen, dient in *Crazy* dazu, Mädchen zu beeindrucken (vgl. Lebert <sup>8</sup>2001, S. 66). Die Mädchen konsumieren ebenso viel Alkohol wie die Jungen. „Janosch meint, die Mädchen würden überhaupt viel trinken. Oft gebe es im Mädchengang Saufpartys. Das fänden sie lustig.“ (ebd., S. 69) Die Jugendlichen haben den Alkoholkonsum aus der Erwachsenenwelt übernommen, in der er fest etabliert ist.

angestrebte Grenzziehung hat den Charakter eines sozialen Ausschlusses [oder Einschlusses, A. S.], da die von einem Individuum gewünschte Zugehörigkeit zu der Gruppe abgelehnt [oder gewährt, A. S.] wird.“ (ebd., S. 16) Peers vollziehen aus unterschiedlichen Motiven heraus die ausgrenzende Handlung an einem Mitschüler. Dabei erhalten sie aktive Unterstützung und passive Zustimmung von anderen Peers. Normen und Werte, die von ihren Familien, den Medien und von der Gesellschaft außerhalb des Internates getragen werden, beeinflussen die sich herausbildenden normativen Vorgaben und führen zur Ausbildung von Hierarchien und sozialen Abhängigkeiten. Diese gruppeninternen Normen konstituieren wiederum die informellen Regelungen der Cliques und bestimmen die Kriterien der Anerkennung und der Integration in eine Gruppe oder – wie im Falle der Außenseiter – die Ausgrenzung aus der Gemeinschaft. Das körperliche Erscheinungsbild, die Attraktivität, sexuelle Erfahrung sowie Teilnahme am gerade angesagten jugendlichen Konsum-, Lebens- und Freizeitverhalten, zum Beispiel Mode, Musik, Sport, technische Geräte oder der Besuch einer Disko, werden in den Romanen als essenzieller Bestandteil der Peer-Kultur genannt. Sie fungieren zudem als Realitätseffekte, die die Authentizität der Handlung unterstreichen, und haben zeitdiagnostisches Potenzial, da in ihnen gesellschaftliche Dynamiken, Symbole und Ikonen der Postmoderne aufgezählt werden.

Die systemische Gruppendynamik, die sich unter dem „Panoptismus“ (Foucault 2008b, S. 922) der Medien herausbildet und in den genannten Romanen beschrieben wird, findet ihren präzisen Ausdruck in der folgenden, dem Roman *Ihr mich auch* entnommenen Textstelle:

„Du musst wissen, wer in ist und wer out, wer ein Aufschneider und wem du besser nicht auf die Füße trittst.“  
 [...] „Ich hätte nicht geglaubt, dass dich so etwas überhaupt interessiert.“  
 „Tut es auch nicht, aber *dich* sollte es interessieren.“  
 „Weil ich eh schon ein Problemfall bin?“, frage ich säuerlich. „Ein Außenseiter? Ein Nerd?“

(Borlik 2010, S. 48)<sup>234</sup>

Die hier angesprochene Gruppendynamik basiert auf der sozialen Ebene auf dem Gegensatz des Integriertseins bzw. des Ausgeschlossenenseins, auf der räumlichen Ebene entsteht so eine Polarität zwischen innen und außen. Aus dieser Grenzzie-

---

234 Hervorhebung im Original.

hung entsteht eine zentrale Parzellierung, die die Gemeinschaft in die Gruppe der Dazugehörigen und die Gruppe der Außenseiter aufteilt. Die Bezeichnungen „Problemfall“, „Außenseiter“ und „Nerd“ (ebd., S. 48) fungieren dabei als verlässliche Zuschreibungen, um die „virtuale soziale Identität“ (Goffman <sup>12</sup>1996, S. 10)<sup>235</sup> eines Mitschülers zu bestimmen. Sie transportieren zudem „normative Erwartungen in bezug auf Verhalten und Charakter“ (ebd., S. 68) des so bezeichneten Individuums.

Das literarhistorisch etablierte Motiv des Sonderlings, das in dem außenstehenden Charakter aufgegriffen wird, kommt auch in den Schultexten vom Beginn des 20. Jahrhunderts vor. Bereits bei Jean Paul in der Erzählung *Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wutz in Auenthal* (1793) und in den Werken der Romantiker ist das Motiv ausformuliert (vgl. Gregor-Dellin 1965, S. 295 und 1979, S. 13). „Er [der Sonderling, A. S.] entwickelt sich zur Figur des Außenseiters und Fremdlings, wie wir ihn später sowohl unter den Lehrern [...] wie unter den Schülern finden werden. Der Lehrer und der Schüler als Sonderling – [...] sie sind ausgeschlossene Mitglieder der Gesellschaft, auch wenn sie es selbst nicht bemerken.“ (Gregor-Dellin 1965, S. 295) Sie sind „Opfer eines falschen Bildungsideals, Produkte einer ‚verfremdeten‘ Umwelt.“ (ebd., S. 295) Der Sonderling stört aufgrund seines abweichenden Verhaltens den geordneten Ablauf der Institution – Hermann Heiler ist den Lehrern wegen seines „Geniewesen[s]“ (Hesse <sup>35</sup>1995, S. 90) suspekt – bzw. die gesellschaftliche Ordnung als solche, wie sogar im Falle des kurzzeitig in Anarchie auflebenden Professor Unrats.

Innerhalb dieser beiden Gruppen finden sich weitere Ausdifferenzierungen, die in *Crazy*, *Sacro Pop* und *Ihr mich auch* anhand archetypischer Figuren dargestellt werden. Sie repräsentieren verfestigte Muster und Charaktere, die eine empathische Verbindung des Lesers mit der Figur begünstigen oder verhindern, denn diese Archetypen haben einen hohen Wiedererkennungswert. Dominante Gruppenführer wie Janosch (*Crazy*) und Nico (*Ihr mich auch*) zeichnen sich durch ein ausgeprägtes Selbstbewusstsein, Maskulinität, zur Schau gestellte Heterosexualität und ‚Coolness‘ aus. Ihnen sind attraktive Mädchenfiguren zugeordnet, die als *femme fatale* oder *femme fragile* charakterisiert werden. Malen (*Crazy*) ist „wirklich schön“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 71), Jeannette (*Ihr mich auch*) ist eine „Blon-

---

235 Hervorhebung im Original.

dine vom Format Claudia Schiffer“ (Borlik 2010, S. 54). Sofie ist mit ihren grünen Augen und rotgefärbten Haaren „gar nicht übel“ (ebd., S. 27). Die Bewertung der Mädchen erfolgt mit dem *männlichen Blick*<sup>236</sup>, der auf ihre weiblichen Attribute gerichtet ist. In den Einschätzungen werden spezifische Vorstellungen weiblichen Aussehens sowie Schönheitsnormen ausgedrückt. Anhand der Charakterisierung dieser Figuren – auch der männlichen – werden vorformulierte soziale Normen betont, die eine oberflächliche Einschätzung anderer hervorrufen. Die narrative Gestaltung der Figuren verweist einerseits auf den dominanten Einfluss der Medien, die stereotype, leicht wiederzuerkennende Muster erschaffen: die popkulturelle Ikone *Claudia Schiffer* verkörpert ein ganz bestimmtes Frauenbild. Andererseits dienen die Figuren der Jugendromane als Projektionsfläche für die Erprobung neuer Moral- und Verhaltensformen, für die Entwicklung eines reflektierenden Normbewusstseins.

Eine unkritische Medienaffinität wird in *Unter Freunden* als „erschreckend“ (Fuchs 2008, S. 26) hervorgehoben und ausgestaltet. Das Fernsehen mit seinen verschiedenen Sendeformaten stellt für die eingeführten Nebenfiguren die „wahre Realität“ dar, in der kommuniziert wird, was „wichtig und hip“ (ebd., S. 26) ist. Die Jugendlichen kopieren von den „TV-Vorbildern“ nicht nur „Kleidung, Frisuren, Gestik, Sprache oder Benehmen“ (ebd., S. 26), sie übernehmen auch Vorstellungen von Männlichkeit (Dominanz, Chauvinismus, Potenz) und Weiblichkeit (Emotionalität, Niedlichkeit, Schwäche). Die derart überzeichneten Figuren karikieren die Abhängigkeit von medialen Erzeugnissen und Botschaften. „Unter der Oberfläche der Bilder werden in der Tiefe die Körper eingeschlossen.“ (Foucault 2008b, S. 923) Die Medien generieren mit ihrer Einflussnahme einen unmerklichen „fein abgestimmten Zwang“ (Foucault 2008, S. 839), welcher – wie die disziplinierenden Strukturen der geschlossenen Systeme – „die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrt/nützlich machen“ (ebd., S. 839). Der Körper bzw. das Sub-

---

236 Das Konzept des männlichen (codierten) Blicks oder ‚male gaze‘ wurde von Laura Mulvey in „Visual Pleasure and Narrative Cinema“ für die Filmtheorie geprägt, ist aber auch „zentral für die Literatur, weil er sich wie nichts sonst dazu eignet, in Texten Unterwerfung zu inszenieren oder, vor allem durch Übertreibung und Ironie, zu subvertieren.“ (Neuhaus 2002, S. 69) Diese Konzeptionstechnik ist weiterhin „eine Optik, die sich in eine Topik spezifisch männlicher Verhaltens- und Beurteilungsmuster einfügt. Er konstituiert sich durch die Darstellung der Frau als Sexualobjekt, und dies geschieht zum Zweck der Stabilisierung bestehender Geschlechter-Codes und –Rollen.“ (ebd., S. 67)

jekt ist „gelehrig“ (ebd., S. 839), wenn es sich entsprechend der kommunizierten Inhalte bezüglich Benehmen, Konsumverhalten und Lebensstil selbst diszipliniert, das heißt sich diesem Diktat freiwillig unterwirft, sowie sich flexibel anpassen kann, wenn sich die Richtwerte, die suggerieren was hip ist und was nicht, verändern. Der Körper bzw. das Subjekt ist „nützlich“ (ebd., S. 839), wenn es die Richtwerte übernimmt, weiter trägt und perpetuiert, in dem es konformes und abweichendes Verhalten entsprechend sanktioniert. Im Licht des Medien-Panopticons entsteht innerhalb der literarisch konstruierten Schüलगemeinschaft eine Welt voller Zwänge, die unabhängig von den disziplinierenden Strukturen des beschriebenen Internates wirkt.

Die zweite, sich unter diesen Bedingungen herausbildende große Gruppe in den genannten Romanen sind die Außenseiter, die ebenfalls nach konventionellen Mustern gestaltet sind. Norbert (*Sacro Pop*) wird wegen seines Auftretens als Musterschüler ausgegrenzt; Emil aufgrund seines Körpergeruchs (vgl. Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 15 und S. 18). Max (*Ihr mich auch*) wird wegen seines gräulichen Teints „Alien“ (Borlik 2010, S. 30) genannt. Die unscheinbare Nina wird aufgrund ihrer Schweigsamkeit als „Schlaftablette“ (ebd., S. 51) bezeichnet. Die hier genannten Figuren werden gegen ihren Willen mit Zeichen belegt, die als „Stigmasymbole[ ]“ (Goffman <sup>12</sup>1996, S. 59) die soziale Information ihrer Normabweichung transportieren und somit eine Ausgrenzung legitimieren. Die solcherart Stigmatisierten reagieren in den Romanen unterschiedlich. Norbert und Emil sind hilflose Opfer gewaltvoller Marginalisierung. Max vermeidet jeglichen Kontakt zu seinen Mitschülern und verstärkt so seinen Status als Sonderling. Nina, hingegen, überzeugt die anderen durch ihre Freundlichkeit und Loyalität, so dass sich ihr sozialer Status innerhalb der Gruppe verbessert.

„Anstatt sich zu verkriechen, kann das stigmatisierte Individuum auch mit feindseligem Bravado gemischte Kontakte herbeizuführen versuchen“ (ebd., S. 28), wie es anhand von Daniel (*Ihr mich auch*) und Benjamin (*Crazy*) dargestellt wird, die ihr Defizit zum „Kernpunkt eigener Vorstellung“ (Buczek 2011, S. 486) in Begrüßungen erheben. Daniel erfüllt zwar männliche Schönheitsnormen, doch seine homosexuelle Orientierung entspricht nicht den Vorgaben der Heteronormativität, die den „normative[n] Zusammenhang von Heterosexualität und Männlichkeit benenn[t]“ (Glawion 2012, S. 11). Benjamin bezeichnet sich selbst als



„*Krüppel*“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 21)<sup>237</sup> und distanziert sich von der Klasse. Die beiden Jungen entziehen sich mit ihrer provokanten, radikalen Offenheit dem herrschenden Anpassungsdruck und behalten die Kontrolle über Identitätszuschreibungen, die in Erstkontaktsituationen getroffen werden. Die Reaktionen der neuen Mitschüler sind „Gelächter und Buhrufe“ (Borlik 2010, S. 26), bissige Bemerkungen, „verstohlene Blicke, ein wenig Gekicher“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 21). Aufgrund ihrer Defizite, die zum Stigma ihrer virtualen Identität werden (vgl. Goffman <sup>12</sup>1996, S. 10–11), entstehen Abweichung, Andersartigkeit und Probleme im Umgang mit den ‚normalen‘ Jugendlichen. Daniel und Benjamin sind für sie „nur einer der alltäglichen Idioten, mit denen man nicht mehr rechnen musste“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 21), da sie keine Konkurrenz beim Erwerb einer Freundin darstellen; für die Mädchen sind sie als potentieller Sexualpartner ebenfalls nicht von Interesse (vgl. ebd., S. 21). Das Stigma definiert daher ihren Umgang mit der Außenwelt. „Die Differenz zum Normalen schafft Kontrast in dem Homogenisierungsdrang der Peers, was den Anschluss und Integration nicht erleichtert.“ (Buczek 2011, S. 486) Zusätzlich zur Parzellierung beinhaltet diese Darstellung auch eine Funktionszuweisung, die besonders an den zu Außenseitern stilisierten Figuren zum Tragen kommt. Die Außenseiter sind am Rand der Gemeinschaft positioniert und dienen als Projektionsfläche und Abgrenzungsinstanz. Als narratives Konstrukt dient die Figur des Außenseiters als Medium für Kritik, welche in den Romanen von Lebert, Ostrowski und Borlik formuliert wird.

Als Teil der in Ausgrenzungsmechanismen enthaltenen Sanktionen für Nonkonformität steht die distanzierende Ablehnung der Gruppe von einem als ‚anders‘ betrachteten Individuum. In den Aus- und Abgrenzungsprozessen werden nicht die individuellen Merkmale eines Menschen abgelehnt, sondern die Gruppe grenzt sich von einer Person ab, die mit negativen Merkmalen belegt wird – sog. „Opferzeichen“ (Girard 1998, S. 31) oder „Stigma[ta]“ (Goffman <sup>12</sup>1996, S. 11). „In der Grenzziehung zu den Ausgegrenzten werden der Kleidungsstil, die Gesprächsbeteiligung, Aspekte von ‚Coolness‘ oder die sexuelle Orientierung usw. herausgearbeitet, die unter den Jugendlichen anerkannt sind.“ (Markert 2007, S. 193) Das heißt, die Gruppe bestätigt ihre normativen Vorgaben im Vergleich zu dem ausgegrenzten Mitschüler und bestätigt sich so als Einheit.

---

237 Hervorhebung im Original.

Ostrowskis *Sacro Pop* steht exemplarisch für diese Vorgänge, da hier die Mitschüler Norbert und Emil, aber auch Lehrer zu Opfern gewaltsamer Handlungen werden. Tätliche und verbale Schikanen, die im direkten Kontakt zwischen Täter und Opfer stattfinden, haben eine zentrale Stellung in dem Roman. Die Mobbingdarstellung problematisiert die Abwesenheit von Normen, die soziales und moralisches Verhalten innerhalb einer Gemeinschaft regulieren (vgl. Stiepel 2014, S. 46). Die rhetorische Figur der Ironie fungiert in diesem Zusammenhang als verstärkender Indikator. Ihr kritischer Gehalt wird vom Leser aufgenommen, da die in Ostrowskis Roman geäußerten ironischen Bemerkungen mit dem kollektiven Wissen einer Gesellschaft über soziale Normen und Konventionen zusammenprallen. Die Beschreibungen des katholischen Eliteinternats für Jungen sowie dessen Bewohnern sind übertrieben und polemisch verzerrt. Ostrowski beschreibt im Kapitel „1a Spastie“, wie und warum zwei als Opfer ausgewählte Mitschüler schikaniert werden. Norbert „Nobi“ Speckmann, zum Beispiel, gilt im Internat als „Schleimer“ und „Musterschüler“ (Ostrowski 2004, S. 15). Er wird – wie schon erwähnt – ausgegrenzt, weil er den Lehrern gegenüber hilfsbereit ist, gute Noten hat, sich im Chor engagiert und die falsche Schultasche hat. Gemobbt wird er wegen seines Verhaltens und seines Auftretens.

Extravaganterweise benutzte er keine Schultasche oder Rucksack so wie wir, sondern einen Hartschalen-Aktenkoffer von Samsonite. Ekelerregend, diese dunkelgrauen Dinger mit rotem Logo. Ich habe nie begriffen, wie man sich in so jungen Jahren so verunstalten konnte.

(ebd., S. 15)

Die negative Bewertung von Norberts Aktenkoffer zeigt nicht nur eine bestimmte Vorstellung von Mode an, sondern auch fehlende Autonomie von Gruppenkonformität seitens des Erzählers. Im Zuge des Abgrenzungsprozesses kehrt die Clique um den Erzähler alle individuellen Merkmale Norberts ins Negative. Ausgegrenzten Mitschülern wird in *Sacro Pop* nicht nur mit personalisierter Gewalt begegnet, sondern sie erleben auch diffuse Angriffe im Speisesaal, da sie grundsätzlich eine „Zielscheibe[]“ (ebd., S. 125) darstellen.

Beispielsweise die so genannten „Granatentische“. Unter Granatentische verstand man die Tische, an denen nur Spasties saßen. Bekannterweise gesellt sich ja gleich zu gleich. Das hieß also, es gab Tische, an denen nur Typen saßen, die so blöd waren, dass man auf den gesamten Tisch eigentlich eine Granate hätte werfen müssen, um die Menschheit von dieser Spezies zu befreien. Und da man lei-

der keine Granaten hatte, feuerte man andere Geschosse. Eben Buletten, Erbsen oder sonstige schöne Dinge.

(ebd., S. 125)

Die Gemeinschaft bildet in dem geschlossenen System soziale Hierarchien und Distinktionen heraus, die auf der Raumebene an der Besetzung der Tische fortgesetzt wird. Das hier angeführte Beispiel verweist zudem auf eine qualitative Wertung bzw. Trennung in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Tische. Die dort sitzenden Mitschüler werden „durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Tisch in ihrer Persönlichkeit definiert.“ (Kashiwagi 2003, S. 84) Die Verwendung militärisch geprägten Vokabulars verweist explizit auf das destruktive Potenzial gewaltvoller Ausgrenzungshandlungen. Das Ausweichen in den Selbstmord ist eine Flucht vor dem normierenden Druck des sozialen Umfelds. Diese Ausweichhandlung bestätigt die medieninduzierten Disziplinierungen, die die Jugendlichen an sich selbst und an ihren Mitschülern durchführen.

Jahre später stand Speckmann, wahrscheinlich vom „Fliegenden Klassenzimmer“ inspiriert, auf dem Fenstersims des obersten Geschosses von Schloss Mümmelstein [...]. Um das Fenster hatten sich mindestens zwanzig Schüler versammelt, die im Chor „Spring doch, spring doch“ riefen. Ja, so beliebt war unser Nobi!

(Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 17)

Die Ausgrenzenden demütigen und quälen den Ausgegrenzten, bis dieser der psychischen Belastung nicht mehr standhalten kann. Sie überschreiten durch ihre gewaltvollen Handlungen die Grenzen des Zusammenlebens und legen eine leere, oberflächliche und materialistische Konformität an den Tag. In ihrer Wahrnehmung haben Grenzen keinen Bestand, sodass verzerrte peer-kulturelle Normen über Leistung, Wert und Mode zu dominanten Orientierungswerten werden (vgl. Stiepel 2014, S. 47).

Ausgrenzungshandlungen wie diese sind dabei mit verbaler, psychischer und/oder physischer Gewalt verbunden.<sup>238</sup> Der Schüler wird dabei Zeuge oder

---

238 Thomas Markert sieht in *Ausgrenzung in Schulklassen* (2007) Gewalt als „Handlungsvariante, um die Ausgrenzung interaktiv um- und durchzusetzen“ (ebd., S. 17). Ausgrenzende Gewalthandlungen im Klassenzimmer – das Mobbing (engl. ‚Bullying‘) – sind ein etablierter Bestandteil der Gruppendynamik innerhalb der Schülerschaft einiger Internatsromane. Der schwedische Psychologe Dan Olweus definiert Mobbing folgendermaßen: „A person is bullied when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other persons, and he or she has difficulty defending himself or herself.“ Peter Teuschel und Klaus Werner Heuschen fügen hinzu, dass Bullying nicht nur ein Konflikt ist, sondern eine Form von „peer abuse“ (2013, S. 7), was „den Aspekt eines Missbrauchs (von Macht)“ (ebd., S. 3) beinhaltet. Es handelt sich um ein asymmetrisches

Opfer von demütigenden Gewalthandlungen seitens seiner Mitschüler. „Von zentraler Bedeutung [...] ist die Tatsache, dass das Opfer weder von seinen Mitschülern, noch von Seiten der Institution, das heißt vor allem nicht von Seiten der Lehrer Unterstützung erhält“ (Glasenapp 2008, S. 96). Robert Minder arbeitet erstmals in „Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil“ (1962) einen Figurentyp unter den Lehrern und Schülern heraus, „der nicht um der Ordnung willen straft, sondern um der Strafe willen, aus Lust am Peinigen.“ (1962, S. 75) In Musils *Törleß* tritt dieser Typ in den Kadettenfiguren Beineberg und Reitung in den Vordergrund. Sie quälen und demütigen in dem Roman den schwächeren femininen Basini. Zudem führt Minder die Selbstjustiz als Leitmotiv der Kadettengeschichte an und bestimmt sie als Auswuchs einer spezifischen Rechtsordnung als gruppenkonstituierendes Element (vgl. ebd., S. 81). Durch die Präsenz der „seit dem Ende der 1990er Jahre verstärkt geführten außerliterarischen Diskurse über Mobbing in allen Bereichen der Gesellschaft“ (Glasenapp 2008, S. 102) findet dieses Thema Eingang in die problemorientierte Jugendliteratur. Das ‚halbgeschlossene‘ System der Schule sowie das geschlossene System des Internates bieten für die literarische Bearbeitung des Themas *Gewalt* in der Variante des Mobbings einen idealen Mikrokosmos.<sup>239</sup>

Das Mobbing ist Teil der negativen Sanktionen, die im Rahmen der sozialen Kontrolle innerhalb der Schüलगemeinschaft ausgeführt werden, um Normabweichungen verschiedener Art zu thematisieren. Als Richtwerte dienen dafür aus den Medien übernommene Anregungen bezüglich Mode, Musik, Konsumverhalten, Lebensstil, männliche und weibliche Verhaltensvorstellungen, Schönheitsideale und Körpernormen. Seit der Etablierung des Fernsehers in Haushalten seit den 1950er Jahren sind Fernsehformate immer stärker präsent im Alltag und haben ihre meinungsmachende sowie meinungsbeeinflussende Funktion weiter gefestigt, wobei der Einfluss des Internates mit seinen Angeboten dem Fernseher im 21. Jahrhundert Konkurrenz macht.

---

Machtverhältnis zwischen Opfer und Täter, das von einem Konflikt mit gewaltsamen Ausgrenzungshandlungen geprägt ist.

239 Vor allem Gegenwartsromane der Jugendliteratur – beispielsweise Elisabeth Zöllers *Und wenn ich zurückhau?* (1994), Kirsten Boies *Nicht Chicago. Nicht hier* (1999) oder Anja Tuckermanns *Weggemobbt* (2005) – beschreiben Mobbing als gewaltvolle soziale Handlung innerhalb der Schüलगemeinschaft und thematisieren es mit erzieherischer Intention als zentrales handlungskonstituierendes Element.

Normenproduzierende Werbebotschaften, die durch die verschiedenen Kommunikationskanäle des Mediensystems vermittelt werden, sind immer und überall sichtbar, sodass ein Entzug von medialen Botschaften nahezu unmöglich ist. Dieser umfassende Medieneinfluss gleicht dem von Bentham entworfenen und von Foucault beschriebenen Panopticon, das die architektonische Umsetzung eines Disziplinarapparates darstellt, in dem „Raumeinheiten“ geschaffen werden, „die es ermöglichen, ohne Unterlaß zu sehen und zugleich zu erkennen.“ (Foucault 2008b, S. 905) Die Hauptwirkung dieser Anlage ist die „Schaffung eines bewußten und permanenten Sichtbarkeitszustandes beim Gefangenen, der das automatische Funktionieren der Macht sicherstellt.“ (ebd., S. 906) Der unsichtbare Turm der Medien generiert eine Machtsituation, die von den Konsumenten selbst gestützt wird. Jederzeit lassen sich die „Fenster“ (ebd., S. 905) per Handy, Computer oder (digitales) Fernsehen öffnen, die die Machtstrukturen bestimmen und Integrations- und Exklusionsmechanismen vorbereiten.

