

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

„Jugend ist nur ein Wort“ – Bourdieus Theorien im
Deutschunterricht, am Beispiel des zeitgenössischen weiblichen
Coming-of-Age-Romans

verfasst von | submitted by
Larissa Schrammel BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 199 506 511 02

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach
Deutsch Unterrichtsfach Geschichte und Politische
Bildung

Betreut von | Supervisor:

Dr. Dieter Merlin

*Tired of lying in the sunshine, staying home to watch the rain
You are young and life is long, and there is time to kill today
And then one day you find ten years have got behind you
No one told you when to run, you missed the starting gun*

*And you run, and you run to catch up with the sun but it's sinking
Racing around to come up behind you again
The sun is the same in a relative way but you're older
Shorter of breath and one day closer to death*

Pink Floyd, Time, The Dark Side of the Moon, 1973

Danksagung

Ich möchte mich bei all meinen Freund*innen bedanken, die sich die Zeit genommen und die Mühe gemacht haben, sich in diese Arbeit zu vertiefen. Insbesondere meine Freundinnen Denise Bruckner und Andrea Plöchl sowie deren Mutter Claudia Plöchl waren in diesen Schaffensprozess eingebunden.

Mein Verlobter, Raimund Wiesinger, hat mich mit Kraft, Mut und Trost dabei unterstützt, diese Arbeit zu einem zufriedenstellenden Ergebnis zu bringen und währenddessen einen kühlen Kopf zu bewahren. Sein technisches Know-how und seine bodenständige Denkweise haben mir in vielen Situationen enorm weitergeholfen.

Mein spezieller Dank geht an meinen Betreuer Dr. Dieter Merlin, der mich im Schreibprozess umfangreich unterstützt und mit seinem Feedback meine Ausführungen bereichert hat, mir aber auch in organisatorischen Belangen helfend zur Seite stand.

Schließlich möchte ich auch allen danken, die zwar hier nicht namentlich aufscheinen, aber einen Beitrag dazu geleistet haben, dass diese Arbeit zustande gekommen ist.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Literaturtheorie im Kontext der Literaturdidaktik	4
2.1	Warum eine Theorie im Unterricht nutzen?	4
2.2	Verknüpfung mit didaktischen Ansätzen	7
3	Bourdieu's Theorie im Überblick	19
3.1	Habitus, Geschmack und Glauben	20
3.2	Kapital	23
3.3	Die männliche Herrschaft	25
3.4	Klassenscham – Anwendung der Theorie Bourdieus an Annie Ernaux' <i>Die Scham</i>	27
4	Der Adoleszenzroman – eine Verortung der Gattung	33
4.1	Literaturgeschichtliche Einbindung der Gattung	35
4.2	Der (post-)moderne Adoleszenzroman als Pop-Literatur	38
4.3	Eingefroren, zerbrochen, ausgebrannt. Formen der gescheiterten Adoleszenz	40
4.4	Lehrjahre sind keine Herrenjahre – weibliche Adoleszenz	43
4.5	Anknüpfungspunkte von Literaturdidaktik und Adoleszenzroman	47
4.6	Adoleszenz im Kontext von Bourdieu	51
4.7	Exkurs – Intersektionalität	54
5	Coming-of-Age in der Literatur der Moderne	57
5.1	Streulicht – Die Venus des Industrieviertels	58
5.2	Das Wasser des Sees ist niemals süß – Ein unversöhnlicher Anti-Bildungsroman	70
5.3	Dicht – Sex, Drugs und Kunst gegen die Bürgerlichkeit	78
5.4	Gipskind – Die bäuerliche Adoleszenz	88
5.5	Bevor die Welt unterging – Die Versöhnung mit dem eigenen Milieu	96
6	Resümee und Konsequenz	104
7	Literaturverzeichnis	108
8	Anhang	113

1 Einleitung

Ein Kind, das nicht auf die Sportwoche mitfahren kann, weil kein Geld da ist. Ein Mädchen, welches in Mathematik durchfällt, weil eine Nachhilfe nicht finanzierbar ist. Ein Schüler, der von seinen Mitschüler*innen ausgeschlossen wird, weil seine Eltern ihm kein Handy kaufen können. Soziale Ungleichheit ist auch in Schulen unserer modernen aufgeklärten Gesellschaft ein Thema, dessen Dringlichkeit nicht erlischt. Studien und Untersuchungen zeigen, dass Bildungsungleichheit heute genauso eine Problematik darstellt, wie in den 1960er-Jahren, als Bildungspolitik und Wissenschaft ihre Hoffnungen in eine forcierte Bildungsexpansion steckten. Obwohl die Bildungsbeteiligung an sich bis heute stark gestiegen ist, zeigt sich eine Beständigkeit an Ungleichheiten sowohl in Österreich als auch in Deutschland (vgl. Bodi-Fernandez et al. 2023: 68–69). So erreichen beispielsweise 57 Prozent der Kinder, deren Eltern einen Universitätsabschluss haben, in Österreich ebenfalls einen Hochschulabschluss. Nur rund 7 Prozent der Nachkommen von Eltern mit maximal einem Pflichtschulabschluss gelingt es, einen akademischen Abschluss zu erreichen (vgl. Lauren 2021). Doch nicht nur Ungleichheiten in der Chance auf Bildung, sondern auch in Bezug auf Herkunft, Gender etc., die in Kombination mit dem individuellen sozialen Milieu stehen, sind Bereiche die unsere Schüler*innen beschäftigen.

Da das Erleben und der Umgang mit sozialen Ungleichheiten die Lebensrealität unserer Schüler*innen darstellen, sollten diese auch Einzug in den Unterricht finden. Hier besteht die Möglichkeit sich (selbst-)kritisch mit dieser Problematik auseinanderzusetzen. Insbesondere der Deutschunterricht kann mit Hilfe von Literatur den Raum geben, die verschiedenen Sichtweisen, Schicksale und Lebensrealitäten aufzuarbeiten. Ein Versuch, sich konstruktiv mit derartiger Literatur zu beschäftigen, wäre der Einbezug von Literaturtheorien. Ein soziologischer Ansatz, der immer wieder in der Literaturwissenschaft auftaucht, um sozioökonomische Bedingungen und Machtverhältnisse zu reflektieren, ist jener des französischen Soziologen Pierre Bourdieu. Dieser Ansatz versucht auf unterschiedlichsten Ebenen soziale Milieus, deren Habitus und Machtstrukturen zu beschreiben, um diese reflektieren zu können.

Nun stellt sich die Frage, welche Literaturgattung die Grundlage bieten kann, um die Spannungsverhältnisse, Bedingungen und Gegebenheiten der einzelnen sozialen Milieus zu untersuchen. Hierbei kann das Genre des Adoleszenz- beziehungsweise Coming-of-Age-Romans eine Grundlage offerieren, die Einsichten in die verschiedensten sozioökonomischen

Gegebenheiten ermöglicht. Zudem ist dieser Textform ein kritischer Umgangston mit der Gesellschaft und ihren Anforderungen, Normen und Handlungsweisen eigen.

Das Ziel besteht somit darin, die Theorie Bourdieus am Genre des Adoleszenzromans beispielhaft anzuwenden, um so einen didaktischen Mehrwert aus diesen Werken, aber auch am Vorgang der literaturwissenschaftlichen Arbeit selbst, herauszuarbeiten. Der Fokus der Masterarbeit soll somit auf der Anwendung von Aspekten der soziologischen Theorien Bourdieus im Deutschunterricht liegen. Zudem wird sich ausschließlich der Literaturform des zeitgenössischen Adoleszenzromans zugewandt. Forschungsprobleme können in dem Sinne ausgemacht werden, dass die Anwendung von Literaturtheorien möglicherweise keine direkte Verankerung im Lehrplan findet. Dazu kommt, dass Literaturtheorien im Deutschunterricht per se wenig direkt behandelt beziehungsweise angewandt werden. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Bandbreite an Literatur zu dieser Thematik sehr schmal ist.

Es soll also zunächst ein Forschungsüberblick über den aktuellen Stand an literaturdidaktischen Theorien sowie Ansätze Bourdieus und die Zugänge, die sich damit verknüpfen lassen, gegeben werden. Dabei soll untersucht werden, welche Relevanz Literaturtheorien für die Literaturdidaktik haben und welche Anknüpfungspunkte ausgemacht werden können. Hierbei soll auch der Lehrplan miteinbezogen werden. Darauf folgt eine Verortung der Gattung ‚Adoleszenzroman‘, die sich sowohl auf historischer, entwicklungspsychologischer, geschlechterspezifischer als auch der soziologischen Ebene bewegt. In diesem Abschnitt soll ebenso diskutiert werden, welches Potenzial speziell die theoretischen Ansätze von Bourdieu für die Anwendung vom Adoleszenzroman im Literaturunterricht bieten können. Abschließend soll überprüft werden, welchen Mehrwert die theoretischen Ansätze von Bourdieu konkret im Hinblick auf einzelne Romane bieten. Dafür fließen die herausgearbeiteten Erkenntnisse, mit dem Schwerpunkt der Theorie Bourdieus, in die Analyse von fünf ausgewählten Adoleszenzromanen ein.

Um sich dem Genre des zeitgenössischen Adoleszenzromans anzunähern, wurden Romane von verschiedenen europäischen Autorinnen ausgewählt. Hierzu gehört beispielsweise Deniz Ohdes Werk *Streulicht* (2021), wobei hier, neben milieuspezifischen Herausforderungen, auch die Schwierigkeiten besprochen werden, die damit verbunden sind, dass ein deutsch-türkisches Kind seinen Platz erobert. Eine Verweigerung des adoleszenten Strebens, sich mit der Gesellschaft zu versöhnen, lässt sich in Giulia Caminitos italienischem Roman *Das Wasser des Sees ist niemals süß* (2022) beobachten, der sich in die Tradition des Anti-Bildungsromans einschreibt. Im Gegensatz dazu steht der Text *Bevor die Welt unterging* (2017) von Kirstin

Breitenfellner, der eine allzu idyllische Versöhnung mit den Anforderungen der Gesellschaft nachzeichnet. Österreichischer ‚Schmäh‘ gepaart mit einer Adoleszenz aus Sex, Drugs und Kunst, ist in Stefanie Sargnagels Text *Dicht* (2020) zu finden, der auch die Menschen am Rande in den Mittelpunkt treten lässt. Zu guter Letzt soll mit *Gipskind* (2020) von Gabriele Kögl ein Schritt in die bäuerliche Adoleszenz gemacht werden, wo andere Arten von Kapital und Prestige die Lebenswirklichkeiten bestimmen.

2 Literaturtheorie im Kontext der Literaturdidaktik

Sind Literaturtheorien zu kompliziert, um sie im Unterricht einsetzen zu können? Überwiegt ein potenzieller Nutzen gegenüber der Gefahr, dass Schüler*innen überfordert oder abgeschreckt werden könnten? Sind Literaturtheorien überhaupt notwendig, um Texte interpretieren zu können? – Dies sind alles Fragen, die aufkommen können, wenn über die Implikation von literaturwissenschaftlichen Theorien in den Unterricht nachgedacht wird. Auch der deutsche Literaturwissenschaftler und -didaktiker Clemens Kammler (vgl. 2000: 7) beschreibt, dass es zwar schon einige Versuche in der Forschungsliteratur gebe, Literaturtheorien für die Praxis fruchtbar zu machen, jedoch die Unsicherheit gegenüber der praktischen Anwendung auf Seiten der Lehrenden überwiege:

Zwischen dem Literaturunterricht, dessen Hauptaufgabe die Förderung der Lesekompetenz und Verstehensfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sei, und einem Theorieansatz, der von der These ausgehe, dass Verstehen nicht nur unwahrscheinlich, sondern prinzipiell unmöglich sei und jede Sinnfixierung ein autoritärer Akt, sehen sie kaum eine Vermittlungsmöglichkeit. Ihr zentrales und durchaus ernstzunehmendes Argument lautet, dass die primäre Leseerfahrung nicht die Vieldeutigkeiten und Brüche, sondern den Sinn des ästhetischen Textes sucht. (Kammler 2000: 7)

Rosebrock (vgl. 1999: 64) bestärkt diese Annahme, da sie betont, dass es für Leser*innen von großer Bedeutung sei, dem „Begehren nach Sinnhaftigkeit“ (ebd.) nachzukommen, wenn ein Text rezipiert wird. Auch Braungart (vgl. 1996: 5) postuliert, dass das Ziel einer jeden Lektüre eines Textes zunächst sei, „zu verstehen, was da geschrieben steht, und nicht darauf, mißzuverstehen, nicht, nichts zu verstehen oder das Verstehen in eine Aporie von Widersprüchen zu treiben“ (ebd.). Jedoch besteht die Frage, ob die Auseinandersetzung mit einem Text schon finalisiert ist, nur weil ein befriedigender Sinnzusammenhang gefunden wurde oder ob es nicht sinnvoller wäre einen Schritt weiterzugehen.

2.1 Warum eine Theorie im Unterricht nutzen?

Für die Beantwortung dieser Frage liefert das folgende Zitat von Culler (vgl. 2002) einen ersten Ansatzpunkt, in dem er sich mit dem Potenzial aber auch den Schwierigkeiten auseinandersetzt, die die Implikation von Theorien mit sich bringen kann:

Theorie ist verbunden mit dem Wunsch nach Beherrschung: Man hofft, dass die Lektüre theoretischer Texte einem die Konzepte zur Verfügung stellt, mit denen sich die für einen wichtigen Phänomene organisieren und verstehen lassen. Aber Theorie macht Beherrschung unmöglich, nicht nur deshalb, weil es stets noch mehr zu wissen gibt, sondern auch, weil, konkreter und schmerzhafter, die Theorie selbst immer wieder ihre vermeintlichen Ergebnisse und deren Prämissen in Frage stellt. [...] Am Ende ist man weder Meister, noch ist man dort, wo man am Anfang war. Man beginnt, über die eigene Lektüre auf neue Weise nachzudenken. Man stellt andere Fragen und hat ein besseres Gespür für die Implikationen der Fragen, die man an die Texte, die man liest, stellt. (Culler 2002: 29–30)

Die Anwendung von Literaturtheorien im Literaturunterricht soll, wie Culler anmerkt, Schüler*innen nicht zu Meister*innen eines Textes machen. Vielmehr könnten jedoch mit Hilfe

ihrer Anwendung „wichtige Gedankengänge skizziert“, „Diskussionsfelder abgesteckt“ und „die Freuden des Nachdenkens ausgekostet werden“ (ebd.). Dabei muss die einbezogene Theorie als etwas „Sinnvolles und Anregendes“ (ebd.) empfunden werden. Das Ziel einer Implikation von Literaturtheorien bestehe somit nicht in der Suche nach der einen Wahrheit eines Textes, sondern vielmehr in der Bereicherung eines fruchtbaren Prozesses in der Auseinandersetzung mit ihm. Culler (vgl. 2002: 29–30) erwähnt auch, dass diese Verweigerung einer einzig richtigen Interpretation zu Frust bei den Schüler*innen führen kann. Jedoch sei es ebenso Aufgabe eines guten Literaturunterrichts, den Lernenden zu vermitteln, dass jeder subjektive Ansatz einen wertvollen Beitrag enthält und jede Perspektive neue Erkenntnisse bringen oder alte Annahmen revidieren kann. Dies könne furchteinflößend sein. „Aber so ist“, wie Culler (2002: 29) schreibt, „schließlich auch das Leben“. Genau diese Unbestimmbarkeit mache Literatur lebendig.

Kammler (vgl. 2000: 6), der, neben den Ängsten der Lehrer*innen gegenüber den Anwendungen von Literaturtheorien, auch die Vorteile derselben anführt, bemerkt, dass eine besondere pädagogische Bedeutung des Literaturunterrichts auch in der Beschäftigung mit dem ‚Anderen‘ bestünde:

Es gilt eine exemplarische Bewusstmachung des Fremden, Gegenläufigen, das sich dem eigenen Sinnprojekt nicht unterordnen lässt, und in der Erkenntnis der prinzipiellen Relativität fremder wie eigener Geltungsansprüche und Sinnzuweisungen. (Kammler 2000: 6)

Durch diese Erfahrungen können die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass Schüler*innen heterogenen Lebensformen mehr Toleranz entgegenbringen. Kammler (vgl. 2000: 7) merkt jedoch auch an, dass, wenn Literaturtheorien in den Unterricht eingebaut werden sollen, es essentiell sei, eine Theoriefixierung zu vermeiden. Dies würde dadurch erreicht werden, wenn darauf verzichtet wird, den Unterricht mit „komplizierten Begrifflichkeiten und ausschweifenden Methodenreflexionen“ zu überfrachten und vielmehr den Blick für „Widersprüche in Texten“ sowie die „Unabschließbarkeit der Interpretation“ (ebd.) zu schärfen.

Eines der eindringlichsten Argumente für den Einsatz von Literaturtheorien im Unterricht äußern jedoch Köppe und Winko (vgl. 2013: 1). Diese argumentieren, dass es schlichtweg gar nicht möglich sei, Literatur „theoriefrei“ (ebd.) zu lesen, geschweige denn zu interpretieren. Auch wenn der Eindruck bestünde, dass es möglich wäre, sich ohne Voraussetzungen auf einen Text einzulassen, würden trotz allem zumindest „subjektive Theorien“ (ebd.) mitschwingen, die die Wahrnehmung und das Verständnis des Textes beeinflussen. Subjektive Theorien werden von Köppe und Winko als „komplexe Zusammenhänge von Konzepten“ beschrieben,

die geringstenfalls durch „implizite argumentative Strukturen“ (ebd.) verbunden sind und mit denen sich Individuen Sachverhalte erklären. Sie erfüllen für die einzelnen Personen dieselben Funktionen, wie wissenschaftliche Theorien für Wissenschaftler*innen und es ist ebenfalls möglich sie explizit zu formulieren, zu vergleichen und zu beurteilen. Dabei könne angenommen werden, dass solche subjektiven Theorien womöglich auf alle Aspekte des Textverstehens einwirken:

Die Deutung der fiktiven Welt dürften sie (etwa in Form alltagspsychologischer Erklärungen für die Handlungsweise von Figuren) ebenso prägen wie die Auffassung von der angemessenen Haltung, die dem Gelesenen gegenüber einzunehmen sei, etwa die Einstellung, dass man Informationen, die in fiktionalen Texten wie Romanen mitgeteilt werden, nicht ohne Weiteres glauben sollte. Was für das Lesen und Verstehen literarischer Texte gilt, trifft auf das Interpretieren in mindestens demselben Maß zu. [...] Subjektive Theorien werden, gerade wenn sie als „evident“ empfunden werden, oft nicht als solche erkannt. Dies ändert sich, wenn sie explizit formuliert und als Literaturtheorie wahrgenommen werden. (Köppe & Winko 2013: 1)

Ein meist unreflektiertes ‚Verstehen‘ im Alltagssinn könne laut Köppe und Winko (vgl. 2013: 2) auch als Variante hermeneutischer Verfahren gedeutet werden, aber auch feministische, psychologische oder gendertheoretische Herangehensweisen kämen oft wie von selbst beim Lesen eines Textes.

Eine spezifische Sicht wäre, nach King (vgl. 2020: 29), beispielsweise die Betrachtung von Literatur aus einer sozial- und kulturwissenschaftlichen sowie sozialpsychologischen Sicht, was ein „spezifisches Erkenntnispotenzial“ (ebd.) liefern könne. So sei es möglich Literatur auch als Soziologie zu sehen – als eine „Form der Selbstbeobachtungen von Gesellschaften“ (ebd.). Denn Literatur könne nicht nur als kunstsoziologischer Gegenstand wahrgenommen werden, sondern auch für „künstlerische literarische Gestaltungen und Deutungen des Literarischen als Quelle“ (ebd.) fungieren oder zudem als „spezifische Form soziologischer, bildungstheoretischer und psychologischer Erkenntnis“ (ebd.) dienen. Dass sich Adoleszenzen besonders gut als „gewinnbringende Medien der Analyse von tiefstgehenden Beziehungen zur sozialen Welt darstellen“ (Bourdieu 1999: 69), hat Bourdieu auch in seinen Ausführungen zur Verbindung von sozialwissenschaftlichen und literarischen Erkenntnissen betont. Dies lässt ein erstes Potenzial für die Betrachtung von Coming-of-Age-Romanen mit Erkenntnissen der sozialwissenschaftlichen Theorie vermuten – aber dazu mehr in den folgenden Kapiteln.

Zusammenfassend ist somit festzuhalten, dass die Argumente, die für den Einsatz von Literaturtheorien im Unterricht plädieren, sich als plausibel erweisen. Insbesondere wenn die Ausführung von Köppe und Winko (vgl. 2013: 1) bedacht wird, dass Literatur grundsätzlich nicht ohne Einbezug von Theorien gelesen werden könne. Dass spezifisch soziologische Zugänge sich im Besonderen gewinnbringend auf Medien anwenden lassen könnten, welche

sich mit Adoleszenz beschäftigen, wurde ebenfalls kurz angeschnitten. Nun gilt es jedoch das Feld der Literaturtheorien mit der Literaturdidaktik per se zu verknüpfen.

2.2 Verknüpfung mit didaktischen Ansätzen

Neben der Bezugswissenschaft Germanistik und den empirischen Bildungswissenschaften existieren eine Reihe weiterer Nachbardisziplinen, mit denen die Literaturdidaktik in Beziehung steht. Hierbei sind alle (Kultur-)Wissenschaften anzuführen, die einen Beitrag dazu leisten, literarische Werke zu erschließen, zu kontextualisieren und zu deuten – beispielsweise Philosophie, Anthropologie, Kunstwissenschaft etc. (vgl. Kepser & Abraham 2016: 16) Auch Bourdieus Theorien können in diese Aufzählung mit eingereiht werden, da diese Teil des Spektrums der Kulturwissenschaft ‚Soziologie‘ sind. Die Literaturdidaktik weise jedoch darauf hin, dass es bei einem modernen Literaturunterricht nicht ausreiche, sich, unter Einbeziehung dieser Kulturwissenschaften, ausschließlich damit zu beschäftigen, wie Literatur beschaffen ist (vgl. ebd.: 24–25). Jene müsse sich vielmehr dafür interessieren, „was Menschen damit machen und warum“ (ebd.: 25). Es sei somit ein Augenmerk auf das gesamte Handlungsfeld ‚Literatur‘ zu legen, welches zwar den Gegenstand einschließe, aber nicht bei diesem verweile (vgl. ebd.). Um das Handlungsfeld ‚Literatur‘ beschreiben zu können, wird in Folge dazu das Modell von Kepser und Abraham (vgl. 2016) herangezogen, welches auf mediensoziologischen und -psychologischen Überlegungen basiert und hierbei Mikro-, Meso- und Makroebenen miteinander verschränkt. Auch Spinner (vgl. 2013) erarbeitet in seinem Beitrag *Ästhetische Bildung und Literaturunterricht*, dass Literaturunterricht sich nicht auf die bloße Vermittlung literarischen Lernens im engeren Sinne beschränken dürfe, sondern auch Lernprozesse unterstützt werden sollen, die über bloßes Textverstehen hinausreichen. Spinners Ansatz kann somit ebenfalls Beachtung finden, wenn über das Potenzial einer Literaturtheorie im Verstehensprozess beziehungsweise in der Bildung durch Literatur gesprochen wird. Die besprochenen literaturdidaktischen Ansätze sollen also für Überlegungen zur Implikation von Literaturtheorien im Unterricht herangezogen werden, um sie auf deren Potenziale zu überprüfen. Anschließend daran wird auch kurz ein Blick in den aktuellen Lehrplan geworfen, um zu analysieren, welche Überschneidungen mit diesem existieren.

2.2.1 Modell des Handlungsfeldes Literatur von Abraham und Kepser

Das Modell zum Handlungsfeld der Literatur betrachtet Mediensysteme auf der Mikroebene, welche sich auf das Individuum konzentriert, der Mesoebene, welche sich mit dem sozialen Nahbereich beschäftigt, und der Makroebene, die die Sozialschicht, Nation, Kultur sowie globale Vernetzungen berücksichtigt (vgl. Kepser & Abraham 2016: 20).

Individuelle Bedeutsamkeit

Laut Kepser und Abraham (vgl. 2016: 20–21) ist für die Mikroebene (auch als individuelle Bedeutsamkeit bezeichnet) eine zentrale Frage besonders bedeutend: „Wer liest wo was?“ (ebd.). Diesen Überlegungen geht die Soziologie nach, wobei dieser Bereich auch als „literarische Sozialisation“ (ebd.) bezeichnet wird. Literarische Sozialisation beschäftigt sich beispielsweise mit Lesemotivation und Lesemotiven aber auch der Identitätsbildung und Ich-Entwicklung, die Rezipient*innen, insbesondere Kinder und Jugendliche, durch Literatur erfahren können. Abraham und Kepser beziehen sich in diesem Bereich auch auf die Ausführungen von Büker und Vorst (vgl. 2019: 38–40), die sich näher mit der individuellen Wirkung von Literatur auf Rezipient*innen auseinandergesetzt haben. Leser*innen würden durch die Beschäftigung mit Texten dazu ermutigt werden, sich für das Überraschende, Fremde und Ambivalente in literarischen Texten zu öffnen, um ihre Perspektiven zu erweitern und ihre „kognitive und affektive Dezentrierung“ (ebd.) zu fördern. Dies ermöglichen die zahlreichen Lebensentwürfe, mit denen Leser*innen konfrontiert werden. Dabei können diese in Bezug zu ihrer eigenen Situation gesetzt, sich ihnen anzunähern versucht oder auch eine abweisende Haltung ihnen gegenüber aufgebaut werden.

Die individuelle Auseinandersetzung mit Literatur kann laut Kepser und Abraham (vgl. 2016: 21), neben der beschriebenen Persönlichkeitsbildung, auch „inter- und transkulturelle Bildungsprozesse“ (Begegnungen mit Migrant*innenliteratur, mit kulturellen Wandlungs- und Hybridisierungsprozessen, kultureller Pluralität etc.) sowie ein Verständnis für Menschen mit Behinderungen fördern. Fiktionale Welten würden es zudem ermöglichen, verschiedene Problemlösungsstrategien für persönliche, soziale oder politische Konflikte zu erkunden, was zu einer Art Probehandeln führen könne. Somit könne Lesen als „geistige Lockerungsübung“ (ebd.) beschrieben werden, die zu einer multiperspektivischen Betrachtung der Umwelt beiträgt. Neben diesem prozeduralem Handlungswissen würden literarische Werke aber auch deklaratives Faktenwissen vermitteln, beispielsweise in Bereichen wie Geo- und Ethnografie, Geschichte, Politik, Psychologie, Philosophie und vielen mehr. Abschließend muss auch auf die von Kepser und Abraham (vgl. 2016: 21) beschriebene Möglichkeit eines individuellen ästhetischen Genusses durch die Begegnung mit literarischen Texten hingewiesen werden, wobei diese sogenannte Artefakt-Emotionen hervorrufen können. Diese, durch die „besondere Gemachtheit“ (ebd.) eines ästhetischen Gegenstands ausgelöst, Emotionen könnten unter Umständen allerdings auch negative Gefühle, wie bei einem schlechten Kunstwerk, auslösen. Dadurch könne der Dialog mit dem Text abgebrochen werden, wenn „der Inhalt des

Medienangebots nicht der Lebenserfahrung und den momentanen Bedürfnissen des potentiellen Rezipienten entspricht“ (ebd.).

Die Integration von Bourdieus Theorien bei der Erschließung von Literatur kann für die Ebene der individuellen Bedeutsamkeit vermehrt die Ausbildung eines tieferen Bewusstseins für soziale Strukturen und deren Einfluss auf individuelle Lebensverläufe eröffnen. Denn Bourdieu konzentrierte sich in seinen Theorien stets auf die Bedeutung sozialer Mechanismen, die Entscheidungen und Verläufe formen (siehe Kapitel 3). Wenn mit diesen Theorien gearbeitet wird, können somit Perspektiven aufgegriffen werden, die Reflexionen ermöglichen, welche auch die eigenen Lebensumstände kritisch betrachten. Dadurch kann ein tieferes Verständnis für die Kräfte gewonnen werden, welche persönliche Entscheidungen aber auch jene des eigenen sozialen Umfeldes beeinflussen. Ein weiterer zentraler Aspekt von Bourdieus Theorien ist die Kritik an sozialen Hierarchien und der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Institutionen. Leser*innen, die sich mit dieser Theorie auseinandersetzen, werden so für soziale Gerechtigkeit sensibilisiert und zum Nachdenken über eigene (oder fremde) soziale Umstände angeregt. Damit einhergehend kann eine Analyse von Herrschaft, und wie sich jene in unterschiedlichen sozialen Feldern äußert, sowie der Produktion und Etablierung von Ungleichheit angestoßen werden.

Ein weiterer Punkt ist der des ‚habituellen Geschmacks‘, welcher sich damit beschäftigt, wie individuelle Präferenzen durch soziale Umstände geprägt werden. Wenn bei der Beschäftigung mit Literatur die Vielfalt von Geschmack und Vorlieben thematisiert wird, wird die Möglichkeit eröffnet, die eigenen Vorlieben zu hinterfragen und die sozialen Einflüsse auf Geschmack zu erkennen. Es kann somit bei der Implikation der bourdieuschen Theorie die Förderung eines reflexiven Bewusstseins für den eigenen Habitus und die eigene Kultur vor dem Hintergrund der ‚anderen‘ vorangetrieben werden. Zudem wird es so möglich, die eigene Position in einer vielfältigen Gesellschaft zu reflektieren. Dieser reflektierte Blick auf den eigenen Habitus fördert die Entwicklung von Handlungskompetenz in einem kulturell vielfältigen Umfeld, da er ein tieferes Verständnis für die unterschiedlichen Hintergründe und Perspektiven der ‚anderen‘ ermöglicht. Es wird somit sowohl die Identitätsbildung als auch Ich-Entwicklung – mit einem soziologischen Schwerpunkt – durch die Anwendung der Literaturtheorie vorangetrieben. Auch diverse Problemlösungsstrategien, die sich insbesondere auf Herrschaft, Klasse und Geschlecht beziehen, können anhand der Anwendung auf Literatur durchdacht werden.

Soziale Bedeutsamkeit

Der Bereich der sozialen Bedeutsamkeit wurde von Kepser und Abraham (vgl. 2016: 22) auf der Mesebene situiert und nimmt insbesondere den literarischen Dialog zwischen Familienmitgliedern, Freunden, Lernenden und Lehrenden etc. in den Fokus. Diese Dialoge sind ebenfalls Teil der literarischen Sozialisation, bedürfen aber bestimmten „kommunikativ-pragmatischen Kompetenzen der daran Beteiligten“ (ebd.), um gelingen zu können. Hierbei seien beispielsweise Kompetenzen, wie grundlegende Kommunikationsfähigkeiten, Toleranz gegenüber anderen Meinungen, aktives Zuhören und andere in einen Dialog miteinzubeziehen, gemeint. Dabei müsse auch das richtige Stilregister gewählt (Gespräch zwischen Freund*innen versus Germanisten*innen) und auf die jeweiligen rhetorischen Fähigkeiten zurückgegriffen werden. Die Teilnehmer*innen eines solchen Austausches würden dabei eine „Erweiterung, Bestätigung und/oder Umstrukturierung des je individuellen Handlungsfelds Literatur“ (ebd.) erleben. Zudem könnten laut Kepser und Abraham (vgl. 2016: 23) durch diese Dialoge beziehungsweise Literaturempfehlungen auch „politische, soziale, ökologische und moralisch-ethische Normen bzw. Werturteile aufgebaut oder einer kritischen Überprüfung unterzogen“ (ebd.) werden. Weiters würden sie die Möglichkeit geben über ästhetische Fragen zu sprechen, aber auch die Erschließung literarischer Texte, die entweder einen historischen Hintergrund haben oder unkonventionelle sprachliche Mittel verwenden, mit der Hilfe anderer Leser*innen voranzutreiben. Letzten Endes läge die soziale Bedeutsamkeit von Literatur jedoch im ästhetischen Genuss, der sich durch „kollektive Rezeptionssituationen (Theater, Kino, Lesung, Poetry Slam etc.)“ (ebd.) verwirkliche. Der „Ichbezogene einsame Genuss“ (ebd.) von Literatur sei aus historischer Sicht ein Phänomen, welches sich erst seit dem 18. Jahrhundert etabliert habe, zuvor wäre die dominierende Art der Rezeption jahrtausendlang die gemeinschaftliche Begegnung mit Texten gewesen.

Die Verbindung von Theorien mit literarischen Werken erfordert oft umfassende Denkleistungen. Ein Gespräch mit anderen kann die Vorstellungskraft anregen und dazu ermutigen, verschiedene Lesarten zu erkunden, was wiederum zu neuen Einsichten führen kann. Das dialogische Aushandeln von ‚Sinn‘ ist, wie in Kapitel 2.1 besprochen, ein basaler Bestandteil der literarischen Rezeptionskompetenz, wobei es natürlich auch gilt, die letzte Ebene der sinnkritischen Dekonstruktion von Texten zu erreichen, also sensibel für Widersprüche zu werden. Bourdieus Theorie kann sowohl für den (literarischen) Dialog als auch für daran anschließende sinnkritische Texterschließungen, aber auch darüberhinausgehende Fragestellungen dienlich sein. So können in (literarischen) Diskussionen beispielsweise die eigenen Privilegien beziehungsweise Norm- und Werthaltungen reflektiert

werden: Welche (objektivierten oder inkorporierten) Kapitalformen besitze ich? Welche (sprachlichen) Ausdrucksweisen, Wahrnehmungsschemata, Körperhaltungen verbinde ich mit gewissen Berufen, Positionen und/oder Geschlechtern? etc.

Die Theorie Bourdieus könnte außerdem im Sinne einer Sensibilisierung gegenüber sozialen Dimensionen gesellschaftlicher Heterogenität ebenfalls einen Beitrag leisten, sodass Rezipient*innen mit der Komplexität moderner Gesellschaften besser umzugehen lernen. Zudem bietet es sich an, sich der Bedeutung von Macht und Herrschaft in gesellschaftlichen Institutionen aber auch im Alltäglichen bewusst zu werden. Die Verknüpfung der bourdieuschen Theorie mit der Literatur beziehungsweise das Gespräch darüber kann derartige Diskussionen in (Peer-)Gruppen anstoßen. Dies kann auch zu Unterhaltungen über Ursachen und Zusammenhänge sozialer Ungleichheit anregen.

Es liegt somit die Vermutung nahe, dass der Einbezug von Bourdieus Theorien in Peer-Gespräche die „Überprüfung politischer, sozialer, ökologischer und moralisch-ethischer Normen bzw. Werturteile“, die Kepser und Abraham (vgl. 2016: 23) der sozialen Bedeutsamkeit zuschreiben, vorantreibt. Es muss jedoch betont werden, dass der Aspekt der kollektiven Rezeptionssituationen sich in diesem Fall vermutlich eher auf institutionelle Settings beschränken wird, da die Theorie, insbesondere für Schüler*innen, ohne externe Anleitung beziehungsweise Hilfe sehr komplex ist. Wobei hier wiederum angemerkt werden muss, dass durch den Austausch mit anderen die Erschließung der Theorie und deren Anwendung auf Texte durch den Dialog erleichtert werden kann. Hier bietet es sich, zusätzlich zu einem literarischen Gespräch, auch an, auf einer Meta-Ebene in der Klasse Reflexionen einzuleiten: Wie werden in sozialen Feldern, beispielsweise dem der Schule, Regeln festgelegt? Wird dadurch ein bestimmter Habitus belohnt oder bestätigt? Welche Kapitalien finden in der Schule Anerkennung und welche nicht? Ein weiterer Zugang auf einer Meta-Ebene wäre natürlich auch, im Unterricht zu besprechen, welche Vorteile oder Nachteile die Implikation von Theorien, wie der Bourdieus, für die Erschließung von Texten bringen kann.

Kulturelle Bedeutsamkeit

Im Zentrum der kulturellen Bedeutsamkeit steht für Kepser und Abraham (vgl. 2016: 24) ein komplexes Symbolsystem, das identitätsbildend für große Gemeinschaften ist. Wie sich ein solches Symbolsystem konstituiert, haben Assmann und Assmann (vgl. 1994: 123) unter dem Schlagwort des „kulturellen Gedächtnisses“ (ebd.) beschrieben: Kulturelle Güter und Kommunikationsformen wie Rituale, Tänze, Kleidung und auch Literatur würden zur „Sicherung und Kontinuierung einer sozialen Identität“ (ebd.) dienen, aber auch zur

Abgrenzung gegenwärtiger Bedürfnisse von diesen Traditionen, sodass Perspektiven für die Zukunft herausgearbeitet werden könnten. Texte beziehungsweise Literatur fungierten als ein „kulturelles Speichergedächtnis“ (ebd.) einer Gruppe, welche bestimme, was erinnert werden soll. Als Beispiel für solche Vorschläge für Erinnerungen nennen Assmann und Assmann die Thematisierung der Shoah in unterschiedlichsten Medien.

Noch mehr als die Geschichtsschreibung, die auch einen Teil des kulturellen Gedächtnisses darstelle, wirke sich laut Kepser und Abraham (vgl. 2016: 24–25) Literatur auf Einstellungen und Haltungen aus, die eine Großgruppe gegenüber ihrer Vergangenheit zeigt. Dies sei durch den „besonderen Beobachtungsmodus“ – den der „Ästhetik“ (ebd.) – begründet. Ästhetik konstituiere sich beispielsweise in Formen „tradiierter sprachlicher Mittel“ (ebd.), wie einer besonderen Laut- und Wortwahl bis zu bestimmten Beschaffenheiten von Texten, welche im Handlungsfeld Literatur von Autor*innen reproduziert und von Leser*innen erwartet werden. Es werde somit von allen am „gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozess über und mit Hilfe von Literatur“ (ebd.) Teilhabenden die Fähigkeit gefordert, Literatur „nicht nur auf sich selbst oder den unmittelbaren Lebensraum beziehen zu können, sondern auch ihre kollektive Bedeutsamkeit zu begreifen“ (ebd.). Bei einer erfolgreichen Teilhabe könne sich Sicherheit und Geborgenheit durch das Entstehen von Gemeinschaftszugehörigkeiten einstellen. Literatur ermögliche es Leser*innen und Autor*innen, sich „im gesellschaftlichen Kontext ästhetisch, aber auch ethisch oder politisch zu positionieren“. Es sei somit ebenso Teil des Handlungsfelds Literatur, auf „Gefährdungen der jeweiligen gesellschaftlichen Errungenschaften“ aufmerksam zu machen, aber auch „notwendige Veränderungen“ (ebd.) einzufordern.

Interessant ist die Verbindung, die vom kulturellen Handlungsfeld der Literatur zu Bourdieu gezogen werden kann. Bourdieu bezog sich in mehreren Werken, wie beispielsweise *Sozialer Sinn* (1993), auf Symbolsysteme, die denen von Assmann und Assmann (vgl. 1994) ähneln. Diese seien auch laut Bourdieu (vgl. 1993: 12) identitätsbildend für eine Kultur und würden sich dadurch auszeichnen, dass jedes Element durch die Beziehung, die es zu anderen Elementen innerhalb eines Systems unterhält, charakterisiert wird, und sich daraus sein Sinn und seine Funktion ergeben. Als „selbstverständliche Symbolsysteme“ führt er beispielsweise „Sprache, Mythos, Religion und Kunst“ (ebd.) an. Trotz ihres autonomen Status seien diese eng mit gesellschaftlichen Systemen und Feldern verwoben. Das bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit kultureller Bedeutsamkeit im Sinne der identitätsbildenden Symbolsysteme bereits in Bourdieus Ansätzen angelegt ist. Dies deutet wiederum darauf hin, dass die Verbindung der bourdieuschen Theorie mit Literatur für Ausarbeitungen bezüglich enthaltener kultureller Bedeutsamkeit zuträglich ist.

Auch hinsichtlich der Vorschläge einer Gruppe, was erinnert werden soll, können mögliche Verknüpfungen zu Bourdieu herausgearbeitet werden. So weisen Kepser und Abraham (vgl. 2016) im folgenden Zitat dezidiert darauf hin, dass von Gruppen bestimmte Erinnerungsangebote kapitalismuskritische Themen aber auch Themen des Heranwachsens sein können – dieselben Aspekte, die auch maßgeblich für diese Arbeit sind:

Aber auch die Institution „Ehe“ oder die Produktionsverhältnisse im Kapitalismus oder der Prozess des Erwachsenwerdens oder die Literatur selbst können solche Angebote sein. Ihre Aktualisierung wird allerdings wesentlich durch bestimmte Instanzen wie beispielsweise die Massenmedien als „Beobachter zweiten Grades“ mitbestimmt. (Kepser & Abraham 2016: 24)

Als „Beobachter zweiten Grades“ (ebd.) könnten ebenso die für diese Arbeit ausgewählten Adoleszenzromane fungieren, da diese Einblicke in die zuvor genannten Erinnerungsangebote geben, die laut Kepser und Abraham maßgeblich für das kulturelle Gedächtnis sind. Die Theorien Bourdieus sowie die Gattung der Adoleszenzromane bieten sich daher dafür an, dieses kulturelle Gedächtnis beziehungsweise die in ihr enthaltenen Symbolsysteme zu entschlüsseln und zu bewerten.

2.2.2 Die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit nach Spinner

Spinner (vgl. 2013: 17) beschreibt in *Ästhetische Bildung und Literaturunterricht*, sogenannte „literarästhetische Rezeptionskompetenzen“. Zu diesen zählen „die Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit“, „das Verständnis für psychologische Prozesse“ und „allgemeines Weltwissen“ (ebd.). Diese würden dahingehend eine Rolle spielen, dass Literaturunterricht sich nicht nur auf literarisches Lernen im engeren Sinne beschränken dürfe. Vielmehr gelte es Lernprozesse zu fördern, die durch die Beschäftigung mit Texten in Gang gesetzt und unterstützt werden, aber auch weit über reines Textverstehen hinausreichen. Für dieses Kapitel ist insbesondere der Aspekt „Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit“ (ebd.) von Bedeutung. Auf die anderen Rezeptionskompetenzen wird später in Kapitel 4.5 ausführlicher Bezug genommen.

Bei Kepser und Abraham (vgl. 2016) war bereits in den Beschreibungen zur Ebene der sozialen Bedeutsamkeit die Rede, dass moralisch-ethische Normen bzw. Werturteile durch Literatur, beziehungsweise Gesprächen über jene, bestätigt, aber auch reflektiert oder widerlegt werden können. Zudem wurde im Bereich der individuellen Bedeutsamkeit auf Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung durch Literatur hingewiesen. Ähnliche Aspekte spielen auch bei Spinner (vgl. 1989) eine Rolle, wenn er Literaturunterricht und moralische Entwicklung in Verbindung bringt. Gleich zu Beginn muss aber die Frage gestellt

werden, ob es nicht sinnvoller wäre, Literatur wertfrei, ohne jegliche Meinungen, zu vermitteln, worauf Spinner folgende Antwort gibt:

Zwar ist es mehr als verständlich, wenn vor dem Hintergrund der Geschichte des Literaturunterrichts bei Unterrichtenden ein Bedürfnis da ist, wertfrei mit literarischen Texten umzugehen. Aber man kann die Augen nicht davor verschließen, daß Literatur den Leser immer wieder in eine Auseinandersetzung mit moralischen Fragen verwickelt – wer den Faust, die Iphigenie, den Michael Kohlhaas, den Woyzeck, den Kaukasischen Kreidekreis, den Besuch der alten Dame oder auch ein Märchen liest, sieht sich mit moralischen Problemen konfrontiert. Man wird kaum daran zweifeln, daß die Beschäftigung mit solchen Texten einen Einfluß auf die moralische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen haben kann. (Spinner 1989: 14)

Laut Spinner (vgl. 1989: 16) gehe es in der moralischen Erziehung nicht konkret darum, bestimmte „Werte zu vermitteln, moralische Lehrsätze beizubringen oder richtiges Verhalten anzutrainieren“ (ebd.). Vielmehr bestehe das Ziel darin, dass Lernende mit Problemsituationen konfrontiert und sie zur eigenständigen Auseinandersetzung mit Literatur motiviert werden. Es würden also keine moralischen Lehrsätze übernommen werden, sondern Schüler*innen sollen dazu angehalten werden, selbst in Argumentationen einzutreten. Diese Lernprozesse müssen von „Selbständigkeit und Freiheit des Denkens“ (ebd.) bestimmt sein. Auch läge es im Wesen literarischer Produkte, dass sie überwiegend keine fertigen Lösungen oder Antworten offerieren, sondern Leser*innen in Konfliktsituationen geleiten und diese mit Fragen zurückbleiben würden.

Der Beitrag, den Literatur nun speziell für die moralische Entwicklung leisten kann, ergibt sich laut Spinner (vgl. 1989: 16–17) aus dem Aspekt der Perspektivenübernahme. Die Entwicklung eines moralischen Urteils stehe aus seiner Sicht eng mit der „Überwindung egozentrischer Sichtweisen“ in Verbindung. Lernende seien nur dann fähig, die Perspektiven anderer Menschen einzunehmen, wenn sie über ein „Zweck-Mittel-Denken“ oder „blinde Autorität“ (ebd.) hinauswachsen können. Meist würden Schüler*innen schon sehr früh erkennen, dass Sachverhalte unterschiedlich beurteilt werden können. Dadurch ermöglichen sie sich eine distanzierte Perspektive, können unterschiedliche Perspektiven aufeinander beziehen und würden schlussendlich lernen, die Perspektiven auch in größere Zusammenhänge zu setzen. Literatur könne dabei als eines der wichtigsten Mittel betrachtet werden, die der Mensch zur „Ausbildung der Fähigkeit der Perspektivenübernahme“ (ebd.) konzipiert habe. Denn literarische Werke würden es ermöglichen, fremde Erfahrungsperspektiven nachzuvollziehen, unterschiedliche Ansichten miteinander in Beziehung zu setzen und Gespräche über Gründe und Folgen verschiedener Sichtweisen zu initiieren. Jedoch bedeute die Einnahme anderer Ansichten dabei nicht, dass diese Perspektiven auch positiv angenommen werden müssen. Leser*innen würden aber dazu ermutigt werden, „sich ernsthaft mit anderen Sichtweisen und Lebensentscheidungen auseinanderzusetzen“ (ebd.). Die Beschäftigung mit anderen Positionen

in der Literatur erfolge hingegen nicht nur denkend, sondern sie fände auch gefühlsmäßig über „Identifikationsprozesse mit literarischen Figuren“ (ebd.) statt – dies wird auch als Empathie bezeichnet. Die besondere Leistung des Literaturunterrichts läge also darin, ein „Wechselspiel zwischen Empathie, Perspektivenübernahme und Argumentation“ (ebd.) zu initiieren.

Die Ausführungen Spinners enthalten viele Aspekte, die auch in den Ausführungen von Kepser und Abraham (vgl. 2016) zum Handlungsfeld Literatur aufscheinen. Jedoch betont Spinner (vgl. 1989: 16) eindrücklicher die „Selbständigkeit und Freiheit des Denkens“ (ebd.) die (literarischen) Lernprozessen innewohnen sollte und die mögliche moralische Entwicklung durch Literatur. Hierbei wird das „Wechselspiel zwischen Empathie, Perspektivenübernahme und Argumentation“ (Spinner 1989: 17) angeführt, welches als das Ziel eines guten Literaturunterrichts gelte. Insbesondere der Aspekt der Argumentation ist, im Vergleich zum Modell des Handlungsfeldes Literatur von Kepser und Abraham, neu. Es wird zwar ebenso die Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme durch Literatur besprochen, aber nicht die Fähigkeit, gewonnene Erkenntnisse zu einem moralischen Urteil zu verdichten. Moralische Erziehung durch Literatur spielt bei Kepser und Abraham eher eine implizite Rolle.

Die Potenziale und Herausforderungen moralischer Erziehung beziehungsweise moralischer Subjektbildung durch Literatur, wurden von Spinner (vgl. 2023: 317) in seinem Aufsatz *Moralische Subjektbildung im Literaturunterricht* näher beschrieben. So führt er beispielsweise aus, dass moralische Subjektbildung durch den Literaturunterricht vorgegebene „Moralvorstellungen und -erwartungen, aber auch Kritik an ihnen“, festigen, aber zudem „autonome moralische Einstellungen“ (ebd.) entstehen lassen soll. In diesen Bereich fällt beispielsweise auch der „Umgang mit dem Spannungsverhältnis von Moral und subjektiven Wünschen“ (ebd.). Es stellt sich auch an dieser Stelle wiederum die Frage, welchen Beitrag die bourdieusche Theorie hier beitragen kann. Lempert (vgl. 2011: 80) postuliert in seinem Werk *Soziologische Aufklärung als moralische Passion*, dass Bourdieu sich in seinen Theorien mit „eminent moralisch relevanten Interaktionen“ (ebd.) beschäftige¹. Hierzu zähle beispielsweise der von Bourdieu beschriebene „Kampf nach Anerkennung“, bei dem „Individuen und

¹ Der Begriff ‚Moral‘ orientiert sich für diese Arbeit nach der Definition von Lempert (2011: 13-14). Diese lautet wie folgt: „Danach betreffen „moralisch“ bedeutsame Varianten, Bedingungen und Folgen unseres Denkens und Sprechens, Handelns und Unterlassens – [...] immer die Achtung und Anerkennung, Respektierung und Wertschätzung von Menschen – sowohl anderer wie unserer selbst – als ganzer Personen, negativ auch deren durchgängig despektierliche Beurteilung und missbilligende Ablehnung, entwürdigende Geringschätzung und entehrende Verachtung. Dementsprechend beziehen moralische Urteile sich nicht auf einzelne Handlungen oder Eigenschaften, sondern auf In-Dividuen im wörtlichen Sinne ungeteilter Personen [...]. Wie moralische Handlungen orientieren sie sich an Normen und Werten bestimmter Kollektive, an Präferenzen, die oft von deren Mitgliedern für absolute Standards, Maßstäbe oder Kriterien gehalten werden – an Gesichtspunkten also, die letztlich immer auf den Nutzen und das Wohl all derer bezogen sind, denen man sich selbst zugehörig fühlt [...]“.

Kollektive um Rangplätze von Positionen auf verschiedenen Feldern eines sozialen Raumes“ streiten und sich häufig dem „skrupellosem Einsatz sowohl materieller Machtmittel als auch symbolischer Gewalt“ (ebd.) bedienen würden. Bourdieu gehe zwar nie explizit auf die Thematik der Moral ein, jedoch seien seine Ausführungen häufig mit „zentralen moralischen Überlegungen“ (ebd.) behaftet. Weiters führt Lempert (vgl. 2011: 81) aus, dass es „mit nichts anderem als Moral zu tun habe“, wenn die Existenz von Individuen wesentlich durch Konflikte und Kämpfe gekennzeichnet sei und dabei häufig die „Anerkennungswürdigkeit von Personen und Gruppen im Hinblick auf die Erfüllung geltender Normen und Befolgung akzeptierter Regeln“ (ebd.) bedroht sei.

Die Theorie Bourdieus ist, wenn die Ausführungen Lemperts miteinbezogen werden, unweigerlich mit Fragen der Moral verknüpft. Dies verwundert nicht, wenn über die Aspekte nachgedacht wird, die die Theorie in Bezug auf Literatur aufwerfen kann: Ursachen und Bedingungen sozialer Ungleichheit, Machtkämpfe zwischen und innerhalb der Klassen, Verteilungskonflikte, Exklusion und Abwertung von Personen(-gruppen) und viele mehr. Die Verschränkung von Literatur mit der Theorie Bourdieus kann somit einen erheblichen Beitrag zur moralischen Entwicklung von Individuen beisteuern, da zwangsläufig durch das Hinterfragen sozialer Strukturen auch moralische Überlegungen ins Rollen gebracht werden. Damit können die Ansätze Bourdieus dazu beitragen, die von Spinner konkretisierten Ziele der moralischen Erziehung, die Festigung von Moralvorstellungen und -erwartungen, sowie deren Kritik, zu erreichen. Auch der Umgang mit dem „Spannungsverhältnis von Moral und subjektiven Wünschen“ (Spinner 2023: 317) kann in dem Sinne bereichert werden, dass der Einbezug der bourdieuschen Theorie, den Habitus literarischer Figuren und den der Leser*innen selbst (der eng an persönliche Wünsche und Träume geknüpft ist) sichtbar machen kann. Dieser kann möglicherweise in Kontrast zu ‚vermeintlich moralischen‘ Lebensweisen stehen und somit im Zuge eines moralischen Urteils bewertet sowie be- oder entkräftet werden.