Dieser Prozess wird in einigen der hier untersuchten Romane aufgegriffen und anhand der Ausgrenzungsmechanismen kritisch dargestellt. Manche der beschriebenen Figuren passen sich an die Standards an, die durch Werbung und Unterhaltungsformate vermittelt werden, und grenzen jene aus, die nicht den medialen Suggestionen entsprechen. Andere werden zu Opfern eben jener sozialer Kontrolle, mit der die Schüler ein autoritäres, formendes System in ihrer Gemeinschaft etablieren, das sie selbst stützen. In den Jugendromanen entsteht innerhalb der Disziplinarinstitution *Internat* ein Disziplinarapparat aus Normen und Suggestionen. Der Druck einer sanktionierenden Ausgrenzung führt zur Selbstdisziplinierung der Individuen. In dieser Welt aus ungeschriebenen Zwängen ist jeder ein Gefangener und gleichzeitig sein eigener Gefängniswärter. Die autoritären Erziehungsstrukturen, die in den Internatsromanen von Frischmuth, Zoderer, Dittberner, Anderer, Ingendaay und Peters in ihrer Kontinuität auch nach 1968 noch thematisiert werden, werden in den Jugendromanen von einem disziplinierenden Normensystem begleitet, das sich in der Schülerschaft herauskristallisiert, dort seine prägende Macht entfaltet und das Subjekt in das „Räderwerk der panoptischen Maschine“ (ebd., S. 923) eingliedert.

Der formende Einfluss der Disziplinarmächte des Internates und vor allem der Medien wirkt sich auch auf das Sexualitätsdispositiv aus, dessen Entwicklung

und Veränderung in Zusammenhang mit der von den 1968ern vertretenen „Repressionshypothese“ (Foucault 2008b, S. 1037) in den hier untersuchten Internatsromanen aufgegriffen wurde.

## 7. Körperraum: Zwischen Unterdrückung und Befreiung: Transformation des Sexualitätsdispositivs

Das vorangehende Kapitel hat deutlich werden lassen, dass einige Internatsromane eine Kontinuität autoritärer Erziehungsvorstellungen beschreiben, in der sich die Subjektwerdung unter dem Einfluss einer institutionellen Fremddisziplinierung vollzieht. Andere Internatsromane entwerfen mit der Wahl des begrenzten abgelegenen Handlungsortes einen Mikrokosmos. In der beschriebenen Disziplinarinstitution entwickelt sich wiederum ein von Schülern getragener Disziplinarapparat, der vornehmlich auf Selbstdisziplinierung basiert, und neben die institutionellen Strukturen tritt.

Im Disziplinarapparat *Internat* wie auch im Disziplinarapparat *Peergroup* vollzieht sich die Durchdringung des Körpers und Formung des Subjekts mit Macht in der spannungsgeladenen, fragilen Übergangsphase der Adoleszenz. Darin bildet sich die Körperwahrnehmung, das Körperbewusstsein und die Sexualität der jugendlichen Protagonisten zusammen mit ihrer Identität heraus und festigt sich. Das geschlossene System, das durch seinen strukturellen Aufbau spezifische Nähe- und Abhängigkeitsverhältnisse generiert, zwingt die Protagonisten dazu, sich mit Bewertungen, Zuschreibungen und Festlegungen von außen auseinanderzusetzen, während sich ihre Identität und „eigene[] Positionierung zum mehrheitlich vertretenen Sexualkodex“ (Wittmann 2010, S. 27) herausbildet. Die in den Romanen beschriebenen Internate stellen aufgrund ihrer gefängnisartigen Einschließung und ihrer konfessionellen oder koedukativen Ausrichtung „problembehaftete Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 27) dar, in denen sich die Subjektkonstitution vollzieht. Der Ort (*lieu*) sowie der Raum (*espace*) (vgl. de Certeau 1988, S. 217–218) mit seinen Verschränkungen von innerer Struktur, Erziehung und Gemeinschaft verkörpern „sozialisatorische[] Einflussfaktor[en], [die, A. S.] sowohl den Umgang mit Sexualität als auch die Entwicklung der eigenen sexuellen Identität nachhaltig beeinträchtigt[en]“ (Wittmann 2010, S. 27).

In *Sexualität und Wahrheit 1: Der Wille zum Wissen* arbeitet Foucault anhand des Sexualitätsdispositivs die enge Verschränkung von Macht und Wissensdiskursen heraus. Sex und Sexualität erscheinen als Erkenntnisbereich, der fest in das Machtnetz integriert ist, das Institutionen wie auch Körper durchdringt und

das Subjekt konstituiert. In den Schultexten vom Beginn des 20. Jahrhunderts, aber insbesondere in den hier untersuchten Internatsromanen, sind verschiedene Repräsentationen von Sexualität bzw. Auseinandersetzungen mit Sexualität enthalten. Die literarischen Darstellungen greifen zeitgenössische gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf, sodass in den Reflexionen von Sexualität diskursive Kontinuitäten und Veränderungen deutlich werden.<sup>240</sup>

Die Bildungsanstalten, vor allem die Kollegs und Internate, sind in ihrer baulichen Struktur, ihrer inneren Organisation und ihrer „Disziplinarreglements“ (Foucault 2008b, S. 1048) auf die Sexualität der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet. „Das, was man den internen Diskurs der Institution nennen könnte – der Diskurs, den sie sich selbst hält und den diejenigen halten, die sie funktionieren lassen –, beruht zum Großteil auf der Feststellung, daß diese Sexualität existiert: frühreif, aktiv und permanent.“ (ebd., S. 1049) Sie sind daher im klassischen Sinne eine Krisenheterotopie. Foucault bezeichnet sie in „Andere Räume“ unter anderem als Ort, in dem Jugendliche ihre Sexualität und Geschlechtsidentität außerhalb der Familie ausbilden können (vgl. <sup>4</sup>1992, S. 40). An diesem „Ort ,anderswo““ (Pelz 1996, S. 100) werden die Schüler zu Objekten erzieherischer Bemühungen, mit denen ihnen ein institutionell bevorzugter, „vernünftige[r], begrenzte[r], anständige[r] und wahre[r] Diskurs über den Sex“ (Foucault 2008b, S. 1050) und damit auch eine Positionierung zum herrschenden Sexualekodex aufgezungen wird.

In der Darstellung jugendlicher Sexualität innerhalb eines Disziplinarapparates in den hier untersuchten Romanen verschiebt sich der Fokus vom Verneinen der kindlichen Sexualität zur konstanten Thematisierung im Kontext der von den 1968ern aufgestellten Repressionshypothese. Die Internatsromane der Gegenwart reflektieren und kritisieren die „*Hysterisierung des weiblichen Körpers*“ (ebd., S.

---

240 Stefan Neuhaus untersucht in *Sexualität im Diskurs der Literatur* (2002) basierend auf der Foucault'schen Diskursanalyse und den grundlegenden Ausführungen zu Macht, Wissen und Sexualität in *Dispositive der Macht, Überwachen und Strafen, Der Wille zum Wissen* und anderen, die Thematisierung von Sexualität im Oberflächen- und Tiefendiskurs narrativer literarischer Texte verschiedener Jahrhunderte. „Im Medium der Literatur verweist die Sexualität auf viele andere Sinnzusammenhänge und eröffnet andere Interpretationsräume. [...] [D]ie Sexualität im Diskurs der Literatur [erzählt] nicht nur über das Geschlechtsleben der jeweiligen Figur, sondern sie weitet den Blick auf deren gesamtes Innenleben, ihre psychische Disposition, ihren Charakter und ihr ›inneres Wesen‹.“ (Kauer 2007, S. 9)



1106)<sup>241</sup>, den pastoralen und säkularisierten Geständniszwang sowie den mit der ‚Sexuellen Revolution‘ einhergehenden Lustzwang mit seiner Banalisierung und Kommerzialisierung der Sexualität. In der narrativen Konstruktion der Sexualität sowie der sexuellen Identität der Figuren wird eine Transformation des Sexualitätsdispositivs deutlich, die sich im Spannungsfeld von Unterdrückung und Befreiung vollzieht.

### **7.1. Lustdrang: Einschließung der Sexualität?**

Die „Pädagogisierung des kindlichen Sexes“ (ebd., 1107)<sup>242</sup> gehört vom 18. Jahrhundert an zu den „große[n] strategische[n] Komplexen [...], die um den Sex spezifische Wissens- und Machtdispositive entfalten.“ (ebd., S. 1106) Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen* (1890) greift die institutionelle Einflussnahme auf die Sexualität der Kinder und Jugendlichen auf. In dem Drama „rücken auf auffällige Weise Fragen der jugendlichen Sexualität ins Zentrum“ (Whittaker 2013, S. 127), die anhand der Darstellung familiärer und schulischer Erziehungskonzepte ausgestaltet werden. Dabei sind das Reden über Sexualität, die sexuelle Aufklärung sowie die reproduktive Funktion des Körpers mit Tabus belegt und somit von der institutionellen Kommunikation ausgeschlossen. „*Frühlings Erwachen* schildert die zunehmend konfliktreiche Entwicklung der Beziehungen zwischen heranwachsenden Mädchen und Jungen zu ihren Eltern und Lehrern.“ (ebd., S. 130)<sup>243</sup> Dennoch wird in dem Drama deutlich, dass – vor allem unter den jugendlichen Figuren – beständig über Sexualität und die Veränderungen des Körpers in der liminalen Phase<sup>244</sup> der Adoleszenz geredet wird. Während die Mädchen mit Un- und Halbwissen in einem Zustand der Unmündigkeit gehalten werden, tauschen sich die Jungen offener über ihr Wissen aus und füllen mithilfe schriftlicher Quellen ihre Wissenslücken. Die institutionelle Tabuisierung des Sprechens über jugendliche Sexualität führt bei den unwissenden Adoleszenten zu Gewissensbissen, Scham und Krisenerfahrungen. So reagiert Moritz auf seinen ersten nächt-

---

241 Hervorhebung im Original.

242 Hervorhebung im Original.

243 Hervorhebung im Original.

244 Siehe hierzu van Genneps *Les Rites de Passage* (1909, dt. *Übergangsriten*), Turners „Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage“ (1964) sowie *The Ritual Process: Structure and Anti-structure* (1969, dt. *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur*).

lichen Samenerguss mit „Todesangst“ (I, 2, V 29, S. 12)<sup>245</sup>. „Ich hielt mich für unheilbar. Ich glaubte, ich litte an einem inneren Schaden“ (ebd., V 31–32, S. 12), konstatiert er gegenüber Melchior, der den „[m]ännliche[n] Regungen“ (ebd., V 9, S. 12) gelassener begegnet.

Das aus der rhetorischen Chiffrierung entstehende Kommunikationsproblem zwischen Erwachsenen und Jugendlichen hat tragische Folgen: Die vierzehnjährige Wendla stirbt nach einem Schwangerschaftsabbruch (vgl. III, 5 und 7); der an Versetzungsängsten (vgl. I, 4) und Überlastung leidende Moritz (vgl. II, 1) erschießt sich und wird von Eltern und Lehrern jedoch zum Opfer „moralische[r] Korruption“ (III, 3, V 23, S. 63) und „Zerrüttung“ (III, 1, V 19, S. 54) durch unsittliche Schundliteratur stilisiert. Wedekinds Kindertragödie kritisiert die frühe Sexualmoral seiner Zeit, die durch „Verbot, Zensur und Verneinung“ (Foucault 2008b, S. 1035) die kindliche Entwicklung nach einer rigiden Norm ausrichtet, die letztendlich eine bestimmte Form der Sexualität produziert und am Ende Unsicherheit, Zwänge und Elend dabei herauskommt (vgl. Foucault 1978, S. 180). Wedekind löste mit seinem Drama – noch vor Sigmund Freud – einen gesellschaftlichen Skandal aus. „Es handelt sich um eine Literatur, die schon allein durch das Sagen des Nichtsagbaren die offiziellen Diskursstrukturen kritisch hinterfragt.“ (Neuhaus 2002, S. 168) Indes wird Freud nachgesagt, er habe den „vom klassischen Zeitalter in ein Dunkel gedrängt[en]“ (Foucault 2008b, S. 1048) Sex der Kinder wieder hervortreten lassen.<sup>246</sup> Wedekind und Freud weisen bereits auf Aspekte der Sexualerziehung hin, welche die 1968er-Studentenrevolte fast 80 Jahre später erneut kritisierte. Daher hat Wedekinds Drama nicht nur literarhistorischen Wert, da vor allem anhand der narrativen Darstellung *totaler* Institutionen wie Internaten weiterhin Beispiele entstehen, in denen rigide moralische Normen kontrastiv zur Freizügigkeit der 1960er Jahre entworfen werden (vgl. Neuhaus 2002, S. 170).

---

245 Hervorhebung im Original.

246 Einen ebenfalls „handfesten Skandal“ (Elberfeld 2015, S. 253) löste Freud mit seinen *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1909) aus, in der er die Anerkennung der kindlichen Sexualität wie auch der sexuellen Aufklärung der Kinder forderte. Er verursachte damit einen „Sturm der Entrüstung“ im öffentlichen Diskurs, da seine Äußerungen „der bis dahin vorherrschenden Ansicht, kindliche Triebe seien abartig und gehörten unterdrückt, widersprach[en]“. (Verlinden 2008, S. 218)

Im vorangegangenen Kapitel wurde die literarische Reflexion der Kontinuität autoritärer Erziehungskonzeptionen in den für diese Arbeit ausgewählten Internatsromanen besprochen. Frischmuth und Zoderer stellen in ihren Romanen zudem einen Umgang mit jugendlicher Sexualität seitens der Institution dar, der von den 1968ern als repressiv angeprangert worden war.<sup>247</sup>

Ebenso wie Moritz verbindet der Protagonist in *Das Glück beim Händewaschen* die männlichen Triebregungen mit der Urangst vor dem Tod: „Wie den Tod fürchteten wir unsere Lustregungen. [...] Wie kam dieser Tod und wann kam er? Kam er, wenn man gerade den Penis beguckte?“ (Zoderer 1984, S. 20) In Zoderers Roman löst die erste Erektion – beim Duschen seifte sich der Ich-Erzähler „immer an der gleichen Stelle ein. Plötzlich überfiel mich der leibhaftige Himmel. Ich zitterte in den Knien“ (ebd., S. 73) – im unaufgeklärten Zögling ebenfalls eine Krisenerfahrung aus, die er mit einer Beichte zu bewältigen versucht. Das einstündige Aufklärungsgespräch, um das er nach diesem verstörenden Erlebnis gebeten hat, lässt ihn „das Glück des Händewaschens [...] verstehen“ (ebd., S. 73).<sup>248</sup>

Der Erzieher umgeht in diesem Gespräch die Thematisierung von Lust, Triebbefriedigung und der Reproduktionskraft des Körpers, indem er ausschließlich eine mechanistisch-hygienische Sichtweise vermittelt. „Zeller erklärte mir einiges. Zufluß- und Abflußsystem, Reservoirsystem.“ (ebd., S. 73) Der Körper wird als Maschine aufgefasst, deren optimales Funktionieren nur gewährleistet ist, wenn „jede Art von Schmutz an jedwedem Ort“ (ebd., S. 73) beseitigt wird. „Was beim Waschen passiere, ginge mich nichts an. Es komme nur auf eines an: sauber

---

247 Das theoretische Fundament für die Ansichten lieferten die wiederentdeckten Schriften Wilhelm Reichs, dessen 1936 erschienene Abhandlung *Die Sexualität im Kulturkampf* unter dem Titel der Neuauflage *Die sexuelle Revolution* (1971) zum Namensgeber der Forderung der Studenten nach politischer, gesellschaftlicher und sexueller Systemveränderung wurde. Weitere Theoretiker, deren Arbeiten zur Konstitution von Denkmodellen zu alternativen Beziehungs- und Sexualitätskonzepten herangezogen wurden, waren Herbert Marcuse, Erich Fromm, Theodor Adorno und Jürgen Habermas (vgl. Verlinden 2015, S. 320). Vor allem Marcuses *Eros and Civilisation: A Philosophical Inquiry into Freud* (1955, dt. *Triebstruktur und Gesellschaft*) sowie das „Soldatische in Marcuses Leben und Denken“ fungierte als theoretisches Scharnier der Forderungen nach „politischem Kampf und sexueller Befreiung [...], die im Schlagwort ‚Sexfront‘ [...] ihren knappsten Ausdruck fand.“ (Lau 2000, S. 59)

248 Dieser Ausdruck wird im Roman als titelgebende Metapher verwendet und als Hauptmotiv für Sauberkeit, Frische, Unschuld und für „die im weiteren Sinne übertragene [Bedeutung] der Beichte, wo Taten und Gedanken bereut und ‚Gehirn und Seele gesäubert‘ werden“ (Kruse 2012, S. 117), eingesetzt.

sein.“ (ebd., S. 73) Der Junge wird mit Halbwissen aus dem Gespräch entlassen. Was ihn nichts angeht, sind die Empfindungen von Lust, die die Onanie zur Sünde machen. Die mechanistische Sichtweise auf den Körper schränkt zudem das Körpererleben ein, da sie die organische Dimension ausschließt.

Das wiederkehrende Bedürfnis nach Triebbefriedigung verursacht vor dem Hintergrund des Sittenkodexes der Klosterschule einen inneren Konflikt in dem Jungen. Er exerziert Härte gegen sich, indem er beim gemeinschaftlichen Fußballspielen sehr großen Einsatz zeigt. Außerdem wechselt er den für ihn seelsorgerlich zuständigen Erzieher, denn von Suter verspricht er sich mehr „Entbehrung, Härte, Unbestechlichkeit, Kälte, Abtötung“ (ebd., S. 74). Sein Scheitern, nachts „die Hand über die Decke zu legen“ (ebd., S. 82), empfindet der Junge als persönliches Versagen. Es löst in ihm neurotische Schuldgefühle, Ekel, Selbsthass und Selbstabwertung aus.<sup>249</sup> Die kirchlich-religiösen Moralvorstellungen verstärken die inneren Abwehrtendenzen und behindern eine psychisch ‚gesunde‘ Aneignung der jugendlichen Sexualität (vgl. King 2012, S. 33). Der prägende Einfluss des Disziplinarapparates mit seiner obsessiven Fokussierung auf körperliche und seelische Reinheit – symbolisiert durch die „weißen Wände und die weißen Tücher“ (Zoderer 1984, S. 126) – schreibt sich tief in das Körpergedächtnis des Erzählers ein. Rückblickend konstatiert er: „Von diesen Tüchern und Wänden erholte ich mich lange nicht.“ (ebd., S. 126) Die „Wahrnehmung der Körperlichkeit und die subjektiven Interpretationen des Körper- und Geschlechtererlebens [werden] durch das Zusammenwirken von Religionen und Schulordnung beeinflusst bzw. behindert“ (Szmorhun 2011, S. 384). Die konservative, auf strikte Reglementierungen setzende Schulordnung der katholischen Ordensinstitution zielt auf die „Triebunterdrückung des Menschen und somit auf seine Anpassungsfähigkeit“ (Verlinden 2015, S. 327). Damit bewahrt sie die bestehenden Verhältnisse und verhindert die Veränderung durch den Rauswurf sich aus der Anpassung lösender Subjekte (siehe Kapitel 6). Die Veränderungswünsche der 1968er zielten auf eben jene institutionellen Kontinuitäten ab, die sie durch alternative Lebensentwürfe zu

---

249 Die zentrale These, die Reich in *Der Einbruch der Sexualmoral* (1932), *Die Massenpsychologie des Faschismus* (1933) als auch in *Die Sexualität im Kulturkampf* (1936) vertritt und wiederholt, beinhaltet, „dass die kapitalistischen Institutionen und ihre repressive Sexualmoral die genitale Befriedigung der Menschen hemme. Diese Repression führe zu Neurosen, die mit autoritärer Unterwürfigkeit und anderen Charakterdeformationen einhergehen könne“ (Verlinden 2015, S. 326).

ändern versuchten. Dazu gehörte auch die von Reich übernommene Kritik am Modell der bürgerlichen, monogamen Familie, die Frauen und Kinder in einem einschränkenden, „autoritäre[n] Gefüge“ (ebd., S. 328) hält, das „Selbstunterdrückung und Autoritätsbedürftigkeit“ (ebd., S. 332) begünstigt.

Die in Wilhelm Reichs „Patriarchatkritik“ (ebd., S. 332) enthaltene „Bändigung der Frau“ (Luserke 1999, S. 114) erfolgt in Frischmuths Roman durch die Einfügung der Schülerinnen in patriarchale Strukturen und in die von der katholischen Kirche legitimierten Moral- und Sittlichkeitsvorstellungen. Der Umgang mit dem weiblichen geschlechtsreifen Körper und der Sexualität drückt sich im Klosterinternat in einer körperfeindlichen Erziehung zur Unterwürfigkeit unter eine rigide Moral aus. Das zeigt sich vor allem in der Stigmatisierung der Menarche bzw. der menstruierenden Frau als „unrein“ (Frischmuth 1979, S. 76). Die Tabuisierung des Körpers und der körperlichen Vorgänge entfremdet das Ich vom eigenen Körper, was sowohl in der Spiegelszene<sup>250</sup> als auch in der Unsicherheit der Heranwachsenden deutlich wird. Die im Kloster vermittelte Auffassung der körperlichen Unreinheit widerspricht dabei den Informationen, welche die Mädchen von ihren Müttern bekommen.

---

250 Die Erkundung des eigenen Ichs vollzieht sich bei der Protagonistin allein vor dem Spiegel und weniger im Austausch mit anderen Schülerinnen. Den Mädchen stehen nur „wenige Spiegel zur Verfügung. Spiegel dienen dazu, die Eitelkeit zu fördern. Auch kosten sie Zeit. Man steht lange vor dem Spiegel, um das Bild, in dem man sich wieder erkennt, zu betrachten.“ (Frischmuth 1979, S. 20–21) Die Wahrnehmung des eigenen Ichs bzw. die Herausbildung eines intensiven Kontakts zu sich selbst über die Selbstbetrachtung und Selbstreflexion im Spiegel führt letztendlich zur Reflexion über sich selbst. Dieser Prozess, der bewusst wahrgenommen „erst in der Phase der Adoleszenz“ (King 2013, S. 102) beginnt, wiederholt das von Lacan beschriebene „Spiegelstadium“ (Lacan <sup>4</sup>1996, S. 63), in dem das Kleinkind in der aktiven Betrachtung seiner selbst im Spiegel eine Vorstellung von körperlicher Ganzheit sowie imaginärer Körper- und Raumbeherrschung entwickelt (vgl. ebd., S. 64–65). Die Protagonistin merkt im Zuge der Selbstbetrachtung, „daß sie nicht nur Objekt, Zielscheibe ist, auf die Blicke geworfen werden, sondern auch Subjekt, das selbst Blicke werfen kann.“ (Blumer 1983, S. 190) Die damit angestoßene zentrale Frage der Identitätsbildung *Wer bin ich?* konnotiert die Institution mit dem Verweis auf Eitelkeit jedoch negativ, wodurch eine Selbstentfremdung des Ichs begünstigt wird. Die Entfremdung vom Ich als ein Ganzes wird in der *Zerstückelung* deutlich (vgl. Lacan <sup>4</sup>1996, S. 67), welche die Erzählerin im Vermessen der Abstände zwischen Augen, Ohren, Nase, Mund und Kinn mit den Fingern vornimmt. Die Wahrnehmung des Körpers und somit des Ichs als Ganzes, die nach Lacan immer nur eine Imagination ist, wird dadurch zunächst aufgehoben, um an der Feststellung, an ihrem Gesicht sei nichts Besonderes, wieder in eine Ganzheit überführt zu werden (vgl. Frischmuth 1979, S. 23). Die problemlose Zerteilung des Gesichts, die weitergehend auch eine Dekonstruktion des Subjekts versinnbildlicht, macht einen verletzlichen Körper sichtbar, der vom umfassend regulierenden Erziehungssystem geprägt ist. Die hier deutlich werdende Entfremdung verweist auf das Scheitern des Internats als komplexe Gemeinschaft, die eine vernünftige Identität sowohl des Kollektivs als auch des Individuums

Meine Mutter sagt, es sei anders. Die Natur hilft sich selbst. Das ist nicht normal. Sie aber sagt, es sei anders. Es ist alles möglich. Wir wären gar nicht unrein. Man kann nie wissen. Es ist natürlich, daß wir unrein werden, darum sind wir gar nicht unrein.