2.2.3 Lehrplan

Wissen über und Verständnis für gesellschaftliche (insbesondere politische, wirtschaftliche, rechtliche, soziale, ökologische, kulturelle) Zusammenhänge ist eine wichtige Voraussetzung für ein bewusstes und eigenverantwortliches Leben und für eine konstruktive Mitarbeit an gesellschaftlichen Aufgaben.²

Dieser Auszug aus dem Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen zeigt eines der Bildungsziele, die fächerübergreifend umgesetzt werden sollen. Der Abschnitt fordert, den Schüler*innen Wissen und Verständnis zu vermitteln, da diese eine wichtige Voraussetzung für

²Siehe Allgemeines Bildungsziel, Lehrplan AHS. online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung), zuletzt geprüft am 28.02.2024.

deren Partizipation in der Gesellschaft, aber auch für ein bewusstes Leben darstellen. Dieser Forderung könnte mit der Etablierung der Theorie Bourdieus im Literaturunterricht nachgekommen werden. Wie bereits erwähnt, lässt sich die Theorie problemlos mit dem Modell zum kulturellen Handlungsfeld Literatur verzweigen und baut so auch Wissen für soziale, ökologische und kulturelle Zusammenhänge auf – genau die Aspekte, die auch im Auszug aus dem Lehrplan erwähnt werden. Ein weiterer maßgeblicher Absatz stammt ebenfalls aus dem Bereich der Bildungsziele:

Die Schülerinnen und Schüler sind – unabhängig von ihrer sozialen, religiösen und kulturellen Herkunft – dabei zu unterstützen und zu begleiten, sich mit Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen, insbesondere auch mit Geschlechterungleichheiten und Rollenstereotypen kritisch auseinanderzusetzen, um eigene Handlungsspielräume und Lebensperspektiven zu erweitern. Die Schülerinnen und Schüler sollen weiters dabei unterstützt werden, Haltungen und Kompetenzen zu entwickeln, die der Chancengleichheit und dem Abbau geschlechtshierarchischer Rollennormen dienlich sind.³

In diesem Abschnitt wird dezidiert die Auseinandersetzung mit Ungleichheitsstrukturen als ein bedeutendes Ziel der Lehrtätigkeit festgelegt, um eigene Handlungsspielräume und Lebensperspektiven zu vergrößern. Auch dieses Bildungsziel könnte durch die Einbindung von Bourdieu in den Literaturunterricht erreicht werden. Schließlich stellen bedeutende Schwerpunkte in dessen Theorie die Betrachtung sozialer Ungleichheiten und der Verteilung von Macht dar. Die Literaturtheorie kann ein Gerüst beziehungsweise eine Grundlage offerieren, die zur kritischen Auseinandersetzung mit Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheitsstrukturen genutzt werden kann.

Das folgende Zitat ist den Ausführungen entnommen, die sich konkret mit dem Fachbereich Deutsch beschäftigen. Hierbei wird insbesondere das Potenzial einer Verbindung von Bourdieus Theorie mit Literatur deutlich:

Sie [die Schüler*innen] sollen die Vielfalt individueller und kultureller Identitäten und sozialer Realitäten reflektieren lernen. [...] Die Beschäftigung mit literarischen und pragmatischen Texten und Medienformaten erlaubt es ihnen, unterschiedliche Weltansichten kennenzulernen, einzunehmen und zu hinterfragen.⁴

Die Vorteile, die eine Verbindung aus Theorie und Text mit sich bringt, sowohl auf individueller, sozialer als auch kultureller Ebene, wurden bereits in den vorangegangenen Unterkapiteln besprochen. Es sei hier an dieser Stelle somit nur kurz angemerkt, dass die Vielfalt individueller und kultureller Identitäten sowie sozialer Realitäten sehr prägnant durch den Einbezug Bourdieus reflektiert werden können, da diese exakt diese Strukturen

³Siehe Allgemeines Bildungsziel, Lehrplan AHS. online unter:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
(Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung), zuletzt geprüft am 28.02.2024

⁴Siehe Unterstufe Deutsch. Bildungs- und Lehraufgabe (1. bis 4. Klasse), Lehrplan AHS. online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
(Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung), zuletzt geprüft am 28.02.2024.

hinterfragen. Dabei sei auch auf die Gattung des Adoleszenzromans verwiesen, da dieser die geeignete Grundlage bietet, die angesprochenen unterschiedlichen Weltansichten kennenzulernen und einzunehmen – aber dazu mehr in Kapitel 4. Der Aspekt des Hinterfragens, der ebenso im Zitat angemerkt wird, kann durch die Theorie eingeleitet werden, da sie mögliche Impulse, aber auch Grundlagen für Fragestellungen bietet.

Mit Blick auf die unterschiedlichen literaturdidaktischen Zugänge und Auszüge aus dem Lehrplan, können zusammengefasst folgende Aussagen getroffen werden: Wenn die Teilhabe an der Literatur und deren kulturellen Praxis, wie von Kepser und Abraham (vgl. 2016: 24–25) dargestellt, durch individuelle und soziale Bedeutsamkeit sowie von Normen, Werten, und Konventionen bestimmt ist, sollte die Implikation von Theorien bezüglich Themen wie Klasse, Herrschaft und Geschlecht eine Unabdingbarkeit sein. Denn die Schüler*innen sind in ihrer Persönlichkeitsentwicklung nicht nur mit Fragen bezüglich ihrer sozialen und geschlechtlichen Identität konfrontiert, sondern auch in der Kommunikation und Interaktion mit ihrer Umgebung (vgl. Schrammel 2022: 4). Ferner ist also nicht nur die subjektive Ebene entscheidend:

Welche Funktion hat Literatur nicht nur für den Einzelnen persönlich (individuelle Bedeutsamkeit), sondern auch als Katalysator der Kommunikation (soziale Bedeutsamkeit) und schließlich für die Selbstwahrnehmung einer Gesellschaft, der Literatur schon immer ihre Ideale, Werte, Normen und Konventionen vorgehalten hat. (Kepser & Abraham 2016: 67)

Um die Kategorien wie Klasse, Herrschaft und Geschlecht schließlich begründet an literarischen Texten analysieren zu können, bedarf es des Hinzuziehens einer fundierten Literaturtheorie. Die Integration von Bourdieus Theorien in Romane kann – nochmals kurz zusammengefasst – dazu beitragen, soziologische Konzepte lebendig zu machen, komplexe soziale Strukturen zu veranschaulichen und Leser*innen dazu anzuregen, über ihre eigenen Positionen in der Gesellschaft nachzudenken. Dies fördert ein tieferes Verständnis für soziale Dynamiken und kann zu einer kritischen Reflexion über gesellschaftliche Ungleichheiten führen. Abschließend kann also festgestellt werden, dass die Theorie sich nicht nur mit literaturdidaktischen Zugängen, wie die von Kepser und Abraham sowie Spinner, sondern zusätzlich mit Ansätzen des Lehrplans vereinen lässt, auch wenn darin die Implikation von Literaturtheorien nicht explizit erwähnt wird. Vielmehr kann die Theorie Bourdieus ein Tool darstellen, um sich nicht nur mit dem ‚kulturellen Gedächtnis Literatur‘ und der eigenen Person, sondern auch mit der Gesellschaft selbst kritisch auseinanderzusetzen. Literaturtheorien, wie die Bourdieus, können also als Werkzeuge betrachtet werden, die uns helfen, gesellschaftliche Zusammenhänge besser zu durchdringen und zu verstehen. Somit empfiehlt es sich, eine genauere Auseinandersetzung mit den Ansätzen Bourdieus zu unternehmen und ihre verschiedenen Standpunkte zu beleuchten.

3 Bourdieus Theorie im Überblick

Pierre Bourdieu kann zu den herausragendsten Soziolog*innen der Nachkriegszeit gezählt werden – dies wird beispielsweise an den intensiven Reaktionen deutlich, die sein Tod 2002 auslöste.⁵ Des Weiteren vermochte Bourdieu bereits zu Lebzeiten eine Stellung als moderner Klassiker der Soziologie zu etablieren. Seine Relevanz, auch in der gegenwärtigen Zeit, ist somit unumstritten, insbesondere für Studierende der Soziologie (vgl. Lépine 2014: 4). Schon in Bourdieus frühen Arbeiten ist die Methode erkennbar, die für sein gesamtes Werk charakteristisch sein wird: „Ausgehend von der Interpretation einer Mikrostruktur (etwa der sozialen Situation der algerischen Bevölkerung) [...] erklärt er allgemeine soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge und damit die Makrostruktur der Gesellschaft“ (Seljak 2010: 229). Des Weiteren äußerte er sich zum „unterschiedlichen Umgang mit Kunst und Kultur innerhalb sozialer Klassen“, zu der „Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem“ bis zu „Machtverhältnissen zwischen den Geschlechtern hin zur Analyse von prekären Missständen und zur Kritik des Neoliberalismus“ (Lépine 2014: 4). Im Gegensatz zu anderen Intellektuellen wie Adorno, Habermas oder Sartre täte Bourdieu dies jedoch nicht aus einer „Elfenbeinturmperspektive“ (ebd.). Vielmehr habe er sich als Empiriker versucht, seinen sozialen Themen vielseitig anzunähern und mit einer „praxeologischen Sichtweise“ (ebd.), reflexiv „auf den Graben aufmerksam zu machen, der das philosophische Denken vom Alltag des ‚kleinen Mannes‘ entfernt“ (ebd.). Wie genau die Theorie Bourdieus genutzt werden kann, um sich sozialer Ungleichheit annähern zu können, bringt Beaufaÿs auf den Punkt:

Bourdies Konzepte eignen sich in erster Linie dazu, die Analyse, nicht die Kritik von Herrschaft zu betreiben. Sie helfen dabei herauszuarbeiten, wie Herrschaft in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (sozialen Feldern) funktioniert, wie Ungleichheitsverhältnisse produziert werden und sich symbolisch aufrechterhalten. (Beaufaÿs 2017: 356)

Genau diese Aspekte, die Analyse von Herrschaft und wie sie sich in unterschiedlichen sozialen Feldern äußert sowie die Produktion und Etablierung von Ungleichheit, wird diese Arbeit bis zum Ende hin beschäftigen. Um diese jedoch in den zu analysierenden Romanen lokalisieren

⁵Siehe Nachrichtenagentur AFP (2002): *Französischer Soziologe Pierre Bourdieu gestorben*, online unter: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/soziologie-franzoesischer-soziologe-pierre-bourdieu-gestorben-147817.html>, zuletzt geprüft am 28.02.2024.

Redaktion-Der Standard (2002): *Pierre Bourdieu ist tot. Der Soziologe konnte der Philosophie "einige ihrer Probleme rauben"*, online unter: <https://www.derstandard.at/story/843462/pierre-bourdieu-ist-tot>, zuletzt geprüft am 28.02.2024.

Spiegel Kultur (2002): *Soziologe Pierre Bourdieu gestorben*. online unter: <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/frankreich-soziologe-pierre-bourdieu-gestorben-a-178852.html>, zuletzt geprüft am 28.02.2024.

zu können, müssen die dahinterliegenden Ansätze beziehungsweise Bourdieus Konzepte dazu besprochen werden.

3.1 Habitus, Geschmack und Glauben

Soziale Wirklichkeit wird mehr oder minder als Grundlage für Interaktion unhinterfragt hingenommen und auch die Frage von Macht und Herrschaft übergangen. Laut Bourdieu hat unser Handeln innerhalb aller Selbstverständlichkeiten jedoch immer sehr viel mehr „Sinn“, als uns in der konkreten Situation bewusst ist. (Lépine 2014: 27)

Habitusformen sind Systeme dauerhafter und übertragbarer Dispositionen (Einstellungen). Sie sind in dem Sinne übertragbar, dass sie über mehrere Generationen hinweg als „Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen“ gelten (vgl. Bourdieu 1993: 98). Diese kulturellen Praktiken sind beispielsweise „Denk-, Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Aktionsschemata“ (Guttandin 2020: 299), welche den Mitgliedern einer sozialen Einheit, wie einer „Gruppe, Klasse, Gesellschaft und Kultur“ (ebd.), jeweils übereinstimmend sind. Familie, Schule, Kirche, Kulturindustrie usw. produzieren den Habitus, welcher „zur Grundlage der Wahrnehmung und Beurteilung aller späteren Erfahrung“ (Bourdieu 1993: 101) wird. Diese Institutionen sorgen für dessen Verinnerlichung seitens der Individuen, denen dann der Habitus zur zweiten Natur wird (vgl. Guttandin 2020: 299).

Das Eigentum eignet sich seinen Eigner an, indem es sich in Form einer Struktur zur Erzeugung von Praktiken verkörpert, die vollkommen mit seiner Logik und seinen Erfordernissen übereinstimmen. (Bourdieu 1993: 107)

Durch diesen „Akt der Etikettierung“ (Bourdieu 1993: 107) werde ein „magischer Sozialisationsprozess“ (ebd.) eingeleitet, welcher durch Akte sozialer Behandlung vom institutionellen Unterschied in eine natürliche Unterscheidung überführt wird. Dieser natürlich gewordene Habitus schreibt sich in Geist sowie Körper ein (vgl. ebd.). Die soziale Realität konstituiert sich sozusagen doppelt: Einmal in der äußeren Welt und in den Dingen, und zudem unbewusst, in unseren Köpfen (vgl. Lépine 2014: 29).

Wie schon erwähnt, haben soziale Gruppen, wie beispielsweise soziale Milieus, einen „homogenen Habitus“ (Bourdieu 1993: 109). Dies bedeutet, dass innerhalb dieser Gruppe, ohne jegliche Absprache, der Habitus aneinander angepasst ist. Die Praktiken von Mitgliedern derselben Gruppe beziehungsweise ‚Klasse‘ sind aufeinander abgestimmt, „besser als die Handelnden selber wissen oder wollen“ (ebd.: 110). Der Habitus fungiert so als immanentes Gesetz. In Form von Codes wird überprüft, ob man, nach dem immanenten Gesetz der Klasse, dazugehört. Der individuelle Habitus spiegelt dabei den Habitus der Klasse wider (vgl. Bourdieu 1993: 110–111). Durch hierarchische Klassifikationsprinzipien könne Identifikation oder Unterscheidung mit/von anderen Individuen vorangetrieben werden: anhand von

Kleidung, Körperhaltung oder ästhetischer Urteile, soll zugeordnet werden, aus welchem Milieu eine Akteur*in (nicht) stammt. Diese Homogenität zwischen den Individuen einer Klasse bestätige dabei die (scheinbare) Natur des Gegebenen (vgl. Lépine 2014: 30). Durch die systematische Auswahl von Orten und Personen, mit denen man Umgang pflegt, schützt sich laut Bourdieu (vgl. 1993: 114) der Habitus vor „Krisen und kritischer Befragung, indem er sich ein Milieu schafft“.

Der Habitus kann als die personale, inkorporierte Seite der sozialen Wirklichkeit beschrieben werden, wohingegen die Positionen in den sozialen Feldern die kollektive, institutionalisierte Seite darstellen würden. Ein Feld sei dabei eine Ansammlung von Relationen zwischen Positionen, die die Akteur*innen einnehmen. Durch den Kampf sowohl zwischen als auch unter den Herrschenden und den Beherrschten werden die Beziehungen zwischen den auf einem Feld agierenden Personen und Gruppen strukturiert (vgl. Lempert 2011: 64). Die Kämpfe entscheiden über „Positionen und deren Ränge, Kapitalien und deren Wechselkurse sowie Abgrenzungen der betreffenden Schlacht- oder Spielfelder“ (ebd.). Die Strukturen der Felder seien zudem ständig in einem historischen (und biographischen) Wandel – wie die Habitusstrukturen – begriffen. Als einzelne Felder können beispielsweise Religion, Wissenschaft, Kunst, Sport und viele mehr definiert werden, wobei diese je nach ihrem Entwicklungsstand mehr oder minder autonom sind und ihre eigenen Spiel- und Kampfregeln – ihre eigene Ökonomie – besitzen (vgl. ebd.). So führt Bourdieu aus:

Das Feld ist ein Universum mit eigenen Bewertungskriterien, die in einem anderen Mikrokosmos keine Gültigkeit haben. Ein Universum, das seinen eigenen Gesetzen gehorcht, die sich von den Gesetzen der gewöhnlichen sozialen Welt unterscheiden. Jemand, der in die Politik eintritt, muß, ebenso wie jemand, der in einen Orden eintritt, eine Verwandlung, eine Konversion durchmachen, und auch wenn ihm diese nicht als solche erscheint, auch wenn ihm diese nicht bewußt ist, wird sie ihm stillschweigend aufgezwungen, anderenfalls droht eine Niederlage oder der Ausschluss. (Bourdieu 2001a: 42)

Die in den einzelnen Feldern agierenden Akteur*innen sind mit unterschiedlichen Formen und Volumen von Kapital ausgestattet und wetteifern untereinander um Macht, Dinge, Worte, und Herrschaftspositionen. Dadurch geht Bourdieu davon aus, dass Felder zugleich Kräftefelder darstellen, da soziale Ungleichheiten als bestimmende Aspekte für soziale Wirklichkeit verstanden werden (vgl. Lépine 2014: 34). Es existiert noch eine weitere Funktion, welche zur Klassifikation, in diesem Fall nicht für ein soziales Feld, sondern innerhalb eines sozialen Milieus, genutzt werden kann: Der Geschmack.

Geschmack klassifiziert – nicht zuletzt den, der die Klassifikationen vornimmt. Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie zwischen schön und häßlich, fein und vulgär machen und in denen sich ihre Position in den objektiven Klassifizierungen ausdrückt oder verrät. (Bourdieu 1982: 25)

In einer sozial hierarchisierten Gesellschaft wird Geschmack zum Kriterium für Ausschlussmechanismen, der Lebensstil wird zur sozialen Unterscheidung verwendet. Ob man von anderen akzeptiert oder abgewiesen wird, kann darin begründet sein, was man als schön oder hässlich empfindet (vgl. Lépine 2014: 51–52). Egal ob Musik und Essgewohnheiten, Malerei und Sport, Literatur und Frisur, alles kann zur Klassifikation genutzt werden: „Die Gegenstände, Personen und Situationen, welche die kulturelle Weihe erhalten, erfahren eine an Transsubstantiation gemahnende ontologische Erhöhung“ (Bourdieu 1982: 26). Kurz gesagt, können Dinge und Personen eine Wesenswandlung erfahren, die ihren Zustand – ihr Sein – verbessert, wenn sie von höher gestellten Klassen als geschmackvoll titulierte werden.

Auch das Verhalten von Individuen kann je nach Klassenzugehörigkeit normal oder irritierend wirken. Geschmack äußert sich, nach Bourdieu (vgl. 1982: 25–26), auf zwei Arten: „dem aus Not und Zwang geborenen, der zu gleicherweise nahrhaften und kostensparenden Speisen greifen lässt“ und den „aus Freiheit – oder Luxus – geborenen Geschmack“, welcher „das Hauptaugenmerk von der Substanz auf die Manier (des Vorzeigens, Auftischens, Essens, usw.) verlagert“ (ebd.). Dieser ‚Notwendigkeitsgeschmack‘ beschreibt die Situation, wonach die „Volksklasse aus der Not heraus eine Abgrenzung gegenüber Gütern zeigt, die man nicht verstehen bzw. sich leisten kann“ (Lépine 2014: 57). Insbesondere der Bereich der Kunst und des Kunstkonsums eigne sich hier besonders „zur Erfüllung einer gesellschaftlichen Funktion der Legitimierung sozialer Unterschiede“ (Bourdieu 1982: 27).

Habitus und Geschmack verharren auf der Ebene der Praktiken, dem, was wir tun. Dieser Bereich kann um den Aspekt des Glaubens, der *Doxa*, erweitert werden. Diese beschreibt, warum wir etwas tun (vgl. Bourdieu 1982: 668). Genauer gesagt, wird damit ein „Ensemble von Glaubensvorstellungen, die eine soziale Ordnung als natürlich erscheinen lassen“ (König 2020a: 161), beschrieben. Die *Doxa* wird selten hinterfragt und dient als Orientierungsrahmen für Handlungen. Dies gilt auch für jene, die eine beherrschte Position innerhalb der Ordnung besetzen. Auch die Beherrschten nehmen die etablierten Deutungen an und tragen zu ihrer Reproduktion bei. Nur wenn die Ordnung Krisen erlebt – „z. B. Bruch zwischen objektiven Strukturen und Habitusformen“ – wird die *Doxa* besprochen und wird retrospektiv hier erst sichtbar (vgl. ebd.).

Ohne sozialen Wandel oder Revolutionen, ist die *Doxa* der Akteure relativ homogen, allein deswegen, weil es keinen Grund gibt, den Glauben an das Selbstverständliche infrage zu stellen. Erst wenn es zu Brüchen und Differenzierung kommt, wird aus *Doxa* Heterodoxie (Hetero = verschieden) [...]. (Lépine 2014: 38)

Nun können unterschiedliche Formen von Glauben gegeneinander antreten, Meinungen bekämpft werden und auch das scheinbar Selbstverständliche muss sich legitimieren und

diskursiv vermittelt werden. Die, die den Traditionen treu bleiben, machen die *Doxa* zur Orthodoxie, dem einzig wahren Glauben, den es zu beschützen gilt. In deren Opposition tritt die *Allodoxie*, welche „sich neu behaupten muss und Traditionen kritisiert“ (vgl. Lépine 2014: 38). Angriffe auf die bestehende Ordnung bezeichnet Bourdieu als Häresie, da die etablierten Glaubensvorstellungen in Frage gestellt und neue Sichtweisen und Möglichkeiten in den Raum gestellt werden (vgl. König 2020b: 303). Soziale Mobilität und Modifizierungen familiärer, politischer sowie geografischer Konstitutionen trügen dazu bei, dass die *Doxa* – „also die vollkommene Übereinstimmung von Praxis und einverleibter Struktur“ (Beaufaÿs 2017: 352) – zu bröckeln beginnen könne. Auch über sekundäre Sozialisation, wie beispielsweise einem Bildungsaufstieg, könne das Hinterfragen der *Doxa* in Gang gesetzt werden (vgl. ebd.).

3.2 Kapital

Das Prinzip der primären, die Hauptklassen der Lebensbedingungen konstituierenden Unterschiede liegt im Gesamtvolumen des Kapitals als Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und Machtpotentiale, also ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Die Verteilung der Klassen (und Klassenfraktionen) erstreckt sich mithin von den am reichhaltigsten mit ökonomischem und kulturellem Kapital ausgestatteten bis zu den unter beiden Aspekten am stärksten benachteiligten (Bourdieu 1982: 196).

Der Begriff Kapital beschreibt in Bourdieus Sinne diejenigen Ressourcen, welche ungleiche Lebenschancen bestimmen und die „innerhalb der Felder als Trümpfe benutzt werden können“ (König & Lautmann 2020: 372). Kapital wird dabei als eine „akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, inkorporierter Form“ (Bourdieu 2015: 49) verstanden. Inkorporiertes Kapital beschreibt er als ein Besitztum, welches zu einem festen Bestandteil der ‚Person‘, zum Habitus geworden ist. So wird das „Haben“ zu „Sein“ (vgl. ebd.: 56).

Neben dem ökonomischen Kapital (z. B.: Vermögen und Einkommen) wird auch soziales, kulturelles und symbolisches Kapital unterschieden. Die verschiedenen Kapitalsorten können zudem in anderes Kapital konvertiert werden (vgl. König & Lautmann 2020: 372). Man könne die unterschiedlichen Kapitalsorten auch mit verschiedenfarbigen Chips in einem Spiel vergleichen. Es gebe beispielsweise Spieler*innen mit wenig kulturellem oder wenig sozialem Kapital, die jedoch viel ökonomisches Kapital besitzen. Bei anderen Spieler*innen ist dies möglicherweise genau umgekehrt (vgl. Lépine 2014: 42).

Wer einen großen Stapel hat, kann bluffen und Risiken eingehen: Es geht in fortwährenden Auseinandersetzungen darum, welches Kapital in gegebenen Feldern gegen ein anderes eingesetzt oder eingetauscht werden kann, um zu gewinnen. (Lépine 2014: 42)

Beim sozialen Kapital dienen Individuen und Gruppen als Ressourcen bei Gewinn und Erhaltung des Status eines Individuums. Aus dem jeweiligen Netz von Beziehungen, die eine Person für sich nutzen kann, „die sich also aus der anerkannten Zugehörigkeit zu einer Gruppe

herausholen lassen (z. B.: Empfehlungen, Gutachten, Kreditwürdigkeit, Heiratsverbindungen, Zugehörigkeit zu exklusiven Klubs, Beziehungen auch im umgangssprachlichen Sinne)“ (Fuchs-Heinritz 2020: 373), bilden sich die Ressourcen des sozialen Kapitals. Dieses Netz aufzubauen und zu erhalten, verlangt immense Arbeit: einflussreiche Förder*innen und Freunde für sich gewinnen, in die richtigen Kreise kommen, Networking etc. (vgl. ebd.).

Kulturelles Kapital meint alle „materiellen wie symbolischen und institutionalisierten Kulturgüter und -ressourcen“ (Kraemer 2020: 373). Diese werden symbolisch als Machtmittel zur Umsetzung „hegemonialer Wertehierarchien, legitimer Habitusformen und Wahrnehmungsweisen der sozialen Welt“ (ebd.) verwendet. Kulturelles Kapital könne sich dabei als Machtpotenz in „körperlich einverleibter (Mentalitäten, Dispositionen), verdinglichter (kulturelle Sachgüter, Kunstwerke, Literatur) und institutionalisierter Form (Bildungszertifikate, Titel)“ (ebd.) äußern. Durch die Disposition, die vom Elternhaus ausgeht und in der Regel außerhalb der Schule erworben wird, werde den Kindern implizit Wissen mitgegeben, das über ihre Erfolgchancen entscheidet (vgl. ebd.).

Das inkorporierte kulturelle Kapital der vorausgegangenen Generationen fungiert als eine Art Vorschuß und Vorsprung: indem es dem Neuankömmling ohne weiteres das Beispiel einer in familiären Mustern realisierten Kultur und Bildung gewährleistet, wird diesem von Anbeginn an und von Grund auf, d. h. auf völlig unbewußte und unmerkliche Weise der Erwerb der Grundelemente der legitimen Kultur ermöglicht [...]. (Bourdieu 1982: 129)

Dieses Wissen könne sich beispielsweise durch kulturelle Kompetenz äußern, welche sich im Verfügen über spezifische Kenntnisse deutlich macht (beispielsweise die Kenntnis von Komponist*innen) und dem damit notwendigen „feinen Gespür“ (Bourdieu 1982: 146), das für die Verwertung benötigt wird. Hierbei ist die Fertigkeit gemeint, unter diversen Statements dasjenige zu äußern, welches als „schicke Meinung“ (ebd.) gilt. Dieses kulturelle Kapital wirft, da es ungleich verteilt ist, automatisch Distinktionsgewinne ab (vgl. ebd.: 20).

Wissen, Bildung, Kultur ... all dies ist auf dem Bildungsmarkt bereits ungleich verteilt, und ebenso, wie sich ein Kapitalist mit viel Geld besser gegen Konkurrenten durchsetzen kann, kann auch jemand, der aus einem Akademikerhaushalt stammt, sein Wissen besser „vermarkten“ als jemand, in dessen Elternhaus Bücher, Theaterbesuche oder Bildungsreisen nicht zum Alltag gehören. (Lépine 2014: 43)

Das Bildungskapital repräsentiert die Gesamtheit der kulturellen Vermittlung, die sowohl durch die Familie als auch durch die Schule gewährleistet wird (vgl. Bourdieu 1982: 47–48). Hierbei sei jedoch der „effektive Wirkungsgrad der letztgenannten Instanz“ (ebd.) vom „Umfang des von der Familie geerbten kulturellen Kapitals“ (ebd.) entscheidend.

Zuletzt ist noch das symbolische Kapital zu nennen, welches im Sinne Bourdieus keine eigene Kapitalform ist. Vielmehr beschreibt es den symbolischen Effekt anderer Kapitalsorten, „die Form, in der diese als legitim anerkannt werden“ (König 2020d: 374). Ökonomisches Kapital

kann beispielsweise in „Form von Statussymbolen oder Schenkungen Anerkennung und Legitimierung finden“ (ebd.), wobei Machtbeziehungen nicht offengelegt werden (vgl. ebd.). Jedoch ist zu erwähnen, dass das ökonomische Kapital eine entscheidende Rolle für alle anderen Kapitalsorten spielt, sei es auch nur die Basis. Beispielsweise haben Individuen mit mehr ökonomischen Kapital mehr Möglichkeiten sich Bildung anzueignen, oder kulturell aufgeladene Objekte, wie Instrumente, Gemälde oder Bücher zu erwerben (vgl. Lépine 2014: 47).

3.3 Die männliche Herrschaft

Laut Bourdieu haben alle Menschen, Männer wie Frauen, in Form unbewusster Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata, die männliche Ordnung und ihre historischen Strukturen verinnerlicht (vgl. Bourdieu 2005: 14). Die männliche Ordnung ist derart tief in unserem Unbewussten und unserem Alltag verankert, dass wir sie nicht mehr wahrnehmen. Sie ist die symbolische Herrschaft *par excellence* (vgl. Egger 2001: 11). Die symbolische Herrschaft stützt sich auf symbolische Gewalt, die bei Bourdieu die Kraft darstellt, die Anerkennung von bestimmten Bedeutungen erringen zu können. So erscheint eine Herrschaftsform als naturgegeben. Machtverhältnisse werden durch Symbole unkenntlich gemacht und erscheinen dadurch als „normal, gerecht, verdient etc.“ (vgl. Schmitt 2006: 8). Nicht nur die Herrschenden, auch die Beherrschten erkennen die symbolische Gewalt unhinterfragt an, da diese mit ihren Dispositionen harmoniert und werden so zu Kompliz*innen (vgl. König 2020c: 282).

Die Machtwirkungen des Geschlechterverhältnisses zeigen sich nicht notwendig durch Ausübung konkreter Gewalt oder willkürliche Befehlsherrschaft zwischen einzelnen Individuen. Meistens ist das Gegenteil zu beobachten, nämlich eine positive Identifikation mit den herrschenden Kategorien (mit dem binären Code männlich/weiblich) und eine Akzeptanz der damit einhergehenden Klassifikationen und Verhaltenskodizes. (Beaufäys 2017: 353)

Zudem besteht die These, dass die Definition des biologischen Körpers, insbesondere der Genitalien, durch die Konstruktionsarbeit der Gesellschaft vorgenommen wird. Die Unterschiede von männlichen und weiblichen Körpern werden zu den Grundsätzen von Bedeutungen und Werten, wie zum Beispiel der Arbeitsteilung, gemacht (vgl. Bourdieu 2005: 43–45). Die biologischen Körper werden zu scheinbar „objektiven Grundlagen in der Unterscheidung der Geschlechter“, die als „zwei hierarchische soziale Wesenheiten“ (ebd.) entwickelt werden. Es entsteht der „männliche Mann“ und die „weibliche Frau“ (ebd.), die nur in Relation zueinander existieren können (vgl. ebd.).

Diese Herrschaft, der man immer wieder einen natürlichen Grund anzudichten versucht, bleibt eine willkürliche, eine soziale, eine kulturelle Konstruktion, die nicht nur durch die Familie, sondern auch von Staat und Kirche, in der Schule und bei der Arbeit am Leben erhalten wird. (Egger 2001: 11)

Bourdieu geht, wie postmoderne Gendertheorien, davon aus, dass Zweigeschlechtlichkeit ein kulturelles Konstrukt ist. Die anatomische Differenz zwischen Männern und Frauen wird verwendet, um kulturelle Unterschiede in natürliche zu transformieren und so im kollektiven Unterbewussten zu festigen (vgl. Lépine 2014: 76–77). Dies geschieht durch machtvolle Diskurse, die die „binären Klassifikationsschemata (oben/unten, groß/klein, hart/weich, aktiv/passiv, penetrierend/penetriert usw.)“ (Rademacher 2001: 11) in unseren Köpfen festigen. Diese Diskurse, auch als symbolische Ordnung bezeichnet, sind deshalb so schwer zu erkennen oder zu ändern, da wir die Kategorien, die wir in sozialen Situationen benutzen, brauchen. Sie sind ebenso in unserer körperlichen *Hexis*, die körperliche Dimension, wie wir uns selbst und andere uns wahrnehmen, verankert sowie in unseren kognitiven Schemata. Wie die Welt wahrgenommen und beurteilt wird, sei somit in unseren Körpern angelegt und wird zusätzlich durch die Evidenz der herrschenden sozialen Ordnung gefestigt (über Sprache, berufliche Positionen, institutionelle Bedingungen etc.) (vgl. Beaufaÿs 2017: 353). Hierbei ist jedoch bemerkenswert, dass aus bourdieuscher Sicht sowohl Herrschende als auch Beherrschte negativ von diesen Unterteilungsprinzipien betroffen sind. So leiden auch männliche Individuen unter den Bestimmungen, die ihnen zugeteilt werden: „keine Schwäche zeigen, am Krieg teilnehmen, die Verantwortung für die Familie übernehmen...“ (Lépine 2014: 78). Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass Männer in dieser Herrschaftsform die „vorteilhaftere Position“ (ebd.) einnehmen. Diese sei mit teilweise höheren Erwartungen, aber auch mehr Prestige verbunden (vgl. ebd.).

Die Theorien Bourdieus sehen also ‚Geschlecht‘ neben ‚Klasse‘ als ein strukturierendes Element in der gesellschaftlichen Zusammensetzung. Bourdieu führt die kategorisierenden Machtbereiche ‚Klasse‘ und ‚Geschlecht‘ zwar teilweise zusammen, aber betrachtet sie im Detail nur voneinander separiert. Bourdieu geht zwar darauf ein, dass die Geschlechter willkürlichen Machtverhältnissen unterworfen sind, welche, ähnlich wie die Hegemonien zwischen und innerhalb der Klassen, zur zweiten Natur werden, jedoch bleibt ein spezifischeres Denken über die verschiedenen Verknüpfungen zwischen ‚Geschlecht‘ und ‚Klasse‘ eher offen.

Umfang und Struktur des Kapitals verleihen in diesem Sinne den von den übrigen Faktoren (Alter, Geschlecht, Wohnort etc.) abhängigen Praktiken erst ihre spezifische Form und Geltung. Die geschlechtsspezifischen Merkmale sind ebenso wenig von den klassenspezifischen zu isolieren wie das Gelbe der Zitrone von ihrem sauren Geschmack: eine Klasse definiert sich wesentlich auch durch Stellung und Wert, welche sie den beiden Geschlechtern und deren gesellschaftlich ausgebildeten Einstellungen einräumt. (Bourdieu 1982: 185)

Die Verknüpfung mehrerer Benachteiligungen innerhalb der Gesellschaft, die Bourdieu in seinem Zitat andeutet, wird heute auch als Intersektionalität bezeichnet. Wissenschaftler*innen, die sich mit Intersektionalität beschäftigen, interessieren sich dafür, „in welcher Weise

Ungleichheiten und gesellschaftliche Differenzierungen etwa nach Klasse, Geschlecht, Ethnie, [...] sowie vieler anderer Kategorien in Wechselbeziehungen miteinander stehen“ (Aulenbacher & Riegraf 2012). Zudem wird betrachtet, „welche Kategorien sich aufgrund ihrer Überkreuzungen gegenseitig abschwächen oder verstärken können“ (ebd.). Die vorliegende Arbeit geht ebenfalls davon aus, dass Klasse nicht in Abgrenzung zu anderen Ungleichheitskategorien gedacht werden kann. Somit soll der analytische Blick breiter fallen und auch Geschlecht, Migrationshintergrund, sexuelle Orientierung etc. miteinbeziehen, wenn über Ungleichheit gesprochen wird. Genauer wird sich mit der Thematik der Intersektionalität in Kapitel 4.6 auseinandergesetzt.

3.4 Klassenscham – Anwendung der Theorie Bourdieus an Annie Ernaux’ *Die Scham*

Der 1997 erstmals unter dem Titel *La honte* erschienene Roman von Annie Ernaux wurde 2022 mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnet. Die deutsche Ausgabe mit dem Titel *Die Scham*, wurde 2020 das erste Mal im Suhrkamp Verlag Berlin veröffentlicht. Dabei reiht sich das Werk in eine lange Serie von erfolgreichen Titeln ein, die es sich zur Aufgabe machen, das Leben einer jungen Frau als soziologische Fallstudien zu kontrastieren. *Die Jahre* (2017), *Der Platz* (2019), *Das Ereignis* (2021), sie alle machen die Aussage Ernaux’ greifbarer „eine Ethnologin ihrer selbst“⁶ zu sein, wobei sie dies jedoch immer in Bezug auf ihr Umfeld, die sie umgebenden Menschen, die Gesellschaft, in der sie aufwächst, tut. Dabei verwendet sie einen objektiven, schon fast sterilen sezierenden Blick, der die Vergangenheit nachzeichnet. In *Die Scham* verfolgen wir die Erlebnisse der 12-jährigen Annie, die einen Junisonntag im Jahr 1952 als einschneidendes Ereignis abbildet. Der Versuch ihres Vaters ihre Mutter umzubringen, bleibt in den darauffolgenden Geschehnissen eine dauerhafte Hintergrundnote, die alle ihre Erfahrungen durchdringt. Zudem beginnt sich eine immerwährende Scham in ihr aufzubauen, die sich insbesondere in Momenten äußert, in denen ihr ‚Milieu‘ auf andere Schichten trifft. Das Werk von Ernaux eignet sich vortrefflich dafür, als Folie die grundlegenden Theorien Bourdieus zu illustrieren, um sie durchdacht auf die später zu besprechenden Texte anzuwenden.

In Ernaux’ Roman wird schnell deutlich, dass die Protagonistin die Strukturierung der Gesellschaft anhand von Klassen beziehungsweise Milieus wahrnimmt, wobei sie sich einer „niedrigen Schicht“ (Ernaux 2021: 97) zugehörig fühlt. Dies wird auch immer wieder betont,

⁶ Siehe dazu das Portrait zu Annie Ernaux vom Suhrkamp Verlag, online unter: <https://www.suhrkamp.de/buch/annie-ernaux-die-scham-t-9783518225172>, zuletzt geprüft am 28.02.2024.

wenn die Differenzen zu den „feinen Leuten“ (ebd.) herausgearbeitet werden. Hiermit deutet Ernaux etwas an, das Bourdieu als die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu 1982) bezeichnet hat, um die Kontraste zwischen den sozialen Milieus zu unterstreichen. Die Protagonistin erlebt im Roman, dass es „Denk-, Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Aktionsschemata“ (Guttandin 2020: 299) gibt, die den „Mitgliedern einer sozialen Einheit“ (ebd.) übereinstimmend sind. So beschreibt sie unter anderem verschiedene soziale Schichten am Beispiel zweier Schulen, der öffentlichen (Freie Schule) und privaten (Pensionat), die örtlich nebeneinander liegen, aber ganz unterschiedliche Welten darstellen:

Es gab zwei Pausenhöfe. Der eine, gepflastert, ohne Sonne, verdunkelt von der Krone eines hohen Baumes, gehörte zur sogenannten ‚Freien Schule‘, in die die Waisenmädchen des Kinderheims neben dem Rathaus und die Mädchen gingen, deren Eltern sich die Schulgebühr für Externe nicht leisten konnten. Sie wurden von einer einzigen Lehrerin unterrichtet, von der ersten bis zur sechsten Klasse, die viele jedoch gar nicht mehr absolvierten, weil sie vorher in den ‚Hauswirtschaftskurs‘ wechselten. Der andere Hof, groß und sonnig, war den zahlenden Schülerinnen des eigentlichen Pensionats vorbehalten – Töchtern von Ladenbesitzern, Handwerkern und Bauern –, er erstreckte sich über die ganze Längsseite des Refektoriums und des Foyers, das wir auf dem Weg zu den Klassenzimmern im ersten Stock durchquerten [...] Beide Höfe waren durch eine türlose Öffnung in der Mauer neben den Toiletten verbunden. Die zwei Dutzend Schülerinnen der freien Schule und die hundertfünfzig bis zweihundert des Pensionats sahen sich nur zu Schulfeiern und bei der Erstkommunion, und sie redeten nicht miteinander. Die Mädchen aus dem Pensionat erkannten die Schülerinnen der freien Schule an ihren Kleidern, manchmal waren es ihre eigenen abgelegten, die ihre Eltern für die Bedürftigen gespendet hatten. (Ernaux 2021: 59–60)

Das Zitat macht deutlich, dass selbst unter den Jugendlichen bereits eine Separation stattgefunden hat, die die ‚besseren‘ von den ‚niederen‘ Schichten trennt. Diese Trennung, die jedoch eigentlich auch durchlässig wäre (türlose Öffnung), wird als natürlich wahrgenommen und somit auch nicht gebrochen. Die Schülerinnen bleiben bewusst in dem Bereich ihres angestammten Pausenhofes und bleiben der etablierten Abspaltung, auch außerhalb dieses Raumes, treu, indem sie auch bei gemeinsamen Festen den Kontakt zueinander meiden. Die scheinbar willkürlichen Grenzen werden zu naturgegebenen Regeln. Die Klassifizierung findet anhand von ökonomischem Kapital statt, welches aufzubringen ist, um die bessere Schule besuchen zu können und Zugriff zum umfangreicheren Angebot an kulturellem und sozialem Kapital zu erlangen. Die Pausenhöfe, in denen sich die Schülerinnen aufhalten, können symbolisch als Situietheit der jeweiligen Gesellschaftsschicht gelesen werden. Diejenigen, die der ‚niederen‘ Schicht angehören sitzen im Dunkeln, während die der ‚höheren‘ den Platz an der Sonne genießen können. Zusätzlich dazu wird der Status der ‚armen‘ Schülerinnen dadurch besiegelt, dass sie – wie ein herausstechendes Stigma – die abgelegten, gespendeten Kleider der ‚Reichen‘ tragen müssen.

Was hierbei im Roman eine Spannung erzeugt, ist, dass Annie als Einzige in ihrer Familie eine Privatschule besucht, obwohl sie aus dem Milieu der Arbeiterwelt stammt. Ihre Eltern hatten Glück und konnten durch den Kauf eines Ladens ihrer Tochter eine höherwertige Ausbildung

ermöglichen, jedoch steht die Protagonistin nun zwischen den Stühlen. Sie will ihre Eltern nicht vor den Kopf stoßen, jedoch besteht auch der Wunsch in der neu kennengelernten höheren Schicht zu verweilen. Dies stellt jedoch eine Schwierigkeit dar, da der Habitus der Oberschicht sowie deren Gewohnheiten, Regeln und Geschmäcker von Annie und ihrer Familie nicht immer erfüllt werden können. Sobald Annie von diesen abweicht, entsteht in ihr ein Gefühl der Scham, welches sich später auch dauerhaft festsetzt:

Am Sonntag darauf, dem 22. Juni, nahm ich wie im Vorjahr am Fest der Jugend der christlichen Schulen in Rouen teil. [...] Mademoiselle L. erklärte sich bereit, die Mädchen aus meinem und den umliegenden Vierteln nach Hause zu begleiten. Es war etwa ein Uhr morgens. Ich hämmerte an die Außentür des Ladens. Nach einer Weile ging im Laden Licht an, und meine Mutter erschien im hellen Rechteck der Tür, mit zerzaustem Haar, verschlafen, in einem zerknitterten, fleckigen Nachthemd (wir benutzten unsere Nachthemden, um uns nach dem Urinieren abzuwischen). Mademoiselle L. und die zwei, drei Schülerinnen verstummten. Meine Mutter stammelte ‚guten Abend‘, worauf niemand reagierte. Ich stürmte in den Laden, um die Szene zu beenden. Soeben hatte ich meine Mutter zum ersten Mal mit den Augen der Privatschule gesehen. In meiner Erinnerung ist es diese Szene, die in keiner Weise vergleichbar ist mit der anderen, in der mein Vater meine Mutter umbringen wollte, deren Fortsetzung. Als wäre durch die Ausstellung des hüftalterlosen, schlaffen Körpers und des schmutzigen Nachthemds meiner Mutter unsere wahre Natur und Lebensweise bloßgelegt worden. (Ernaux 2021: 91–92)

Zum einen wird an dieser Stelle die Funktion des Habitus deutlich, der Individuen dazu zwingt sich und andere zu klassifizieren und spezifische Codes als (un-)angemessen zu deuten. Andererseits zeigt sie, dass die Scham, die Annie beim Bruch der Regeln des Habitus empfindet, sich in ihre körperliche *Hexis* einschreibt: „Der natürlich gewordene Habitus schreibt sich in Geist sowie Körper ein“ (Bourdieu 1993: 107). Als Arbeiterkind in einer bürgerlichen Welt akzeptiert sie die bedrückende Scham, um weiterhin daran teilhaben zu können. Vielmehr fungierte die Scham auch als innere Zurechtweisung, sobald man gegen den homogenen Habitus der Klasse, welcher man anzugehören versucht, handelt, denn „in Form von Codes wird überprüft, ob man, nach dem immanenten Gesetz der Klasse, dazugehört“ (Bourdieu 1993: 110). Annie muss somit die neuen Formen von Codes lernen, um nach dem immanenten Gesetz der Klasse, dazugehören zu können.

Es war normal, sich zu schämen, als wäre die Scham eine Konsequenz aus dem Beruf meiner Eltern, ihren Geldsorgen, ihrer Arbeit, der Vergangenheit, unserer ganzen Art zu leben. Die Scham wurde für mich zu einer Seinsweise. Fast bemerkte ich sie gar nicht mehr. Sie war Teil meines Körpers geworden. (Ernaux 2021: 110)

Auch der von Bourdieu beschriebene Geschmack der in einer sozial hierarchisierten Gesellschaft als Kriterium für Ausschlussmechanismen dient, wird in *Die Scham* thematisiert. Der Lebensstil wird zur sozialen Unterscheidung verwendet und ob man von anderen akzeptiert oder abgewiesen wird. Er kann darin begründet sein, was man als schön oder hässlich empfindet. So wird beispielsweise Sprache als Geschmacksfrage stilisiert, indem man zwischen dem ‚guten‘ und ‚hässlichen‘ Französisch, ‚Patois‘ genannt, unterscheidet. Patois, eine lokale

Sprachvarietät beziehungsweise Dialekt im Französischen, wird je nach „Alter, Beruf und Aufstiegswillen“ (Ernaux 2021: 43) unterschiedlich stark in die Alltagssprache miteingebracht.

Mein Vater sagt oft ‚j’avions‘ oder ‚j’étions‘, und wenn ich ihn korrigiere, artikuliert er mit affektierter Stimme, jede Silbe einzeln betonend, ‚nous avions‘, um dann im normalen Tonfall hinzuzufügen, ‚wenn dir das so wichtig ist‘, womit er mir zu verstehen gibt, wie egal ihm eine schöne Ausdrucksweise ist. (Ernaux 2021: 44)

Die von Ernaux beschriebenen Zuschreibungen, die mit der Art, wie die Sprache gesprochen wird (in diesem Fall Französisch) zusammenhängen, erwähnt auch Bourdieu. So beschreibt dieser, dass die symbolische Gewalt, die die Dynamik des Herrschens und Beherrschtseins bekräftigt, sich auch durch Sprache bestätigt:

Diese soziale Beziehung, die so außerordentlich gewöhnlich ist, bietet daher eine besonders günstige Gelegenheit, die Logik einer Herrschaft zu erfassen, die im Namen eines symbolischen Prinzips ausgeübt wird, das der Herrschende wie der Beherrschte kennen und anerkennen. Dabei kann es sich um eine Sprache (oder Aussprache), einen Lebensstil oder eine Denk-, Sprech- oder Handlungsweise und allgemeiner eine distinktive Eigenschaft, ein Emblem oder ein Stigma handeln [...]. (Bourdieu 2005: 8)

Annie benutzt zwar immer mehr ‚gutes‘ Französisch, bemerkt aber selbst, dass sie in ihrem Alltag immer noch einzelne dialektale Wörter und Redewendungen benutzt. Zudem kann sie auch den von Bourdieu beschriebenen Notwendigkeitgeschmack nie ganz ablegen, der ihrem Milieu anhängt. Dieser äußert sich teils nach sehr spezifischen Regeln: „kein Essen vergeuden“ – man muss „den Suppenteller schräg halten, damit man mit dem Löffel an den Rest kommt, oder ihn mit beiden Händen greifen und den Rest ausschöpfen“, „sich waschen, ohne Wasser zu verschwenden“ – „dieselbe Schüssel für das Gesicht, die Zähne und die Hände verwenden“ (Ernaux 2021: 44–45). Letztendlich wird ihr klar, dass sie „demselben Gebrauch der Welt“ (ebd.: 44), den ihre Eltern pflegen, nicht abstreifen kann. „Dieser wird definiert von bestimmten Bewegungen beim Hinsetzen, Lachen, Greifen nach einem Gegenstand und von den Worten, die vorschreiben, was man mit seinem Körper und mit den Dingen“ (ebd.) tut. „Nur wir sind so“ (ebd.: 93) schlussfolgert die Protagonistin des Buches, wobei immer das Ziel bestehen wird „wie die anderen zu sein“ (ebd.: 54).

So wie Bourdieu beschreibt auch Ernaux, ähnlich wie eine *To-do-Liste*, die Dichotomie der Geschlechter, die sich schon in einzelnen kleinen Aspekten äußern kann:

Alltägliche Gesten, die Männer und Frauen voneinander unterscheiden:

sich das Bügeleisen an die Wange halten, um die Hitze zu überprüfen, zum Bodenschrubben auf alle viere gehen, beim Sammeln von Kaninchenfutter breitbeinig stehen und sich vorbeugen., abends an den Strümpfen und am Schlüpfen riechen

in die Hände spucken, bevor man zum Spaten greift, sich eine Zigarette für später hinters Ohr klemmen, sich rittlings auf einen Stuhl setzen, das Messer zuklappen und es in die Hosentasche stecken. (Ernaux 2021: 45–46)

Sogar Orte wie die „Kneipe (männlich)“ und der „Laden (weiblich)“ (ebd.: 42) werden mit bestimmten Geschlechtern in Verbindung gesetzt. Wie genau diese Zuteilung erfolgt, wird nicht beschrieben. Sie scheint so selbstverständlich, dass sie keiner weiteren Erklärung bedarf. Auch Bourdieu schreibt in *Die männliche Herrschaft*:

Die für sich genommen willkürliche Einteilung der Dinge und Aktivitäten (geschlechtlicher oder anderer) nach dem Gegensatz von männlich und weiblich erlangt ihre objektive und subjektive Notwendigkeit durch ihre Eingliederung in ein System homologer Gegensätze. (Bourdieu 2005: 18)

Abgesehen von den Verbindungen zu Bourdieu sind auch Anknüpfungspunkte zu Elementen der Adoleszenz gegeben, sodass das Werk der Gattung des Adoleszenzromans zugerechnet werden kann. Hier lässt uns die Autorin spüren, wie das Lebensgefühl dieser Phase und anderen Abschnitten bestimmt werden kann (wobei auch hier wieder Geschlechterdichotomien durchschwingen). An dieser Stelle deutet Ernaux auch das, von Bourdieu (vgl. 2005: 19) beschriebene, „mythisch-rituelle System“ (ebd.) an, welches die bestehende Ordnung dadurch bestätigt, dass „ihr ein offizielles, allgemein bekanntes und anerkanntes Dasein“ (ebd.) verliehen wird. Es werden in Ernaux‘ Zitat ‚allgemein bekannte‘ Rituale beziehungsweise Initiationen dargelegt, die gewisse Lebensabschnitte begleiten, wobei der des Heranwachsens stark im Vordergrund steht. Zudem werden geschlechtliche Rollenbilder und deren Macht betont – als Mädchen eine Dauerwelle zu bekommen scheint so selbstverständlich wie der Tod zu sein – aber auch durch die Aufzählung der einzelnen Lebensabschnitte eine scheinbare Strukturiertheit des Lebens nach Werten und Normen entlarvt.

Das Leben ist in feste Abschnitte unterteilt, die Kommunion und die erste Armbanduhr, die erste Dauerwelle für die Mädchen, der erste Anzug für die Jungen

zum ersten Mal seine Tage bekommen, Nylonstrümpfe tragen zu dürfen

alt genug sein, um beim Familienessen Wein zu trinken, eine Zigarette zu rauchen und am Tisch sitzen zu bleiben, wenn anzügliche Geschichten erzählt werden

um zu arbeiten und zu tanzen, um miteinander zu gehen

um seinen Wehrdienst zu leisten

um frivole Filme zu gucken

alt genug zu sein, um zu heiraten und Kinder zu kriegen

um Schwarz zu tragen

um nicht mehr arbeiten zu müssen

um zu sterben.

(Ernaux 2021: 47–48)

Dass gewisse Normen, Werte und Praktiken, wie sie Ernaux in ihrem Roman dargelegt hat, strukturgebend für die Phase des Heranwachsens sind, wird auch das kommende Kapitel zeigen. Jedoch wird ebenso ein Augenmerk darauf gelegt, Formen, abseits des Idealtypus, Raum zu

geben, da diese ebenso sinnbildend für Adoleszenz beziehungsweise das Genre des Coming-of-Age-Romans wirken können.

4 Der Adoleszenzroman – eine Verortung der Gattung

Obwohl mit dem Begriff ‚Adoleszenzroman‘ beziehungsweise ‚Coming-of-Age-Roman‘ heutzutage sehr selbstverständlich umgegangen wird, ist es, wie so oft in der Literaturwissenschaft, kein Genre, das eindeutig und einfach zu definieren ist. Die Problematik ist bereits beim Begriff Adoleszenz auszumachen, welcher je nach Disziplin unterschiedlich definiert wird. Disziplinen, die sich mit dieser Phase beschäftigen, sind beispielsweise die Medizin, Anthropologie, Jugendforschung, Soziologie, Psychologie, Erziehungswissenschaft, Pädagogik und viele mehr. Sie alle nehmen unterschiedliche Bezugspunkte und Grenzen an, um Adoleszenz zu beschreiben – sei es anhand des Alters, der geistigen oder körperlichen Entwicklung, dem Einstieg ins Berufsleben etc.