(ebd., S. 76)

Die Klosterschülerinnen reagieren auf diese Widersprüchlichkeit verunsichert und verwirrt. Sie haben zudem keine Möglichkeit, diesen Widerspruch aufzulösen sowie „aus dem Körpererleben heraus autonome Bilder und Vorstellungen zu entwickeln und vorhandene Muster kritisch zu hinterfragen.“ (Szmorhun 2011, S. 385) Durch die Unkenntnis der Mädchen und die Stigmatisierung der Menstruation wird dieser natürliche Vorgang zudem als bedrohlich empfunden. Die Mädchen entwickeln Angst, Schuld- und Schamgefühle. Zudem verinnerlichen sie die Lehrsätze der klösterlichen Sexualunterdrückung vollkommen. Das Kapitel „Das Fleisch und das Blut“ (Frischmuth 1979, S. 71–76) bettet diese Lehrsätze in Naturbeschreibungen ein und hebt dadurch die unvereinbare Diskrepanz zwischen Natur und natürlichen Vorgängen mit den künstlichen, die Natur negierenden Lehren des Klosterinternats hervor. Um der von außen aufgezwungenen Sittsamkeit für einen Moment zu entgehen, verstecken sich die adoleszenten jungen Frauen im Garten (siehe Kapitel 5). Dort lesen sie sich zu zweit erotische Bibelstellen vor, die ihre Fantasie anregen und so im geschützten, unkontrollierbaren Raum der eigenen Vorstellungen ein gefahrloses Probehandeln ermöglichen, indem eine sexuelle Initiation im übertragenen Sinne vollzogen wird (vgl. King 2013, S. 233). Die Mädchen verfremden die Bibel als sexuelles Aufklärungsbüchlein. Die Bibellektüre „fungiert [...] für den [sexuellen] Akt selbst doch als eine Art Handlungsanweisung, als eine Art literarischer Initiation“, in der eine Verbindung hergestellt wird zwischen einem im klösterlichen Verständnis „lasterhafte[n] Geschehen[s] [...] mit kanonischem Bildungsgut“ (Whittaker 2013, S. 140). Die Schülerinnen entdecken über den Umweg der Literatur den eigenen Körper und ihre Sexualität, was den Versuch erkennbar werden lässt, die institutionell befürwortete Selbstentfremdung zu unterlaufen, wenn nicht gar zu beheben (vgl. Csordás 2007, S. 186–187). Das Unterwandern der vermittelten Moral stellt einen „Zwischenschritt der Selbstabgrenzung“ (King 2012, S. 37) dar, denn die Mädchen nähern sich durch die Subversion der eigenen Sexualität an, indem sie im Ausleben von – auch in-

---

fördern sollte (siehe hierzu Habermas' *Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige*

zestuöser – Fantasien eine Versöhnung mit dem Körper versuchen. Die Natur des Gartens bietet den Mädchen einen Freiraum, in dem sie sich ausprobieren können.

Folgen die meisten Schul- und Internatserzählungen nach Musils *Törleß* der Erkenntnis, daß erst das Benennen die Wahrnehmung für das Verbotene schärft und die Lust am Tabubruch weckt, so verweigert Frischmuths *Klosterschule* sich diesem Thema. Sexualität kommt im Kapitel *Der Geist und das Fleisch* nur noch in ihrer sublimierten Form als eine Art religiöse Brautwerbung zwischen den Schülerinnen oder zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen vor.

(Luserke 1999, S. 111)<sup>251</sup>

Die Vorgaben der Klosterschule lenken die jugendliche Sexualität in die gewünschte Richtung und unterbinden rigoros jegliche Form von Intimität, die gesellschaftlich nicht anerkannt bzw. aus katholischer Sichtweise unsittlich ist. Ungebührliches Verhalten sowie fehlende Willensstärke, die für die Bewahrung der Keuschheit unerlässlich ist, führt zu Verwarnungen und als finale Konsequenz zum Schulverweis. Der Ausschluss von Schülerinnen, die nicht dem geforderten künstlichen Idealverhalten entsprechen, unterbindet eine von innen heraus ausgelöste Lockerung des autoritären konservativen Erziehungsstils und stabilisiert die etablierte Internatswelt.

In dem Lehrsatz „Wer die Zeugungsorgane nicht leichtfertig entblößt, ansieht und berührt, ist schamhaft“ (Frischmuth 1979, S. 72) ist ausdrücklich das Verbot formuliert, sich selbst und andere zu berühren. Die religiös verbrämte Restriktion behindert die in der Adoleszenz notwendige Selbsterforschung, welche für die psychische Aneignung des sich verändernden genitalen Körpers sehr wichtig ist (vgl. King 2012, S. 33). Die Ablehnung des natürlichen Körpers im Sittenkodex der Klosterschule, aber auch die Vorstellung, „Körper und Körperlichkeit hätten vorgeschriebenen Idealen zu entsprechen“ (Csordás 2007, S. 186), hält das Empfinden des eigenen Körpers als fremd aufrecht. Im Widerspruch dazu steht, dass die jungen Frauen „ihren Körper gezielt einsetzen“ (Gürtler 1983, S. 126) sollen, um einen Ehemann zu gewinnen, denn ihnen wird „die ständige Steigerung des Reizes, den ihr auf ihn ausübt“, als „erste Waffe“ (Frischmuth 1979, S. 38) genannt. Die Schule bereitet die Schülerinnen im Anstandsunterricht auf ihre soziale Rolle als Frau vor bzw. vermittelt ihnen ein gesellschaftlich anerkanntes Genderkonzept. „Die Einübung von geschlechterdifferenten Bewusstseinsstan-

---

*Identität ausbilden?* (1974))

251 Hervorhebung im Original.

dards, wie man sich zu benehmen, zu bewegen, zu verhalten hat, werden hier penibel genau dargestellt.“ (Luserke 1999, S. 115) Männern gegenüber sollen die Mädchen züchtig, rein, zurückhaltend, fromm, kinderlieb, fürsorglich sowie untertänig sein (vgl. Frischmuth 1979, S. 35–39). Das vorrangige Ziel bei der Bekanntschaft mit Männern ist die Eheschließung, in der sich das weibliche Glück entfalten kann. Den Mädchen wird vermittelt, dass die Frau ein Objekt ist, welches vom Mann „in Besitz“ (ebd., S. 38) genommen werden kann. Lediglich aus dem Verborgenen heraus könne die Frau manipulativ lenkend eingreifen, um ihre Ziele zu erreichen. Das vermittelte stereotype Rollen- und Dominanzverhältnis zwischen Männern (Verführer, Freund, rechtschaffener Ehemann) und Frauen bestärkt das propagierte weibliche Idealbild, dessen Fokus auf Aspekten des Gehorsams, der Reinheit und Ohnmacht liegt – im Sinne von ‚ohne Macht‘ sein.

Die den Mädchen vermittelte destruktive unreine Körperlichkeit wie auch die anerzogene soziale Rolle als Frau weisen keine Ansätze von Emanzipation auf. Es wird vielmehr ein antiaufklärerisches Menschenbild sowie ein antimodernes Frauenbild propagiert. In der Öffentlichkeit unterstehen die Mädchen den Handlungen sowie dem Willen des Mannes wie auch der Kirche bzw. Gott als höchster Instanz. Die Mädchen werden ohne Möglichkeit zu eigenständigem Denken und Handeln erzogen. Die Gemeinschaft schließt sie aus, sobald sie versuchen, selbstbestimmt zu agieren. Den Mädchen wird weder im Raum des Internates noch in der Rolle als Frau die Möglichkeit gelassen, frei zu wählen. Sie werden dazu erzogen, ihren Willen einer höheren Ordnung zu unterwerfen. Mit der Vermittlung dieses Rollenbildes in der Schule als gesellschaftlich anerkanntes Frausein festigen sich die patriarchalen Strukturen. Die Mädchen werden zu geistig unfreien Menschen erzogen. Die Schülerinnen in dem Roman wachsen mit rückständigen Moralvorstellungen, Sexualitätsunterdrückung und tabuisierter Körperlichkeit als zentrale Bestandteile der klösterlichen Erziehung auf. In der von Frischmuth entworfenen Charakterisierung unterdrückter Weiblichkeit spiegeln sich die Vorgänge, die Foucault als „*Hysterisierung des weiblichen Körpers*“ (Foucault 2008b, S. 1106)<sup>252</sup> beschreibt: Der Mädchenkörper erscheint „gänzlich von Sexualität durchdrungen[]“, seine Pathologisierung lässt insbesondere die Menarche als Krankheit erscheinen, während die weibliche Fruchtbarkeit und



Reproduktionskraft in den Dienst der Familie sowie des „Gesellschaftskörpers“ (ebd., S. 1107) gestellt wird. Die Sexualität der Frau existiert in diesem Kontext nur im Rahmen ehelicher Pflichten und Fortpflanzung. Der Wunsch nach Freiheit, den die Erzählerin hegt und der sich erstmals im Traum äußert (siehe Kapitel 6), zielt darauf ab, religiöse und patriarchale Fesseln abzustreifen. Als ersehnte Kontrasterfahrungen werden Spaß und Genuss am Spaß angegeben: „Und vor allem mußt du mir schreiben, ob du tust, was dir Spaß macht, und wenn du es nicht tust, warum du es nicht tust. Ich würde es ganz bestimmt tun, wenn ich frei wäre, so wie du.“ (Frischmuth 1979, S. 89) Gefangen in den Restriktionen der *totalen* Institution, imaginiert sie die Freiheit der Freundin als etwas Paradiesisches. Selbst unfähig zu handeln, erhofft sie sich ein lustvolles Ersatzhandeln beim Lesen des eingeforderten Briefes.

Nach Reichs Repressionsthese sind seelische und körperliche Störungen als Folge der sexuellen Unterdrückung auszumachen. Foucaults Befund zum Sexualitätsdispositiv und zur Diskursivierung der Sexualität in *Der Wille zum Wissen* stellt die *Repressionsthese* indes infrage.<sup>253</sup> Er bezeichnet sie als „Repressionshypothese“ (Foucault 2008b, S. 1035)<sup>254</sup> und kontrastiert sie mit der Feststellung, dass im Verlauf der „drei letzten Jahrhunderte [...] um den Sex herum [...] eine diskursive Explosion“ (ebd., S. 1039) zündete. Die Sexualität rückte in den westlichen Gesellschaften zunehmend mehr ins Zentrum des Interesses und wurde im Rahmen der „Scientia sexualis“ (ebd., S. 1067) verwissenschaftlicht. Die Diskursivierung der Sexualität erfährt insbesondere im Zusammenhang mit der christlichen Seelenführung und der Selbstprüfung im Beichtstuhl eine Erweiterung, wobei über den Sex selbst nur indirekt gesprochen wird. Betont wird hingegen die „schwer wahrnehmbare und formulierbare Wirrnis des Begehrens“ (Foucault 2008b, S. 1041), deren Details ausgesprochen und analysiert werden müssen. Die Internatsromane von Zoderer, Ingendaay und Peters stellen den Geständniszwang im Rahmen der Beichte als Bestandteil der autoritären Kloster-

---

252 Hervorhebung im Original.

253 Foucault betont, dass seine hervorgebrachten Einwände nicht darauf abzielen „symmetrisch gebaute Gegenhypothesen aufzustellen“ oder den Nachweis zu erbringen, dass sie „falsch“ (Foucault 2008b, S. 1036) sei. Seine Ausführungen zielen vielmehr darauf, die Repressionshypothese „in einer allgemeinen Ökonomie der Diskurse über den Sex anzusiedeln, wie sie seit dem 17. Jahrhundert in Inneren der modernen Gesellschaften herrscht.“ (ebd., S. 1036)

254 Hervorhebung von mir, A. S.

schulischerziehung dar, aber auch als Teil der gruppenkonstituierenden Kommunikationsprozesse unter den jugendlichen Schülerfiguren. Letzteres dominiert dagegen in den Romanen von Lebert, Ostrowski, Borlik und Fuchs.

Das „schwierige[] Alter“ (Ingendaay 2007, S. 110) – die „entsetzliche Zeit“ (Peters 2012, S. 73) der Adoleszenz –, in dem sich die Jungen befinden, veranlasst die Erwachsenen zu kontrollierenden Gesprächen. Sie benutzen dafür keine umschreibenden Metaphern, sondern fragen direkt nach: „Masturbierst du viel?“ (Ingendaay 2007, S. 112), „Bereitest du dir heimlich Lust?“ und „Ist die fleischliche Versuchung stark?“ (ebd., S. 113) sind die forschenden Fragen, mit denen Wissen über die Sexualität der Jugendlichen zu erwerben versucht wird. Die Protagonisten reagieren auf diese Fragen peinlich berührt, verschämt und versuchen ihnen auszuweichen. Die Verschränkung von Macht und Lust, die in dem Diskursritual *Geständnis* zutage tritt, wirkt als „Doppelimpulsmechanismus“ (Foucault 2008b, S. 1063). Die Fragen der Lehrer verdeutlichen deren Lust am Überwachen und Sammeln von Wissen. Gleichzeitig ist darin auch die Lust an der Lust anderer erkennbar, da die Erzieher ein starkes Interesse an den Details der körperlichen Vorgänge, der Fantasien und Wünsche ihrer Zöglinge haben. Bei den Jungen besteht hingegen eine „Lust, die sich daran entzündet, dieser Macht entinnen zu müssen, sie zu fliehen, zu täuschen oder lächerlich zu machen.“ (ebd., S. 1063) In der Auffassung der Pastormacht der Klosterschulen ist Masturbation noch vertretbar, während der intime Kontakt zu Frauen „eine der gefährlichsten Fallen des Teufels“ (Peters 2012, S. 76) ist. Die Vertreter einer pruden konservativen Erziehung sehen in der Freizügigkeit der 1968er-Bewegung und in deren Forderung nach einer Aufhebung der sexuellen Unterdrückung eine Bedrohung konventioneller Sittlichkeits- und Moralvorstellungen. Die ‚Neue Linke‘ der Studentenbewegung, die mit „Kommunisten“ (Ingendaay 2007, S. 114) assoziiert wird, gilt den Konservativen als Urheber und Unterstützer des „deutsche[n] Pornogeschäft[s]“, wodurch „der Westen in Sünde versinkt“ (ebd., S. 114). Die mit der ‚sexuellen Befreiung‘ einhergehende Zügellosigkeit stellt einen Dammbbruch dar, der zu Sexbesessenheit führt (vgl. Peters 2012, S. 77). Diesem Vorgang kann man nur mit „Wachsamkeit“, „[g]ründliche[r] Gewissenserforschung“ und einem „regelmäßige[n] Gebetsleben“ (ebd., S. 77) begegnen. Der um sich greifenden Zügellosigkeit wird Selbstbeherrschung und Askese entgegengesetzt. Gleichzeitig

enthalten diese Gegenmaßnahmen wie auch das moralische Appell eine Drohung, durch die der jugendliche Sexualtrieb in einem institutionell genehmigten Rahmen verbleiben soll.

Die vorherige Generation, in *Wir in Kahlenbeck* durch die Figur des Präses verkörpert, sieht in der Negation des Modells der bürgerlichen Familie mit ihrer Ehe- und Treuemoral eine Zersetzung der tragenden sozialen Strukturen.

Du stammst aus einer guten Familie. Das ist keineswegs selbstverständlich heutzutage. Viele Kinder müssen unter schwierigen Bedingungen aufwachsen. [...] Scheidungen. Wilde Ehe. Kommunen, Kinderläden, wo alle nackt herumlaufen. Widerwärtige Verhältnisse.

(Peters 2012, S. 72)

Der „guten Familie“, in der Kinder in sicherer stabiler Umgebung zu anständigen, zuverlässigen Menschen erzogen werden, sind „Verhältnisse“ (ebd., S. 72) entgegengesetzt, die keinen positiven Entwicklungsrahmen bieten. In der Vorstellung der 1968er stellten feste Liebesverhältnisse eine Bedrohung für die neue von ihnen angestrebte Lebensform dar. Daher umfasst das Konzept der freien Liebe das Auflösen von Bindungen, die Aufgabe von Besitzdenken bzw. herrschende Ehe- und Bindungsvorstellungen (Kießling 2006, S. 40–41). Seinen prägnantesten Ausdruck findet diese Haltung in dem kanonischen Slogan *Wer zweimal mit derselben pennt, gehört schon zum Establishment*. „Eheliche und familiäre Strukturen galten als gewaltsame Fesseln der Sexualität“ (ebd., S. 42). Diese Auflösung innerfamiliärer Bindungen wird in *Wir in Kahlenbeck* kontrastiv zu den vermittelten katholischen Werten angeführt. Für den Protagonisten stellt diese Beziehungsform eine faszinierende Alternative zum traditionellen kirchlichen Ehemodell dar. Dennoch enthält die ‚freie Liebe‘ ein großes Maß an Einsamkeit, Selbstverlust und Haltlosigkeit, die auf ihn abschreckend wirkt (vgl. Peters 2012, S. 163 und S. 372–376).

Die konservative, religiös geprägte Erziehung der konfessionellen Internate strebt die Produktion normierter und erlaubter Sexualität an. Sie steht in Kontrast zu den sich in der Außenwelt langsam verändernden Normen. Die sexuelle Revolution, in der ein neuer Umgang mit Sexualität gefordert wurde, basierte auf der Kritik an der „als überholt erlebten Doppelmoral der 50er und 60er Jahre“

(Verlinden 2008, S. 217). Einerseits fand seit den *Kinsey-Reports* (1948, 1953)<sup>255</sup>, der Verbreitung der Pille (ab 1960) sowie der Ausbreitung von Beate-Uhse-Filialen eine „vorsichtige Liberalisierung“ und „Sittenlockerung“ (Lau 2000, S. 12) statt.<sup>256</sup> Andererseits stand das uneheliche Zusammenleben von Mann und Frau bzw. die „Förderung von ‚Unzucht‘“ in dem „gesetzlich verankerten Kuppelleiparagraphen § 180 StGB“ (Verlinden 2008, S. 226) bis 1969 unter Strafe.

Um die Heranwachsenden vor Konflikten zu schützen, die durch Schuldgefühle aufgrund des Verstoßes gegen die ‚indoktrinierten‘ [sic] Vorstellungen hervorgerufen würden, müsse sich die Sexualerziehung an die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anpassen.

(Verlinden 2008, S. 226–227)

Der Aufklärungsunterricht, dessen Reform im Zuge der 1968er-Bewegung eingefordert wurde,<sup>257</sup> bezeichnet Hugo (*Das Internat*) als jährliche koedukative Veranstaltung, die in jedem Jahrgang abgehalten wurde. „Die sexuelle Erziehung war nicht prüde, sondern gedämpft aufgeklärt, mit einem überstarken Appell an das eigene Verantwortungsgefühl.“ (Dittberner 1980, S. 111) Diese zunehmende Differenz zwischen vermittelter Moral und zunehmender Freizügigkeit, vor allem in

---

255 Alfred Charles Kinsey kann aufgrund seiner Untersuchungen über die Sexualität der amerikanischen Mittelschicht als Initiator der sexuellen Revolution gelten. „Jedenfalls verdanken die sechziger Jahre hauptsächlich ihm den Diskurs der Natürlichkeit, mit dem sich die allgemeine Sittenlockerung leichter durchsetzen ließ. Seine beiden Berichte, ›Sexual Behavior in the Human Male‹ (1948) und ›Sexual Behavior in the Human Female‹ (1953), präsentierten den Zeitgenossen ein Sittengemälde, das sich grell von den gängigen Einschätzungen und moralischen Standards abhob.“ (Lau 2000, S. 15; Spitzklammern im Original.) In Deutschland trieben Beate Uhse mit ihrem Erotikvertrieb und Oswalt Kolle mit seinen Aufklärungsfilmern und der folgenden Buchreihe die Liberalisierung voran, zum Beispiel *Deine Frau, das unbekannte Wesen* (Film 1969, Buch 1984) oder *Dein Mann, das unbekannte Wesen* (Film 1970, Buch 1984).

256 „Kinsey, Kolle und erst recht Beate Uhse gehörten für die Studentenbewegung zur gefährlichsten Sorte der Systemstabilisierer, nämlich zu denen, die im Namen der Freiheit alles beim alten lassen wollten.“ (Lau 2000, S. 57) Sie wurden „mit dem Schlagwort von der ‚repressiven Entsublimierung‘ unter die besonders perfiden Strategien der Herrschaftssicherung des Kapitals eingeordnet“ (ebd., S. 12).

257 Eine Debatte über die Reform der Sexualerziehung und die Einführung eines Aufklärungsunterrichts an Schulen setzte bereits Ende der 1950er Jahre ein. Dabei nahmen die Erklärungen und Abbildungen der im Unterricht eingesetzten Aufklärungsbücher einen Umweg über das Tierreich. Im Verlauf der 1960er Jahre zeichnete sich, unterstützt durch die sich stärker etablierenden Sexualwissenschaften und einer zunehmenden Liberalisierung, ein Wandel im öffentlichen Diskurs über die Sexualität von Kindern und Jugendlichen ab (vgl. Elberfeld 2015, S. 251–252). Ende der 1960er formierten sich verschiedene regionale Schülergruppen zum *Aktionszentrum Unabhängiger Sozialistischer Schüler* (AUSS), die an Schulen Sexualekampagnen durchführte und die Reduktion des schulischen Aufklärungsunterrichts auf biologische Fakten ebenso anprangerte wie die Ignoranz gegenüber ‚Lust‘, sexuellen Interessen oder Problemen der Schüler (vgl. Koch 2009, S. 122–123).

den Medien, und die daraus resultierende Unsicherheit zeigen sich in der Sprache der Protagonisten sowie in ihrem Frauenbild.

Das Sprechen über Sexualität hat eine gruppenkonstituierende Funktion, dient aber auch der Selbstvergewisserung. Während die herrschende Dreier-Regel in Zoderers Klosterschule die Schüler konsequent daran hindert, enge Freundschaften zu schließen – „[z]u dritt zerstritt man sich leichter“ (Zoderer 1984, S. 15) –, haben die Jungen in dem evangelisch-lutherischen Heim, das in *Das Internat* beschrieben wird, jederzeit die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen. Zoderers Protagonist hat für das Thema Sexualität keine Sprache, wohingegen die Jungen in Dittberners Roman das gegenteilige Extrem vertreten: Ihnen steht nur eine sehr derbe Sprache zur Verfügung, womit sie sich Männlichkeit durch Kraft und sexuelle Provokation beweisen (vgl. Cohen 2012, S. 66). Sie mokieren sich bevorzugt darüber, wenn einer von ihnen beim Onanieren ertappt oder mit einem Mädchen zusammen gesehen wurde. Aufgrund des engen Zusammenlebens vieler adoleszenter männlicher Jugendlicher kann jederzeit jemand im Gemeinschaftsraum sagen: „Hast du dir schon wieder einen runtergeholt? Wie ist sie denn? Und: Gleich klebt er wieder Bierdeckel mit seinem Samen an die Wand.“ (Dittberner 1980, S. 121–122) Mit diesem Verhalten entwerfen die Jugendlichen nach außen eine dominante, omnipotente und vor allem heterosexuelle Männlichkeitskonstruktion, wobei die empfundene Geschlechtsidentität im Inneren jedoch fragil und ständig gefährdet erscheint (vgl. Pohl 2005, S. 251). Für den betroffenen Mitschüler ist diese Situation peinlich und beschämend, sodass versucht wird, mit gleichwertig expliziten oder noch derberen Aussagen von sich abzulenken. Die erzählende Hauptfigur empfindet es daher als bedrohlich und beklemmend, als er auf seine Ausflüge mit seiner Freundin Maud angesprochen wird.

Niemand kann sich dagegen schützen. Langsam wird alles saumäßig, Schweinerei [...]. Nur wenige reden im Heim nicht so, und die so reden, die armen Schweine, die haben keine Freundin oder die falsche oder sie sind es gewohnt so zu reden.

(Dittberner 1980, S. 122)

Die grobe Sprache und das Mitmachen bei derartigen verbalen Angriffen integriert das männliche Geschlecht als Zentrum körperlicher Trieb- und Lustregungen in das eigene Körperselbstbild und verhindert zudem eine Marginalisie-

rung von der Gruppe.<sup>258</sup> Dieses Verhalten drückt zudem die Vorstellung der Jungen von Männlichkeit und Potenz aus, kaschiert aber auch ihre Unsicherheit im Umgang mit Sexualität.<sup>259</sup> Gleichzeitig hemmen die derbe Ausdrucksweise, die Witze und die Geschichten anderer, dass sich ein eigenes Vokabular zu Sexualität entwickeln kann. Außerdem beeinflusst dies das eigene kommunikative Handeln einem Mädchen gegenüber, das man „schön langsam und vorsichtig kennenlernt, weil es einem wichtig ist wie kostbares Geschirr“ (ebd., S. 123). Für Hugo geschieht das Kennenlernen eines solchen Mädchens mit allen Sinnen, „nur kann man gar nicht darüber sprechen, denn es steht nur diese brutale Sprache zur Verfügung, die alles so gleich macht, zu einem Klogespräch oder zu einem säuselnden Wischwasch, das keiner glaubt.“ (ebd., S. 123) In Hugos Einschätzung der Sprache wird eine kritische Haltung deutlich, die – über den Kontext der sexuellen Positionierung des jugendlichen Narzissmus hinausgedacht – auf die „zunehmende Liberalisierung und Kommerzialisierung der Sexualität seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts“ (Kauer 2007, S. 160) referiert.