Allgemein wird Adoleszenz als Phase beschrieben, die den Abschied von der Kindheit hin zu einem Eintritt ins Erwachsenenalter in sich trägt. Dabei steht ein Mit- und Gegeneinander von körperlichen, psychischen und sozialen Prozessen im Mittelpunkt. Auf physiologischer Ebene sind beispielsweise die körperliche Entwicklung und sexuelle Reifung von besonderer Bedeutung, wohingegen die psychologischen Bereiche sich auf individuelle Vorgänge konzentrieren, „die das Erfahren, die Auseinandersetzung und Bewältigung körperlicher und sozialer Veränderungen betreffen“ (vgl. Gansel 2000: 359–360). In Bezug auf den soziologischen Aspekt fungiert die Adoleszenz als eine Art Zwischenstadium, in welchem Jugendliche zu einer aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen Vorgängen animiert werden, diese jedoch auf institutioneller Ebene noch nicht abgesichert sind. Alle Prozesse werden durch einen kulturgeschichtlichen Einfluss ergänzt, welcher diese maßgeblich beeinflusst (vgl. ebd.). Beispielsweise gewinnt unter den heutigen kulturellen Bedingungen die sogenannte Postadoleszenz an Bedeutung:

Damit ist eine wachsende Gruppe von Menschen gemeint, die kulturell, politisch sowie freizeitbezogen in der Gestaltung ihrer Lebensformen und in der Wahl ihrer Lebensstile, [...] weitgehend autonom sind, als auch keiner „pädagogischen Betreuung“ mehr bedürfen, während sie beruflich und ökonomisch weiterhin vom Elternhaus bzw. von sozialpolitischen Alimentierungen abhängig und damit auch im Rahmen der Durchsetzung ihrer endgültigen Lebensplanungen zwar offen und noch nicht festgelegt, aber dennoch unselbständig sind. Elemente des Jugend- und Elemente des Erwachsenenstatus werden auf diese Weise zusammengefügt. So gesehen sind jugendtypische Erlebnis- und Lebensformen inzwischen für Menschen noch weiter verbindlich, die noch vor einigen Jahrzehnten als Erwachsene definiert worden waren. (Ferchhoff 1993: 53)

Laut Paoletić (vgl. 2018: 97) wird der Begriff der Adoleszenz auch mit jenem der ‚Jugend‘ gleichgesetzt, da beiden eine einzigartige Kraft innewohnt, Neues zu bewirken und sie durch ihre „Identitätsflexibilität“ (ebd.) wandlungsfähig sind sowie mit gesellschaftlichen Transformationen mithalten können. Ein großer Unterschied zwischen der Phase der Adoleszenz und dem Jugendbegriff würde jedoch darin bestehen, dass Zweiteigenschaften

umfasst, die einem Individuum seitens der Gesellschaft, also von außen, zugeschrieben werden. Weiters sei der Adoleszenzbegriff auch von dem der Pubertät zu unterscheiden. Die Pubertät könne mehr auf den körperlichen Reifungsprozess des Jugendlichen begrenzt werden, während die Adoleszenz mehr durch psychische Entwicklungen bestimmt werde. Vielmehr könne, nach Gansel (vgl. 2004: 131), Adoleszenz auch als die psychologische Anpassung an die körperlichen Veränderungen der Pubertät gelten. Teil dieser psychologischen Entwicklungsprozesse sind beispielsweise sogenannte „Größen- und Allmachtsfantasien“ (Gansel 2003: 238). Sie sind maßgeblich für diese Phase und meinen jenes beflügelnde, mitunter zu Selbstüberschätzung neigende Lebensgefühl, „das den Adoleszenten dazu bringt, Überliefertes anzuzweifeln, sich mit etablierten Instanzen und gesellschaftlichen Strukturen anzulegen, Utopien wie neue gesellschaftliche Ideale verwirklichen zu wollen“ (ebd.).

Adoleszenz ist also viel mehr als eine Übergangsphase zwischen Kindheit und Erwachsensein, sie ist eine eigene Lebensphase mit eigenen Qualitäten, die in Bezug auf die Postadoleszenz sogar sehr ausgedehnt stattfinden kann. Die Eigenheit dieser Phase beschäftigt auch King, die in ihrem umfassenden Werk *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz* (2013) die Eigentümlichkeit dieses Lebensabschnittes wie folgt beschreibt:

Übergreifend soll der Begriff der Adoleszenz nicht einfach auf eine Lebensphase abzielen, sondern zudem auf eine potenzielle Qualität dieser Übergangsphase, nämlich ein psychosozialer Möglichkeitsraum zu sein, der jene weitergehenden psychischen, kognitiven und sozialen Separations-, Entwicklungs- und Integrationsprozesse zulässt, die mit dem Abschied von der Kindheit und der schrittweisen Individuierung im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu Herkunft und sozialen Kontexten in Zusammenhang stehen. (King 2013: 39)

Die „Adoleszente Individuierung“ (ebd.) brauche sowohl Spiel als auch Risiko: es müssen Grenzen ausgetestet und überschritten werden, mit den eigenen kreativen Potenzialen experimentiert und sich mit Konzepten wie Trauer, Trennung, Abschied und Verlust, aber auch Neufindung und Schöpfung auseinandergesetzt werden. Die kulturellen, sozialen und individuellen Ausgangslagen für diese Prozesse seien jedoch oft sehr unterschiedlich gestaltet. Denn Adoleszenz setze eine Form des, schon bei Bourdieu erwähnten, „sozial aus dem Spiel-Seins“ voraus, welches je nach Milieu ungleich verteilt sei. Wobei nicht nur das Milieu sondern auch andere soziale Determinanten darauf Einfluss nehmen würden (vgl. King 2013: 40–41). Es bleibe auch offen, inwieweit die Individualisierung von Adoleszenz den einzelnen Jugendlichen größere Chancen bietet und sie zu Gewinnern von Modernisierungen macht, oder manche durch Einschränkungen beziehungsweise Verluste schon sehr früh zu Modernisierungsverlierern verdammt werden würden (vgl. Ferchhoff 1993: 50–51). Prinzipiell könne jedoch laut Paoletić (vgl. 2018: 99) festgehalten werden, dass das Ende der Adoleszenz, wenn dieses überhaupt festgelegt werden kann, keinen endgültigen Abschluss einer

biologischen und gesellschaftlichen Phase darstellt, sondern vielmehr als Neuanfang gedeutet werden kann. Mit der Trennung von den „alten Mitbestimmern (von den Eltern und der sozialen Umwelt)“ (ebd.) gehe eine Umgestaltung der eigenen Weltanschauung einher, um so eine „Neuschöpfung“ beziehungsweise ein „Neuschlüpfen“ (ebd.) zu erleben.

Um diese Gattung und deren Merkmale beziehungsweise die Phase der Adoleszenz besser zu verstehen, soll im Folgenden ein kurzer historischer Überblick geboten, verschiedene Formen besprochen und explizit auf den weiblichen Adoleszenzroman eingegangen werden.

4.1 Literaturgeschichtliche Einbindung der Gattung

„Bei Literatur handelt es sich unübersehbar um ein Phänomen, das kulturgeschichtlich determiniert und damit Reflex auf aktuelle Zeiterscheinungen ist“ (Nogal 2014: 7). Diese Aussage ergänzt Nogal (vgl. 2014: 7) weiterführend, indem sie betont, dass insbesondere Texte, die Heranwachsende als Figuren konzeptualisieren, rascher auf Wandlungen von „Aufwachsens- und Jugendgestalten“ (ebd.) reagieren müssen. Adoleszenz sei ein Gegenstand, der nur in Verbindung mit kulturellen Kontexten rezipierbar ist. Man könne also davon ausgehen, dass literarische Adoleszenzbilder die wandelnden Lebensverhältnisse und -formen in einem ganz grundlegenden Sinn widerspiegeln würden. Darum ist es erforderlich, die historischen Wandlungen des Adoleszenzromans nachzuspüren, um seine (heutige) Struktur, Form und Stofflichkeit nachvollziehen zu können.

Im späten Mittelalter und zu Beginn der Neuzeit gab es im deutschsprachigen Raum noch keinen eigenen Begriff für Individuen, welche sich auf altersspezifischer Ebene im Zwischenraum von Kindheit und Erwachsensein bewegten (vgl. Ferchhoff 2011: 31–32). Erst Anfang des 18. Jahrhunderts wurde ein beschaulicher Teil der ausschließlich männlichen Nachkommen begrifflich als „junge Herren“ (ebd.) bezeichnet. Dann tauchte ab Mitte des 18. Jahrhunderts der Begriff „Jüngling“ (ebd.) auf, welcher ebenfalls nur eine überschaubare Gruppe von jungen Männern betraf. Nur etwas weniger als ein Promille der spezifischen Altersjahrgänge konnte überhaupt ein Jünglingsleben führen, da alle anderen Bauernburschen, Soldaten oder Gesellen waren. Zum Ende des 18. Jahrhunderts und während des gesamten 19. Jahrhunderts tauchen dann immer mehr neue Ausformulierungen von differierenden Jünglingskonzeptionen auf (vgl. ebd.).

Als Vorläufer beziehungsweise Bezugspunkt des Adoleszenzromans gelten der Bildungs- sowie der Entwicklungs- und Erziehungsroman, die in dieser Zeit ihren Anfang nehmen. In ihnen finden sich bereits ähnliche Themen, Motive und poetologische Strukturen, die der Adoleszenzroman später in modifizierter Art und Weise aufnehmen wird (vgl. Weinkauff &

Glaser 2018: 125–126). Den Bildungs-, Entwicklungs- und Erziehungsromanen ist jedenfalls gleich, dass mehrheitlich ein männlicher Protagonist im Vordergrund steht, „dessen Werdegang bis zu einer gewissen Reifung geschildert wird“ (ebd.). Der Fokus liegt dabei meist auf einer Innensicht des männlichen Individuums sowie seinen Bewusstseins-, Lern- und Entwicklungsprozessen. Diese führen letztendlich zu der von ihm angestrebten Vollkommenheit, deren Eigenschaften abhängig sind von dem jeweiligen Menschenbild der Lebenswelt der Autor*in und deren Zeit. Jedoch würden auch Ausreißer dieser moralisch pädagogischen Konzepte existieren (vgl. ebd.). Schon in Johann Wolfgang von Goethes Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers* (1774) und Karl Philipp Moritz' *Anton Reiser* (1785) finden sich Generationskonflikte und das Jungsein als selbstgestaltete Entwicklungsphase mit Potenzialen von Entwicklungen, aber auch damit einhergehenden Risiken. Darum gelten diese als früheste Ausprägungen des Adoleszenzromans (vgl. Kolk 2007: 5–6). Mit dem Erscheinen von Goethes *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1796) wird jedoch wieder eine Fokussierung auf den klassischen Bildungs- und Entwicklungsroman verstärkt (vgl. Kalteis 2008: 38).

Auch die Romantik liefert einen entscheidenden Beitrag zur Gattung, da insbesondere hier „literarische Darstellungen von Adoleszenzverläufen als Krise beziehungsweise Adoleszenz als gefährliche Passage“ (Steinlein 2004: 14–15) zu finden sind. In der Romantik wird keine Opposition zur Aufklärung bezogen, sondern das Unbewusste der Aufklärung ausformuliert. Es wird die bürgerliche Produktion von Subjekten komplettiert und die, durch die Rationalitätsentwicklungen des 18. Jahrhunderts wahrgenommene, Chaotik und Wildheit der menschlichen Natur repräsentiert. Kindheit und Adoleszenz wurden trotz des sich entwickelnden psychologischen Bewusstseins nie in ihren eigentlichen Dynamiken und Entwicklungsabläufen dargestellt, sondern als Episoden „unzivilisierter Natur und Unvernünftigkeit“ (ebd.) wahrgenommen und „rationalisierten Strategien der pädagogischen Formierung“ (ebd.) unterworfen. Es existiert keine Sprache empathischer Rekonstruktion von Adoleszenz – nur eine „pädagogische Durchdringung“ (ebd.). Deshalb entwickeln die Romantiker*innen „komplexe symbolische Topografien, räumliche Grenzziehungen, Mittlerfiguren“ (ebd.) usw., um adoleszente Reifungsprozesse beschreiben zu können (vgl. ebd.).

In der Epoche der Romantik erlebt die Adoleszenz zudem als literarischer Stoff eine deutliche Entfernung von der Realität. Indem Adoleszenzen mit Fantastischem und Märchenhaftem ergänzt werden, finden sie in der damaligen romantischen Novelle neue Ausprägungen. Beispiele sind hierfür die fantastischen Novellen von E.T.A. Hoffmann, oder auch die

Märchen novellen von Tieck und Eichendorff. Was im *Werther* und *Anton Reiser* realistischer Anspruch war, wird durch einen mythischen Diskurs ersetzt (vgl. Lange 2012: 12). Eine solche „phantastische Wende“ (ebd.) lässt sich auch Ende des 20. Jahrhunderts an Beispielen wie Otfried Preußlers *Krabat* (1971) oder Michael Endes *Die unendliche Geschichte* (1979) erkennen (vgl. ebd.). Die psychologische Dimension der Entwicklungsprozesse, die sich in der Adoleszenz vollziehen, wird durch die Literatur des bürgerlichen Realismus, welche weiterhin primär männliche Helden fokussiert, vermehrt aufgegriffen. Autoren wie Fontane, Storm oder Keller – beispielsweise *Romeo und Julia aus dem Dorfe* (1856) – können hier dazugezählt werden. Schließlich ist der Boden dann endgültig geebnet für den „literarischen Adoleszenzdiskurs der Jahrhundertwende“ (vgl. Steinlein 2004: 18).

Um die Jahrhundertwende bildet das Genre ‚Adoleszenzroman‘ erstmals einen markanten Formtypus mit konstanten Gattungseigenschaften aus. Dies wird an Texten wie Hermann Hesses *Unterm Rad* (1905) und Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1906) deutlich (vgl. Kaulen 1999: 7). In dieser Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entsteht die traditionelle beziehungsweise klassische Variante des Genres (vgl. Weinkauff & Glasenapp 2018: 126–127). Es dominieren in dieser zeitlichen Phase die sogenannten Schülerromane, in denen das „krisenhafte Aufeinandertreffen zwischen Individuum und Gesellschaft“ (ebd.) am Handlungsort ‚Schule‘ inszeniert wird. In diesen Texten dominieren überwiegend „gescheiterte oder zumindest hochgradig versehrte Entwicklungsprozesse“ (ebd.) die Adoleszenz der Protagonist*innen. Obwohl weder der Begriff der Adoleszenz noch der des Adoleszenzromans zu diesem Zeitpunkt existiert, „erscheint eine Vielzahl von nicht spezifisch adressierten Romanen, in denen vor allem die krisenhaften Züge der Adoleszenz inszeniert werden, die für den ausschließlich männlichen Protagonisten“ (ebd.) primär in einer Katastrophe enden. In den 1950er und 1960er Jahren beginnen wissenschaftliche Disziplinen, wie die Medizin, Psychologie, Soziologie, Pädagogik und viele mehr sich mit der Phase der Kindheit und dem Übergang ins Erwachsensein auseinanderzusetzen. Es wird nun der Begriff der ‚Adoleszenz‘ verwendet, der an die anglo-amerikanische Gattungsbezeichnung ‚adolescent novel‘ angelehnt ist (vgl. Weinkauff & Glasenapp 2018: 126–127).

Mit dem US-amerikanischen Werk *Der Fänger im Roggen* von Jerome Salinger erlebt der Adoleszenzroman in der Nachkriegszeit eine Initialzündung. Die deutsche Erstausgabe erschien 1954, wobei diese stark überarbeitet und verharmlost worden war (erst seit 2003 gibt es eine vollständig neue Übersetzung auf Basis des ungeglätteten Originals). Dem Beispiel Salingers folgten in Deutschland *Katz und Maus* (1961) von Günther Grass und *Die neuen Leiden des jungen W.* (1973) von Ulrich Plenzdorf, die schnell in den Kanon der deutschen

Gymnasien aufgenommen wurden. An dieser Stelle muss jedoch herausgestrichen werden, dass diese Texte trotz der adoleszenten Thematik alle nicht als Jugend- sondern als Erwachsenenliteratur gelten. Erst nach 1970 wurden vermehrt Bemühungen aufgenommen, realistische Kinder- und Jugendliteratur zu schreiben, die sich zunehmend mit den Herausforderungen des Erwachsenwerdens beschäftigen. Als Beispiele gelten hier die emanzipatorische Mädchenliteratur, die problemorientierte Jugendliteratur und die sogenannte Jeansliteratur. Die Intensität der Behandlung von adoleszenten Problemen ist bei ihnen jedoch eingeschränkter als im (jugendliterarischen) Adoleszenzroman der Gegenwart. Ihre Problem- und Personendarstellung ist weniger differenziert und die literarische Qualität meist weniger ausgeprägt (vgl. Lange & Petzoldt 2011: 10–11). Seit Mitte der 1980er Jahre entwickelt sich eine neue Spielart des Adoleszenzromans – kulturelle Entwicklungen, wie zunehmende Pluralisierung, Individualisierung, Medialisierung, nehmen Einfluss auf die Oberflächen und Tiefenstruktur des Genres. Im deutschsprachigen Raum etabliert sich im Laufe der 80er der Begriff der Adoleszenz und die Gattung des Adoleszenzromans endgültig. Zudem entwickelt sich die Bezeichnung des postmodernen Adoleszenzromans. Eine genaue Charakteristik dieser Gattung ist jedoch schwer zu formulieren, da zum einen unterschiedliche Vorverständnisse bezüglich des Postmoderne-Begriffs vorherrschen und zum anderen die große Variationsbreite der unterschiedlichen Werke eine Einordnung erschwert. Ende der 1990er Jahre hält nicht nur die Postmodern-Debatte weiter an, auch das Interesse an dem Genre des Adoleszenzromans bleibt sowohl in der Literatur als auch in der Forschung bestehen (vgl. Wagner 2007: 87–91).

4.2 Der (post-)moderne Adoleszenzroman als Pop-Literatur

Der historische Überblick konnte die Vermutung festigen, dass die Gestalt und Ausgestaltung der Adoleszenz sehr stark mit den jeweiligen zeitlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen verbunden sind. Somit sind bei jeder adoleszenten Phase die sozialen, ökonomischen sowie politischen Ebenen mitzudenken. Dies betrifft auch den postmodernen Adoleszenzroman, welcher die aktuellen gesellschaftlichen Prozesse der Modernisierung als Rahmen heranzieht. Darum ist es nicht verwunderlich, dass dieser sich anders konstruiert als der bereits besprochene Adoleszenzroman des späten 20. Jahrhunderts oder die Bildungs- sowie Schülerromane:

Anders als der viel öfter erforschte Bildungsroman oder auch der übergeordnete Jugendroman ist der (post-)moderne Adoleszenzroman kein Text, der die Erwartungen eines Protagonisten bearbeitet und seine Anpassung an die Gesellschaft erzählt, sondern ein Roman über mögliche, zugleich manchmal auch irrationale Entfaltungen einer vielschichtigen problematischen Identität. Er ist, darüber hinaus, ein Roman der Möglichkeiten, ja fast ein Spiel, eine Provokation und eine schriftstellerische Bewährung von geistig jugendlichen Autoren, die im Sinne der postmodernen Gesellschaft selbst (spätadoleszente) Heranwachsende auf der ewigen Suche nach sich selbst sind. (Paoletić 2018: 100)

Neben den hier von Paoletić angesprochenen Veränderungen sind im zeitgenössischen Adoleszenzroman noch mehr interessante Neuerungen zu finden, die einen teils starken Kontrast zu den Texten der Jahrhundertwende oder der Nachkriegszeit, aber auch zu denen der 1990er bilden. Statt der autoritären Befehlsfamilie mit einem dominanten Familienoberhaupt fände sich laut Kaulen (vgl. 1999: 8) nun häufig die liberale „Verhandlungsfamilie“ oder „Nach-Scheidungs-Ehe“ (ebd.). Die Lehrer*innen als Schreckensgestalten der Institution Schule seien häufig dem neuen Typus der „diskursorientierten, lässig-lockeren Pädagog*in“ (ebd.) gewichen – welche jedoch nicht als weniger anstrengend und belastend für die Entfaltung der persönlichen Ich-Identität gelten. Zudem würden das Beziehungsverhalten und die sexuellen Kontakte der Heranwachsenden weniger strengen Kontrollen unterliegen wie damals. Jedoch seien an den Platz der alten Tabus, durch die Vielfalt an Optionen, oft „schwer zu lösende Entscheidungszwänge sowie Konkurrenzverhältnisse“ getreten (vgl. Kaulen 1999: 8). Dennoch sei es durchaus möglich, dass Adoleszenz unter (post)modernen Bedingungen, als etwas Lustvolles, Freies und Offenes erlebt werden kann. Sie könne die Chance geben, sich zu erproben und einen Gewinn bei der Sinn- und Identitätssuche darstellen (vgl. Gansel 2008: 362).

Viele aktuelle Adoleszenzromane besitzen zudem eine erhebliche zeitdiagnostische Qualität, welche durch die Darstellung neuer Familienstrukturen, Erziehungsstile und Beziehungsmuster erreicht werden. So reagieren sie äußerst sensibel auf die Veränderungen in den Lebenssituationen heutiger Jugendlicher, indem Konflikte nachgezeichnet werden, die sich besonders durch den Verlust alter Leitbilder sowie die Notwendigkeit der Adoleszenten, frühzeitig Selbstständigkeit und Autonomie zu übernehmen, ergeben (vgl. Kaulen 1999: 8). Dadurch würden laut Kaulen (vgl. 1999: 8) auch die Kehrseiten genauer betrachtet werden, die sich „hinter der liberalen Oberfläche der gegenwärtigen Sozialisationsbedingungen“ (ebd.) verbergen und es wird den Vorgängergenerationen ein „kritischer Spiegel“ (ebd.) vorgehalten. Es würden Nachteile und Probleme reflektiert werden, die die Heranwachsenden durch die „Modernisierung von Kindheit und Jugend“ erleben – wobei sie selbst noch „auf dem Fundament der Moderne“ (ebd.) stehen und an den wesentlichen „Prämissen moderner Subjektivität“ festhalten. Für die Jugendlichen bleibe die Suche nach einer „individuellen Persönlichkeit, dem Erwerb von Identität, Handlungsautonomie und sozialer Verantwortung“ (ebd.) eine Notwendigkeit. Durch die beschriebenen drastischen Entwicklungstendenzen des heutigen Adoleszenzromans ist dieser (vor allem aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur) ernster, komplexer und erwachsener geworden:

Der bearbeitete Stoff und die sich daraus entwickelnden Themen fordern den heutigen All-Age-Leser ebenso heraus wie auch die innovative, manchmal sogar experimentelle und jedenfalls nicht schlichte Erzähltechnik: Aufgrund ihrer Weltanschauung und der in ihnen geläufigen ästhetischen Merkmale dürfen die [...] Romane zweifelsohne als Ergebnisse eines Klimas des ‚postmodernen Realismus‘ vorgestellt werden. (Paoletić 2018: 100)

Ein neuer Typus, der aus dem postmodernen Adoleszenzroman hervorgeht, ist der des popliterarischen, wobei der Übergang sich fließend gestaltet. Der Name verrät, dass insbesondere Populärkultur, wie beispielsweise Popmusik, eine große Rolle spielt (vgl. Lange 2012: 18). „Es geht dabei nicht nur um Anspielungen, intertextuelle Bezüge, Referenzen; vielmehr erhält Pop(-Musik) symbolische Bedeutung und wird zum Wertungsraster, mit dem der Protagonist (mediale) ‚Wirklichkeit‘ kategorisiert und deutet“ (Gansel 2008: 373). Dabei könne sie als ein Spiegelbild der Stimmungslage und der Werthaltung der Figuren in den Adoleszenzromanen fungieren (vgl. Lange 2012: 18). Es sind die Inhalte für den popliterarischen Adoleszenzroman maßgeblich, die auch die Jugend dieser Zeit beschäftigen, seien sie politischer, sozialer oder sexueller Natur. Gansel resümiert zu diesem Thema:

Die neue deutsche Popliteratur ist in ihrem Kern Adoleszenzliteratur, eine Reihe von Texten steht geradezu exemplarisch für den (post)modernen Adoleszenzroman. Mit Inhalten wie Jungsein, Marginalisiertsein, alltäglichen Machtkämpfen, politischen Auseinandersetzungen, sexuellen Konflikten, schließlich der ganzen Palette von Pubertäts-, Jugend- und Lebensbewältigungen thematisieren die Popromane die Probleme eben jener Phase des „Abschieds von der Kindheit“, der Adoleszenz. (Gansel 2008: 370)

Zudem sei Pop ein sich wandelndes Konglomerat aus Musik, Kleidung, Firmen, Medienkonzernen, Ideologien, Politiken usw., welches durch eine massenmediale Vermarktung für eine relativ große, nicht elitäre Menge abrufbar und erfahrbar wird (vgl. Gansel 2003: 236–237). Dieses Mehr an Konsum-, Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeiten trüge neben der Unbestimmtheit in Bezug auf Altersgruppen, Kontexte, Rahmenbedingungen und Verlaufsformen dazu bei, dass Adoleszenz im Prozess der Modernisierung ihre eindeutigen Konturen verliere. Doch diese größere Variabilität führe zu einer stärkeren Individualisierung der Heranwachsenden und damit gleichsam dazu, dass diese noch ‚adoleszenter‘ werden (vgl. Gansel 2003: 239–240). Da die zu untersuchenden Texte in das Spektrum des postmodernen Adoleszenzromans fallen, müssen dessen Eigenheiten bei der Analyse beachtet werden. So ist es ebenso nicht unwahrscheinlich, dass popliterarische Bezüge sich in den unterschiedlichen Werken finden.

4.3 Eingefroren, zerbrochen, ausgebrannt. Formen der gescheiterten Adoleszenz

Allgemein ist für das Genre des Adoleszenzromans festzuhalten, dass – egal in welcher zeitlichen Epoche – einzelne zentrale Entwicklungsaufgaben maßgeblich sind: die Wandlung beziehungsweise Trennung der Bindung zu den Eltern, die Entwicklung einer geschlechtlichen

Identität, Sexualität und die Aufnahme von (sexuellen) Beziehungen zu anderen Personen, der Ausbau von Fähigkeiten und Ausbildungen für den Einstieg ins Arbeitsleben sowie die Herausbildung eines (eigenen) Norm- und Wertesystems (vgl. Nogal 2014: 20). Laut dem Schweizer Ethnologen und Psychoanalytiker Mario Erdheim (vgl. 1982: 366) ist das Ziel dieser Entwicklungsaufgaben die „Ichstärke“ (ebd.), welche das Individuum dazu befähigt Konflikte und Probleme (der Erwachsenenwelt) zu bewältigen. Diese Ausführungen beschreiben jedoch einen Idealtypus der Adoleszenz – denn nicht jeder Prozess des Heranwachsens könne erfolgreich abgeschlossen werden. In deren Verlauf seien durchaus komplexe Abweichungen aber auch Komplikationen möglich, die die Entwicklung dieser Ichstärke aufhalten können. Um diese Konflikte beschreiben zu können, hat Erdheim versucht, diejenigen Aspekte, die Adoleszenz hemmen oder stoppen, in drei Formen zusammenzufassen. Diese Ausführungen Erdheims wurden von mehreren Literaturwissenschaftler*innen aufgenommen, um Adoleszenzen beziehungsweise den Adoleszenzroman differenter beschreiben zu können. Als Beispiele können hier die Werke von Gansel (vgl. 2000), Born (vgl. 2015), Hernik-Młodzianowska (vgl. 2017), oder Paoletić (vgl. 2019) angeführt werden, welche zeigen, dass Erdheims Theorie noch immer aktuell ist.

Erdheim geht davon aus, dass zwischen einer sogenannten eingefrorenen, zerbrochenen und ausgebrannten Adoleszenz unterschieden werden kann. Die eingefrorene Adoleszenz werde dadurch charakterisiert, dass das Individuum sich im Stadium des Heranwachsens kaum mehr direkt mit der Außenwelt auseinandersetzen könne und erheblich von inneren Konflikten absorbiert werde. Dies gehe meist einher mit einer depressiven Grundstimmung. Die Konflikte während der Adoleszenz, vor allem mit familiären oder gesellschaftlichen Instanzen, würden zu eingefrorenen, sich immer wiederholenden, aber nie ausgetragenen Kämpfen werden. Diese Form der Adoleszenz werde vornehmlich durch den sozialen Ort, an dem das Individuum aufwächst, bestärkt (vgl. Erdheim 1982: 318). Wenn das soziale Milieu einer konservativen Klasse zugehörig ist, komme der Antagonismus zwischen Familie und Kultur jedoch kaum zur Geltung:

Da beide Bereiche sich gegen außen abschließen – konservative Klassen tendieren danach, eine ‚Familie‘ zu werden – decken sich ihre Wertsphären weitgehend. Für den Adoleszenten bedeutet das, daß er – falls er klassenkonform bleibt – keine Alternativen vorfindet, die einer Weiterentwicklung förderlich wären. (Erdheim 1982: 318)

Die Entstehung der zerbrochenen Adoleszenz wird laut Erdheim durch das Zerbrechen der für Heranwachsende typischen Allmachts- und Größenfantasien herbeigeführt. Diese „Scherben“ (ebd.) werden in die „Ich-Anteile“ (ebd.) eingefügt, welche Anpassungen und soziale Aufstiege erlauben. Es würde ein Ich zugelassen, welches sich der sozialen Realität zuwenden kann, aber

sich nicht fähig sieht, seine Umwelt zu verändern. Die zerbrochene Adoleszenz wird durch Anpassungsmechanismen charakterisiert – das Individuum verliere Autonomie, da es in eine Rolle gedrängt wird, aber es fände in dieser Geborgenheit und Befriedigung, da es nun einer Institution beziehungsweise Gruppe angehört (vgl. Erdheim 1982: 318).

„Die zerbrochene Adoleszenz gibt den Boden ab für ein unflexibles, erstarrtes Ich, das vor allem aufgrund von gesellschaftlichen Zwängen handelt, die bei Nicht-Erfüllung mit Isolierung, Liebesverlust, Beschämung und anderen Strafen drohen. Die Arbeit wird als fremdbestimmt erfahren und vermag nicht die Allmachtsphantasien im Ich-Ideal unterzubringen. (Erdheim 1982: 319)

Die eingefrorene und zerbrochene Adoleszenz verfügt laut Erdheim über Strukturen, welche zwischen dem Jungsein und der Erwachsenenwelt vermitteln können und Anpassung oder Abwehr ermöglichen. Die ausgebrannte Adoleszenz könne den Reifungsprozess nur mit dem gleichzeitigen Weiterwirken früherer Traumatisierungen fortführen (vgl. Erdheim 1982: 321): „Die in der Kindheit nicht geglückten Objektsbeziehungen, Identifikationen, Überichbildungen machen aus dem pubertären Trieb Schub einen Brennstoff, der die destruktiven Potenzen der Adoleszenz verstärkt“ (Erdheim 1982: 321). Was verheißt wird, sei das, was die Phase des Heranwachsens zur „zweiten Chance“ (ebd.) macht – die Fähigkeit, auch als erwachsener Mensch „an der Kultur teilzunehmen, sie zu bewahren und weiterzuentwickeln“ (ebd.). Vielmehr sei eine unheimliche, weil selbstzerstörerische, Kreativität maßgeblich, welche darauf hinweist, dass die Ich-Funktionen (zum Beispiel Triebbefriedigung) überdurchschnittlich ausgebildet wurden. Nur am Rande erwähnt Erdheim auch die Möglichkeit, dass überhaupt keine Adoleszenz stattfinden kann. Aufgrund von vorhergehenden massiven Störungen der Ich-Struktur könne es zu einer Beeinträchtigung der Wahrnehmungsprozesse wie Erinnern, Aufmerksamkeit, Begriffsbildung etc. kommen. Von einer Zerstörung der Adoleszenz könne jedoch hier nicht die Rede sein, sie existierte nie, weil die nötigen Reifungsprozesse nicht ausgelöst wurden (vgl. Erdheim 1982: 321).

Gansel zog für seine Ausführungen zum Adoleszenzroman der Postmoderne ebenfalls Erdheims Theorie heran und kommentiert dessen Ausführungen über die gehemmten Formen von Adoleszenzen wie folgt:

[A]uch unter der für (post)moderne Verhältnisse charakteristischen ‚verlängerten Adoleszenz‘ besteht keine Garantie auf ein Gelingen derselben. Insofern gibt es nach wie vor keine verbindlichen Regeln für den Ausgang von Adoleszenz, womit die kulturgeschichtlichen Grundlagen für vielfältige Varianten von Adoleszenzdarstellung in der Literatur gegeben sind. (Gansel 2000: 364)

Es kann somit angenommen werden, dass Adoleszenz nicht gelingen muss, dass die idealtypischen Veränderungen, die eingangs im Kapitel beschrieben wurden, oft auch nicht stattfinden können. Es empfiehlt sich, bei den zu untersuchenden Fallbeispielen danach Ausschau zu halten, ob und inwiefern diese von einer erfolgreichen Adoleszenz abweichen –

diese also im Sinne Erdheims zu kategorisieren. Zudem stellt sich im Kontext Bourdieus die Frage, ob jede Form von Adoleszenz, sei sie erfolgreich oder nicht, in jedem sozialen Milieu erlebt werden kann oder hier von Anfang an Beschränkungen existieren.

4.4 Lehrjahre sind keine Herrenjahre – weibliche Adoleszenz

Da die Ausgestaltung von Adoleszenz stark in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Wandlungen, Modernisierungen und Gefügen gedacht werden sollte, müssen die Prozesse des Erwachsenwerdens unter den postmodernen Bedingungen unserer heutigen Lebenswelt untersucht werden. Wobei hier ein deutlicher Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Lebenskontexten erkennbar ist. Demnach soll an dieser Stelle nochmals der Blick für die Situation weiblicher Adolozscenter geschärft werden, um so auch die folgenden narratologischen Fallstudien und deren weiblichen Adoleszenzinszenierungen besser betrachten zu können sowie die Gebundenheit heranwachsender Frauen an die jeweiligen Kontexte moderner westlicher Gesellschaften zu verdeutlichen.

In unserer westlichen Kultur seien die Kindheit und Adoleszenz von Frauen und Mädchen nie äußerst präsent gewesen. Nicht nur in der Literatur, auch in der soziologischen und psychologischen Forschung wurden Modelle für weibliche Adoleszenz sehr spät konstruiert, in diesem Bereich beispielsweise erst ab den sechziger Jahren (vgl. Boog-Kaminski et al. 2020: 14). Generell wäre es erst mit dem Bildungsroman möglich gewesen, in gesellschaftlich akzeptierter Form öffentlich über Entwicklungs- und Bildungsjahre zu sprechen. Diese Texte handelten jedoch fast ausschließlich von jungen Männern. Die Merkmale der Adoleszenz und die Auseinandersetzung eines Adoleszenten mit den Anforderungen einer Gesellschaft wurde darin inszeniert. Das Bürgertum konnte sich darin wiederfinden. Hierbei gelte jedoch immer die individualistische Persönlichkeitsentfaltung als Ziel, wobei immer feststehe, dass der junge Mann ein guter Bürger des Gemeinwesens werden muss. Vergleichbare Inszenierungen gibt es nach Lehnert für weibliche Adolozscente nicht. Übergänge von Kindheit zum Frausein würden nicht als etwas Spektakuläres dargestellt werden und wenn, dann uneindeutig (vgl. Lehnert 1996: 10–11). Es wird ein Übergang beziehungsweise eine Erweckung (jedoch keine Entwicklung) thematisiert, dieser wird aber in Umschreibungen versteckt:

Dornröschen ist das Modell schlechthin: Dornröschen, das in seinem vorbewußten Zustand gar nicht richtig lebt (wie tot ist), bis der Prinz kommt und es zum Leben küßt. Ohne jeden Übergang wird das Mädchen durch diesen Kuß zur Frau; wird es vom Kind zur Erwachsenen, von der Tochter zur Mutter. Diese ‚natürlich‘ vorgegebenen Rollen erfüllt sie fraglos und selbstverständlich, sie muss nicht hineinwachsen oder sich gar mit den Anforderungen auseinandersetzen, die die Gesellschaft nun an sie stellt. (Lehnert 1996: 11)

In der Literatur erfolgt die „entscheidende Entfaltung der adoleszenten Widersprüche und Ambivalenzen an weiblichen Protagonistinnen“ (Steinlein 2004: 11) häufig zeitlich versetzt. Ein Grund dafür könne laut Steinlein (vgl. 2004: 11) daran festgemacht werden, dass weibliche Bildungsmuster noch länger dem Einfluss religiöser Diskurse ausgesetzt waren. Eines der wirkungsmächtigsten Frauenbilder (im römisch-katholischen Raum) sei das der Jungfrau Maria. In dem, nach ihrem Vorbild gestalteten, weiblichen Entwicklungsgang seien „eigene Regungen – gar solche widerständiger Art – nicht vorgesehen“ (ebd.). Das weibliche Subjekt und dessen Prozess des Heranwachsens gewinnt als literarisches Thema ungefähr zur selben Zeit wie entsprechende Männlichkeitsdiskurse an Bedeutung. Diese weiblichen Darstellungen von Adoleszenz stünden jedoch, neben religiösen Vorstellungen, längere Zeit auch unter der „Vormundschaft gewissermaßen männlicher Literarisierungsmuster als Darstellungsstrategien (beispielsweise der Tugendbewährung)“ (ebd.). Heutzutage gebe es zwar immer mehr differenziertere Modelle in der Literatur wie weibliche Adoleszenz thematisiert wird. Jedoch läge auch diesen häufig ein normatives Identitätsideal zugrunde, welches versucht, Weiblichkeit nach patriarchalen Vorstellungen zu regulieren und in gesellschaftlich nützliche Pfade zu drängen (vgl. Lehnert 1996: 12).

Lehnert (vgl. 1996: 12–13) erwähnt, dass was von patriarchalen Vorstellungen und Normen abweicht, meist als krankhaft gelte. So werde weibliche Adoleszenz in der Literatur nur marginal thematisiert, und wenn, dann oft in Krankheitsbildern (beispielsweise Magersucht). Dies könne möglicherweise mit der Scham verbunden sein, die mit dem Kontrollverlust (über Körper, Gefühle, Beziehungen) einhergeht, welcher sich besonders stark in der Phase der Adoleszenz äußern kann. Insbesondere in unserer auf Kontrolle fixierten Kultur, sei ein Kontrollverlust ein desaströses Geschehen, was den Grund darstellen könnte, dass weibliches Heranwachsen ein vernachlässigtes Thema darstelle. Auch Boog-Kaminski et al. (vgl. 2020: 14) führen aus, dass die pubertierende Tochter meist als „pathologisch-hysterisch“ (ebd.) beschrieben und weibliche Adoleszenz häufig mit Themen wie Anorexie, Selbstverletzung und Depression in Verbindung gebracht werde. Die Konflikte des Heranwachsens würden in die Körper der jungen (literarischen) Frauen verlegt werden. Zwar seien auch männliche Adoleszente von krisenhaften Prozessen betroffen, jedoch scheine das Potenzial bei jungen Frauen höher zu sein. Weiters muss die immense Bedeutung der Inszenierung (von Geschlecht) in der gegenwärtigen westlichen Kultur in Bezug auf weibliche Adoleszenz erwähnt werden: Wir inszenieren uns selbst oder spielen in den Inszenierungen anderer mit. Dies betreffe auch in besonderem Maße die Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Boog-Kaminski et al. 2020: 14).

Das, was als ‚weiblich‘ oder ‚männlich‘ empfunden wird, sei, so Lehnert (vgl. 1996: 7–9), jedoch erstens dem historischen Wandel unterworfen und zweitens das Produkt eines komplexen Prozesses, indem die Gesellschaft ihre Interessen in ein Individuum einschreibt. Allerdings würden Individuen auf jene Prozesse zurückwirken beziehungsweise sich bis zu einem gewissen Grad von Zu- und Einschreibungen lösen können. Doch erst in der Interaktion von eigenen und fremden Wahrnehmungen und Handlungen bilden sich Geschlechtszugehörigkeiten, -rollen und -identitäten. Vor allem die Adoleszenz sei die Phase, in der eine endgültige Anpassung des Menschen an gesellschaftlichen Werten und Normen vollzogen würde und sich die Geschlechtsidentität endgültig verfestige. Andererseits sei in dieser kritischen Phase auch die Abweichung von einem scheinbar fixen Pfad möglich, in der Bestehendes herausgefordert und verändert werden kann. Die Freiheit der Begehung dieses zweiten Pfades, die Möglichkeit eines Aufbegehrens gegen gesellschaftliche Gefüge, sei jedoch nur ein Schein von Freiheit. Es werde ein „illusionärer Schutzraum“ (ebd.) geboten, in welchem sich das Individuum austoben könne, um dann umso nahtloser in die Normen der Gesellschaft eingefügt zu werden. Diese Normen unterlägen letztendlich einer patriarchalen Ordnung, Zwangsheterosexualität und der Verpflichtung der Fortpflanzung sowie einer kleinfamiliären Ordnung. Diese Konsequenzen beträfen vor allem heranwachsende Mädchen und Frauen, die im Gegensatz zu ihren männlichen Altersgenossen viel enger in diese Strukturen eingebunden sind beziehungsweise werden sollen.

Nogal (vgl. 2014: 31) führt dazu aus, dass eine aktuelle kategoriale Bestimmung von weiblicher Adoleszenz somit „unter postmodernen Verhältnissen im Spannungsfeld zwischen traditionellen Rollenzuweisungen und der Abwendung von konventionellen Vorstellungen“ (ebd.) gedacht werden müsse. Es falle auf, dass der Ansatz zur weiblichen Adoleszenz erst im Zuge von Modernisierungsprozessen seine Berechtigung fand. Sauerbaum (vgl. 1994: 139) erwähnt bereits Mitte der 90er, dass junge Frauen sich noch immer mit geschlechtsspezifischen Hindernissen in ihrem Prozess des Heranwachsens konfrontiert sähen. Hier seien beispielsweise die Teilung des Arbeitsmarktes nach Geschlecht oder die primäre Verlagerung der *Care-Work* beziehungsweise Hausarbeit auf Frauen zu nennen, ohne sie jedoch „der Notwendigkeit zu entheben, sich beruflich zu behaupten“ (ebd.). Dass sich diese Zustände nicht verändert haben, zeigen die *Arbeitsmarktstatistiken 2022* der Statistik Austria (vgl. 2023: 5). Hierbei wurde erhoben, dass die Teilzeitquote 2022 für Frauen 50,7 % betrug und für Männer nur 12,6 %. 39,5 % aller teilzeitbeschäftigten Frauen arbeiteten „aufgrund ihrer Betreuungsaufgaben für Kinder oder pflegebedürftige Erwachsene nicht in Vollzeit“ (ebd.). Jedoch nur für 6,6 % der Männer war dieses Motiv ebenfalls ausschlaggebend.

Adoleszenz würde potenziell die Chance einer Neugestaltung von tradierten Geschlechterentwürfen, welche jenseits vorherrschender Geschlechternormen liegen, bieten. Jedoch sei diese Phase noch weiterhin mit neuen und alten Geschlechternormen und anderen sozialen Faktoren verwoben (vgl. Kuhn & King 2021: 1306–1307). Trotz aller „(geschlechtlicher) Angleichungen“ seien weiterhin „Lebenskonzepte und Bildungsverläufe“ mit einer „heimlich polarisierenden Botschaft des Geschlechts“ als auch einer „makrostrukturellen Kontextuierung der Eltern“ (ebd.) hinterlegt.

Bis heute prägen – je nach Milieu und Lebenskontext auf unterschiedliche Weise – sowohl Geschlechtszugehörigkeit als auch die familiäre Herkunft maßgeblich Biografieverläufe und reproduzieren gesellschaftliche (Chancen-)Ungleichheiten, während sich zugleich Biografien individualisiert haben und neue Anforderungen entstanden sind – auch an die individuelle Gestaltung von Geschlecht und Identität. (Kuhn & King 2021: 1306–1307)

In Bezug auf Geschlecht und Adoleszenz würden jedoch durchaus auch neue geschlechtsspezifische Betrachtungen gewagt. Nogal (vgl. 2014: 32–34) erwähnt einen seit kurzem betrachteten Ansatz, der die Ablösung vom Elternhaus als unerlässlicher Teil des Heranwachsens darstellt, nur aus männlicher Sicht gedacht wird. So sah man im klassischen Sinne nur die radikale Loslösung von familiären Bindungen als ausreichend. Diese Annahme bediene sich jedoch nur dem männlichen Modell von Abgrenzungsauffassungen. Bei jungen Frauen könne beobachtet werden, dass bei radikalen Abbrüchen von Beziehungen zum Elternhaus, vermehrt Konflikte in emotionalen und sozialen Bereichen auftreten. Die Ausbildung eines autonomen Selbst gehe jedoch auch in einer Neugestaltung von Beziehungen vonstatten und nicht nur in einer radikalen Auflösung dieser. Die weibliche Selbstentfaltung könne somit in der Veränderung der elterlichen Beziehungen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung dieser stattfinden (vgl. Nogal 2014: 32–34). Zudem sei beobachtbar, dass in der Adoleszenzphase von Frauen häufig ein Identitätsverlust statfinde, weil patriarchale Vorstellungen der Selbstfindung sowie -entfaltung und dominante Rollenbilder ihnen nicht genügend Raum geben (vgl. Sauerbaum 1994: 140). Mädchen verlören laut Sauerbaum (vgl. 1994: 151) meist zu Beginn ihrer Adoleszenz ihr Selbst – sie verbrächten die Jugendphase häufig damit den Idealen ihrer sozialen Umgebung entsprechen zu können. Dieser Identitätsverlust sei somit gesellschaftlich bedingt und werde vor allem durch die „Dominanz des männlichen Begehrens im soziokulturell vorherrschenden Modell der Heterosexualität“ (ebd.) bedingt. Veränderungen könnten gefördert werden, wenn mehr Nachdenken darüber stattfände, wie Mädchen die Anteile ihrer Selbst ausdrücken.

[Immer mehr Texte] befassen sich mit der [...] Komplexität weiblicher Adoleszenz und ihren Schwierigkeiten und entgehen dabei einseitigen ‚Lösungsvorschlägen‘. Schulische und berufliche Ausbildung sind selbstverständlich(er) geworden und nähren nicht länger die Illusion, diese partielle Veränderung der äußeren Realität löse das Dilemma weiblicher Selbstfindungsprobleme quasi automatisch.

Mehr oder minder gelingende Bemühungen weiblicher Mädchenfiguren um neue Formen der Ausbildung einer inneren Realität, die sich nicht mehr nur komplementär zu männlichen Setzungen strukturiert, läßt vielfältiger werdende Entwürfe von weiblicher Jugend zutage treten, selbst dann, wenn sich der Wunsch lediglich im Erzählen eines Scheiterns artikuliert. (Sauerbaum 1994: 141)

Die in dieser Arbeit untersuchten Texte werden somit neben der Thematik der sozialen Ungleichheit auch Aspekte weiblicher Adoleszenz thematisieren – wie Weiblichkeit inszeniert und wie die Darstellungen weiblicher Identitätsfindung konstruiert werden. Es soll beobachtet werden, wie die Protagonistinnen der in dieser Arbeit vorgestellten Werke mit genuin weiblichen Konflikten (beispielsweise Krankheit, weiblicher ‚Hysterie‘ und Sprachlosigkeit) umgehen, aber auch, ob sich die Figuren gegen patriarchale Muster wehren oder sich in diese einfügen.

4.5 Anknüpfungspunkte von Literaturdidaktik und Adoleszenzroman

[Es kann] der Stellenwert von Lektüre für elementare Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung herausgehoben [werden], die vornehmlich durch die Rezeption literarischer Texte (implizit) geschult werden. Dazu werden übergeordnete Fähigkeiten und Eigenschaften, wie Sprach-, Phantasie- und Empathieentwicklung, Moralbewusstsein und Alteritätserfahrungen, aber auch Aspekte der „Selbstfindung“ und „Lebenshilfe“ im Zuge ästhetischer Erfahrungen gezählt, die mit dem Ziel subjektiver Identitätskonstruktion und Ich-Entwicklung vor allem im Literaturunterricht verfolgt werden. (Nix 2019: 166)

Der Bereich der Persönlichkeitsentwicklung beziehungsweise Identitätsfindung den Nix hier skizziert, ist ein unabdingbarer Teil des Literaturunterrichts, der entscheidend ist, um sich produktiv mit literarischen Produkten zu beschäftigen. Dies wurde auch schon von Kreft (vgl. 1977), Rösch (vgl. 2010) sowie Kepser & Abraham (vgl. 2016) und vielen mehr betont. Kurz gesagt wird also davon ausgegangen, dass literarische Texte ihren Leser*innen Erfahrungen ermöglichen, „die für seine persönliche Entwicklung und seine Interaktion mit der Gesellschaft von hoher Bedeutung sein können“ (Leubner et al. 2016: 30). Nun gilt es zu besprechen, inwiefern der Adoleszenz- beziehungsweise Coming-of-Age-Roman zu der Entwicklung der, im Zitat von Nix erwähnten, Aspekte, wie Empathieentwicklung, Selbstfindung, Moralbewusstsein etc. beitragen kann. Dazu sollen zum einen Spinners (vgl. 2013) „literarästhetische Rezeptionskompetenzen“ in diesen Kontext miteinbezogen werden, aber auch Kepser und Abrahams (vgl. 2016) Modell des Handlungsfeldes Literatur soll Erwähnung finden. Beide Ansätze wurden bereits in Kapitel 2.2 besprochen.

Lange (vgl. 2012: 68) führt aus, dass in Adoleszenzromanen Jugendliche beziehungsweise junge Erwachsene agieren, die nicht viel älter sind als unsere Schüler*innen. Diese sind in den Coming-of-Age-Romanen mit Problemen konfrontiert, mit denen sich junge Leser*innen identifizieren können. Es würden den Lernenden so auf fiktionale Weise ihre Probleme vorgelebt und am „verfremdeten literarischen Modell bewusst gemacht“ (ebd.) werden. Diese Verfremdung habe den Vorteil, dass Schüler*innen das Dargestellte durch Identifikationen auf

sich beziehen, aber eine gewisse Entfernung verbleibe, wodurch eine kognitive Auseinandersetzung ermöglicht werde. Die behandelten Konflikte würden für sie stellvertretend durchlebt und durchlitten. Insbesondere aktuellere Romane würden einen Gegenwartsbezug ermöglichen, der für die Schüler*innen Alterität minimiert. Hierbei sei auch eine Aktualität der Sprache entscheidend, die jener der Leser*innen ähnlich sein soll, denn dies erleichtere ebenso den Zugang. Viele Adoleszenzromane würden sich schon wie selbstverständlich modernen Formen des Erzählens bedienen: sei es durch Redeformen, wie erlebte Rede, innere Monologe oder dem *stream of consciousness*. Zudem fänden sich immer mehr intensiverte Metaphorik und Symbolik.

Auch Maiwald (vgl. 2019: 72) plädiert für eine Auswahl der Texte im Literaturunterricht „nach ihrer identitätsstiftenden Potenz“ (ebd.). Hierzu zählten Werke, bei denen die „Handlungen und Erfahrungen der Leser*innen und die Identitätsorientierung als subjektorientiertes Anliegen“ (ebd.) im Vordergrund stehen. Zudem können laut Spinner (vgl. 1989: 18–19) literarische Texte, auch im Hinblick auf Potenziale für moralische Entwicklungen, geeignet sein, um Erlebnisperspektiven nachzuvollziehen und das Nachdenken über Konfliktsituationen zu fördern. Insbesondere „differenzierte, sprachlich dichte, sensible Texte“ würden das „Problembewusstsein und Mitfühlen“ (ebd.) bei den Lernenden meist am stärksten steigern. Zu besonders differenzierten, sprachlich dichten, sensiblen Texten mit identitätsstiftender Potenz können auch Adoleszenzromane gezählt werden (siehe als Beispiel Kapitel 5.1.1), wodurch die beschriebenen Vorteile auch für diese gelten können.