Die Besessenheit, die im intensiven Sprechen über Sex zum Ausdruck kommt, bezieht sich weniger auf die körperliche Triebbefriedigung als auf das Bedürfnis, an dem dominanten Diskurs teilzunehmen, der durch den Geständniszwang aufrechterhalten wird. Das wiederholte Sprechen ist zudem ein zentraler Bestandteil der Konstituierung einer Gruppenidentität. Es hat zudem die Funktion eines Rituals, zu dem sich die Gruppenmitglieder versammeln, um sich in einer gemeinsamen Aktion zu engagieren (vgl. Giddens <sup>2</sup>1995, S. 63). Für die Jungen stellt die Teilnahme am Diskurs einen Prozess dar, in dem sie durch den Austausch ihrer Vorstellungen ein vermeintliches Wissen über Sexualität produzieren bzw. konstruieren. Gleichzeitig findet ein Abgleich des eigenen Wissens mit dem

---

258 Die Fokussierung der Jungen auf den Penis entspricht der phallischen Phase im Kindesalter (Freud), wobei „die Unterordnung aller Sexualerregungen unter das Genitalprimat im Zeichen eines narzisstisch hochbesetzten und gleichzeitig (mehr oder weniger) aggressiv ausgerichteten Phallus [steht], dem kulturellen und gesellschaftlichen Symbol für männliche Suprematie, Unabhängigkeit und Angriffslust“ (Pohl 20005, S. 251). Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf Freuds *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* (1904/05).

259 Kein anderer Internatsroman verschränkt derbe Sprache, Sexualität, ein bestimmtes Männlichkeitsideal und Unsicherheit so explizit wie Leberts *Crazy*. Die einzigen Worte, die den Jungen zur Verfügung stehen, um den intimen Kontakt mit einem Mädchen zu beschreiben, sind „[f]jicken“ (Lebert <sup>3</sup>2001, S. 17) oder „nageln“ (ebd., S. 79). Vor allem der Ausdruck ‚nageln‘ wird ebenso oft wiederholt wie das titelgebende ‚crazy‘. Sex, der unter dieser Bezeichnung firmiert, ist dabei in Janoschs Vorstellung damit verbunden, eine Leistungsnorm

Wissen der anderen statt. „Durch das sexuelle Geständnis, also das Brechen des Sprechverbotes, multipiziert sich perfiderweise die gesellschaftlich ausgeübte Macht und Kontrolle des Individuums.“ (Miersch 2003, S. 56) Die Vorstellungen und Informationen, die die Jungen obsessiv austauschen, spiegeln die in der Außenwelt des Internates ablaufenden Normalisierungstendenzen und perpetuieren die dabei entstehenden Werte- und Normvorstellungen sowie den dominierenden Machtdiskurs zum Sexualitätsdispositiv.

In den Romanen von Köhlmeier, Ingendaay und Peters ist das Sprechen über Sexualität weniger derb akzentuiert als in *Das Internat*. In den drei katholischen Jungeninternaten, wie sie in den Texten beschrieben werden, sind Mädchen aufgrund ihrer Abwesenheit im Internatsalltag das zentrale Thema unter den Heranwachsenden.<sup>260</sup> „Jeder von uns [...] hat Mädchen im Kopf gehabt. Das war das Thema Nummer eins. Stundenlang haben wir darüber geredet. [...] Wo drei oder vier beieinandergehockt sind, dort ist über Mädchen gesprochen worden.“ (Köhlmeier <sup>2</sup>2009, S. 96) Dabei differenzieren die Jungen zwischen Mädchen, in die sie verliebt sind, und einem emotional distanzierten, abstrakten sexualisierten Frauenbild. Die Hauptfiguren der drei oben genannten Romane betrachten solche Mädchen als ebenso rein wie die Schutzheilige Maria. Im Zusammenhang mit solchen Mädchen diskutieren sie über die Dauer und Intensität eines Augenkontakts, eines Lächelns oder Gesprächs, aber nicht über Sex.

Das wäre uns tierisch vorgekommen, uns diese drei reinen Geschöpfe, für die wir in der Kapelle gebetet haben, bei einer sexuellen Handlung vorzustellen. [...] Über das Vögeln und Ficken hat man abstrakt geredet – und zwar in eben diesen Ausdrücken.

(ebd., S. 97)

Das binäre Frauenbild, das hier zum Ausdruck kommt, greift die traditionelle biblische Polarisierung von *Hure* und *Heiliger* auf. Die *Heilige* hat aufgrund ihrer

---

zu erfüllen: „Nageln, das ist für Janosch der ehrenvollere Name für vögeln. Vögeln könne jeder, meint er. Aber nageln – nageln nicht. Das sei eine Kunst.“ (ebd., S. 79)

260 „Es ist bereits vielfach durch die feministische Literatur- und Diskurskritik herausgestellt worden, dass ironischerweise die rhetorische Anwesenheit des [sic] ‚Weiblichkeit‘ im männlichen Diskurs [...] ein Zeichen für die faktische Abwesenheit von Frauen darstellt.“ (Kauer 2007, S. 201) Das ständige Sprechen über Mädchen erweist sich „als Zeichen von pubertärer Tristesse, aber auch als Indiz einer großen sexuellen Sehnsucht nach Frauen, gerade weil sie körperlich noch wenig von ihnen zu wissen scheinen. Das Reden über Frauen und die unangebrachte Bewertung ihrer körperlichen Vorzüge, die einen sexistischen Mediendiskurs kopiert, bringt die Jungs ihrem ersehnten Ziel nach körperlichem Kontakt mit Mädchen kein Stück näher.“ (ebd., S. 201)

Reinheit keine Sexualität, wohingegen die *Hure* auf ihr sexuelles Verhalten reduziert wird. Regina (*Wir in Kahlenbeck*) verkörpert für den Protagonisten „diese absolute Reinheit“, „dieses Unberührte“ (Peters 2012, S. 113), das sie zu etwas Besonderem macht, „fast wie ein Engel“ (ebd., S. 114). Diese Sorte Mädchen ist anständig, keusch und wartet auf die große Liebe. „Sie sind selten, aber man erkennt sie sofort, weil ... dieses Unverdorbene – das drückt sich auch im Gesicht aus.“ (ebd., S. 114) Demgegenüber stehen „Weiber, die sich der Emanzipation verschrieben haben und herumkrakeelen. Oder sie sind dem Ausleben ihres Triebes ergeben. Die sexuelle Begierde verwüstet ihre Gesichter, bevor sie überhaupt erwachsen geworden sind.“ (ebd., S. 131) In der Ablehnung und Verteufelung der emanzipierten Frau, die selbsttätig nach sexueller Erfüllung strebt, wird die Angst und Überforderung der Männer mit den gesellschaftlichen Entwicklungen deutlich. Gleichzeitig fühlen sie sich durch das Erstarken der Weiblichkeit in ihrer Dominanz bedroht, denn eine frei gelebte Sexualität und ein Ausprobieren war Männern vorbehalten.<sup>261</sup> Trotz der vorgeblichen Freiheit und kumpelhaften Toleranz der 1968er sehen sich die Frauen in der Bewegung mit patriarchalischen Strukturen konfrontiert. Vor allem aber mit der herkömmlichen männlichen Sehweise, die im Zuge der medial getragenen ‚Sex-Welle‘ die verstärkte Sexualisierung des weiblichen Körpers als Lustobjekt aufgreift.<sup>262</sup> „Die Frauen sind inzwischen so weit, daß nicht mehr nur die extrem schönen und geilen nackt sein dürfen, ungezwungen und heiter, sondern auch die volleren und älteren.“ (Dittberner 1980, S. 74) Die Unterteilung in zwei Gruppen lässt diese Feststellung ironisch erschei-

---

261 Siehe hierzu: Barbara Rendtorffs „Blöde Weiber, wollt Ihr ewig Hausarbeit machen?!“ – Über gewonnene und zerronnene Veränderungen im Geschlechterverhältnis“ in Bernhard, A., Keim, W., Hg., *1968 und die neue Restauration*, Frankfurt/Main: Peter Lang 2009, 135–152; Imke Schminckes ‚Sexualität als ›Angelpunkt der Frauenfrage? Zum Verhältnis von Sexueller Revolution und Frauenbewegung‘ in Bänziger et al., Hg., *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*, Bielefeld: transcript Verlag 2015, 199–222.

262 Die in den 1960er Jahren vorherrschende Auffassung von Sexualität ist ohne deren mediale Nutzung nicht denkbar, da sie „auf zentrale Weise an der Produktion und gesellschaftlich Verbreitung sexueller Normen und Praktiken, Bilder und Vorstellungen mitgewirkt“ (Bänziger et al. 2015, S. 10) sowie die ‚Befreiungsprozesse‘ der 1968er befördert haben. Seit den 1950er und 1960er Jahren kamen die Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Musik) immer mehr auf den „König Sex“ (Foucault 1978, S. 176) im Alltag. „Die Sexualisierung des öffentlichen Raumes setzte sich in den 1970er Jahren auch in der TV-, Kino- und Printwerbung fort: Dort konnotierte man die ‚Freiheit des nackten Körpers‘ (primär der Frau) mit der Freiheit des Konsums.“ (Eder 2015, S. 43) Als Reaktion auf die Bilderflut wurde Mitte der 1970er Jahre das Pornografie-Verbot für Erwachsene aufgehoben (vgl. Miersch 2000; vgl. Eitler 2015).



nen, was diese Errungenschaft der Freizügigkeit durch Körpernormen infrage stellt. Die im Roman angeführte Einschätzung der gesamtgesellschaftlichen Haltung schränkt das sexuelle ‚Alles ist möglich‘ weiter ein: Da sich in der herrschenden „Wettbewerbs- und Leistungsgesellschaft“ jedoch immer jemand abhängt oder „besiegt fühlt“, ist keine „freundliche, ungezwungene Nacktheit“ (ebd., S. 74) und somit keine freie Sexualität möglich.

In Wedekinds Drama wie auch in den Internatsromanen von Zoderer, Frischmuth, Köhlmeier, Ingendaay, Peters und Dittberner wird die Sexualität der Jugendlichen weder „in ein Dunkel gedrängt“ (Foucault 2008b, S. 1048) noch unterdrückt. Sie unterliegt vielmehr einer doppelten diskursiven Einschließung: zum einen ist sie in einen von rhetorischer Chiffrierung geprägten Diskurs der Institution eingebunden, der auf die Produktion einer idealen, „nützlich[en] und fruchtbar[en]“ (ebd., S. 1029) Sexualität abzielt. Zum anderen unterlaufen die Adoleszenten die formenden, prägenden Bemühungen des Disziplinarapparates durch ihren eigenen parallel gesetzten Diskurs. Aufgrund der Diskrepanz dieser beiden Diskurse geraten die Jugendlichen in Bezug auf ihr Körpererleben als auch der damit verbundenen Bildung einer (Geschlechts-)Identität in einen Zustand der Verwirrung. Eine Aufklärung und Erklärung erhoffen sie durch eine vermehrte Thematisierung ihres körperlichen Erlebens zu erreichen. Mit dieser Doppelläufigkeit hat die „Diskursivierung des Sexes eine beträchtliche Ausdehnung gewonnen“ (ebd., S. 1049), die mittels der Sexualisierung des öffentlichen Raumes durch vielfältige Debatten in Wissenschaft, Kirche und Medien weiterhin verstärkt wird.

Zensur des Sexes? Eher hat man einen Apparat zur Produktion von Diskursen über den Sex installiert, zur Produktion von immer mehr Diskursen, denen es gelang, zu funktionierenden und wirksamen Momenten seiner Ökonomie zu werden.

(ebd., S. 1044)

Das verstärkte Sprechen über Sex und Sexualität führt in Verbindung mit den Forderungen der ‚freien Liebe‘ zur Entstehung neuer Normen, die in ihrer Absolutheit ebenfalls als repressiv und einengend gelten können. Mit der Einführung der Pille entfiel die Angst vor einer ungewollten Schwangerschaft und die Abschaffung des Kuppeleiparagrafen machte intime Beziehungen sorgenfrei. Da Paarbeziehungen und Treuevorstellungen als konterrevolutionär betrachtet wur-

den, entstand ein Zwang zum Ungezwungensein, zum Allzeitbereitsein und zur Polygamie (vgl. Sigusch 1998, S. 1201). Der Orgasmus rückt – entsprechend Reichs *Funktion des Orgasmus* (1927) – in das Zentrum von Sexualität, denn Orgasmusstörungen führen ebenso wie Triebaskese zu Neurosen und sein Ausbleiben oder Erreichen wurde entsprechend intensiv diskutiert (Verlinden 2015, S. 330–331). Die viel zitierte rhetorische Frage des Kommunarden Dieter Kunzelmann bringt dies auf den Punkt: *Was geht mich der Vietnamkrieg an, solange ich Orgasmusschwierigkeiten habe?* Der so entstehende Druck setzte Männer wie Frauen unter Zugzwang. Foucaults Gegenposition zur viel und leidenschaftlich diskutierten Repressionshypothese ließe sich daher wie folgt zusammenfassen: „Nicht der Mensch unterdrückt die Sexualität, sondern die Sexualität unterdrückt den Menschen.“ (ebd., S. 223)

## **7.2. Lustzwang: Befreiung der Sexualität?**

Die von den 1968ern katalytisch beschleunigte sexuelle Liberalisierung der Gesellschaft wirkt bis heute nach. Die damals schon einsetzende Kommerzialisierung und Emotionalisierung der Sexualität – bei gleichzeitiger Banalisierung der selbigen –, die Befreiung und Bestärkung der kindlichen bzw. jugendlichen Sexualität verstärkten das dominante Sexualitätsdispositiv und generierten einen neuen Konformismus in Verbindung mit einem Lustzwang, wodurch die zentrale Frage der Identitätsentwicklung *Wer bin ich?* umformuliert wurde in *Was bzw. Wie ist mein Sex?* Die Romane von Ostrowski, Lebert, Fuchs und Borlik stellen die Verknüpfung der Subjektkonstitution anhand des Sexualitätsdiskurses der Schülergemeinschaft dar. Und auch hier beeinflusst der Disziplinarapparat *Peergroup* den Umgang des Einzelnen mit seiner Sexualität.

Das obsessive Sprechen über Sex ist in den oben genannten Romanen zum einen Teil der kommunikativen Handlungen der Figuren, zum anderen auch Teil der narrativen Konstruktion des Tiefendiskurses innerhalb der literarischen Texte. Die erzwungene „Produktion der Wahrheit“ (Foucault 2008b, S. 1071) im kirchlichen Beichtstuhl, wird im säkularisierten Geständniszwang freiwillig geleistet. Die Figuren wie auch die Romane sehen sich unter dem Einfluss des alles dominierenden Sexualitätsdispositivs vor die „unendliche Aufgabe“ gestellt,

sich selbst oder einem anderen so oft als möglich alles zu sagen, was zum Spiel der Lüste, der zahllosen Gefühle und Gedanken gehört, die in irgendeiner Weise den Körper und die Seele mit dem Sex verbinden. (ebd., S. 1042)

Die fast 16-jährige Sofie (*Ihr mich auch*) pflegt einen offenen Umgang mit ihrer Sexualität und erzählt dem homosexuellen Daniel ohne Scheu von ihrer intimen Erfahrung mit einem nervösen Jungen – „[e]in bisschen Rumgefummel – mehr war nicht drin“ (Borlik 2010, S. 37) –, was für sie „trotzdem eine sehr schöne Erfahrung“ (ebd., S. 38) war. Neugierig fragt sie nach Daniels Erlebnissen. Ihre Direktheit lässt Daniel vor Verlegenheit erröten, er spricht darauf ebenfalls über seine Erfahrungen mit Jungen (vgl. ebd., S. 38). Die unverblümte Offenheit und der selbstbewusste Umgang mit dem eigenen Körper schafft ein Vertrauensverhältnis zwischen ihnen und verläuft im Rahmen des in der Schüलगemeinschaft herrschenden Oberflächendiskurses.

Versuchten Frischmuths Klosterschülerinnen die Aufmerksamkeit der Männer durch ihre Tugendhaftigkeit auf sich zu lenken und sie als festen Partner an sich zu binden, so präsentieren die jungen Frauen in den Romanen von Lebert, Fuchs und Borlik ihre Körper, um zu verführen bzw. ihr „sexuelle[s] Kapital[]“ (Penz 2015, S. 300) vorzuführen. Im Unterricht tragen sie enge figurbetonte Kleidung, bei nächtlichen Treffen verhüllen und entblößen sie ihre Körper mit Nachtwäsche: Malen „trägt ein weißes Seidenoberteil. Dazu den passenden Slip. [...] Durch das Seidenoberteil erkennt man ihren BH.“ (Lebert <sup>3</sup>2001, S. 71) Anna „trägt ein schwarzes T-Shirt“ (ebd., S. 73) und „[w]ie Malen trägt sie nur einen Slip. Er ist schwarz. [...] Wenn sie sich zur Seite beugt, sieht man ihren mächtigen Hintern. Ich möchte fast sterben. Kaum zu glauben, wie schnell man begeistert ist. Man braucht nur einen Hintern zu sehen.“ (ebd., S. 72) Während sich hier die Mädchen nur präsentieren, verführt Marie den Erzähler zu sporadischem Sex im Waschraum. In Borliks Jugendbuch fordern Mädchenfiguren ihre sexuelle Befriedigung ebenso direkt ein: in dunklen Ecken auf dem Dachboden (vgl. Borlik 2010, S. 43) oder als „Quickie“ (ebd., S. 75) am Rande einer Party. Die Mädchenfiguren leben ihre Sexualität nicht nur freimütig, sie sprechen auch ausgiebig und ungeniert darüber. Die seit den 1960er und 1970er Jahren zunehmende Sexualisierung der Körperlichkeit, primär durch Enthüllung des weiblichen Körpers bis zur Nacktheit, im Diskurs der Medien bewirkt deren Normalisierung, löst aber auch

eine Verschiebung der sexuellen Wertvorstellungen und Normen aus (vgl. Penz 2015, S. 288). Des Weiteren werden neue normative „Bewertungsstandards für Schönheit – v.a. in Richtung Jugendlichkeit“ (ebd., S. 288) – generiert. Der Inszenierung von Weiblichkeit und Jugendlichkeit ist dabei ebenfalls ein Leistungsprinzip beigelegt, denn einen idealen schönen Körper kann man sich erarbeiten und muss ihn durch Arbeit erhalten. Die negativen Einflüsse eines antizipierten, artifiziellen Schönheitsideals werden in *Unter Freunden* dargestellt.

Mit der Figur der Sara greift Fuchs in seinem Jugendbuch das Thema Essstörungen auf. Die damit verbundenen Krankheitsbilder – Sara leidet an Bulimie<sup>263</sup> – können in der Phase der weiblichen Adoleszenz auftreten,<sup>264</sup> wenn die Wahrnehmung und Einstellung zum Körper angegriffen wird, weil sich der kindliche Körper zur Frau wandelt, der Wunsch besteht, ein in Weiblichkeitsnormen festgeschriebenes Idealbild zu erreichen oder psychischer Stress zu kompensieren ist.<sup>265</sup> Die Manipulation des Körpers zeigt, hier vor allem in Saras Abhängigkeit vom *männlichen Blick*, dass ihr kaum psychischer oder sozialer Spielraum zur Verfügung steht, um ihre „Selbsteile zu stärken“ (King 2012, S. 38). Die enge soziale Kontrolle durch die Peergroup im begrenzten Raum des Internates behindert zudem ein unbeschwertes Agieren der Heranwachsenden. Sara wirkt im Umgang mit Sexualität selbstbewusst, dennoch nimmt sie ihren eigenen Körper als mangelhaft wahr (vgl. Fuchs<sup>3</sup>2008, S. 220). In ihrer Körperwahrnehmung ist sie von der Meinung ihrer Altersgenossen, vor allem derjenigen der Jungen, abhängig und orientiert sich daran. Von diesen für „mollig“ (ebd., S. 195) gehalten zu werden, löst bei ihr Entsetzen und Abscheu gegenüber sich selbst aus. Das negative Körperbild bildete sich schon früh heraus, denn Sara „war einmal fett“ (ebd., S. 120). Bei Problemen tröstete sie sich mit der guten Küche der Mutter, später mit

---

263 Das Buch beschreibt an mehreren Stellen, wie sich Sara nach dem Essen auf die Toilette zurückzieht, um zu erbrechen. Kommentare und Anmerkungen des manipulativen Gregs zu Saras Figur lösen den Drang aus, sich durch Erbrechen zu ‚erleichtern‘. Zusätzlich beginnt Sara zu joggen, um ihr Gewicht zu reduzieren: „Bei fast zwei Stunden war ich inzwischen. Ab einer halben Stunde beginnt die Fettverbrennung und es war einfach absolut befriedigend, im Wald unterwegs zu sein und zu spüren, wie Kalorie um Kalorie verbrannt wurde. Bald würde mich niemand mehr mollig nennen. Und dieses Arschgesicht von Greg würde Augen machen.“ (Fuchs<sup>3</sup>2008, S. 200)

264 Verwiesen sei hier auf Vera King *Neues in der Adoleszenz* (2013), S. 197–204.

265 Die Körperwahrnehmung muss neu erarbeitet werden, da der kindliche Körper in der Pubertät zu einem „aufdringlichen ‚Körper-Ding‘ wird, das dem Ich entfremdet erscheint“ (King<sup>2</sup>2013, S. 195), was zu einem „Einbruch des Selbstwertgefühls“ (ebd., S. 200) führt.

„Frustfuttern“, denn als „die Dicke“ (ebd., S. 120) wollte sich niemand mit ihr verabreden. Sie durchbricht den Teufelskreis aus Frust und Essen, diszipliniert sich mit einer Kombination aus Sport und Diät und erarbeitet sich einen begehrten Körper.

Nie wieder hatte mir ein Kerl einen Korb gegeben, weil er mich zu dick fand, weil es ihm peinlich war, mit einer fetten Freundin gesehen zu werden. Die Jungs fanden mich heiß und ich war stolz darauf, wenn sie mich, meinen schlanken Körper beehrten.

(ebd., S. 121)

Der *männliche Blick* erweist sich als Machtmechanismus der Unterwerfung und Disziplinierung, da er Teil des „hierarchischen Blicks“ (Foucault 2008, S. 876) im Disziplinarapparat *Peergroup* ist.

Ihre Selbstwahrnehmung ist jedoch zutiefst gestört, denn sie meint, sich selbst zu belügen, „wenn ich mich im Spiegel betrachtete und mir versuchte einzureden, ich sei schlank.“ (Fuchs 2008, S. 219) Die aus den Medien übernommenen Körpernormen beeinflussen die Selbstwahrnehmung der Jugendlichen und binden sie in Zwänge ein, unter denen sie sich selbst disziplinieren. Der natürliche Körper erscheint als ‚schlecht‘, während ein artifizierter, normkonformer, durch Disziplin herbeigeführter Körper als ‚gut‘ bewertet wird. Die „*Hysterisierung des weiblichen Körpers*“ (Foucault 2008b, S. 1106)<sup>266</sup>, die hier zum Ausdruck kommt, betrachtet ausschließlich das Pathologische und bindet den Körper über eine scheinbar ‚heilende‘ Veränderung an die Sexualität an. Erst die Überwindung der anormalen Form (fett) hin zu einer als normal erachteten Form (schlank) vermag den weiblichen Körper als begehrtes Sexualobjekt zu qualifizieren. Das von Sara durchgeführte „Schönheitshandeln“ (Penz 2015, S. 297), in dem sie entsprechend eines medial und Peergroup-kommunizierten, normativen Bewertungsstandards die künstliche Optimierung ihres eigenen Körpers vornimmt, erhöht nicht nur ihre körperliche und sexuelle Attraktivität. Sie maximiert damit auch ihre Chancen auf ein scheinbar glückliches Leben, da sie dem Trugschluss erliegt, dass sexuelles Glück nur mit einem schönen Körper zu haben ist. Anhand der Figur der Sara fügt Fuchs einen überwiegend medial geführten äußerst aktuellen Schönheits- und Gesundheitsdiskurs in die Internatliteratur ein. Mit dem im Ro-

---

Die daraus resultierenden destruktiven Tendenzen zur Körperkontrolle gehen mit einer Selbstschädigung und Manipulation des Körpers einher (vgl. King 2012, S. 38).

man gegebenen Hinweis auf den Auslöser der Essstörung, wird kritisch und mit pädagogischer Intention auf die herrschenden normativen Vorgaben hingewiesen, die Leistungsfähigkeit, Lebensglück und Erfolg an Schlankheit und Schönheit binden.

Die Erhöhung des „sexuellen Kapitals“ (ebd., S. 300) durch eine Optimierung des Körpers sowie die von den oben genannten Mädchen-Figuren vorgenommene sexuell attraktive körperliche Selbstdarstellung weist nicht nur auf einen sich selbst disziplinierenden Eingriff in den Körper hin, sondern auch auf eine Verschiebung der Schamgrenzen. Das Verhalten der Mädchen, den Jungen gegenüber bewusst und offen ihre Reize einzusetzen, verdeutlicht einerseits die moderne weibliche Selbstbestimmung und Selbstermächtigung, andererseits folgen sie nach wie vor der vom *männlichen Blick* dominierten Bewertung und Einschätzung des weiblichen Körpers und „arbeiten insofern an der (Re-)Konstituierung der männlichen Sehgewohnheiten mit“, da sie sich aufgrund ihrer aus den Medien übernommenen Vorstellungen von Weiblichkeit und Sex-Appeal in „Sehenswürdigkeiten für das männliche Auge verwandeln.“ (ebd., S. 289) Die in den Jugendromanen von Lebert, Borlik und Fuchs entworfenen Mädchen-Figuren bewirken als „Projektionen männlicher Wünsche“ (Neuhaus 2002, S. 141) zudem eine Stabilisierung der herrschenden Normen und des Sexualitätsdispositivs, da die jugendlichen Leser in ihnen das eigene Erleben wieder erkennen bzw. eine Ähnlichkeit zu eigenen Erfahrungen ausmachen können. Dennoch ist die Wirkung der Texte auf den Leser nicht gänzlich steuerbar, da das Dargebotene auch abgelehnt und verworfen werden kann (vgl. Kauer 2007, S. 9–10).

Die Ergebnisse der *Sexuellen Revolution* der 1960er Jahre zeigen sich in den Romanen in der Enthüllung zumeist weiblicher Körper, einer beschleunigten, schrankenlosen Triebbefriedigung verbunden mit einer Austauschbarkeit der Partner. Die Mädchenfiguren zeigen auf, dass der *Zwang zu Ungezwungenheit* angenommen wurde und umgesetzt wird. Die narrative Gestaltung von intimen Flirts und Sexszenen folgt sowohl einer dominant heterosexuellen Konstellation als auch einer expliziten Bildsprache, deren Fokus auf weiblichen wie männlichen Geschlechtsmerkmalen beruht. In nahezu pornografischer Manier ist die Rede von „wohlgeformt[en]“ „Brüsten“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 78), „überdimensionalen Titten“

(Borlik 2010, S. 41), „hart[em]“ „Schwanz“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 78), einer „geilen Fotze“ (ebd., S. 83). Parallel dazu werden dechiffrierende Formulierungen benutzt, deren Bedeutungsgehalt jedoch allgemein bekannt ist: „Die Hose wird mir trotzdem eng“ (Borlik 2010, S. 42), auf der Toilette „hole ich mir auf Nadines Monstertitten einen runter“ (ebd., S. 43), „[e]in Quickie, mehr ist nicht drin“ (ebd., S. 75).

*Unter Freunden* entwirft eine Sexszene nach dem Muster von Erwachsenenromanen – wenn auch in einer jugendfreien Ausführung.

Ich spürte Gregs Lippen an meinem Hals, an meinem Ohr. Ich hörte ihn flüstern, spürte seine Hände, wie sie gierig meinen Körper ertasteten. Ich spürte, dass mein Körper seinen Händen gefiel, wie er mich forderte und ich ging mit. Irgendwann fragte er, was ich wollte. Ab diesem Moment war ich es, die ihn forderte. War ich diejenige, die auszog, küsste, berührte und leckte. Ich sah in seinen Augen die Lust, die ich ihm bereitete. Die Lust mich nackt zu sehen, mich zu spüren. Irgendwoher zauberte er ein Kondom und dann war er in mir.

(Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 220)

Sara folgt ihrem eigenen Begehren und kann das Zusammensein mit Greg kurzzeitig ohne Ängste oder Schuldgefühle genießen. Die Interaktion zwischen beiden ist gleichberechtigt. Beide gehen aufeinander ein. Die Darstellung von Sexualität gehört in heutigen Jugendbüchern dazu, wie Fuchs im Interview konstatiert. Es sei für Jugendliche ein wichtiges Thema und komme schließlich auch in Erwachsenenromanen vor. „Also ich [Fuchs, A. S.] denke, wenn man es rausnehmen würde, ginge es auch, aber es wäre einfach eine gewisse Kastration von dem Buch.“ (Fuchs, Berlin 2014)<sup>267</sup>

Obwohl Saras Bedürfnisse befriedigt werden und sie für einen Moment ihre Macht über Greg genießt, hat er am Ende des Aktes das letzte Wort: „Das war gut“, sagte Greg. „Das werden wir nächstes Jahr öfter machen“, sagte Greg. „Hast

---

267 Fuchs bestätigt einen Wandel in der Darstellung von Sexualität in Jugendbüchern: „da hat sich sehr viel verändert. Aber nicht als eine generelle Tendenz, die alles betrifft, sondern es ist einfach eine Literatur entstanden oder es hat eine Literatur entstehen dürfen, [...] die das explizit angeht. Das ist aber jetzt nicht der Mainstream, das muss man ganz klar sagen. Also es gibt ein großes Vorbild in der Richtung – Melvin Burgess' *Doing it* (2003). [...] Das sind Bücher, die hätte es vielleicht vor 15 oder 20 Jahren noch nicht gegeben. Es gibt Bücher wie von Alexa Hennig von Lange's *Ich habe einfach Glück* (2001) [...], wo explizit ein Mädchen die Hauptrolle spielt und, unter anderem, es Szenen gibt [...], wo sie sich selbst mit einem Tonpenis entjungfert.“ (Fuchs, Berlin 2014) Er hebt weiterhin hervor, dass diese Bücher oftmals nicht als Jugendbuch erscheinen, „sondern als Roman und werden von Erwachsenen gelesen und von daher dürfen die auch behandeln was sie wollen. Während im Jugendbuch halt eben immer noch bestimmte Spielregeln eingehalten werden müssen.“ (ebd.)

du zugenommen?“, sagte Greg.“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 220) Greg dominiert Sara, indem er bewertet, sie für die Zukunft ‚verpflichtet‘ und auf ihre körperliche Unsicherheit anspielt.<sup>268</sup> Die Jugendliche flieht daraufhin „direkt aufs Klo. Doch ich konnte würgen, so viel ich wollte. Es kam nichts. Woher auch, wenn nichts mehr in einem ist. Wenn man ganz leer ist.“ (ebd., S. 220) Bei der Intimität zwischen Sara und Greg handelt es sich um einen banalen, rein körperlichen und zudem psychisch destruktiven Akt, da am Ende keine Zufriedenheit oder Glück steht, sondern Verzweiflung und Leere. Obwohl das Mädchen den intimen Kontakt initiiert, zeigt sich letztendlich, dass sie nur dem Vergnügen des Jungen gedient hat. Das Erkennen löst den destruktiven Impuls des Erbrechens aus, der sie jedoch nicht erleichtert, sondern ihre Frustration noch verstärkt.

Die sexuelle Freiheit, die beide Geschlechter genießen, hat jedoch vor allem für zwei der beschriebenen Mädchenfiguren negative Konsequenzen, da sie sich aus emotionaler Abhängigkeit für den Akt entscheiden. Sara braucht die Bestätigung des Jungen für ihr Selbstwertgefühl, das mit seiner Reaktion zutiefst erschüttert wird. Saskia (*Ihr mich auch*) verführt Nico zu einem Quickie in der Hoffnung ihn durch Sex bzw. die darin mitschwingende opferbereite Hingabe an sich binden zu können. Auf ihr Liebesgeständnis reagiert er mit einer Abfuhr: „Ich mag dich, ehrlich. Aber ich dachte, hier geht es nur um ein bisschen Spaß.“ (Borlik 2010, S. 75) Die hedonistische Verbindung zwischen Spaß und Sex ohne Verpflichtungen – ein Erbe der sexuellen Revolution – lassen ihn als Banalität und schnell zu nutzendes Konsumgut erscheinen. Die panoptische Funktion der Medien, welche seit den 1970er Jahren die Kommerzialisierung der Sexualität vorantreiben, zielt auf eine Festschreibung des libertären Sexualkodexes, dem entsprochen werden muss, um nicht als prüde ausgegrenzt zu werden.

Wie banal Sex für Jugendliche sein kann bzw. wie umfassend sich Sexualität in den jugendlichen Hedonismus integrieren lässt, verdeutlichen die Figuren in *Ihr mich auch*. Sie treffen sich auf dem Dachboden des Internates in der von ihnen sogenannten „Flirtoase“, um sich mit Alkohol, Zigaretten und emotionslosem, aber lustvollem Sex einer rauschhaften Zerstreung vom Internatsalltag

---

268 Greg nutzt die Schwächen und ‚wunden Punkte‘ seiner Mitschüler aus, um im Internat einen eigenen Disziplinarapparat aufzubauen, der vornehmlich auf Manipulation und Erpressung basiert. *Unter Freunden* ist eine „Geschichte über falsche Freundschaften“, die



hinzugeben. Der Konsum von Alkohol und sporadischer Sex ist mit dem Konzept des ‚Spaß habens‘ verbunden. „Heute geht’s hier oben richtig locker zu. Mehr noch als sonst. Muss am Wodka liegen, der neben dem Wein rumgeht. Strähnchen-Robert macht gleich mit zwei Mädels rum“ (Borlik 2010, S. 203), stellt der Erzähler fest. In dem geschlossenen Raum innerhalb eines wiederum geschlossenen Raumes wird etwas Verbotenes und Grenzwertiges im Geheimen vollzogen, sodass eine Polarität zwischen Alltagswelt und Versteck entsteht. Hier sind nicht die Vorgaben der Institution und Lehrer bestimmend, sondern die Vorgaben der Mitschüler. Dem so in der Peergroup entstehenden sozialen Druck können sich die Mitglieder kaum entziehen – es sei um den Preis der Ausgrenzung. Diesem sinnentleerten, allein der Triebbefriedigung dienenden Sex setzt Sofie ‚das erste Mal‘ mit dem erfahrenen Nico entgegen und reflektiert dies als „idealtypische Bedeutungsfülle“ (Kauer 2007, S. 25). Die Banalität des Sexes, die sich in der Flirtoase als Routine zeigt, wird durch die Wertschätzung der monogamen Zweierbeziehung aufgehoben. Durch diese Kontrastierung erfährt der in *Ihr mich auch* entfaltete Diskurs über jugendlichen Geschlechtsverkehr eine kritische Dimension. Er impliziert anhand der Figur Sofie eine Abkehr vom konsumorientierten hedonistischen Verhältnis zu Sex (vgl. ebd., S. 319).

Leo (*Unter Freunden*) verkörpert diese Abkehr: Diese Figur spart sich – hier scheint eine weitere pädagogische Intention des Romans durch – bis zur ‚Richtigen‘ auf. Die Jungfräulichkeit des Jungen wird gegen ihn als Druckmittel eingesetzt, da er nicht der herrschenden Norm in der Peergroup entspricht. Mit wiederholten Anspielungen und dem Bildband *SEX* (1992) über Madonna zielt der manipulative Greg auf den scheinbar ‚wunden Punkt‘ von Leo, der „Sex ohne jedes Gefühl“ (Fuchs <sup>3</sup>2008, S. 109) ablehnt. Da Jungfräulichkeit „kein Zustand“ (ebd., S. 136) für einen Sechzehnjährigen ist, will Greg dafür sorgen, dass Leo eine Frau bekommt. Der Junge lässt sich jedoch weder zu etwas drängen noch lässt er sich erpressen. „Ich selbst entscheide, wann und mit wem ich mein erstes Mal habe“ (ebd., S. 148), betont er. Er schert mit seiner Entscheidung aus den Zeichen- und Normvorgaben seiner Umgebung aus. Dem jugendlichen Leser wird über diese Figur vermittelt, dass man sich dem Konformismus der Peergroup nicht

---

die Botschaft enthält, dass „man sehr aufpassen muss, wem man sein Vertrauen schenkt“ (Fuchs, Berlin 2014).

beugen muss. Es ist möglich, eine eigene Entscheidung jenseits der Gruppendynamik zu treffen und diese zu vertreten.

Anhand der Figur wird deutlich gemacht, dass es nicht wichtig ist, sich über sexuelle Aktivität zu definieren und sein Selbstwertempfinden darauf aufzubauen. In den Romanen von Lebert, Fuchs und Borlik geraten die Jungen in einen Zustand der Überforderung, weil sie dem Druck des Erwachsenwerdens und verschiedener Männlichkeitsnormen ausgesetzt sind, die von ihnen Initiative, Mut, Stärke, Potenz und Promiskuität verlangen, da in der Schülerschaft die vermittelten Leistungsprinzipien der Medien vorherrschen. Im ‚Schuljungen-Report‘ *Sacro Pop* ist in diesem Zusammenhang eine sexuelle Entgrenzung beobachtbar, die einerseits aus dem Aussparen der jugendlichen Sexualität vom pädagogischen Erziehungsdiskurs des Jesuiten-Internates resultiert, andererseits aus der Reizüberflutung leicht zugänglicher Nacktheit entsteht.

Da „[k]eine Sau“ sie aufgeklärt hat, nutzen die Jungen Tiersendungen, Beobachtungen „in der freien Natur“ (Ostrowski <sup>2</sup>2004, S. 7), Männermagazine wie *Playboy* und *Lui*, Pornografie oder Besuche im Bordell als Quellen ihres Erkenntnisgewinns über Sexualität. Das Fernsehen ist jedoch ihr „Aufklärungsmedium Nr. 1.“ (ebd., S. 9) Die Obsession der Jungen, die sich ausschließlich auf Genitalien, Masturbation und Körperflüssigkeiten bezieht, wird durch die Starke Ironisierung gebrochen. Pornofilme, zum Beispiel, werden als „gepflegte Unterhaltung für den seriösen Herren“ (ebd., S. 13) bezeichnet. Frauen bzw. Freundinnen werden im Rahmen dieser medialen Sozialisation nur als Statussymbol und „Objekt der Begierde“ (ebd., S. 46) wahrgenommen. Während die Lebenswelt der Jungen innerhalb der Schülerschaft ‚durchsexualisiert‘ ist, zeichnet sich der Umgang der Institution damit durch eine Doppelmoral aus. Das Interesse der Schüler an pornografischen Magazinen ist eine „bodenlose Schweinerei“, die in entrüsteten „Moralansprachen“ anklagend thematisiert wird, wobei das Verhalten der Erzieher bei den Schülern als „Betroffenheitstheater“ gilt und dementsprechend „wenig Eindruck“ (ebd., S. 27) macht. Gleichzeitig wird den Patern eine persönliche Lust an der jugendlichen Sexualität zugeschrieben. Ihre Fragen nach dem Stand der Selbstbefriedigung in der Beichte (vgl. ebd., S. 57–58), ihr Interesse an kindlicher Nacktheit beim Duschen oder das Anfertigen von Aktfotografien werden im Roman ironisch überspitzt als markante Charakteristika des Internatsleiters

dargestellt (vgl. ebd., S. 111–114). *Sacro Pop* persifliert mit der übermäßigen Betonung des freudschen Genitalprimats auch die Pädophilie der Erzieher. Eine weitaus kritischere Haltung zu (sexuellem) Machtmissbrauch vertritt *Die Interatler* sowohl auf kommentierenden Metaebenen innerhalb der Erzählung als auch durch die Handlungen der beschriebenen Schüler. Die Doppelmoral im Internat Fürstenwald wird durch einen Schülerstreich in Szene gesetzt. Der Protagonist färbt mit Hilfe eines Freundes die Glühbirnen der Außenbeleuchtung rot ein.

Das weiße Haupthaus mit seinen imposanten Säulen und den großen Fenstern erstrahlte [...] in einem leuchtenden roten Licht. [...] Die Schüler und Schülerinnen lachten und erfreuten sich sichtlich an diesem außergewöhnlichen Anblick. Ihr Haupthaus, der Mittelpunkt des Internats, sah aus wie ein großes Freudenhaus. Niemand kam bei diesem Anblick auf einen anderen Gedanken.

(Killian 2011, S. 85)

Da in diesem Kapitel die Sexualität der adoleszenten Protagonisten im Vordergrund steht, kann auf die Sexualität der Lehrer sowie auf die Thematisierung von Missbrauch nicht weiter eingegangen werden.<sup>269</sup>

Die Ausbildung einer männlichen Identität ist für die Jugendlichen mit verschiedenen Leistungsnormen verbunden, die unter dem ‚wachsamen Auge‘ der Peergroup erfüllt werden müssen. In den sozialen Interaktionsräumen, die das Zusammenleben mit Gleichaltrigen eröffnet, werden die geltenden Normen über heterosexuelle Männlichkeit, Sexualität und Erwachsenwerden unreflektiert und kommentarlos übernommen (vgl. Ostrowski <sup>2</sup>2004, vgl. Lebert <sup>8</sup>2001). Sie müssen in ihrer Clique mithalten können, wenn es um Alkohol, Rauchen und Sexerfahrungen geht, selbstständiges Handeln an den Tag legen „und gleichzeitig – weil das alle Jungen machen – Männlichkeit inszenieren“ (Glawion 2012, S. 251–252). Zusätzlich stehen sie unter dem Druck normativer Männlichkeit und männlichen Verhaltens, was in *Crazy* durch die häufige Wiederholung des „muß“ (Lebert <sup>8</sup>2001, S. 80) verdeutlicht wird (vgl. Glawion 2012, S. 261):

---

269 Beide Romane verweisen jedoch auf einen Diskurs, der von Mitte der 1970er Jahre bis Anfang der 1990er Jahre andauerte. Im Zuge der *Sexuellen Revolution* mit ihrer lautstark geäußerten Forderung nach freier Sexualität aller, kam es zum Entstehen einer „Pädophilenbewegung“ (Elberfeld 2015, S. 265). In diesem Zusammenhang schlug die Befürwortung und Akzeptanz der kindlichen Sexualität in den 1980er Jahren in deren Verleugnung um, wobei es hier weniger um Unterdrückung als um Schutz vor sexueller Gewalt und dem Erhalt von Selbstbestimmung ging (vgl. Lau 2000, S. 124; vgl. Elberfeld 2015, S. 265–273).

Ich muß ein Mann sein, würde Janosch sagen. Und ein Mann bekäme kein Muffensausen beim Anblick von ein paar Möpsen. Ein Mann muß grapschen. Sie bearbeiten. Ein Mann muß cool sein, würde Janosch meinen.

(Lebert <sup>8</sup>2001, S. 80)

Der *männliche Blick*, der dabei auf den Mädchen liegt, betrachtet diese als Lustobjekt. In der Inszenierung von heterosexueller Weiblichkeit sind auch die Mädchen mit Normen konfrontiert. Sie sollen ungezwungen, sexuell aktiv, nicht schüchtern und vor allem schön sein. Ihre Weiblichkeit wird durch den *männlichen Blick* – der auch die Körpernormen und Schönheitsideale der Medien bestimmt – auf eine perfekte Oberfläche und/oder Sexualität reduziert. Der Wunsch, anerkannt, akzeptiert und begehrt zu werden, generiert in diesem Zusammenhang einen Anpassungszwang, der individuell zu erfüllen ist.

Die Wahrnehmungsweisen von sexueller Attraktivität und die wirkungsvollen Körpertechniken der Selbstoptimierung und Verschönerung, die primär auf Frauen bezogen werden, sind auch in den Erhalt bzw. der Konstituierung männlichen Sex-Appeals eingegangen. Jugendliche Männer verwandeln sich „seit den 1980er Jahren in ‚objects of an erotic gaze‘“, sodass „die Blickkultur also weniger einseitig strukturiert ist als in den Jahrzehnten davor und sich die sexuelle Subjektivierung der Geschlechter anzugleichen beginnt.“ (Penz 2015, S. 292) Die sexuell attraktive körperliche Selbstdarstellung lässt sich in *Ihr mich auch* an der Figur Nico ablesen, deren Selbstwertgefühl eng mit sexueller Attraktivität verschränkt ist. Seine Selbsteinschätzung „Wenn du Spaß haben willst, musst du dich nur an mich halten. Die Mädchen stehen auf mich!“ (Borlik 2010, S. 8) symbolisiert eine auf den äußeren Vorzügen basierende narzisstische Hybris – ein typischer Ausdruck der „adoleszenten Größen- und Allmachtsphantasien“ (Gansel & Zimniak 2011, S. 34). Zusätzlich äußert er eine allgemein anerkannte Norm männlichen heterosexuellen Verhaltens: er hat aufgrund seines „sexuelle[n] Kapital[s]“ (Penz 2015, S. 300) Erfolg bei Mädchen/Frauen, ist somit potent und weist unterschwellig auf die Verbindung von Sex und Spaß hin, in der Mädchen/Frauen zum Objekt des männlichen Vergnügens werden. Die identitätsstiftende Funktion der Sexualität in der Adoleszenz drückt sich in der Figur des Nico in einer promiskuen, dem männlichen Ideal entsprechenden Heterosexualität aus. In der Figur des Daniel erhält in Borliks Roman die Homosexualität eine identitätsstiftende Funktion. Seine provokante Vorstellung (siehe Kapitel 6) setzt seine sexuelle Orientierung

als Bestandteil seiner Persönlichkeit in den Vordergrund, sodass andere identitätskonstituierende Eigenschaften in den Hintergrund treten. Mit seinem Begrüßungs-spruch stört er in der Klasse Vorurteile und Resentiments gegenüber Homosexuelle auf,<sup>270</sup> die eine ablehnende, nicht mehr zeitgemäße Intoleranz ausdrücken. Daniel selbst verweist auf die Stigmatisierung und Diskriminierung schwuler Männer in den 1950er und 1960er Jahren:

Nur warum musste es bloß so ein Hinterwäldlerinternat sein? Wir haben die Fünfziger und Sechziger, wo alle auf heile Welt machen, doch schon lange hinter uns gelassen. Das ist immerhin das dritte Jahrtausend. Warum komme ich mir dann trotzdem noch wie ein exotisches Kunstwerk auf Wanderausstellung vor?  
(Borlik 2010, S. 45)

Das Coming-out, das Daniel in jeder Erstkontaktsituation wie ein Ritual vollzieht, „gehört spätestens seit den 1980er Jahren [...] zur erfolgreichen Etablierung einer schwulen Identität“ (Gammerl 2015, S. 233). Damit ist ein „Gegen-Diskurs“ zur Heteronormativität entstanden, in dem die Homosexualität begonnen hat „von sich selber zu sprechen, auf ihre Rechtmäßigkeit oder auf ihre ‚Natürlichkeit‘ zu pochen“ (Foucault 2008b, S. 1105). Daniel steht zu seiner sexuellen Orientierung, denn Ehrlichkeit und Authentizität sind ihm wichtiger als oberflächliche, durch Verschweigen erreichte Anerkennung. Er begründet seine Haltung mit den Worten: „Ich bin, wer ich bin. Wer lügt, glaubt, sich rechtfertigen zu müssen. Und das hab ich nicht nötig, weil ich nichts Falsches tue.“ (Borlik 2010, S. 185) Da der Junge im geschlossenen Raum des Internates seine schwule Sexualität nicht frei ausleben kann und auch die Peergroup als normative Instanz Sexualität nur in bestimmten Grenzen akzeptiert und toleriert, zieht er durch sein selbstbestimmtes Auftreten eigene Grenzen gegen den Konformitätsdruck der Schüलगemeinschaft. Durch seine Authentizität, in der vornehmlich die Sehnsucht durchscheint sich nicht verstellen zu müssen, findet er Anschluss. Daniel integriert sich langsam in

---

270 Die Vorurteile über gleichgeschlechtliche männliche Sexualität, die der Roman aufführt, beziehen sich auf AIDS als „Schwulenkrankheit“ (Borlik 2010, S. 11) und bezeichnen männliche Homosexualität als ansteckend und ekelhaft. Nico benutzt dieses Argument, um vor Sofie seine Abneigung gegenüber Daniel zu begründen, den er abwertend ‚Tinkerbell‘ – hier wird auf die Fee in James M. Barries *Peter and Wendy* (1911) bzw. *Peter Pan* referiert – nennt: „Tinkerbell macht mit Jungs rum. Vielleicht turnt dich das ja an. Mir dreht es den Magen um.“ (ebd., S. 92) Erst später wird sich Nico bewusst, dass er die Meinung seines Vaters übernommen hat, nachdem sich seine Tante Lily von ihrem Mann scheiden ließ, der sie mit einem Mann betrogen hatte. „Es waren Ralphs Worte. *Arschficker. Perverser. Schwuchtel*. So hat er Robert genannt. Dabei kann es mir doch eigentlich egal sein, mit wem es Daniel treibt.“ (ebd., S. 118, [Hervorhebung im Original.]

die Gemeinschaft, indem er sich engagiert und am Internatsleben aktiv teilnimmt. Borliks Jugendroman macht explizit deutlich, dass Selbsterkenntnis und Individualität eine randständige soziale Position generieren können, letztendlich aber auch darüber hinaus und zu einem gefestigteren Selbstbewusstsein führen. Es zeigt weiterhin, dass soziale, gruppenkonstituierende Normen veränderbar sind (vgl. Stiepel 2014, S. 46)

Anhand der Internatsromane von Ostrowski, Lebert, Borlik und Fuchs, deren Handlungszeit zwischen Ende der 1980er Jahre bis in die 2010er Jahre reicht, ist eine verstärkte Verknüpfung von „König Sex“ (Foucault 1978, S. 176) mit der adoleszenten Identitätsentwicklung erkennbar als dies in den anderen hier untersuchten Romanen der Fall ist. Die beschriebenen Figuren definieren ihren eigenen Wert und ihre Persönlichkeit zunehmend über die Frage *Wie ist mein Sex?*, das heißt, wie oft, wie gut oder schlecht, wie viele Partner. Die Jugendlichen sind dabei dem ‚wachsamen Blick‘ der Peergroup unterworfen, die ihren Diskurs über Sex und Sexualität an Normen anbindet, deren Nichteinhaltung wiederum mit Ausgrenzung sanktioniert wird. Jungfräulicheit hat in dieser ‚durchsexualisierten‘ Gemeinschaft keinen Wert mehr bzw. wird als Absonderlichkeit und Mangelerscheinung interpretiert, die behoben werden muss.