Wie bereits in Kapitel 2.2.2 angesprochen, soll Literaturunterricht nicht nur literarisches Lernen im engeren Sinne, sondern auch Lernprozesse, die durch die Beschäftigung mit Texten in Gang gesetzt und unterstützt werden, fördern, aber auch weit über reines Textverstehen hinausreichen. Teil dieser Lernprozesse sind die sogenannten „literarästhetischen Rezeptionskompetenzen“ (Spinner 2013: 17). Zu diesen zählen die Entwicklung „moralischer Urteilsfähigkeit“, das „Verständnis für psychologische Prozesse“ und „allgemeines Weltwissen“ (ebd.). Die moralische Urteilsfähigkeit wurde bereits im Kapitel 2.2.2 herangezogen und diskutiert. Allgemeines Weltwissen bezieht sich vor allem auf Fächer verbindendes Arbeiten im Literaturunterricht, was für diese Arbeit eher nebensächlich ist. Die Rezeptionskompetenz „Verständnis für psychologische Prozesse“ (ebd.), soll hingegen an dieser Stelle eine größere Rolle spielen. Die Kompetenz ist angelehnt an einen Artikel des Philosophen Peter Bieri (vgl. 2007). Dieser postuliert in seiner Ausführung, dass (literarische) Bildung ein Nachdenken über kulturelle, moralische und psychologische Prozesse möglich macht:

Eine Kultur zu verstehen, heißt, sich mit den Vorstellungen von moralischer Integrität auszukennen, die dort herrschen. Wir wachsen mit bestimmten moralischen Geboten und Verboten auf, wir lernen sie im Elternhaus, auf der Straße, durch die Filme und Bücher, die uns prägen. Zuerst setzen wir sie absolut, wir lernen sie nicht als eine Möglichkeit unter anderen. Der Bildungsprozess besteht darin, zur Kenntnis zu nehmen, dass man in anderen Teilen der Erde und in anderen Gesellschaften über Gut und Böse anders denkt und empfindet; dass auch unserer moralischen Identität historische Zufälligkeit anhaftet. Bildung bricht mit der Vorstellung der Absolutheit und ist deshalb subversiv und gefährlich, was Weltanschauung und Ideologie angeht. Man könnte vielleicht sagen: Nur wer die historische Zufälligkeit seiner kulturellen und moralischen Identität kennt und anerkennt, ist richtig erwachsen geworden. (Bieri 2007)

Bieri (2007: vgl.) beschreibt in seinem Beitrag die Notwendigkeit den Horizont zu erweitern. Es sollen Prozesse angestoßen werden, wie über „andere Sprachen, Gegenden und Zeiten“ (ebd.) nachzudenken aber beispielsweise auch, wie es wäre, „in einem anderen Beruf, einer anderen sozialen Schicht“ (ebd.) aufzuwachsen. Dies solle durch Literatur geschehen, indem die Leser*innen zulassen, dass diese sie verändert:

Der Leser von Literatur lernt noch etwas anderes: wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. Er lernt, dass man derselben Sache gegenüber anders empfinden kann, als er es gewohnt ist. Andere Liebe, anderer Hass. Er lernt neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein begriffliches Repertoire größer geworden ist, nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden. (Bieri 2007)

Diese Auseinandersetzung mit Literatur habe zur Folge, dass „Beziehungen zu den Anderen differenzierter und reicher werden“ (ebd.) würden. Es werde somit die Fähigkeit, des Einfühlungsvermögens gesteigert. Diese sei ein Garant für die sogenannte präzise „soziale Phantasie“, welche als „ein Bollwerk gegen Grausamkeit“ (ebd.) fungiere.

Es wurde bereits besprochen, dass Adoleszenzromane Lesende besonders zum empathischen Einfühlen und Nachdenken einladen, dadurch wird die von Bieri betonte Perspektivenübernahme beziehungsweise Erweiterung des Horizonts forciert. Insbesondere der Aspekt des Nachdenkens über andere Lebensverhältnisse (Sprache, Gegenden, Zeiten, soziale Schichten) bietet sich durch die Gattung der modernen Coming-of-Age-Romane an, die es sich zum Ziel setzen, so nah wie möglich individuelle Realitäten wiederzugeben. Interessant ist auch, dass Bieri (vgl. 2007) dezidiert von „erwachsen werden“ und dem Bruch mit dem „Elternhaus“ sowie „bestimmten moralischen Geboten und Verboten“ (ebd.) spricht, wenn er Bildungsprozesse beschreibt. Dies erinnert an Aspekte, die genuin der Phase der Adoleszenz zugeschrieben werden und bereits in dieser Arbeit besprochen wurden. Weiters ist von einer Entwicklung durch Literatur die Rede, die das Verständnis für (eigene und fremde) psychologische Prozesse stärkt. Es wird der Umgang mit Gefühlen und das Sprechen über sie sowie die daraus folgende Fähigkeit – differenzierter zu empfinden – als Gewinn der Literaturrezeption beschrieben. Dass Adoleszenzromane die Möglichkeit eröffnen, Konflikte stellvertretend zu durchleben und zu durchleiden, wurde auch vorher von Lange betont. Daraus

lässt sich schließen, dass insbesondere der Coming-of-Age-Roman dazu geeignet ist, diese wichtigen Lernprozesse anzustoßen, die Bieri als (literarische) Bildung versteht.

Dass die Auseinandersetzung mit Literatur zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann, wird auch im Modell von Kepser und Abraham (2016) zum Handlungsfeld Literatur betont. Wie in Kapitel 2.2.2 bereits ausführlich besprochen, können auf der Ebene der individuellen Bedeutsamkeit durch Literatur Perspektiven erweitert und die „kognitive und affektive Dezentrierung“ (Büker & Vorst 2019: 40) gefördert werden. Dies wird durch die zahlreichen Lebensentwürfe ermöglicht, mit denen Leser*innen konfrontiert werden. Adoleszenzromane bieten an dieser Stelle besonders viel Gehalt an Material, welches sich mit sozialen Normen und Erwartungen in Bezug auf die Phase des Heranwachsens beschäftigt. Diese Texte können Schüler*innen also dabei helfen, die Thematik der Adoleszenz und Vorstellungen darüber bewusst aufzugreifen und zu hinterfragen. Dabei können sie sich auch mit psychologischen, sozialen und emotionalen Bereichen des Heranwachsens auseinandersetzen. Eigene Erfahrungen können so reflektiert und eine breitere Perspektive auf spezifische Themen ermöglicht werden, die für Adoleszente relevant sind – seien es Identitätskrisen, Peer-Druck, Familienkonflikte oder schulische Belastungen. Hierbei kann diese besondere Form von literarischen Texten zeigen, wie Altersgenoss*innen mit diesen Herausforderungen umgehen, was Leser*innen möglicherweise Inspiration und Ideen für die Bewältigung ihrer eigenen Probleme bietet.

Zusätzlich dazu können Jugendliche durch die Darstellung unterschiedlicher Lebenswege und Entscheidungen dazu ermutigt werden, kritisch über gesellschaftliche Erwartungen nachzudenken. Insbesondere hier sei wiederum auf Fragen der Geschlechternormen, Erwartungen durch Habitus und Klasse oder Herkunft hingewiesen. Dieses Nachdenken über etablierte Erwartungen, aber auch das Ergründen neuer Wege, die mit Adoleszenz in Verbindung gebracht werden und schon in Kapitel 4 besprochen wurden, können mit dem Handlungsfeld Literatur verknüpft werden: Es ist zudem Teil des Handlungsfelds Literatur, auf „Gefährdungen der jeweiligen gesellschaftlichen Errungenschaften“ aufmerksam zu machen aber ebenso „notwendige Veränderungen“ einzufordern (vgl. Kepser & Abraham 2016: 24–25). Auch inter- und transkulturelle Bildungsprozesse, die Teil der individuellen Bedeutsamkeit von Literatur sein sollten, können mit der Gattung des Adoleszenzromans ebenfalls in Gang gesetzt werden. Denn Romane über Adoleszenz können verschiedene kulturelle Hintergründe und Lebensstile präsentieren. Dies trägt dazu bei, das Verständnis für kulturelle Vielfalt zu fördern und Vorurteile abzubauen.

Prinzipiell ist aber festzuhalten, dass auch moderne Coming-of-Age-Romane keine Lösungen oder endgültige Antworten für die Konflikte und Herausforderungen des Prozesses der Adoleszenz liefern. Denn meist enden diese eher problemoffen oder können das Scheitern einer Protagonist*in porträtieren. Jedoch sollen Schüler*innen an diesem literarischen Modell lernen, mit Problemoffenheit umzugehen. Vielmehr können diese Romane die Adoleszenz in ihren verschiedenen Facetten zeigen und für sie sensibilisieren. Zudem können „Entwicklungsstörungen und Schwierigkeiten antizipativ, im Vorgriff auf die eigene Realität, zum Gegenstand der Reflexion“ (Lange 2012: 68–69) gemacht werden. Teilweise werden durch Adoleszenzromane darüber hinaus Lösungsmöglichkeiten und -strategien vorgestellt, die nachvollzogen und auf die eigene Lebensrealität übertragen werden können. Adoleszenz-beziehungsweise Coming-of-Age-Romane können somit durchaus auf mehreren Ebenen dienlich für den Literaturunterricht sein. Neben den sozialen Qualitäten können sie eingesetzt werden, um ästhetische Mittel vorzustellen und zu besprechen, aber auch die von Spinner (vgl. 2013) angeführten „literarästhetischen Rezeptionskompetenzen“, insbesondere jene des „Verständnisses für psychologische Prozesse“ angelehnt an Bieri (vgl. 2007), zu fördern. Zudem kann festgehalten werden, dass insbesondere der Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, der sowohl von Spinner als auch von Abraham und Kepser betont wird, speziell durch diese Gattung angesprochen wird. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass generell viele Bezugspunkte zwischen den Besonderheiten des Coming-of-Age-Romans und den Zielen des Handlungsfeldes Literatur ausgemacht werden konnten. Dies bestätigt somit das Potenzial, dass diese Gattung für die Literaturdidaktik beziehungsweise der praktischen Umsetzung im Literaturunterricht bietet. Nun ist es notwendig festzustellen, welche Verknüpfungen zwischen den Ansätzen Bourdieus und dem formgebenden Aspekt der Romane, jener der Adoleszenz, miteinander in Beziehung stehen.

4.6 Adoleszenz im Kontext von Bourdieu

„Jugend“ sei Bourdieu (2018: 136) zufolge „nur ein Wort“. Diese Aussage scheint zu Beginn irritierend, da Jugend offensichtlich viel mehr als ein Wort ist – eine ganze Entwicklungsphase, Generation aber auch Kultur. Liebsch (vgl. 2012: 11) führt zu diesem Zitat Bourdieus aus, dass mit der Formulierung ‚nur ein Wort‘ eher die „Praxis des Bezeichnens und der begrifflichen Klassifizierung“ (ebd.) angegriffen werden soll und man vielmehr danach fragen sollte, „wer eigentlich genau durch die Verwendung des Wortes“ (ebd.) beschrieben werde. Damit einher gehen eine „Reihe von Zuschreibungen, Gemeinplätzen und Sprichwörtern, in denen Erwartungen, Funktionen und Normen des Jung-Seins“ (ebd.) ausgedrückt werden würden.

Jugend kann also jeweils etwas sehr Verschiedenes bedeuten und demzufolge auch ganz unterschiedlich erlebt und erfahren werden. Verbunden mit dem „einen Wort“ sind eine Vielfalt von Zuschreibungen, Erwartungen, Aktivitäten und Erlebnisformen sowie eine große Bandbreite kultureller, sozialer und gesellschaftlicher Kontexte. (Liebsch 2012: 12)

Wie bereits erwähnt, kann Jugend als eine Zuschreibung von außen in Bezug auf eine abgegrenzte gesellschaftliche Gruppe definiert werden (siehe Kapitel 4). Das Zitat Bourdieus bestärkt diese Annahme zusätzlich. ‚Jugend‘ ist nur ein Wort, welches anderen Individuen zugeschrieben wird. Adoleszenz ist die individuell gelebte Phase des Heranwachsens – mit all seinen Konflikten, Herausforderungen, Freiheiten und ganz eigenen Qualitäten, die, wie in der Form des Adoleszenzromans, auch persönlich ausformuliert werden können.

Bourdieu versucht jedoch neben dem Aufzeigen der Komplikationen eines einheitlichen Jugendbegriffes, sich auch soziologischen Aspekten der Adoleszenz zu nähern. Er beschreibt die Rolle der Adoleszenz in der Gesellschaft als eine schwer fassbare. Mitglieder dieser Gruppe befänden sich in einem Übergangstatus: „halb Kind, halb Erwachsener, nicht mehr Kind, noch nicht Erwachsener“ (Bourdieu 2018: 139). Sie würden, wie Bourdieu schreibt, in einer „Separat-Existenz“ (ebd.) leben, sie seien „symbolisch ins Abseits gestellt“ (ebd.). Laut Bourdieu wird der Ein- und Austritt bezüglich der Phase des Erwachsenwerdens nach dem Alter klassifiziert, wobei natürlich ebenso nach dem Geschlecht und nach der Klasse vorgegangen werden könnte (vgl. Bourdieu 2018: 136–146). Prinzipiell laufe es jedoch immer darauf hinaus, „Grenzen zu setzen und eine Ordnung zu produzieren, an die sich jeder zu halten hat, in der jeder seinen Platz zu behalten hat“ (ebd.). Die Abseitsstellung und Klassifizierung der Jugendlichen könne sich dabei aber verschieden äußern. Sei es temporär ohne Verantwortung zu sein, gegen die Abseitsstellung aufzubegehren oder sie symbolisch durch Codes zu inszenieren. Jedoch würden der Grad und das Erleben der Abseitsstellung für verschiedene soziale Gruppen und Personen differieren (vgl. Bourdieu 2018: 104–146). Liebsch kommentiert diese Ausführungen Bourdieus wie folgt:

[Es ist] für Mädchen anders als für Jungen, für Eingewanderte anders als für Einheimische, für Studierende anders als für Jugendliche ohne Schulabschluss. Jugend kann also jeweils etwas sehr Verschiedenes bedeuten und demzufolge auch ganz unterschiedlich erlebt und erfahren werden. Verbunden mit dem „einen Wort“ sind eine Vielfalt von Zuschreibungen, Erwartungen, Aktivitäten und Erlebnisformen sowie eine große Bandbreite kultureller, sozialer und gesellschaftlicher Kontexte. (Liebsch 2012: 12)

Bourdieu (vgl. 2018: 138) führt in seinen Unterscheidungen von Adoleszenz zudem Extrempositionen ins Feld. Wobei er hier den „bürgerlichen Studenten“, der anstrebt seine „ewige Adoleszenz“ (ebd.) auszukosten, bis zum „anderen Ende, dem jungen Arbeiter, der eine Adoleszenz gar nicht erst hat“ (ebd.), beschreibt. Wobei man inmitten dieser Extrempositionen natürlich auch „alle möglichen Zwischenformen“ (ebd.) fände. Lehnert (vgl. 2020: 16) schreibt gleichermaßen, dass adoleszente Prozesse, identitätsbildende Vorgänge wie die Umgestaltung

des Selbst- und Weltverhältnisses, nur erfolgen könnten, wenn die zeitlichen, sozialen und wirtschaftlichen Ressourcen gegeben seien. Das Heranwachsen beinhalte individuelle sowie gesellschaftliche Erfordernisse und finde nicht automatisch statt, sondern könne auch blockiert oder gestoppt werden. Wie in Kapitel 4.3 kurz angeschnitten wurde, geht Erdheim (vgl. 1982: 321) ebenso von einer Möglichkeit der absoluten Abwesenheit von adoleszenten Prozessen aus. Somit ist es, wie Bourdieu andeutet, entscheidend, welche Ressourcen beziehungsweise Kapitalien Jugendliche haben, wenn der Prozess des Heranwachsens eintreten soll – denn dieser ist nicht gewiss:

Adoleszenz [ist] [...], das romaneske Alter schlechthin [...], weil der Eintritt in das Leben, das heißt in das eine oder andere soziale Spiel, das die Welt unserer Investition, unserer Besetzung anbietet, nicht immer selbstverständlich [ist]. (Bourdieu 1999: 69)

Dass ein Eintritt in die Phase der Adoleszenz beziehungsweise die Teilhabe an einzelnen Eigentümlichkeiten nicht selbstverständlich sind, wie Bourdieu schreibt, sondern sehr stark vom sozialen Milieu sowie der Beschaffenheit des gesellschaftlichen Sozialsystems abhängig sei, bestätigt auch der Soziologe Wilfried Ferchhoff (vgl. 1993: 56). Dieser führt aus, dass das gesellschaftliche Sozialsystem die Lebenshorizonte Adoleszenter begrenze sowie ihre soziale Lage und das Spannungsfeld der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen (Schule, Familie, *peer-groups*, Arbeitswelt) bestimme. Zudem könne es Einfluss auf die zeitliche Dauer, Verlauf, Struktur und Autonomie nehmen. Sogar biologische Determinanten, wie Körperwachstum, Geschlechtsreife sowie Körperkraft würden davon beeinflusst werden.

Dass Geschlecht ebenso eine determinierende Konstante ist, die den Prozess des Heranwachsens bestimmt, wurde von Bourdieu ebenfalls erwähnt. Er führt aus, dass das weibliche Heranwachsen mit anderen Herausforderungen und Konflikten behaftet sei als das männliche:

Natürlich ist alle Welt Blicken ausgesetzt. Aber diese Blicke können mehr oder weniger unerbittlich sein, je nach gesellschaftlicher Stellung und vor allem nach Geschlecht. Diese anthropologische Eigenheit, die uns den Blicken anderer ausliefert, nimmt bei den Frauen eine besonders dramatische Form an, die Adoleszenzkrise, die eben das den anderen dargebotene Selbstbild betrifft, ist bei den Mädchen oft sehr viel heftiger, weil sie all dem mehr ausgesetzt sind. Das bestimmt die ganze Beziehung zum eigenen Körper, oft ist es tiefe Enttäuschung, die dann als Koketterie aufgefaßt wird (die natürlich "weiblich" ist, das versteht sich von selbst!). Koketterie, das ist eine Art, sich zu verhalten, wenn man immer in Gefahr schwebt, wahrgenommen zu werden. (Bourdieu 2001b: 23)

Bourdieu (vgl. 1997: 184–187) betont jedoch auch, dass beide Geschlechter mehr Freiheiten bezüglich adoleszenter Entwicklungsbedingungen, durch die Öffnung und Diversifizierung dieser sowie der Möglichkeit differenzierterer Lebensläufe, genießen würden. Das habe dazu geführt, dass sich Aufgaben und Lebenswege der Adoleszenz vielfältiger gestalten. Trotzdem fände immer noch eine Vergeschlechtlichung der sozialen Rollen statt. Jugendliche würden

dazu aufgefordert werden, einen typisch männlichen oder weiblichen Habitus zu praktizieren, welcher mit ihrem biologischen Geschlecht im Einklang steht. Die Durchsetzung des geschlechtsspezifischen Habitus werde insbesondere durch „Konstruktions-, Bildungs- und Erziehungsarbeiten vollendet“ (ebd.). Einhergehend mit adoleszenten Prozessen sei es möglich, etablierte Normen und Werte zu verwerfen und sich neuen Vorstellungen von der Welt zuzuwenden. Dies korreliere meist mit Trennungsprozessen, die jedoch von einzelnen Heranwachsenden als katastrophal empfunden werden können. Hierbei sei beispielsweise das Verlassen des Herkunftsmilieus durch Bildungsaufstieg und die damit einhergehende radikale Umgestaltung der Lebenswelt erwähnt (vgl. King 2013: 53–54). Wie sich dies spezifisch äußern kann, führt King weiter aus:

Dies trifft zum Beispiel strukturell auf die potenziellen Antinomien einer modernisierten ‚doppelten Vergesellschaftung‘ junger Frauen zu, insbesondere dann, wenn sie innerhalb der Generationenlinie tradierte Weiblichkeitsentwürfe verlassen und zugleich keine neuen Leitbilder zur Verfügung stehen. Dies kann auch ganz allgemein so genannte ‚Bildungsaufsteiger‘ betreffen, die das Erbe der Väter oder Mütter infrage stellen und oftmals zugleich mit dem Auftrag sozialen Erfolgs versehen wurden, die mit dem sozialen Aufstieg ein spezifisches Schuldgefühl und eine besondere Art von Anstrengung und Leistungsdruck verknüpfen. Es kann für adoleszente Migranten gelten, für die sich die Migrationsbewegung im Prozess der adoleszenten ‚Migration‘ von der Kindheit zum Erwachsensein in der kulturellen Umgebung der Aufnahmegesellschaft auf chancen-, aber auch risikoreiche Weise verdoppeln kann. (King 2013: 53–54)

Die Prüfung geschlechtsspezifischer Normen und Werte, also das Hinterfragen der Ordnungsmuster in Bezug auf Geschlecht, kann ebenfalls im Kontext des Häresie Begriffs Bourdieus gesehen werden. Wie oben beschrieben können soziale Mobilität und Modifizierungen familiärer sowie geografischer Konstitutionen dazu beitragen die geschlechtsspezifische *Doxa* zu hinterfragen – insbesondere, wenn diese in Verbindung mit adoleszenten (Neu-)Schöpfungs- und Zerstörungspotenzialen beziehungsweise der Wiederholung des Alten und Etablierung des Neuen stehen.

4.7 Exkurs – Intersektionalität

In Kapitel 3.3 wurde kurz die Thematik der Intersektionalität angeschnitten. Dabei wurde Intersektionalität als Verknüpfung mehrerer Benachteiligungen beschrieben beziehungsweise die Beschäftigung damit, in welcher Weise „Ungleichheiten und gesellschaftliche Unterscheidungen, etwa nach Geschlecht, Klasse, Ethnie, etc.“ (Aulenbacher & Riegraf 2012) in Beziehung zueinander stehen.

Lange Zeit war es in den verschiedenen Wissenschaften (Soziologie, Gender Studies etc.) Usus, nur einzelne Facetten von Diskriminierungsphänomenen herauszuarbeiten, wie es auch bei Bourdieu der Fall ist. Ein Grund dafür könne an fehlender Interdisziplinarität und überflüssiger Grenzziehungen, auch innerhalb einer Disziplin, ausgemacht werden (vgl. Winker & Degele

2009: 7–8). Ein neuer Ansatz sei nun, in größeren Zusammenhängen und „schubladenübergreifend“ (ebd.) zu denken sowie Verflechtungen aufzuzeigen. Die Debatte der Intersektionalität sei eines der Beispiele für diese Notwendigkeit, da diese auf „Zusammenhänge und Wechselwirkungen sozialer Differenzierungen“ (ebd.) beruhe. Die Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw führte den Begriff der Intersektionalität Ende der 1980er Jahre im Kontext ihrer Analysen der US-amerikanischen Antidiskriminierungsgesetzgebung ein. Zuvor war es üblich, lediglich eine Dimension sozialer Ungleichheit, also Geschlecht oder Klasse oder Ethnie isoliert zu betrachten – Wechselwirkungen von Machtverhältnissen und die damit verbundenen Überkreuzungen von Diskriminierungsmechanismen spielten noch keine Rolle. In den darauffolgenden Jahren wurde Intersektionalität ein immer größeres Thema sowohl für Zusammenschlüsse wie die *Black Feminists* als auch für Wissenschaftler*innen. Kontroversen gipfelten schließlich darin, welche Kategorie als Ausgangspunkt von Gesellschaftsanalysen zu bevorzugen sei und wie die Verschränkungen von Ungleichheitskategorien theoretisch gedacht werden sollten (vgl. Aulenbacher & Riegraf 2012). Aber warum ist es wichtig, Intersektionalität mitzudenken, wenn man sich mit sozialer Ungleichheit beschäftigt?

Soziale Ungleichheit beeinflusst die Handlungsspielräume der Betroffenen in individueller, gesellschaftlicher und historischer Hinsicht. Die resultierenden Einschränkungen und Probleme seien stets komplex zu denken und ließen sich meist nicht auf einen einzigen Faktor zurückführen (vgl. Bronner & Paulus 2021: 7–8). So würden beispielsweise spärliche materielle Ressourcen nicht nur ein Problem darstellen, weil die „Sicherung von existenziellen Bedürfnissen gefährdet ist“ (ebd.), sondern weil mit Armut eine wenig anerkannte soziale Position in der Gesellschaft einhergehe und diese häufig als „individuelles Versagen“ (ebd.) gewertet würde. Diesbezüglich böten intersektionale Betrachtungen einen Zugang, um Ungleichheitsverhältnisse in ihrer Vielschichtigkeit auf unterschiedlichen Ebenen zu beschreiben. Es sollten die Möglichkeitsräume und die Problematiken des Einzelfalls dabei stets in Verbindung zu gesellschaftlichen Kontexten gesetzt werden. An dieser Stelle könne Intersektionalität als „sensibilisierendes Konzept, als Analysebrille und Hintergrundwissen“ (ebd.) dienlich sein. Zudem ermögliche ein intersektionaler Ansatz einen differenzierteren Blick, da auch die Heterogenität innerhalb der einzelnen Kategorien eine große Rolle spiele (vgl. ebd.). So sind Frauen, die nach der Kategorie Geschlecht diskriminiert werden könnten, möglicherweise noch vielen anderen Diskriminierungsmechanismen ausgesetzt, die mit diesen Kategorien zusammenhängen. Eine österreichische Staatsbürgerin, die aus einem sozioökonomisch schwachen Milieu stammt, ist in Österreich sehr wahrscheinlich mit anderen

Herausforderungen, Benachteiligungen und Vorurteilen konfrontiert als eine muslimische Migrantin mit viel ökonomischen Kapital.

Da sich in den einzelnen, für diese Arbeit ausgewählten, Adoleszenzromanen ebenfalls Gestaltungs- und Herstellungsformen von Klasse, Geschlecht, Migrationshintergrund etc. überschneiden, bietet eine Betrachtung aller Kategorien, zusätzlich zum bourdieuschen Ansatz, eine produktive Perspektive, um die verschiedenen Diskriminierungsphänomene vergleichend aber auch in Beziehung zueinander zu betrachten.

5 Coming-of-Age in der Literatur der Moderne

Die Auswahl der Werke wurde primär unter dem Aspekt getroffen, dass diese als Adoleszenzromane klassifiziert werden können (siehe Kapitel 4). Daher spielt vor allem die Thematik der Werke die zentrale Rolle. Zudem wurden nur weibliche Autorinnen aus Deutschland, Österreich und Italien herangezogen, deren Protagonistinnen ebenfalls weiblich sind, denn diese Arbeit sieht in ihrem analytischen Teil einen Beitrag zu einem nuancierteren Verständnis von Adoleszenz und ihrer geschlechtlichen Determiniertheit. Dies ist einer der ausschlaggebenden Gründe, warum ausschließlich Texte einer weiblichen Autorschaft ausgewählt wurden, wobei sich diese auch bereits durch renommierte Preise und Auszeichnungen bewährt haben. Weiters wurde auf die Aktualität der Werke geachtet, wodurch die Erstveröffentlichung nicht mehr als zehn Jahre zurückliegen durfte.