Ansichten und Einstellungen gegenüber Sex werden auch hier wieder aus den Medien übernommen, die suggerieren was ‚in‘ oder ‚out‘ ist. Die dargestellten Adoleszenten inkorporieren die medial vermittelten Suggestionen über Leistung, Selbstoptimierung und Schönheitshandeln, als Richtwerte für sich selbst und Vergleichswerte für andere. Die somit entstehenden Zwänge machen aus der „Sorge um sich“ (Foucault 2009, S. 16) eine ‚Arbeit an sich‘. Die sanktionenvermeidende Erfüllung von Leistungsnormen, die mit dem medialen Diskurs über Sex-Appeal, sexuelle Attraktivität, Potenz, Erfolg bei Männern bzw. Frauen verhandelt werden, konterkarieren die Idee einer ‚sexuellen Befreiung‘ wie sie in den 1960er Jahren und später als Reaktion auf die Reich’sche Repressionsthese erfolgte. Die Liberalisierung und Normalisierung von Sexualität seit den 1960er Jahren ‚befreite‘ die Sexualität von bürgerlichen Machtdiskursen, in denen rigide Moralvorstellungen verhandelt wurden, um sie in neue Machtdiskurse einzuschließen.

Die Literatur vollzieht diesen Diskurs über Sexualität nach, sie stützt den jeweils herrschenden Diskurs, wenn sie trivial ist, oder sie problematisiert ihn, indem sie

auf seine Konstruiertheit, auf seine Abhängigkeit von mehr oder weniger fragwürdigen Normen verweist.

(Neuhaus 2002, S. 191)

Die in dieser Studie untersuchten Internatsromane leisten beides: sie problematisieren und folgen dem dominierenden Diskurs, sie zeigen zudem eine Transformation des Sexualitätsdispositivs an.

Die zunehmende Dominanz des Sexualitätsdispositivs, dessen Macht im ‚alles sehenden‘ Panopticon der Medien und im darin unterhaltenen Diskurs begründet liegt, begünstigt die umfassende Sexualisierung des öffentlichen Raumes, prägt die Herausbildung einer Identität nach seinen Vorgaben und formt eine Produktion von Wahrheit, die dem Subjekt suggeriert, dass Glückseligkeit und Vollendung nur im Erfüllen bzw. durch die Teilnahme am herrschenden Diskurs möglich ist. „Der Sex ist das spekulativste, das idealste, das innerlichste Element in einem Sexualitätsdispositiv, das die Macht in ihren Zugriffen auf die Körper, ihre Materialität, ihre Kräfte, ihre Energien, ihre Empfindungen, ihre Lüste organisiert.“ (Foucault 2008b, S. 1147) Der Sex ist damit Teil der Disziplinen, die einen gelehrigen, nützlichen Körper formen und das Subjekt in komplexe Machtbeziehungen einbindet. „Ironie dieses Dispositivs: es macht uns glauben, dass es darin um unsere ‚Befreiung‘ geht.“ (ebd., S. 1151)

## 8. Zusammenfassung

Die hier untersuchten Internatsromane der Gegenwartsliteratur stehen in der Tradition von Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen*, Hermann Hesses *Unterm Rad*, Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* und anderen kanonisierten Werken der Schul- und Internatsliteratur aus dem frühen 20. Jahrhundert. Daher enthalten die untersuchten Internatsromane konstante literarische Muster, welche bereits die historischen Vorläufertexte ausgestaltet hatten.

Was kennzeichnet den Internatsroman? Eine Aufzählung seiner Elemente müsste so beginnen: ein sensibler Junge, erwachende Sexualität, eine Prise Homoerotik, Sadismus, zu dem Schüler wie Lehrer neigen können, tiefsinnige Gespräche, gerne nachts, Verköstigungen, die den Namen nicht verdienen, Freundschaften, deren Tragfähigkeit erprobt wird.

(Probst 2012, Abs. 2)

Diese Aufzählung ist noch zu ergänzen, und zwar um den Vater-Sohn-Konflikt, die Adoleszenz, den ausgegrenzten Sonderling, die Trennung von der Lebenswelt der Kindheit und die ‚Flucht‘ vom Internatsgelände. Als Reaktion der Autorin und der Autoren, deren Romane in der vorliegenden Studie untersucht wurden, auf die jeweils herrschenden gesellschaftlichen und kulturellen Leitbilder sind neue Themen hinzugekommen: unterschiedliche Schulmodelle, Alkohol- und Drogenkonsum, moderne Familienmodelle, die Jugendkultur sowie eine explizite Darstellung heteronormativer Sexualität. Im Gegensatz zu den frühen Internats- bzw. Schulgeschichten enden die untersuchten Internatsromane nicht mehr mit einer Nervenkrankheit oder dem Tod des Protagonisten, sondern mit einer Relegation oder dem Schulabschluss. Lediglich Nebenfiguren verlassen das Internat gebrochen, wie zum Beispiel Norbert und Emil in *Sacro Pop*.

Diese Verschiebung verändert das Genre im Vergleich zu den historischen Vorläufertexten markant. Die Vorläufer hoben mittels des Schülersuizids die destruktive Einflussnahme der autoritären Bildungsinstitutionen auf den Körper und das Subjekt hervor und kritisierten dies. Die Veränderungen innerhalb des Genres verdeutlichen, dass die Texte den Entwicklungen und Liberalisierungen der außerliterarischen Welt folgen und diese reflektieren. Nichtsdestotrotz funktioniert die Relegation des Protagonisten für das geschlossene System wie der Suizid eines Schülers: wenn ein sich den Disziplinen entziehendes Subjekt entfernt wird, stabi-



lisiert dies die innere Struktur und Ordnung. Der Rauswurf einer solchen ‚Störquelle‘ ist einerseits symptomatisch für eine Abwehrhandlung der Institution. Die den Körper formende Disziplinarmacht fühlt sich vom erstarkenden Subjekt bedroht und beweist in der sanktionierenden, ausschließenden Handlung Stärke gegenüber der Gemeinschaft innerhalb wie außerhalb ihrer Mauern. Andererseits verdeutlicht die Relegation, wie schwerfällig die Einrichtungen angesichts rasanter gesellschaftlicher Veränderungsprozesse sind, vor allem die konservativen konfessionellen Einrichtungen. Die Einflussnahme der *totalen* Institution auf die darin lebenden und handelnden Figuren erfolgt durch die Anlage des Ortes (*lieu*) und durch den Aufbau des Raumes (*espace*) (vgl. de Certeau 1988).

Der in den ausgewählten Romanen dargestellte Ort und Raum *Internat* weist konventionelle Bausteine auf, welche die Vorläufertexte aus dem frühen 20. Jahrhundert fest im literarischen Gestaltungsrepertoire etabliert haben. Insofern wundert es nicht, dass Literaturwissenschaftler, Kritiker und Rezensenten einen Abgesang auf das Genre der Internatsliteratur formuliert haben (vgl. Bach 1922, vgl. Halter 2012) Die Analyse des räumlichen Aufbaus, aber vor allem die Betrachtung des sozialen Raumes mit dem ausgewählten Foucault’schen Ansatz, hat, wie im Folgenden gezeigt wird, Ergebnisse zutage gefördert, die diese Einschätzung widerlegen.

In den modernen Internatsromanen liegt das „Milieu der Einsperrung“ (Foucault 2005, S. 52) im Zentrum der Darstellung, auch noch nach der antiautoritären Bewegung am Ende der 1960er Jahre. Die Verwendung etablierter literarischer Muster wie die Archetypen des Ortes, des Raumes, der Lehrer- und Schülerfiguren lässt die Romane „klischeehaft und antiquiert“ (Kaulen 1999a, S. 328) erscheinen, erweist sich aber auch als narrative Strategie zur Formulierung von Systemkritik. Der schulkritische Diskurs fand mit der Darstellung repressiver Disziplinarapparate und Schülerelbstmorde im späten 19. und beginnenden 20. Jahrhundert Eingang in die Literatur. Die hier untersuchten Romane führen dies in Form eines institutionen- und medienkritischen Diskurses fort.

Die Internatsliteratur nimmt auch heute noch zeitgenössische Phänomene auf und bringt sie trotz oder gerade wegen der Einschränkungen, die die Wahl des Handlungsortes *Internat* verlangt, eindringlich zur Geltung. Die Romane von Frischmuth, Zoderer, Dittberner, Köhlmeier, Anderer, Ingendaay, Killian und

Peters zeigen das beschriebene Internat bzw. die Klosterschule als paradiesischen Ort für die Überdauerung beschädigter Individuen und autoritärer Erziehungskonzeptionen, die mit ihrem Fokus auf Gehorsam, Unterordnung und Kontrolle alles verkörpern, was die 1968er-Bewegung als reformbedürftig betrachtet hat. Die Darstellung gefängnisartiger Zustände kritisiert Erziehungsformen, aus denen eine disziplinierende Prägung von Körper und Subjekt folgt – die gefängnisartigen Zustände der Einrichtung ergeben sich aus der funktionalistischen Aufteilung des Raumes und der Individuen auf den Raum, der ökonomischen Einteilung der Zeit und der organisierten methodischen Lebensführung.

Die kritische Auseinandersetzung mit dem Disziplinarapparat *Internat* und seinen spezifischen Strukturen verschiebt sich in den Romanen von Lebert, Ostrowski, Fuchs und Borlik zugunsten von Reflexionen über den normierenden, disziplinierenden Einfluss der Medien auf die Produktion angepasster Individuen. Während einst die *totale* Institution die Mechanismen von Unterordnung und Kontrolle getragen hat, übt in diesen Texten jetzt die Schüलगemeinschaft diese Mechanismen aus. Der Disziplinarapparat *Peergroup* kristallisiert sich zusätzlich zum Disziplinarapparat *Internat* heraus und tritt neben diesen. Diese Entwicklung wird durch die zunehmende Schwäche der erziehenden Autoritäten begünstigt. Die Medien und deren Botschaften – ihnen wird in diesem Zusammenhang eine erziehende Funktion zugeschrieben – werden von den adoleszenten Protagonisten als orientierungsgebender Bezugsrahmen für die eigene Entwicklung sowie für soziales Verhalten anerkannt. Die beschriebenen Jugendlichen beeinflussen über positive und negative Sanktionen ihre Mitschüler und formen sie. Der begrenzte abgeschlossene Raum des Internates, in dessen Enge sich Nähe und Anhängigkeitsverhältnisse herausbilden, potenziert diesen Prozess zusätzlich.

In der oben genannten Romangruppe wirkten die autoritären Erziehungskonzeptionen auf die Bildung, das äußere Erscheinungsbild, das Verhalten und die Sexualität regulierend und normierend – kurz auf die Subjektkonstitution. Im Gegensatz dazu generieren in den letztgenannten Werken die von der Peergroup vertretenen, aus der Medien- und Erwachsenenwelt adaptierten jugendkulturellen Normen einen ungeschriebenen Regelkatalog. Unter den Jugendlichen der literarisch beschriebenen Schüलगemeinschaft entstehen Zwänge; der soziale Druck und die Gefahr der Ausgrenzung führen zur Selbstdisziplinierung der Subjekte.

Die Medienkritik, die hierdurch geübt wird, fokussiert zum einen auf die unreflektierte Übernahme medialer Botschaften bezüglich Körpernormen, Schönheitsidealen, Konsumverhalten, Sexualität und den damit verknüpften Leistungsstandards. Zum anderen wird auf die panoptische Präsenz der Medien hingewiesen.

Mit den dargestellten Internaten – unabhängig davon, ob primär die Institution oder die Peergroup als Träger einer disziplinierenden Macht auftritt, die an der Produktion von Körper und Subjekt beteiligt ist – wird ein Entwicklungsraum voller Zwänge entworfen. Darin ist lediglich die Idylle der landschaftlichen Umgebung paradiesisch. Die Internatsromane der Gegenwart stellen das *Prison-Paradise Internat* als ambivalentes System aus Einschließung und Freiheit dar, das scheinbar offen, scheinbar paradiesisch und scheinbar idyllisch ist. Die von Julius Bach in seiner 1922 erschienenen Dissertation zum Schülerroman des wilhelminischen Kaiserreichs gestellte Frage „Haben wir von diesem Literaturzweige noch Früchte zu erwarten?“ (ebd., Abs. 8) kann mit Blick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie mit *Ja!* beantwortet werden.

## 9. Bibliografie

All bibliographic references and in-text citations follow the Harvard (Name-Date) referencing style specified by the Glucksman Library, University of Limerick in *Cite it Right: Guide to Harvard referencing style*, 3<sup>rd</sup> ed., [online], available: <http://libguides.ul.ie/referencing-endnote> [accessed 14 Nov. 2014].

### 9.1. Primärliteratur

- Anderer, H. (2007) *Unterwegs zu Melusine*, Annweiler am Trifels: Sonnenberg Verlag.
- Borlik, M. (2010) *Ihr mich auch*, Stuttgart, Wien: Thienemann Verlag.
- Dittberner, H. (1980) *Das Internat: Papiere vom Kaffeetisch*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Frischmuth, B. (1978) *Die Klosterschule*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fuchs, T. (2008) *Unter Freunden*, 3. Auflg., Stuttgart, Wien: Thienemann Verlag.
- Hesse, H. (1997) *Unterm Rad*, 35. Auflg., Berlin: Suhrkamp.
- Ingendaay, P. (2007) *Warum du mich verlassen hast*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Kästner, E. (1998) ‚Das fliegende Klassenzimmer‘ in Görtz, F. J., Hg., *Erich Kästner, Eintritt frei! Kinder die Hälfte!*, (Romane für Kinder II), München, Wien: Carl Hanser Verlag, 41–159.
- Killian, S. M. (2011) *Die Internatler: Lange Schatten des Schweigens*, Oldenburg: Isensee Verlag.
- Köhlmeier, M. (2009) *Die Musterschüler*, 2. Auflg., München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Lebert, B. (2001) *Crazy*, 8. Auflg., München: Goldmann Verlag.
- Mann, H. (1981) *Professor Unrat*, Hamburg: Rowohlt.
- Mann, T. (1930) *Buddenbrooks: Verfall einer Familie*, Berlin: S. Fischer Verlag.
- Meyer, C. F. (1999) *Das Leiden eines Knaben*, Stuttgart: Reclam.
- Musil, R. (1992) *Die Verwirrungen des Zöglings Törless*, Hamburg: Rowohlt.
- Ostrowski, M. A. (2004) *Sacro Pop: Ein Schuljungen-Report*, 2. Auflg. Essen: Prokom Verlag.
- Peters, C. (2012) *Wir in Kahlenbeck*, München: Luchterhand Literaturverlag.
- Rilke, R. M. (1995) ‚Pierre Dumont‘ in Rilke, R. M., *Die Erzählungen*, Frankfurt/Main, Leipzig: Insel Verlag, 17–23.
- Schmid, H.-C. (2009) *Crazy* [DVD], München: Universum Film GmbH.
- Torberg, F. (1981) *Der Schüler Gerber*, 9. Auflg., München: dtv.
- Walser, R. (1985) *Jakob von Gunten: Ein Tagebuch*, Zürich, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Wedekind, F. (2000) *Frühlings Erwachen: Eine Kindertragödie*, Stuttgart: Reclam.
- Zoderer, J. (1984) *Das Glück beim Händewaschen*, Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

## 9.2. Sekundärliteratur

### 9.2.1. Über Internatsromane (allgemein)

- Bach, J. (1922) *Der deutsche Schülerroman und seine Entwicklung*, (unpaginierter Auszug), Münster: Universität Münster.
- Bertschinger, T. (1969) *Das Bild der Schule in der deutschen Literatur zwischen 1890 und 1914*, Zürich: Juris Druck und Verlag.
- Bünger-Kohn, C. (1986) *Schulkritik in der Literatur des frühen 20. Jahrhunderts*, Bonn: Universität Bonn.
- Ehlen, L. (1910) ‚Die Schule in der modernen Literatur‘ in *Mitteilungen der Literaturhistorischen Gesellschaft Bonn*, 5 (8), 229–253.
- Ehlenberger, J. (2006) *Adoleszenz und Suizid in Schulromanen von Emil Strauss, Hermann Hesse, Bruno Wille und Friedrich Torberg*, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Faber, R., Hg. (2013) *Totale Institutionen? Kadettenanstalten, Klosterschulen und Landerziehungsheime in schöner Literatur*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Faber, R., Hg. (2013a) *Totale Erziehung in europäischer und amerikanischer Literatur*, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Frizen, W. (1980) *Schulszenen in der Literatur: Interpretation literarischer Schulmodelle im Deutschunterricht der Sekundarstufe II*, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Gersdorff, U. von. (1965) ‚Zum Bild des Kadettenhauses in der deutschen Literatur‘ in *Wehrmachtswissenschaftliche Rundschau*, 15, 1965, 524–528.
- Glitho, S. (1999) *Schule und Eigensinn. Untersuchungen zu Schulkonflikten in afrikanischen und deutschsprachigen Romanen*, Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Gregor-Dellin, M. (1964) ‚Wie sich die Lehrer gleichen: Schüler und Schulmänner in der Literatur‘ in *magnum: Die Lehrer unserer Kinder*, 54, 1964, 34–35.
- Gregor-Dellin, M. (1965) *Vor dem Leben. Schulgeschichten von Thomas Mann bis Heinrich Böll*, München: Nymphenburger Verlagsbuchhandlung.
- Gregor-Dellin, M. (1966) *Besuch im Karzer. Heitere Schulgeschichten von Ludwig Thoma bis Günter Grass*, Berlin, Darmstadt, Wien: Deutsche Buch-Gemeinschaft.

- Gregor-Dellin, M. (1979) *Deutsche Schulzeit. Erinnerungen und Erzählungen aus drei Jahrhunderten*, München: Nymphenburger Verlagsbuchhandlung.
- Grotzer, P. (1991) *Die zweite Geburt. Figuren des Jugendlichen in der Literatur des 20. Jahrhunderts*, Zürich: Ammann Verlag.
- Heiss Trombetta, P. (1993) *Das leidende Kind im Spiegel der deutschen Literatur des 20. Jahrhunderts – sein Werden in Elternhaus, Schule und Gesellschaft*, Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.
- Hicks, W. R. C. (1933) *The School in English and German Fiction*, London: The Soncino Press.
- Imai, A. (2001) *Das Bild des ästhetisch-empfindsamen Jugendlichen. Deutsche Schul- und Adoleszenzromane zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Jacke, C., Winkel, R., Hg. (2008) *Die gefilmte Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jens, W. (2004) ‚Erwachsene Kinder: Das Bild des Jugendlichen in der modernen Literatur‘ in Jens, W. *Statt einer Literaturgeschichte. Dichtung im zwanzigsten Jahrhundert*, Düsseldorf, Zürich: Artemis & Winkler.
- Johann, K. (2003) *Grenze und Halt: Der Einzelne im „Haus der Regeln“*. Zur deutschsprachigen Internatsliteratur, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Johann, K. (2010) ‚Internate: Zwischen Idylle und Grauen‘, *Die Zeit* [online], 23 April, erhältlich: <http://www.zeit.de/kultur/literatur/2010-04/internatsliteratur> [aufgerufen 21 April 2014].
- Kaulen, H. (1999) ‚Vom bürgerlichen Elternhaus zur Patchwork-Familie: Familienbilder im Adoleszenzroman der Jahrhundertwende und der Gegenwart‘ in Ewers, H.-H., Hg., *Familien szenen: Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur*, Weinheim, München: Juventa, 111–132.
- Keller, H. (1938) *Jugend und Erziehung in der modernen deutschen Dichtung*, Lachen: Buchdruckerei A. Kessler.
- Kiper, H. (1998) *Vom „Blauen Engel“ zum „Club der Toten Dichter“: Literarische Beiträge zur Schulpädagogik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Koch, F. (1987) *Schule im Kino. Autorität und Erziehung vom ‚Blauen Engel‘ bis zur ‚Feuerzangenbowle‘*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kreutzer, L. (1999) ‚Geleitwort‘ in Glitho, S. *Schule und Eigensinn: Untersuchungen zu Schulkonflikten in afrikanischen und deutschsprachigen Romanen*, Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft, VII–XI.
- Lubrich, S. (1983) *Der Schülerselbstmord in der deutschsprachigen Literatur von 1968 bis 1981*, Göttingen: Privatdruck.

- Luserke, M. (1999) *Schule erzählt: Literarische Spiegelbilder im 19. und 20. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Marquardt, K. (1997) *Zur sozialen Logik literarischer Produktion: Die Bildungskritik im Frühwerk von Thomas Mann, Heinrich Mann und Hermann Hesse als Kampf um symbolische Macht*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Minder, R. (1962) ‚Kadettenhaus, Gruppendynamik und Stilwandel von Wildenbruch bis Rilke und Musil‘ in Minder, R. *Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich: Fünf Essays*, Frankfurt/Main: Insel Verlag, 73–93.
- Mix, Y.-G. (1995) *Die Schulen der Nation. Bildungskritik in der Literatur der frühen Moderne*, Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Neumann, H., Neumann, M. (2011) *Vom Pauker zum Pädagogen. Ein literarischer Streifzug durch die Schule im ‚Jahrhundert des Kindes‘*, Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Nicklas, P. (1999) ‚Impressionen aus dem Treibhaus – Lektüre für drei Sommernachmittage‘ in *Gaesdoncker Blätter*, Neue Folge, Bd. III, Beiträge Ehemaliger, Goch: Collegium Augustinianum Gaesdonck, 187–193.
- Noob, J. (1998) *Der Schülerselbstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Otto, U., Otto, T. (2007) *Auf den Spuren des Fliegenden Klassenzimmers. Das Schul- und Internatsleben im deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuch des 20. Jahrhunderts*, Bd. 1, Regensburg: Kern Verlag.
- Otto, U., Otto, T. (2008) *Auf den Spuren des Fliegenden Klassenzimmers. Das Schul- und Internatsleben im deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuch des 20. Jahrhunderts*, Bd. 2, Regensburg: Kern Verlag.
- Pelz, A. (1996) ‚Internatsgeschichten‘ in Czurda, E., Hg., *Mädchen Muster Muttermädchen*, Tübingen: Konkursbuch, 99–114.
- Pelz, A. (2002) ‚Internat/Internatsliteratur‘ in Kroll, R., Hg., *Metzler Lexikon Gender Studies Geschlechterforschung, Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 188–189.
- Ries, H. (1970) *Vor der Sezession. Untersuchungen zur Schul- und Kadettengeschichte um die Jahrhundertwende*, München: Privatdruck.
- Röser, D. (1975) *Das Bild der Höheren Schule in der neueren deutschen Literatur*, Köln: Dissertationsdruck Hansen.
- Ruppelt, G. (2004) *Professor Unrat und die Feuerzangenbowle: Von Gymnasiallehrern in der Literatur*, Hameln: C. W. Niemeyer.
- Schmitter, E. (2010) ‚Literatur: Menschen im Versuchslabor‘, *Der Spiegel* 13, 134–135.

- Shin, H. (2013) *Bildungs- und Kulturkritik und Adoleszenzproblematik in Schulgeschichten um die Jahrhundertwende*, [online], Bonn 2013, erhältlich: <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2013/3114/3114.pdf> [aufgerufen 02 Sept. 2014].
- Solzbacher, C. (1993) *Literarische Schulkritik des frühen 20. Jahrhunderts. Ihre Beziehung zur zeitgenössischen Philosophie und Pädagogik*, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Söntgerath, A. (1967) *Pädagogik und Dichtung. Das Kind in der Literatur des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart u. a.: Kohlhammer.
- Streichert, C. (1994) *Die Gestalt des Lehrers und die Darstellung der Schule von 1884 bis zum Ende der Donaumonarchie in der österreichischen Erzählkunst und Autobiographie*, Microfiche-Ausgabe. Flensburg: Universität Flensburg.
- Vorauer, M., Greiner, U. (2007) *Lehrerfiguren im internationalen Spielfilm: Helden oder Gescheiterte?*, Münster: Verlagshaus Monsenstein & Vannerdat.
- Wackwitz, S. (2002) ‚Drei Kinderromane‘ in Wackwitz, S. *Selbsterniedrigung durch Spazierengehen: Essays*, Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag, 141–156.
- Weber, A. (1999a) *Literatur und Erziehung. Lehrerbilder und Schulmodelle in kulturhistorischer Perspektive. Zwischen Homer und Rousseau*, Bd.1, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Weber, A. (1999b) *Literatur und Erziehung. Lehrerbilder und Schulmodelle in kulturhistorischer Perspektive. Zwischen Rousseau und Nietzsche*, Bd. 2, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Weber, A. (1999c) *Literatur und Erziehung. Lehrerbilder und Schulmodelle in kulturhistorischer Perspektive. Einem neuen Weltalter entgegen?*, Bd.3. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Whittaker, G. (2013) *Überbürdung – Subversion – Ermächtigung. Die Schule und die literarische Moderne 1880–1918*, Göttingen: V+R unipress.
- Wilkending, G. (1999a) ‚Die Pensionsgeschichte als Paradigma der traditionellen Mädchenliteratur‘ in Gnüg, H., Möhrmann, R., Hg., *Frauen Literatur Geschichte. Schreibende Frauen vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler, 104–116.
- Wilkending, G. (1999b) ‚Das bürgerliche Familienmodell im Spiegel der ‚klassischen‘ Pensionsgeschichte‘ in Ewers, H.-H., Wild, I., Hg., *Familien-szenen: Die Darstellung familialer Kindheit in der Kinder- und Jugendliteratur*, Weinheim, München: Juventa Verlag, 41–61.

### 9.2.2. Über die untersuchten Internatsromane

- Albert, C. (2013) ‚Klosterschul-Texte im 20. Jahrhundert‘ in Faber, R., Hg., *Totale Institutionen? Kadettenanstalten, Klosterschulen und Landerziehungs-*



- heime in schöner Literatur*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 137–162.
- Arnold, H. L. (1992) ‚Die Klosterschule‘ in Bartsch, K., Hg., *Barbara Frischmuth*, Graz, Wien: Literaturverlag Droschl, 111–112.
- Aufenanger, J. (2012) ‚Glaubensfragen im Internat‘ *Frankfurter Rundschau* [online], 8. Okt., erhältlich: <http://www.fr-online.de/kultur/buchkritik-glaubensfragen-im-internat,1472786,20325120.html> [aufgerufen 18. Aug. 2013].
- Biller, M. (1999) ‚Meine Schuld‘, *Frankfurter Allgemeine*, 25. Feb., 52.
- Blumer, A. (1983) ‚Kulturelle Fremde in der Frauenliteratur am Beispiel von Barbara Frischmuths *Die Klosterschule*‘ in Jurgensen, M., Hg., *Frauenliteratur. Autorinnen – Perspektiven – Konzepte*, Bern, Frankfurt/Main: Peter Lang, 181–195.
- Brug, M. (1999) ‚Gemachte Wunder gibt es immer wieder‘, *Die Welt* [online], 1. März, erhältlich: <http://www.welt.de/print-welt/article567247/Gemachte-Wunder-gibt-es-immer-wieder.html> [aufgerufen 27. Aug. 2013].
- Buchka, P. (1975) ‚Jugend im Internat‘, *Die Zeit* [online], 4. April, erhältlich: <http://www.zeit.de/1975/15/jugend-im-internat> [aufgerufen 14. Aug. 2013].
- Buczek, R. (2011) ‚Das Internat als Erfahrungsraum in der Zeit des Erwachsenwerdens – Zu Benjamin Leberts Adoleszenzroman „Crazy“‘ in Gansel, C., Zimniak, P., Hg., *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 483–497.
- Dengler, F., Paulokat, U. (2008) *Neue Deutsche Pöpliteratur*, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Ernst, T. (2000) ‚Popper- und Poserliteratur: Benjamin von Stuckrad-Barre, Christian Kracht & Co. – Eine popkulturelle Jungburschenschaft verkauft Literaturwürstchen‘ in Chlada, M., Dembowski, G., Hg., *Die neuen Heiligen: Reportagen aus dem Medienhimmel*, Bd. 1, Aschaffenburg: Alibri Verlag, 96–134.
- Ernst, T. (2005) *Pöpliteratur*, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Esterhammer, R. (2006) *Joseph Zoderer im Spiegel der Literaturkritik*, Wien: Lit.
- Frank, D., Hg. (2003) *Arbeitstexte für den Unterricht: Pöpliteratur. Für die Sekundarstufe*, Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Glawion, S. (2012) *Heterogenesis: Männlichkeit in deutschen Erzähltexten 1968–2000*, Darmstadt: Büchner-Verlag.
- Grubmüller, P. (2010) ‚Köhlmeier und die Gewalt im Internat‘, ÖO Nachrichten [online], 10. April, erhältlich: <http://www.nachrichten.at/nachrichten->

- [/kultur/Koehlmeier-und-die-Gewalt-im-Internat:art16,367648](#) [aufgerufen 16. Aug. 2013].
- Grüning, H.-G. (2010) ‚Zwischen Alpenheimat und Mittelmeersehnsucht: Zur Topografie in Joseph Zoderers Romanen‘ in Arnold, H. L., Hg., *Joseph Zoderer: Text + Kritik Heft 188*, München: Edition Text + Kritik im Richard-Boorberg-Verlag, 29–38.
- Gürtler, C. (1983) *Schreiben Frauen anders?: Untersuchungen zu Ingeborg Bachmann und Barbara Frischmuth*, Stuttgart: Akademischer Verlag Hans-Dieter Heinz.
- Halter, M. (2012) ‚Das Schlimmste im Leben ist die Pubertät: Der Held in Christoph Peters’ Internatsroman ‚Wir in Kahlenbeck‘ muss mit dem Teufel ringen‘, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 6 Okt., L2.
- Heidenreich, E. (1999) ‚Ein Autogramm von Gott‘, *Der Spiegel*, 7, 199.
- Höbel, W. (2000) ‚Das Ende vom Anfang‘, *Der Spiegel*, 23, 202.
- Höfler, G. A. (2001) ‚Musterschüler und Helden: Zur anthropologischen Erzählpoetik Michael Köhlmeiers‘ in Höfler G. A., Vellusig, R., Hg., *Michel Köhlmeier*. Graz, Wien: Literaturverlag Droschl, 63–87.
- Iden, K. (2010) *Existenzielle Freundschaften in Internaten: Analysen von ausgewählter Internatsliteratur* [online], Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, erhältlich: <http://d-nb.info/1005241171>.
- Ingendaay, P. (2000) ‚Von einem, der auszog und auf Gaesdonck das Lesen lernte‘, *Gaesdoncker Blätter*, Neue Fassung, 2, 10–18.
- Ingendaay, P. (2002) ‚Der sonderbare Herr Nippermann‘, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 28. Sept., E35.
- Isenschmid, A. (2006) Hanni und Nanni für kluge Köpfe‘, *Die Zeit* [online], 16 März, erhältlich: <http://www.zeit.de/2006/12/L-Ingendaay-TAB> [aufgerufen 17 Aug. 2013].
- Kauer, K. (2007) *Banaler und dämonischer Sex in der Literatur um 1900 und 2000: „Voneinander Besitz ergreifen oder einfach kopulieren: ... Zwischen der Anatomie und dem Imaginären“*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kaulen, H. (1999a) ‚Fun, Coolness und Spaßkultur? Adoleszenzromane der 90er Jahre zwischen Tradition und Postmoderne‘ in *Deutschunterricht*, 52 (5), Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 325–336.
- Kliemann, T. (2010) ‚Ako-Absolvent schrieb Schuljungen-Report‘, *General-Anzeiger* [online], 19 März, erhältlich: <http://www.general-anzeiger-bonn.de/lokales/kultur/Ako-Absolvent-schrieb-Schuljungen-Report-article18798.html> [aufgerufen 19 Aug. 2013].
- Köhnen, R. (1999) ‚Selbstbeschreibungen jugendkultureller Lebensästhetik: Benjamin Leberts *Crazy* und Benjamin v. Stuckrad-Barres *Soloalbum*‘ in

- Deutschunterricht*, 52 (5), Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, 337–347.
- König, C. (2006) ‚Joseph Zoderer‘ in Arnold, H. L., Hg., *Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur (KLG)*, München: edition text + kritik, 1-13.
- Kraft, T. (1990) ‚Zoderer, Joseph‘ in Moser, D.-R., Hg., *Neues Handbuch der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur seit 1945*, München: Nymphenburger, 667– 668.
- Kruse, B. A. (2009) ‚Autoritär religiöse Erziehung im Zeitalter des nationalistischen Kultursystems: Eine Dekonstruktion in Joseph Zoderers Roman *Das Glück beim Händewaschen*‘ in Widawska, B., Smolińska, M., Hg. *In gebrochener Synthese: Beiträge zur Literatur, Kultur und Sprache*, Bd. 1, Słupsk: Akademia Pomorska, 164–183.
- Kruse, B. A. (2010) ‚Jenseits des Nationalismus: Die Südtirolromane von Joseph Zoderer‘ in Arnold, H. L., Hg. *Joseph Zoderer. Text + Kritik Heft 188*, München: Edition Text + Kritik im Richard-Boorberg-Verlag, 39–55.
- Kruse, B. A. (2012) *Wider den Nationalismus – oder von den Schwierigkeiten eines interkulturellen Lebens. Zu den Südtirolromanen von Joseph Zoderer*, Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Krüger, R. (2006) ‚Das Internat als Insel der Verzweiflung‘, *Deutschlandradio Kultur* [online], 6. April, erhältlich: <http://www.dradio.de/dkultur/-sendungen/kritik/486240/> [aufgerufen 02.10.2014].
- Langenhorst, G. (2009) ‚*Ich gönne mir das Wort Gott*‘: *Gott und Religion in der Literatur des 21. Jahrhunderts*, Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder.
- Langenhorst, G. (2013) ‚Zwischen Katholizismus, Islam und Buddhismus: Christoph Peters’ literarische Welt‘, *Stimmen der Zeit*, 231 (1), Freiburg: Verlag Herder, 44–54.
- Lämmerhirt, E.-M. (2011) *Die literarische Konzeption des Klosterinternats in Werken von Barbara Frischmuth, Michael Köhlmeier und Joseph Zoderer: Zu grundlegenden gesellschaftlichen, soziokulturellen und christlichen Traditionen und Modellen* [online], Wien: Universität Wien 2011, erhältlich: <http://othes.univie.ac.at/18026/> [aufgerufen 21 Mai 2014].
- Magenau, J. (2012) ‚Präses und Pubertät‘, *Süddeutsche Zeitung*, 22. Sept., 19.
- Magoley, N. (2010) ‚Null Wärme, eiskalt‘, *WDR.de* [online], erhältlich: [http://www1.wdr.de/themen/archiv/sp\\_missbrauch/aloisiuskolleg118.html](http://www1.wdr.de/themen/archiv/sp_missbrauch/aloisiuskolleg118.html) [aufgerufen 02 Okt. 2014].
- Mangold, I. (2006) ‚Musenkuss und Weihrauchschwaden‘, *Süddeutsche Zeitung*, 14. März, 16.
- Munzinger (2011) ‚Peters, Christoph‘, *Munzinger Online/Personen - Internationales Biographisches Archiv* 41/2011 [online] 11. Okt., erhältlich:

- <http://www.munzinger.de/document/00000025234> [aufgerufen 22. Aug. 2013].
- Munzinger (2012) ‚Lebert, Benjamin‘, Munzinger Online/Personen - Internationales Biographisches Archiv 39/2012 [online], 25. Sept., erhältlich: <http://www.munzinger.de/document/00000024606> [aufgerufen 22. Aug. 2013].
- Nielsen, E. (2010) ‚Buchbesprechung *Ihr mich auch*‘, suite: lesen & lauschen, 8. März, [online] <http://suite101.de/article/buchbesprechung-nicht-ohne-mich-a71425> [aufgerufen am 18. Aug. 2013].
- Obst, H. (2008) *Der deutsche Pop-Roman und die Postmoderne seit 1990: Dargestellt an Erzählprosa von Christian Kracht, Benjamin von Stuckrad-Barre und Benjamin Lebert*, Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Ochmann, M. (2005) ‚Postpubertäre Anekdotchen‘, *taz.de* [online], 10 Feb., erhältlich: <http://www.taz.de/1/archiv/?id=archivseite&dig=2005/02/-10/a0018> [aufgerufen 13 Nov. 2011].
- Otto, J. (2013) ‚Null Toleranz – oder?‘, *Die Zeit* [online], 7. Feb., erhältlich: <http://www.zeit.de/2013/07/Reformpaedagogik-Internate-Krise> [aufgerufen 21. Aug. 2013].
- Probst, M. (2012) ‚Hecht und Heiliger‘, *Die Zeit* [online], 4 Okt., erhältlich: <http://www.zeit.de/2012/41/Christoph-Peters-Wir-in-Kahleneck> (aufgerufen 18 Aug. 2013).
- Reichstetter, L. (2010) ‚Missbrauch im Internet: ‚Eine regelrechte Theokratie‘‘, *Die Zeit* [online], 25 Feb., erhältlich: <http://www.zeit.de/2010/09/Interview-Ostrowski/seite-1> [aufgerufen 19 Aug. 2013].
- Rothschild, T. (2007). ‚In die entgegengesetzte Richtung Barbara Frischmuth: *Die Klosterschule* und Thomas Bernhard: *Die Ursache*‘ in Clementi, S., Spörk, I., Hg., *Barabra Frischmuth*, Graz: Literaturverlag Droschl, 85–102.
- Ruthner, C. (2007) ‚Unterwegs zu Melusine: Ein St. Vither Roman blickt zurück auf eine verlorene Zeit des Leidens‘, *Krautgarten, Forum für junge Literatur*, 50, 78 [online], erhältlich: [http://www.krautgarten.be/kg50/kg50\\_anderer.pdf](http://www.krautgarten.be/kg50/kg50_anderer.pdf) [aufgerufen 16 Aug. 2013].
- Scheichl, S. P. (2010) ‚„Ich will die Welt bis unter die Haut vermessen“: Gespräch mit Joseph Zoderer im Juli 2010“ in Höfler, G. A., Scheichel, S. P., Hg., *Joseph Zoderer*, Graz: Literaturverlag Droschl, 11–18.
- Scheichl, S. P. (2010a) ‚Beobachtungen zu Zoderers Stil in *Das Glück beim Händewaschen*‘ in Höfler, G. A., Scheichel, S. P., Hg., *Joseph Zoderer*, Graz: Literaturverlag Droschl, 85–95.
- Schmid, H.-C., Gutmann, M. (2000) *Crazy: Das Buch zum Film*, Köln: Kiepenheuer & Witsch.

- Schnedl-Bubeniček, H. (1984). *Relationen. Zur Verfremdung des Christlichen in Texten von Heinrich Böll, Barbara Frischmuth, Günter Herbruger, Jutta Schutting u. a.*, Stuttgart: Akademischer Verlag Hans-Dieter Heinz.
- Schröder, C. (2012) ‚Prüfungen des Geistes‘, *taz.de* [online], 1 Sept, erhältlich: <http://www.taz.de/1/archiv/digitaz/artikel/?ressort=ku&dig=2012%2F09%2F01%2Fa0046&cHash=8541e73f9d22716d954ce975fee17fe2> [aufgerufen 18 Aug. 2013].
- Schulz, S. (2013) ‚Katholische Kirche hat ‚als Institution komplett versagt‘, *Deutschlandfunk* [online], 10 Jan., erhältlich:[http://www.deutschlandfunk.de/katholische-kirche-hat-als-institution-komplett-versagt.694.-de.html?dram:article\\_id=233742](http://www.deutschlandfunk.de/katholische-kirche-hat-als-institution-komplett-versagt.694.-de.html?dram:article_id=233742) [aufgerufen 02 Okt. 2014].
- Schwab, S. (1981) *Autobiographik und Lebenserfahrung: Versuch einer Typologie deutschsprachiger autobiographischer Schriften zwischen 1965 und 1975*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Serke, J. (1982) ‚Die Macht neu verteilen, so daß sie keine Gefahr mehr für die Welt bedeutet!‘ in Serke, J. *Frauen schreiben: ein neues Kapitel deutschsprachiger Literatur*, Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag, 177–193.
- Stiepel, A. (2014) ‚In/Out: Social Norms in Mechanisms of Inclusion and Exclusion in Miguel Abrantes Ostrowski’s *Sacro Pop: Ein Schuljungen-Report* (2004) and Michael Borlik’s *Ihr mich auch* (2010)‘ in Uecker, M., Göttische, D., Hg. *Norms, Normality and Normalization: Papers from the Postgraduate Summer School in German Studies*, Nottingham, July 2013, [online], Nottingham: Nottingham eprints 2014, erhältlich: <http://eprints.nottingham.ac.uk/3611/> [aufgerufen 13 Okt. 2014], 41–50.
- Storeide, A. (2002) ‚Die Leiden des jungen Benjamin. Benjamin Lebert, der Roman *Crazy* und die Popliteratur der neunziger Jahre‘ in Jung, T., Hg., *Alles nur Pop? Anmerkungen zur populären und Pop-Literatur seit 1990*, Frankfurt/Main: Peter Lang, 117–135.
- Szmorhun, A. (2011) ‚Internat als Züchtigungsanstalt – Zur weiblichen Adoleszenz im Roman ‚Die Klosterschule‘ (1968) von Barbara Frischmuth‘ in Gansel, C., Zimniak, P., Hg. *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 383–395.
- Vellusig, R. (2001). ‚Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Michael Köhlmeiers‘ in Höfler, G. A., Vellusig, R., Hg., *Michel Köhlmeier*. Graz, Wien: Literaturverlag Droschl, 25–62.
- Vogt, D. (2010) ‚Die Schule an sich ist ein reiner Psychokrieg‘ – *Der Lebensraum Schule in ausgewählten deutschsprachigen Texten des 20. Jahrhunderts*

- derts [online], Wien: Universität Wien, erhältlich: [http://othes.univie.ac.at/12299/1/2010-11-30\\_0501130.pdf](http://othes.univie.ac.at/12299/1/2010-11-30_0501130.pdf) [aufgerufen 21 Mai 2014].
- Vollmar, E. (2000) ‚Versehrte Welt‘, *Focus Magazin*, 23 [online], erhältlich: [http://www.focus.de/panorama/boulevard/kino-versehrte-welt\\_aid\\_182176.html?drucken=1](http://www.focus.de/panorama/boulevard/kino-versehrte-welt_aid_182176.html?drucken=1) [aufgerufen 27 Sept. 2014].
- Wallmann, H. (2001) ‚Dialog-Roman: Michael Köhlmeiers *Musterschüler*‘ in Höfler, G. A., Vellusig, R., Hg., *Michel Köhlmeier*, Graz Wien: Literaturverlag Droschl, 201–203.
- Weiland, D. (2013) ‚Christoph Peters: Wir in Kahlenbeck‘, *Bayrisches Fernsehen* [online], 31 Jan., erhältlich: [www.br.de/fernsehen/bayerisches-fernsehen/sendungen/lesezeichen/christoph-peters-100.html](http://www.br.de/fernsehen/bayerisches-fernsehen/sendungen/lesezeichen/christoph-peters-100.html) [aufgerufen 16 Jan. 2014].
- Weyh, F. F. (2007) ‚Neuerscheinungen zum Thema Freundschaft‘, *Deutschlandfunk* [online], 31 März, erhältlich: <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/jungeleser/612028/drucken/> [aufgerufen 18 Aug. 2013]
- .
- Winkels, H. (2006) ‚Die Welt brennt‘, *Die Zeit* [online], 13. Okt., erhältlich: <http://www.zeit.de/2006/42/L-McDonell> [aufgerufen 19 Aug. 2013].
- Wittmann, J. (2010) ‚Im Wechselspiel von Identität und Sexualität *Die Mitte der Welt* sehen, sich *Crazy* fühlen oder *Etwas Kleines gut versiegeln* – Sexuelle Identitätsentwicklung bei Steinhöfel, Lebert und Kutschke‘ in Schlicht, C., Hg., *Identität: Fragen zu Selbstbildern, körperlichen Dispositionen und gesellschaftlichen Überformungen in Literatur und Film*, Oberhausen: Laufen, 27–39.
- Wolf, M. (1999) ‚Kiepenheuer, Witsch & weg?‘, *Der Spiegel*, 15, 276.
- Worthmann, M. (2000) ‚Helden wie wir‘, *Die Zeit* [online], 24, erhältlich: [http://www.zeit.de/2000/24/200024.crazy\\_.xml](http://www.zeit.de/2000/24/200024.crazy_.xml) [aufgerufen 29 Sept. 2014].

### 9.2.3. Sonstige Sekundärliteratur

- Aly, G. (2008) *Unser Kampf: 1968 – ein irritierter Blick zurück*, Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.
- Assmann, A. (1999) *Erinnerungsräume: Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses*, München: C. H. Beck.
- Auchmuty, R. (2006) ‚School Stories‘ in Zipes, J., Hg., *The Oxford Encyclopedia of Children’s Literature*, Bd. 3, Oxford: Oxford Univ. Press, 405–411.
- Bachmaier, H. (1986) ‚Frischmuth, Barbara‘ in Lutz, B., Hg., *Metzler-Autoren-Lexikon: Deutschsprachige Dichter und Schriftsteller vom Mittelalter bis zur Gegenwart*, Stuttgart: J. B. Metzler, 174–175.

- Bänziger P.-P., et al. (2015) ‚Sexuelle Revolution?: Zur Sexualitätsgeschichte seit den 1960er Jahren im deutschsprachigen Raum‘ in Bänziger, P.-P., Beljan, M., Eder, F., Eitler, P., Hg., *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*, Bielefeld: transcript Verlag, 7–23.
- Barthel, V. (2008) *Empathie, Mitleid, Sympathie: Rezeptionslenkende Strukturen mittelalterlicher Texte in Bearbeitungen des Willehalm-Stoffs*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Barthes, R. (2012) *Mythen des Alltags*, Berlin: Suhrkamp.
- Benicke, J. (2010) *Von Adorno zu Mao: Über die schlechte Aufhebung der antiautoritären Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Ça Ira Verlag.
- Benjamin, W. (2013) *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, Stuttgart: Reclam.
- Berg, S. (1999) ‚Bühnen für das Imaginäre‘ in Finckh, G., Berg, S., Hg., *Camill Leberer*, Essen: Folkwang-Museum, 49–51.
- Bernhard, A. (2009) ‚Die Permanenz der Schwarzen Pädagogik und das Prinzip des Antiautoritären in der Erziehung‘ in Bernhard, A., Keim, W., Hg., *1968 und die neue Restauration*, Frankfurt/Main: Peter Lang, 71–90.
- Bertschinger, T. (1969) *Das Bild der Schule in der deutschen Literatur zwischen 1890 und 1914*, Zürich: Juris Druck und Verlag.
- Benz, W. (2010) ‚Von ausgrenzender Propaganda zur missglückten Zuwendung: Feindbilder und Vorurteile im Lesestoff junger Menschen‘ in Benz, W., Hg., *Vorurteile in der Kinder- und Jugendliteratur*, Berlin: Metropol, 11–28.
- BGB (2015) *Bürgerliches Gesetzbuch: Mit den Nebengesetzen zum Verbraucherschutz, Mietrecht und Familienrecht*, 12. Aufl., Regensburg: Walhalla.
- Bibel (1950) *Die Bibel oder die ganze Heilige Schrift*, [Luther], Berlin: Evangelische Verlagsanstalt.
- Böhm, W. (2005) ‚Internat‘ in Böhm, W. *Wörterbuch der Pädagogik*, 16. Aufl., Stuttgart: Kröner, 317.
- Brieler, U. (2008) ‚Foucault und 1968: Widerspenstige Subjektivitäten‘ in Hechler, D., Philipps, A., Hg., *Widerstand denken: Michel Foucault und die Grenzen der Macht*, Bielefeld: transcript Verlag, 19–38.
- Bründl, P., King, V., Hg. (2012) *Adoleszenz: gelingende und misslingende Transformationen*, Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Bunzel, W. (1999) ‚Michael Köhlmeier‘ in Arnold, H. L., Hg., *KLG – Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Stuttgart: Metzler, 1–8.
- Certeau, M. de (1988). *Kunst des Handelns*, Berlin: Merve-Verlag.

- Chiellino, C. (2010) ‚Über die Typologie des Bösen in der interkulturellen Literatur‘ in Asholt, W., Hook-Demarle, M.-C., Koiran, L., Schubert, K., Hg., *Littérature(s) sans domicile fixe – Literatur(en) ohne festen Wohnsitz*, Tübingen: narr Verlag, 161–174.
- Chiellino, C. (2001) *Liebe und Interkulturalität: Essays 1988–2000*, Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Coleman, J. S. (1994) *Foundations of Social Theory*, Harvard: Harvard University Press.
- Csordás, E. (2007) *Motiv der Einsamkeit in der deutschsprachigen autobiographischen Literatur der 70er und beginnenden 80er Jahre des 20. Jahrhunderts*, Berlin: Logos-Verlag.
- Curtius, E. R. (1954) *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*, 2. Aufl., Bern: Francke.
- Degler, F., Paulokat, U. (2008) *Neue Deutsche Popliteratur*, Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Döring, J., Thielmann, T. (2008) ‚Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der *Spatial Turn* und das geheime Wissen der Geographen‘ in Döring, J., Thielmann, T., Hg., *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript Verlag, 7–45.
- Dünne, J. (2006) ‚Soziale Räume – Einleitung‘ in Dünne, J., Günzel, S., Hg., *Raumtheorie: Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Ebach, J. (2001) ‚Paradies‘ in Drehsen, V. et al., Hg., *Wörterbuch des Christentums*, München: Orbis, 938–939.
- Eder, F. (2015) ‚Die lange Geschichte der »Sexuellen Revolution« in Westdeutschland (1950er bis 1980er Jahre)‘ in Bänziger, P.-P., Beljan, M., Eder, F., Eitler, P., Hg., *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*, Bielefeld: transcript Verlag, 25–59.
- Eitler, P. (2015) ‚Die »Porno-Welle«: Sexualität, Seduktivität und die Kulturgeschichte der Bundesrepublik‘ in Bänziger, P.-P., Beljan, M., Eder, F., Eitler, P., Hg., *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*, Bielefeld: transcript Verlag, 87–111.
- Elberfeld, J. (2015) ‚Von der Sünde zur Selbstbestimmung: Zum Diskurs »kindlicher Sexualität« (Bundesrepublik Deutschland 1960–1990)‘ in Bänziger, P.-P., Beljan, M., Eder, F., Eitler, P., Hg., *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*, Bielefeld: transcript Verlag, 247–283.



- Ewers, H. H. (2012) *Literatur für Kinder und Jugendliche: Eine Einführung in Grundbegriffe der Kinder- und Jugendliteraturforschung*, 2. Aufl., Paderborn: Wilhelm Fink.
- Finckh, G. (1999) ‚Camill Leberer – Hortus Conclusus‘ in Finckh, G., Berg, S., Hg., *Camill Leberer*, Essen: Folkwang-Museum, 7–9.
- Foucault, M. (1978) ‚Nein zum König Sex‘ in *Dispositive der Macht: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin: Merve Verlag, 176–198.
- Foucault, M. (1992) ‚Andere Räume‘ in Barck K., Hg., *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik: Essais*, 4. Aufl., Leipzig: Reclam, 34–46.
- Foucault, M. (2005) ‚Die Intellektuellen und die Macht‘ in Defert, D., Hg., *Michel Foucault: Analytik der Macht*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 52–63.
- Foucault, M. (2005a) ‚Subjekt und Macht‘ in Defert, D., Hg., *Michel Foucault: Analytik der Macht*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 240–263.
- Foucault, M. (2005b) ‚Macht und Körper‘ in Defert, D., Hg., *Michel Foucault: Analytik der Macht*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 74–82.
- Foucault, M. (2008) ‚Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses‘ in *Michel Foucault: Die Hauptwerke*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 701–1019.
- Foucault, M. (2008a) ‚Michel Foucault: Gespräch mit Ducio Trombadori‘ in *Michel Foucault: Die Hauptwerke*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1585–1649.
- Foucault, M. (2008b) ‚Sexualität und Wahrheit 1: Der Wille zum Wissen‘ in *Michel Foucault: Die Hauptwerke*, Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1021–1151.
- Foucault, M. (2009) *Hermeneutik des Subjekts: Vorlesungen am Collège de France (1981/82)*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Freese, P. (1998) *Die Initiationsreise: Studien zum jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman*, Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Frei, N. (2008) *1968: Jugendrevolte und globaler Protest*, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Freud, S. (2014) ‚Traumdeutung‘ in *Sigmund Freud: Gesammelte Werke*, Köln: Anaconda, 7–410.
- Frye, N. (1973) *Anatomy of Criticism: Four essays*, 3. Aufl., Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Gammerl, B. (2015) ‚Ist frei sein normal?: Männliche Homosexualitäten seit den 1960er Jahren zwischen Emanzipation und Normalisierung‘ in Bänziger, P.-P., Beljan, M., Eder, F., Eitler, P., Hg., *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*, Bielefeld: transcript Verlag, 223–243.
- Gansel, C., Zimniak, P. (2011) ‚Adoleszenz und Adoleszenzdarstellung in der Literatur – Vorbemerkungen‘ in Gansel, C., Zimniak, P., Hg., *Zwischen-*

- zeit, *Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 9–13.
- Gansel, C. (2011a) ‚Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung – Adoleszenz und Literatur‘ in Gansel, C., Zimniak, P., Hg., *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 15–48.
- Gansel, C. (2011b) ‚Adoleszenzkrisen und Aspekte von Störung in der deutschen Literatur um 1900 und um 2000‘ in Gansel, C., Zimniak, P., Hg., *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 261–287.
- Garber, K. (1974) *Der locus amoenus und der locus terribilis: Bild und Funktionen der Natur in der deutschen Schäfer- und Landlebendichtung des 17. Jahrhunderts*, Köln: Böhlau.
- Genette, G. (1992) *Fiktion und Diktion*, München: Fink.
- Gennep, A. van (2005) *Übergangsriten*, 3. Aufl., Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Gerchow, J. (2008) ‚Die 68er – ins Museum?‘ in Schwab, A., Schappach, B., Gogos, M., Hg., *Die 68er: Kurzer Sommer – lange Wirkung*, Essen: Klartext, 8–15.
- Girard, R. (1998) *Der Sündenbock*, Zürich, Düsseldorf: Benziger.
- Giddens, A. (1995) *Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*, 2. Aufl., Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Girard, R. (2009) *Das Ende der Gewalt: Analyse des Menschheitsverhängnisses. Erkundungen zu Mimesis und Gewalt mit Jean-Michel Oughourlian und Guy Lefort*, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Glaserapp, G. von (2008) ‚Gewalt in der Schule und ihre Darstellung in der Kinder- und Jugendliteratur: Ein Überblick‘ in Zabka, T., Hg., *Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 95–115.
- Goffman, E. (1980) *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, 8. Aufl., Middlesex, New York: Penguin Books.
- Goffman, E. (1995) *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, 10. Aufl., Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1996) *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, 12. Aufl., Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Görner, R. (2013) ‚Cornet am Reck: Rilke und das Pädagogische‘ in Faber, R., Hg., *Totale Institutionen? Kadettenanstalten, Klosterschulen und Landerziehungsheime in schöner Literatur*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 77–86.

- Grober, U. (2001) ‚Packt euren Rucksack leicht!‘, *Die Zeit* [online], 31 Okt., 1–7, erhältlich: [http://www.zeit.de/2001/45/Packt\\_euern\\_Rucksack\\_leicht](http://www.zeit.de/2001/45/Packt_euern_Rucksack_leicht) [aufgerufen 05 Aug. 2014].
- Gugutzer, R., (2006) ‚Der *body turn* in der Soziologie: Eine programmatische Einführung‘ in Gugutzer, R., Hg., *body turn: Perspektiven der Soziologie und des Sports*, Bielefeld: transcript, 9–53.
- Günzel, S. (2008) ‚*Spatial Turn – Topographical Turn – Topological Turn*: Über die Unterschiede zwischen Raumparadigmen‘ in Döring, J., Thielmann, T., Hg., *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript Verlag, 219–237.
- Habermas, J. (1995) *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, 6. Auflg., Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Hafeneger, B. (2013) *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der Pädagogik*, Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Hall Jennings, H. (1959) *Sociometry in Group Relations: A manual for teachers*, 2. Auflg., Washington D. C.: American Council on Education.
- Hallet, W., Neumann, B., (2009) ‚Raum und Bewegung in der Literatur: Zur Einführung‘ in Hallet, W., Neumann, B., Hg., *Raum und Bewegung in der Literatur: Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn*, Bielefeld: transcript, 11–32.
- Harring, M. et al. (2010) ‚Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik‘ in Harring, M., Böhm-Kaspar, O., Rohlf, C., Palentien, C., Hg., *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 9–19.
- Hartung, M. (1998) *Ironie in der Alltagssprache: Eine gesprächsanalytische Untersuchung*, Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Haß, P. (1998) *Der locus amoenus in der antiken Literatur: Zu Theorie und Geschichte eines literarischen Motivs*, Bamberg: WVB.
- Häntzschel, G. (1994) ‚Frauenliteratur‘ in Borchmeyer, D., Žmegač, V., Hg., *Moderne Literatur in Grundbegriffen*, 2. Auflg., Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 157–162.
- Heller, A. (1973) *Odysee zum Selbst: Zur Gestaltung jugendlicher Identitätssuche im neueren amerikanischen Roman*, Innsbruck: Innsbrucker Gesell. zur Pflege d. Geisteswiss.
- Helmer, K., Kemper, M. (2004) ‚Autorität‘ in Benner, D., Oelkers, J., Hg., *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 126–145.

- Janetzki, U. (2006) ‚Barbara Frischmuth‘ in Arnold, H. L., Hg., *KLK – Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Stuttgart: Metzler, 1–14.
- Janouch, G. (2008) *Gespräche mit Kafka: Aufzeichnungen und Erinnerungen*, Düsseldorf: onomato Verlag.
- Japp, U. (1983) *Theorie der Ironie*, Frankfurt/Main: Klostermann.
- Jung, C. G. (2011) *Die Archetypen und das kollektive Unbewußte*, Gesammelte Werke, Bd. 9, Erster Halbband, 5. Auflg., Jung-Merker, L., Hg., Ostfildern: Patmos-Verlag der Schwabenverlag AG.
- Jung, T. (2002) ‚Vom Pop international zur Tristesse Royal: Die Popliteratur, der Kommerz und die postmoderne Beliebbarkeit‘ in Jung, T., Hg., *Alles nur Pop? Anmerkungen zur populären und Pop-Literatur seit 1990*, Frankfurt/Main: Peter Lang, 29–53.
- Jung, T. (2002a) ‚Trash, Cash oder Chaos? Populäre deutschsprachige Literatur seit der Wende und die sogenannte Popliteratur‘ in Jung, T., Hg., *Alles nur Pop? Anmerkungen zur populären und Pop-Literatur seit 1990*, Frankfurt/Main: Peter Lang, 15–27.
- Kalthoff, H. (1997) *Wohlerzogenheit: Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*, Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Kashiwagi, K. (2003) *Festmahl und frugales Mahl: Nahrungsrituale als Dispositive des Erzählens im Werk Thomas Manns*, Freiburg im Breisgau: Rombach Verlag.
- King, V. (2011) ‚Kultur, Familie und Adoleszenz – generationale und individuelle Wandlungen‘ in Uhlhaas, P., Konrad, K., Hg., *Das adoleszente Gehirn*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 75–88.
- King, V. (2012) ‚Neues Begehren: Psychische Bedeutungen von Sexualität und Körper in der Adoleszenz junger Männer und Frauen‘ in Bründl, P., King, V., Hg., *Adoleszenz: gelingende und misslingende Transformationen*, Frankfurt/Main: Brandes & Apsel, 29–50.
- King, V. (2013) *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz: Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften*, 2. Auflg., Wiesbaden: Springer VS.
- Klönne, A. (2009) ‚1968 – Politikevent, Kulturrevolution, Modernisierungsschub?‘ in Bernhard, A., Keim, W., Hg., *1968 und die neue Restauration*, Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, 17–23.
- Kluchert, G. (1993) ‚Die Schule des Kaiserreichs‘ in Becker, H., Kluchert, G., Hg., *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1–143.
- Kraushaar, W. (2000) *1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur*, Hamburg: Hamburger Edition.

- Krumrey, B., Vogler, I., Derlin, K. (2014) ‚Realitätseffekte in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur: Einleitung‘ in Krumrey, B., Vogler, I., Derlin, K., Hg., *Realitätseffekte in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur: Schreibweisen nach der Postmoderne?*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 9–19.
- Krusche, D. (1993) ‚Genuß, Selbsterfahrung und das wissenschaftliche Literaturlesen‘ in Wierlacher, A., Neumann, G., Teuteberg, H. J., Hg., *Kulturthema Essen: Ansichten und Problemfelder*, Bd. 1, Berlin: Akademie Verlag, 41–51.
- Koch, F. (2009) ‚Sexualität und Erziehung: Zwischen Tabu, repressiver Entsublimierung und Emanzipation‘ in Bernhard, A., Keim, W., Hg., *1968 und die neue Restauration*, Frankfurt/Main: Peter Lang, 117–134.
- König, C. (2006) ‚Joseph Zoderer‘ in Arnold, H. L., Hg., *KLG – Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Stuttgart: Metzler, 1–13.
- Lacan, J. (1996) ‚Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion: wie sie uns in der psychoanalytischen Erfahrung erscheint‘ in Haas, N., Hg., *Jacques Lacan: Schriften I*, 4. Aufl., Berlin: Quadriga Verlag, 61–70.
- Längle, U. (1998) ‚Michael Köhlmeier: Der europäische Niemand‘ in Fetz, B., Kastberger, K., Hg., *Der literarische Einfall: Über das Entstehen von Texten*, Wien: Paul Zsolnay Verlag, 177–183.
- Lau, M. (2000) *Die neuen Sexfronten: Vom Schicksal einer Revolution*, Berlin: Alexander Fest Verlag.
- Lindner, G., Hg., (1995) *Heinz Zander Hortus conclusus: Ausstellung im Panorama Museum Bad Frankenhausen vom 12. August bis 5. November 1995*, Leipzig: E. A. Seemann.
- Lotman, J. M. (1993) *Die Struktur literarischer Texte*, 4. Aufl., München: Wilhelm Fink Verlag.
- löcken (2013) Duden.de [online], erhältlich: <http://www.duden.de/rechtschreibung/loecken> [aufgerufen 12 März 2015].
- Markert, T. (2007) *Ausgrenzung in Schulklassen: Eine qualitative Fallstudie zur Schüler- und Lehrerperspektive*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Martínez, M., Scheffel M. (2012). *Einführung in die Erzähltheorie*, 9. Aufl., München: C. H. Beck.
- Meier, E. (2006) ‚Der umschlossene Garten in der Kunstgeschichte – Die Frage nach dem Drinnen und Draußen‘ in Ströbel, N., Zahner, W., Hg., *Hortus conclusus: Ein geistiger Raum wird zum Bild*, München: Deutscher Kunstverlag, 15–30.
- Meier, A. (2013) ‚Realitätseffekt ‚Autor‘: Poetologische Überlegungen zum Sexualrealismus um 2000‘ in Wagner-Egelhaaf, M., Hg., *Auto(r)fiktion: Litera-*

- rische Verfahren der Selbstkonstruktion*, Bielefeld: Aistesis Verlag, 261–278.
- Mihok, B. (2010) ‚Wild, lockend, gefährlich: „Zigeunerin und Zigeuner“ als populäre Klischees im Comic‘ in Benz, W., Hg., *Vorurteile in der Kinder- und Jugendliteratur*, Berlin: Metropol, 97–108.
- Miller, A. (2006) *Am Anfang war Erziehung*, 22. Aufl., Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Miersch, A. (2003) *Schulmädchen-Report: Der deutsche Sexfilm der 70er Jahre*, Berlin: Bertz.
- Neuhaus, S. (2002) *Sexualität im Diskurs der Literatur*, Tübingen, Basel: A. Francke Verlag.
- Neuhaus, S. (2008) ‚Orte der Zeichen. Wie über literarische Topographien Identität konstruiert wird, oder: Ein Beitrag zur literaturwissenschaftlichen Heterotopologie‘ in Hellström, M., Platen, E., Hg., *Zwischen Globalisierungen und Regionalisierungen: Zur Darstellung von Zeitgeschichte in deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (V)*, München: iudicum, 9–22.
- Neuhaus, S. (2014) ‚Die Macht der Konventionen‘ in Grizelj, M., Jahraus, O., Prokić, T., Hg., *Vor der Theorie: Immersion – Materialität – Intensität*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 291–306.
- Oblinger, H. (1968) *Schweigen und Stille in der Erziehung*, München: Ehrenwirth.
- O’Brien, S., Hg. (2011) *Peter Zumthor Hortus Conclusus*, Köln: König Books.
- Payrhuber, F.-J. (2000). ‚Schule als Thema der Kinder- und Jugendliteratur‘ in Lange, G., Hg., *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*, Bd. 2., 2. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 706–726.
- Penz, O. (2015) ‚Die Somatisierung von Sex-Appeal‘ in Bänziger, P.-P., Beljan, M., Eder, F., Eitler, P., Hg., *Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren*, Bielefeld: transcript Verlag, 285–302.
- Pinsent, P. (2005) ‚Theories of Genre and Gender: Change and Continuity in the School Story‘ in Reynolds, K., Hg. *Modern Children’s Literature: An introduction*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 8–22.
- Ray, S. (2004) ‚School stories‘ in Hunt, P., Hg., *International Companion Encyclopedia of Children’s Literature*, Bd. 1, Abingdon, Oxon: Routledge, 468–480.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität: Macht und Vertrauen in der Erziehung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Reif, W. (1975) *Zivilisationsflucht und literarische Wunschräume: Der exotistische Roman im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts*, Stuttgart: J. B. Metzler.

- Reimer, M. (2009) ‚Traditions of the school story‘ in Grenby, M. O., Immel, A., Hg., *The Cambridge Companion to Children's Literature*, Cambridge: Cambridge Univ. Press, 209–225.
- Rieger-Ladich, M. (2004) ‚Unterwerfung und Überschreitung: Michel Foucaults Theorie der Subjektivierung‘ in Riecken, N., Rieger-Ladich, M., Hg., *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 203–223.
- Rindisbacher, H.-J. (2003) ‚Körper-Sprache – Sprach-Körper: Patrick Süskinds Roman *Das Parfum*‘ in Prutti, B., Wilke, S., Hg., *Körper – Diskurse – Praktiken: zur Semiotik und Lektüre von Körpern in der Moderne*, Heidelberg: Synchron, 221–251.
- Rodrian-Pfennig, M. (2008) ‚1968 zwischen Bildungskatastrophe und Bildungsreform: Oder von Picht zu Pisa‘ in Schwab, A., Schappach, B., Gogos, M., Hg., *Die 68er: Kurzer Sommer – lange Wirkung*, Essen: Klartext, 26–35.
- Rutschky, K., Hg. (2001) *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, 8. Aufl., München: Ullstein.
- Sachs, H. (2004). ‚Mariensymbole‘ in Sachs, H., Badstübner, E., Neumann, H., Hg., *Wörterbuch der christlichen Ikonographie*, 8. Aufl., Regensburg: Schnell & Steiner, 262.
- Schäfer, J. (2014) ‚Johannes Bosco‘ in *Ökumenisches Heiligenlexikon* [online], erhältlich: [http://www.heiligenlexikon.de/BiographienJ/Johannes\\_Don\\_Bosco.htm](http://www.heiligenlexikon.de/BiographienJ/Johannes_Don_Bosco.htm) [aufgerufen 08 Jan. 2015].
- Schaub, A. C. (2004) ‚Barbara Frischmuth: Schreiben ist sowieso Nervensache‘ in Schaub, A. C. *FrauenSchreiben: Abenteuer, Privileg oder Existenzkampf?*, Wien: Edition Roesner, 27–33.
- Scherr, A. (2010) ‚Cliques/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale‘ in Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlufs, C., Palentien, C., Hg., *Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen: Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 73–90.
- Scheutz, M. (2008) ‚„Totale Institutionen“ – missgeleiteter Bruder oder notwendiger Begleiter der Moderne?: Eine Einführung‘ in Scheutz, M., Hg., *Totale Institutionen*, Innsbruck: Studienverlag, 3–19.
- Schipperges, H. (1993) ‚Zur Philosophie der Ernährung‘ in Wierlacher, A., Neumann, G., Teuteberg, H. J., Hg., *Kulturthema Essen: Ansichten und Problemfelder*, Bd. 1, Berlin: Akademie Verlag, 25–40.
- Schönbeck, G. (1962) *Der locus amoenus von Homer bis Horaz*, Heidelberg: Universität Heidelberg.
- Schroer, M. (2006) *Räume, Orte, Grenzen: Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums*, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Schulz, K. (2008) ‚Ohne Frauen keine Revolution: 68er und Neue Frauenbewegung‘, *Bundeszentrale für politische Bildung* [online], 6 März, erhältlich: <http://www.bpb.de/geschichte/deutsche-geschichte/68er-bewegung/51859/frauen-und-68?p=0> [aufgerufen 27 April 2015], S. 1–3.
- SchVG (1995) *Schulverwaltungsgesetz: Kommentar für die Schulpraxis*, Margies, D., Hg., 3. Aufl., Essen: Verlag für Wirtschaft und Verwaltung Wingen.
- Schwab, A., et al., Hg. (2008) *Die 68er: Kurzer Sommer – lange Wirkung*, Essen: Klartext.
- Schwab, A, Schappach, B. (2008a) ‚Die 68er: Kurzer Sommer – lange Wirkung‘ in Schwab, A., et al., Hg., *Die 68er: Kurzer Sommer – lange Wirkung*, Essen: Klartext, 16–23.
- Schweikart, R. (2008) ‚Von Menschen, die große Pausen brauchen: Über Lehrer in der Kinder- und Jugendliteratur‘ in Zabka, T., Cappelmann, I., Hg., *Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 17–29.
- Seibert, J. (2002) ‚Paradies‘ in Seibert, J., *Lexikon christlicher Kunst: Themen, Gestalten, Symbole*, Freiburg, Basel, Wien: Herder Spektrum, 244–245.
- Selbmann, R. (1994) *Der deutsche Bildungsroman*, 2. Aufl., Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Siegfried, D. (2008) ‚„Sound und Revolte“: Konsumkultur und alternativer Alltag‘ in Schwab, A., Schappach, B., Gogos, M., Hg., *Die 68er: Kurzer Sommer – lange Wirkung*, Essen: Klartext, 204–211.
- Sigusch, V. (1998) ‚Die neosexuelle Revolution: Über gesellschaftliche Transformationen der Sexualität in den letzten Jahrzehnten‘, *Psyche: Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Anwendungen*, 52 (12), Stuttgart: Klett-Cotta, 1192–1234.
- Soja, E. W. (2008) ‚Vom „Zeitgeist“ zum „Raumgeist“: New Twists on the *Spatial Turn*‘ in Döring, J., Thielmann, T., Hg., *Spatial Turn: Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript Verlag, 241–262.
- Stahl, M. (2010) ‚Vom pädagogischen Eros‘, *Sezession* [online], 36, Juni, erhältlich: [http://www.sezession.de/wp-content/uploads/2010/10/Stahl\\_Vom-p%C3%A4dagogischen-Eros.pdf](http://www.sezession.de/wp-content/uploads/2010/10/Stahl_Vom-p%C3%A4dagogischen-Eros.pdf) [aufgerufen 9 Jan. 2015], 32–35.
- Steinlein, R. Hg. (2004) *Kinder- und Jugendliteratur als Schöne Literatur: gesammelte Aufsätze zu ihrer Geschichte und Ästhetik*, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Stephan, I. (2007) ‚Frauenliteratur‘ in *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Bd. 1, Weimar, K., Hg., Berlin, New York: Walter de Gruyter, 625–629.



- Strasser, A. (2007) *Mit leichtem Gepäck: eine Anthologie ostbelgischer Gegenwartsliteratur*, St.-Vith: Edition Krautgarten.
- Straub, J., Renn, J. (2002) ‚Transitorische Identität: Der Prozesscharakter moderner personaler Selbstverhältnisse‘ in Straub, J., Renn, J., Hg., *Transitorische Identität: Der Prozesscharakter des modernen Selbst*, Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag, 10–31.
- Teuschel, P., Heuschen, K. W. (2013) *Bullying: Mobbing bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart: Schattauer.
- Tomarken, E. (1982) ‚Prison-Paradise: A Point of Departure in Rasselas‘ in Rump G. C., Hg., *Gefängnis und Paradies: Momente in der Geschichte eines Motivs*, Bonn: Dr. Rudolf Habelt, 1–17.
- Treiber, H., Steinert, H. (2005). *Die Fabrikation des zuverlässigen Menschen: Über die „Wahlverwandtschaft“ von Kloster- und Fabrikdisziplin*, Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Turner, V. (1964) ‚Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage‘ in *Symposium on New Approaches to the Study of Religion*, 4–20.
- Turner, V. (2005) *Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur*, Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.
- Verlinden, K. (2008) ‚„Befreit die kindliche Sexualität!“ Politisierung der Sexualerziehung durch die 1968er-Bewegung‘ in Hoff, W., Kleinau, E., Schmid, P., Hg., *Gender-Geschichte/n: Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung*, Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag, 217–240.
- Verlinden, K. (2015) *Sexualität und Beziehungen bei den „68ern“: Erinnerungen ehemaliger Protagonisten und Protagonistinnen*, Bielefeld: transcript.
- Wagner, A. (2007) *Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart: Studien zu Bret Easton Ellis, Douglas Coupland, Benjamin von Stuckrad-Barre und Alexa Hennig von Lange*, Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Wagner, A. (2008) ‚Schule – (k)ein Thema! Gibt es noch Autoritätskonflikte in aktueller Adoleszenzliteratur?‘ in Zabka, T., Hg., *Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 135–155.
- Waller, W. (1967) *The Sociology of Teaching*, 2. Aufl., New York: J. Wiley & Sons.
- Waters, R. (1994) *The Wall* [CD], Hayes: E.M.I. Records.
- Weber, E. (1974) *Autorität im Wandel: Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung*, Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Weber, M. (2004) ‚Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus‘ in Käsler, D., Hg., *Max Weber: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*, München: Beck, 65–276.

- Weinkauff, G., Glasenapp, G. von. (2010) *Kinder- und Jugendliteratur*, Paderborn: Schöningh.
- Weißbach, D. W. (1995) ‚Imaginationen kollektiver Pubertät: Die Schulmädchenreporte – Vorurteile und Nachurteile‘ in *Medien praktisch: Zeitschrift für Medienpädagogik*, 95 (1), Frankfurt/Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, 29–32.
- Wider den Stachel löcken* (2012) deacademic.com [online], erhältlich: [http://universal\\_lexikon.deacademic.com/319357/Wider\\_den\\_Stachel\\_1%C3%B6cken](http://universal_lexikon.deacademic.com/319357/Wider_den_Stachel_1%C3%B6cken) [aufgerufen 12 März 2015].
- Wierlacher, A. (1987) *Vom Essen in der Literatur: Mahlzeiten in deutschen Erzähltexten von Goethe bis Grass*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Verlag W. Kohlhammer.
- Woelm, E. (2006) Mythologie, Bedeutung und Wesen unserer Bäume, [online] Münster: Monsenstein & Vannerdat, [http://www.bambusgarten.com/files/Baummythologie\\_eBook.pdf](http://www.bambusgarten.com/files/Baummythologie_eBook.pdf) [aufgerufen 04.10.2014].
- Zabka, T., Hg. (2008) *Schule in der neueren Kinder- und Jugendliteratur*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zürcher, B. (2003). ‚Im Farbraum. Barbara Zürcher begegnet Rahel Knöll‘ in Knöll, R., Ill., *Rahel Knöll, hortus conclusus*, Riehen: Gemeinde Riehen, 7–13.
- Zürcher, G. (2006) ‚Hugo Dittberner‘ in Arnold, H. L., Hg., *KLG – Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Stuttgart: Metzler, 1–16.