Entgegen dieser Gemeinsamkeiten, wie Geschlecht und Lebensabschnitt, gestalten sich die Lebensentwürfe der Hauptfiguren aber sehr unterschiedlich, sei es das Aufwachsen auf einem Bauernhof bis hin zum Industriepark. All diese Formen des Heranwachsens sollen jedoch unter Einbezug der in der Arbeit gewonnenen Erkenntnisse, als auch dem ‚soziologischen Werkzeug‘, der Theorie Bourdieus, analysiert werden – wobei auch die Thematik der Intersektionalität mitgedacht wird. Womit sich speziell der Frage gewidmet wird, welchen Mehrwert die theoretischen Ansätze von Bourdieu konkret im Hinblick auf einzelne Romane bieten.

5.1 Streulicht – Die Venus des Industrieviertels

Ich war nicht schaumgeboren, sondern staubgeboren; rußgeboren, geboren aus dem Kochsalz in der Luft, das sich auf die Autodächer legte. Geboren aus dem sauren Gestank der Müllverbrennungsanlage, aus den Flusswiesen und den Bäumen zwischen den Strommasten, aus dem dunklen Wasser, das an die Wackersteine schlug, einen Film aus Stickstoff und Nitrat, nicht Gischt. (Ohde 2021: 224)

In diesem Zitat aus Deniz Ohdes *Streulicht*, entsteht in den Köpfen der Leser*innen, neben dem Meisterwerk von Botticelli, ein eindringliches Bild des Heimatortes der Protagonistin – dem Industriepark – der nicht nur die Landschaft prägt, sondern auch die Körper und die Gedanken der Menschen, die in ihm aufwachsen. So auch die Gestalt der namenlosen Hauptfigur beziehungsweise Ich-Erzählerin, die aus „Stickstoff und Nitrat“ (ebd.) geboren, sich als eine Art Venus des Industrieviertels inszeniert. Doch obwohl sie sich scheinbar mit dem Ort verbunden fühlt, an dem sie aufwächst, wird sie von ihrem Umfeld als Fremdkörper wahrgenommen. Dies führt die Protagonistin zurück auf ihre türkische Abstammung mütterlicherseits. Somit dominieren in *Streulicht* nicht nur Themen des Heranwachsens, vielmehr verschmelzen diese mit Fragen nach einer durch Abstammung beeinflussten Identität, wobei auch sozialer Status eine Rolle spielt. Die junge Frau seziert nüchtern ihre Umgebung sowie ihr eigenes Leben und reflektiert vergangene Geschehnisse auf Basis soziologischer Schwerpunkte, als sie in den Industriepark zurückkehrt, weil ihre Jugendfreunde heiraten.

5.1.1 Ein Schimpfwort mit ‚K‘

In Ohdes Roman wirkt das nach, was unausgesprochen bleibt, insbesondere dadurch, dass der Text sprachlich sehr dicht und detailliert geschrieben ist. Die Protagonistin, deren Namen die Leser*innen nie erfahren, deutet nur an, dass es einen ‚geheimen Namen‘, der ihre türkische Abstammung deutlich mache, gebe, und ihren ‚echten Namen‘, der so ausgesprochen wird, wie für den deutschen Sprachraum üblich: „Sie buchstabierte mir nur meinen Namen, der außerhalb der Wohnung einen anderen Klang hatte als drinnen, den sie draußen mit langem I aussprach, hölzern und bedacht darauf, dass niemand Verdacht schöpfte“ (Ohde 2021: 35). Eine mögliche Erklärung für den fehlenden Namen der Protagonistin könnte sein, dass Leser*innen eindrücklichere Identifikationsmomente offeriert werden, oder die Protagonistin auch zu einer Symbolfigur stilisiert werden kann, die stellvertretend Probleme deutlich macht, vor denen viele türkischstämmige Deutsche stehen.

Neben dem unausgesprochenen Namen bleiben auch andere Dinge im Dunkeln, wie die Zuschreibungen, mit denen die Hauptfigur konfrontiert ist. So wird sie von einem Mitschüler, der sie am Pausenhof anrempelt, mit einem Wort, welches mit ‚K‘ beginnt, beschimpft. Welches Wort genau gemeint ist, bleibt offen, doch die Andeutung ist klar:

Ich sagte meiner Mutter auf dem Heimweg, welches Wort ich gehört hatte, kurz vor dem Stoß. Ich fragte, was es bedeutete. „Es ist ein Schimpfwort“, sagte sie. „Aber du kannst nicht gemeint sein, du bist Deutsche.“ (Ohde 2021: 49)

Neben der Abwertung aufgrund ihrer Herkunft, die das Mädchen durch Mitschüler*innen erfährt, beschreibt die Protagonistin auch das Gefühl, dass ihre Freunde, Pikka und Sophia, sie häufig deswegen in einem schlechteren Licht wahrnehmen würden:

„Ist das etwas Türkisches?“, fragte Sophia, als wir durchs Treppenhaus liefen, und zeigte auf einen Wandteppich, den meine Mutter über eine unverputzte Stelle neben Großvaters Tür gehängt hatte, wobei sie das *sch* als *ch* aussprach – türkisches –, als mache sie sich sonst die Zunge daran schmutzig. (Ohde 2021: 35)

Es kann im Roman beobachtet werden, wie das Umfeld der Protagonistin immer wieder versucht, sie in eine Position bezüglich ihrer Herkunft zu drängen. So wie ihre Freunde und Mitschüler*innen versuchen ihr den Stempel ‚der Ausländerin‘ aufzudrücken, bedient sich ihre Mutter ähnlichen Praktiken, indem sie ihre Tochter als ‚Deutsche‘ kategorisiert. Nur der Vater der Protagonistin nimmt keine Fremdzuschreibungen bezüglich ihrer nationalen Identität vor.

Die Praktiken ihres Umfelds lassen sich mit den Ansätzen Bourdieus (vgl. 1982: 668) zur *Doxa* verbinden, welche ein Ensemble von Glaubensvorstellungen, die eine soziale Ordnung als natürlich erscheinen lassen, darstellt. Denn diese wird selten hinterfragt und dient als Orientierungsrahmen für Handlungen. Hierbei kann auch der Umgang mit Heterogenität bezüglich der Abstammung eines Individuums gesehen werden. Das Umfeld der Protagonistin nimmt alles von einer ‚rein deutschen Abstammung‘ Abweichende als fremd, exotisch oder sogar bedrohlich wahr. Auch die Mutter bestätigt mit ihrem verzweiferten Versuch der Assimilation, die etablierten Deutungen bezüglich beherrschter Positionen innerhalb der sozialen Ordnung und trägt zu ihrer Reproduktion bei.

Die Phase der Adoleszenz könnte hierbei der Protagonistin die Möglichkeit geben, ihr Verhältnis zur sozialen sowie ethnisch-kulturellen Herkunft zu ergründen. So erwähnt beispielsweise Freytag (vgl. 2020: 109), dass nicht nur Geschlechterrollen sondern auch Migrationserfahrungen und interkulturelle Lebensformen weibliche Adoleszenzverläufe prägen können. Diese sollen im Möglichkeitsraum der Adoleszenz neu bewertet werden, woraus „Prozesse der Ablösung oder der verstärkten Identifizierung“ (ebd.) hervorgehen können. Die Migrationserfahrungen, die die Hauptfigur macht, sind jedoch fast durchwegs negativ und stark mit Fremdheit, Verunsicherung und Abwertung verbunden. Bis zum Ende des Romans werden von der Protagonistin keine Versuche unternommen, sich selbst zu definieren oder produktiv mit ihren Erfahrungen umzugehen. Sie bleibt in einer Sphäre, in der Fremdzuschreibungen ihre Person bestimmen, gefangen. Auch als ihre Mutter stirbt und mehr

Annäherung mit ihrer türkischen Herkunft möglich wäre, fühlt sie sich davon abgestoßen und verängstigt:

[...] [Ich] hatte nur eine Muttersprache, ich hatte nur einen Geburtsort, ich hatte einen deutschen Nachnamen und zwei Vornamen, von denen der eine geheim war, ich rasierte mir die Monobraue, ich sagte: „Nicht ich bin Türkin, sondern meine Mutter“; ich sagte, ich sei nicht so wie andere mit türkischem Elternteil, und bat damit stumm darum, dass man mich auch nicht so behandelte, aber meistens sprach ich gar nicht darüber, sondern vertraute weiter darauf, dass man mir nichts anmerkte, dass ich mit meiner Frisur und meiner Kleidung gut darüber hinwegtäuschen konnte, und wenn ich mich einmal verirrt in einen anderen Stadtteil und Sophia nachdenklich in die Gesichter der Passanten schaute und dann zu mir sagte: „Du siehst allen Leuten hier ähnlich“, dann wendete ich den Kopf ab.

Neben der fehlenden Herausbildung der Identität bezüglich der Herkunft der Protagonistin ist ihre Phase des Heranwachsens fast gänzlich frei bezüglich der Themen ‚Geschlecht‘ und ‚Sexualität‘. Die Gedanken der Ich-Erzählerin sind frei von romantischen oder sexuellen Gedanken, auch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, wie für Adoleszenzromane üblich, findet sehr minimalistisch statt. Obwohl der Text sonst alle Inhalte sehr detailreich beschreibt, wird der ersten Menstruation und dem Nachdenken über das Erste Mal nur je etwas über eine Seite gewidmet. Zudem ist die Erfahrung der ersten Regelblutung für die Protagonistin eine sehr unangenehme:

Eine Vorahnung, die meine Mutter nicht ernst nahm, weil sie mich mit zwölf Jahren für zu jung hielt; „Kinder werden immer früher geschlechtsreif“, lautete eine der Überschriften, es steckte etwas Ekelhaftes darin, etwas Schmutziges, und ich wusste nicht, wie diese Vorstellung vom Zusammenhang zwischen Schmutz und dem Wort „geschlechtsreif“ in meinen Kopf gekommen war. Die Zeitschriften zeigten in rosa Papier gewickelte Tampons, die wie Bonbons aussahen, Binden aus weicher duftender Baumwolle; in aufquellenden Perlen sollte sich das Blut sammeln, das in den Werbeclips immer tiefblau war. Meine Mutter drückte mir dünne Slipeinlagen in die Hand, zwischen Tür und Angel, damit ich aufhörte, darüber zu reden. Kein starker Schmerz zuerst. Später den ganzen ersten Tag im Bett verbringen müssen, in meinem kleinen Kinderbett mit der Elefantentapete im Hintergrund. So große Schmerzen, dass ich mich unter der Decke zusammenkrümmte und nicht anders konnte, als stoßhafte Seufzer ins Kissen zu atmen; sobald die Krämpfe etwas nachließen, schlief ich vor Erschöpfung ein. Am meisten Sorgen machte ich mir darüber, dass ich den Unterricht verpasste, weil ich die Schmerzen nicht als echten Krankheitsgrund ansah, sondern als persönliches Versagen. Die dünnen Streifen meiner Mutter reichten nicht aus, und ich dachte, so müsse es sein; ich dachte, man müsse alle zehn Minuten zur Toilette gehen und daher kämen die Witze, dass Mädchen kleine Blasen hätten. (Ohde 2021: 101)

Für die Protagonistin stellt die erste Menstruation, das Erreichen der Geschlechtsreife, etwas „Ekelhaftes“ und „Schmutziges“ (ebd.) dar. Dies wird verstärkt von der Mutter, die Gespräche darüber so schnell wie möglich zu unterbinden versucht und das Mädchen (willentlich oder nicht) mit unzureichenden Hygieneprodukten ausstattet – auch bezüglich ihrer Menstruationsschmerzen bekommt sie keine Hilfestellung. Das Empfinden der Protagonistin gegenüber der weiblichen Geschlechtsreife als etwas ‚Abstoßendes‘, reiht sich in ein tradiertes Symbolsystem ein, das Menstruation schon sehr lange als „unrein“ oder „gefährlich“ (vgl. Waldeck 1992: 187) betitelt hat. Die Handlungen der Mutter bestätigen dieses System und führen wohl mitunter dazu, dass ihre Tochter bis zum Ende des Romans sich nicht mehr mit der eigenen Weiblichkeit auseinandersetzt, da Sicherheit durch eine Bezugsperson dafür

entscheidend ist, wie intensiv sich ein Kind in der Adoleszenz mit der eigenen Sexualität und dem eigenen Körper auseinandersetzt (vgl. Waldeck 1992: 188). Ob die Ich-Erzählerin erste sexuelle Erfahrungen in ihrer Adoleszenzphase macht, kommt nicht zur Sprache. Das Erste Mal wird nur anhand einer Zeitschrift imaginiert:

In den Zeitschriften stand, dass man sich mit allem Zeit lassen solle. In jeder Ausgabe waren Geschichten abgedruckt, angeblich von Leserinnen eingeschickt, in denen das Erste Mal beschrieben wurde, und immer ging alles sehr langsam und brannten überall Kerzen. Ich stellte mir vor, dass man sich dabei würdevoll und bedächtig bewegte, so als wäre es ein Gottesdienst, und ständiges Summen von Klangschalen erfüllte den Raum. (Ohde 2021: 102)

Wenn intensiver über Geschlechterthemen nachgedacht wird, dann meist in Kontext mit erwachsenen Menschen und deren Eheleben. Bei einem Vorfall, bei dem die Mutter der Protagonistin zu einem Ehestreit hinzugezogen wird, entlarvt die Protagonistin ihre, sich als selbständig gebende Mutter als Komplizin des Patriarchats:

Sophias Mutter saß auf der Couch, das Leder quietschte unter ihrem Rock, als sie sich vorbeugte, um mit zittriger Hand Tee auszuschenken. „Er hat ein Glas zerschlagen“, sagte sie, die Wangen vor Schreck eingefallen. „Na und? Dann hat er eben ein Glas zerhaun“, meine Mutter straffte die Schultern. „Na und!“, wiederholte sie. „Das ist doch nichts, das ist doch nicht weiter schlimm!“ Meine Mutter wusste, wie mit diesen Dingen umzugehen war; sie wusste es besser. (Ohde 2021: 227)

Sich Verhaltensregeln zu beugen, die in heiligen Büchern standen, war nichts für meine Mutter, sie wusste selbst zu denken, das war ihr immer wichtig zu betonen, ob es um Schweinefleisch ging oder um Größeres, aber mein Vater und alle Männer waren eine Naturgewalt, der man sich fraglos zu unterwerfen hatte. Unterwerfen, ich kann hören, wie sie das Wort empört von sich gewiesen hätte: „Ich unterwerfe mich doch nicht!“, und niemand hätte je von ihr behauptet, sie sei eine unterwürfige Frau. Es war allen eingeschrieben, dass die eigene Macht, das eigene Denken bei den Handlungen und Entscheidungen der Männer aufhörten, niemand fragte, warum das so war, niemandem fiel es überhaupt auf. Die Unterwerfung meiner Mutter vollzog sich in Gesten, die vordergründig ihre Härte demonstrierten, ihr Ungerührtsein; sie zeigte sich in dem „Na und“, das sie Sophias Mutter immer wieder entgegnete – eine um sie errichtete Schutzmauer –, in den ruckartigen Bewegungen, mit denen sie die Wohnung aufräumte. Es ärgerte sie mehr, wenn es bei Aldi nicht das richtige Fleisch gab, als dass ihr Mann auf die Möbel eindrosch. Das war die Stärke der Frauen. Die Wahrnehmung abzulenken auf das, was gerade zu tun war, in den Schränken, auf den Herdplatten. (Ohde 2021: 227–228)

In diesem Ausschnitt wird das Phänomen deutlich, das Bourdieu (vgl. 2005: 64–65) als „symbolische Herrschaft“ definiert und von der Erzählerin direkt angesprochen wird. Die männliche Ordnung ist so tief im Unbewussten und Alltäglichen verankert, dass die Mutter der Protagonistin sie nicht mehr wahrnimmt. Die Herrschaftsform scheint als naturgegeben. Situationen in denen Machtverhältnisse demonstriert werden, wie das Zerschlagen des Glases, erscheinen ihr dadurch als „normal, gerecht, verdient“ (vgl. Schmitt 2006: 8) etc. Nicht nur die Herrschenden, sondern auch die Beherrschten, wie die Mutter der Hauptfigur, erkennen die symbolische Gewalt unhinterfragt an und werden so zu Kompliz*innen. Um dieses Symbolsystem zu erhalten, geht die Mutter sogar so weit, das aggressive Verhalten des Mannes zu rechtfertigen.

5.1.2 „Wannen voll Schrott“⁷ und „melierte Wollpullover“⁸

In *Streulicht* stehen die Wohnungen symbolisch für den sozialen Status der darin Wohnenden und ihres ‚Geschmacks‘. Der PVC-Boden aber auch ein Korkboden werden stellvertretend für den vorherrschenden Notwendigkeitsgeschmack der sozial schwächeren Milieus gebraucht, der sich durch Praktikabilität und Funktionalität, weniger durch Ästhetik, definiert. Die Protagonistin selbst wählt wenig schmeichelnde Worte, wie „billig“, „fleckig“, „alt“, „kalt“ und „verkrustet“ (vgl. Ohde 2021: 9), für die Beschreibung ihres Zuhauses, sodass schon an dieser scheinbar objektiven Beschreibung eine gewisse Abneigung für ihre eigene soziale Schicht festgemacht werden kann:

Die Lebensmittel, die sich auf der Küchenzeile stapeln, die blaue Plastiktüte mit dem alten Brot, dieser Überfluss an Essen und billigen Möbeln, die niedrigen Decken, das Weiß der Wände, das sich über die Jahre gelb gefärbt hat, die sich stapelnden Fernsehzeitungen, der PVC-Boden vor dem Herd und der Korkboden im Flur, der sich an einigen Stellen löst; all diese Dinge, die ich wiedererkenne. Die fleckige Tischdecke, die zur Hälfte mit Tassen vollgestellt ist, die alte Thermoskanne mit von kaltem Kaffee verkrusteter Öffnung, der Külschrankmagnet einer Käsefirma, den mein Vater und ich einmal als Werbegeschenk bekommen haben, als wir auch diesen rosa Reiswein gekauft haben, weil er im Angebot war, und den ich in der Nacht ins Klo gekotzt habe. (Ohde 2021: 9)

Der Vater der Protagonistin setzt sich in all seinen Handlungen ebenfalls den von Bourdieu (vgl. 1982: 25) erwähnten „Notwendigkeitsgeschmack“ (ebd.) der unteren Klasse als Paradigma. Er hortet alte, teils kaputte und unbrauchbare Dinge, weil jene zu einem späteren Zeitpunkt doch noch ihren Zweck erfüllen könnten. Das Schlafzimmer der Eltern und auch der Keller sind zugestellt „mit Wannen voll Schrott“ (Ohde 2021: 32) – sei es ein Elch aus Porzellan (er kostete nur einen Euro), Kerzenstumpen oder alte Handtücher. Es seien immer mehr Dinge hinzugekommen, weil er sich dem billigen Besitz nicht erwehren könne:

Er griff Zerbrochenes aus den untersten Schichten der Wühlkisten und erspähte die kaputten Waren in den hinteren Ecken der Regale, hielt sie lang in den Händen und legte sie in den Wagen, als wollte er sie retten, als könnte er etwas an ihnen ausrichten, wenn er sie nach Hause brachte und in eine Decke schlug wie kleine Lebewesen, aber nie schlug er wirklich etwas in eine Decke oder flickte es zusammen, sondern das meiste staubte ein, bald nachdem er es aus den Taschen genommen hatte. (Ohde 2021: 33)

Nicht nur Gegenstände auch der übermäßige Kauf von Lebensmitteln gehören zu Lebensnotwendigkeiten des Vaters:

Mein Vater wurde unruhig, wenn er nicht einmal die Woche einkaufen ging [...]. Er wurde fahrig, wenn die Schränke nicht voll waren, blickte sich um, als stünden die Wände plötzlich unsicher. „Brauchen Brot“, sagte er, es klang weinerlich, wie der Vorwurf eines Kindes, und es spielte keine Rolle, ob noch Brot da war oder nicht. (Ohde 2021: 32–33)

Eine Erklärung für das Verhalten ihres Vaters findet die Protagonistin selbst. Dinge, die das Umfeld schöner machten, waren nicht zu gebrauchen, da sie nur da wären, um die Stimmung

⁷ Deniz Ohde (2021): *Streulicht*. Roman. Berlin: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch, 5174), S. 32.

⁸ Ebd., S. 37.

zu heben, was etwas Vernachlässigbares sei. Es wurde an einer Lebensart festgehalten, in der gegenüber diesen Dingen antrainierte Sparsamkeit herrscht. Nützliche Dinge, wie Lebensmittel und Textilien wurden im Überfluss besorgt. „Was ihn antrieb, war die Angst, *nichts* zu haben. Es wäre ihm nie eingefallen, etwas auszusortieren, weil immer eine schlechte Zeit kommen konnte. [...] Eine Mischung aus Völlerei und Selbstkasteiung“ (Ohde 2021: 54). Es wird durch die Beschreibungen deutlich, dass der Habitus, der dem Vater anezogen wurde, zu seiner zweiten Natur geworden war, sich in Geist sowie Körper eingeschrieben hatte und er sich diesem nur noch schwerlich entziehen kann, er diesem ausgeliefert ist. Der Vater der Protagonistin zeigt eindringlich, wie sich der Habitus des eigenen Milieus in allen Lebensbereichen verwirklichen kann (gewollt oder ungewollt). Nicht nur der Notwendigkeitsgeschmack bestimmt sein Leben bis aufs äußerste, auch die Arbeit formt seine Existenz:

Vierzig Jahre hat er in derselben Firma gearbeitet, auch darauf kommt er immer wieder zu sprechen. Dieser Arbeiterstolz, gemischt mit Trotz und aus Not geborener Arroganz (das Kinn, das er leicht hebt, die Lider, die einige Millimeter sinken, die Schultern, die er dabei nach unten drückt); mein Vater tunkte vierzig Jahre Aluminiumbleche in Laugen, vierzig Stunden in der Woche. Die Hilflosigkeit bei allem, was darüber hinausgeht. (Ohde 2021: 11)

Der Vater weiß nicht mehr, was er mit seinem Leben außerhalb der Arbeit anfangen kann, als er in den Ruhestand geht. Dies ist jedoch nicht verwunderlich – die Arbeit durchdringt den Industriepark durch und durch, bestimmt sein Aussehen, seinen Geruch und seine Atmosphäre – so auch die Menschen, die in ihm Leben. Er bildet ein eigenes soziales Feld, mit eigenen Regeln, Glauben und Praktiken. Dies kommt insbesondere in den Beschreibungen über den Ort zum Ausdruck:

Bei Dunkelheit glüht der Park wie eine riesige gestrandete Untertasse, orangeweißes Streulicht erfüllt den Nachthimmel, gespeist von den Neonröhren, die jedes Stockwerk der Türme ausleuchten, und von den Markierungen der Schornsteinspitzen für den Flugverkehr, obwohl der Luftraum über dem Park gesperrt ist, denn bei einem Absturz droht eine Chemiekatastrophe. Als Dunst entweichen die Nebenprodukte der Reaktionen den Schornsteinen, vom Mond mit silbernen Rändern versehen. Manchmal kristallisiert Salz aus der Chlorherstellung in der Luft und rieselt auf die Dächer; dann bekommen die Bewohner Gutscheine für die Autowäsche. Der Park bläst täglich große Mengen Wasserdampf in den Himmel, der als Industrieschnee wieder zu Boden fällt und den Ort im Winter oft als einzigen in der Region mit einer weißen Schicht überzieht. Wie mit dem Lineal gezogen, verläuft die Schneegrenze um ihn herum, und der Schnee hat eine andere Beschaffenheit, er ist dicker und klebriger, vollgesogen mit Wasser, haftet zäh an den Bäumen, an den Straßenschildern und den Laternen. (Ohde 2021: 14)

Der Industrieschnee zeichnet die Grenzen des Parks, der wie eine Sphäre das Leben der Arbeiter*innen und ihrer Familien beinhaltet. Für sie gehört die Möglichkeit einer Chemiekatastrophe zum Alltag, wie die Reinigung der Autos vom Salz der Chlorherstellung. Die märchenhafte Beschreibung lässt fast vergessen, wie durch diese Umgebung die Arbeit für ihre Einwohner*innen immer präsent ist und „dick, klebrig und vollgesogen mit Wasser“ (ebd.)

überall an ihrem Leben haftet. So auch an der Existenz des Vaters, der seine ganze Person für die Arbeit aufgegeben hat und sich außerhalb dieser Sphäre verloren fühlt.

Einen deutlichen Kontrast zum Leben der Protagonistin und ihrer Familie stellt ihre beste Freundin Sophia als auch deren Umfeld dar. So wie der Roman das Arbeitermilieu anhand sprachlich dichter Ortsbeschreibungen aufleben lässt, wird auch durch die Darstellung des Hauses, in dem Sophia wohnt, und seiner Umgebung deutlich, dass sie der Mittelschicht angehört:

Wenn man vom Spielplatz dem wilden Pfad folgte, der parallel zur Brückenauffahrt unter Bäumen verlief, gelangte man zu Sophias Haus. Es lag am Ende einer Spielstraße, die kaum befahren war. Einfamilienhäuser reihten sich mit Sicherheitsabstand aneinander, Zier- und Obstbäume, Carports und Stauden bestimmten die Gärten. Sophias Haus war weiß getüncht und die Fenster in leuchtendem Rot umrandet. (Ohde 2021: 37)

Diese Ausführungen stehen in starker Opposition zu denen des Industrieparks. Es wird ein von Autos (und somit auch von Geruch und Lärm) befreiter Raum beschrieben, der mit ästhetischen Dingen (Zier- und Obstbäume) und ökonomischen Kapital (Carports und Einfamilienhäuser) gefüllt ist. Ein weiteres anschauliches Beispiel für den Habitus und Geschmack der oberen Klasse stellt Sophias Mutter dar, ‚der Inbegriff einer weißen Frau der Mittelschicht‘:

Sophias Mutter kam leise die Treppe herunter. Bei jedem Schritt schob sie mit einer eingeübten Bewegung die birnenhaften Hüften nach vorn, aus denen trotz aller Weichheit eine Festigkeit im Leben sprach: die Abende beim Volleyball, die sie sich schon in ihren frühen Zwanzigern angewöhnt hatte, die Vorliebe für dunkles Brot. Sie trug Pullover aus melierter Wolle und eine Brille mit roten Metallbügeln, zwei dünne Stege über der Nasenwurzel, kein Rand um die Gläser. Ein dünner blonder Pony, den sie mit einer Rundbürste föhnte, die Haarspitzen berührten die Augenbrauen, und wenn sie den Kopf drehte, wackelten die Strähnen hin und her. (Ohde 2021: 37)

Interessant ist, dass aus diesen Beschreibungen hervorsticht, dass nicht nur das ökonomische Kapital wie teure Kleidung und Frisuren den Status von Sophias Mutter als gehoben kenntlich machen, sondern auch wie sie sich bewegt und welche Essensvorlieben sie pflegt. Dies lässt sich Einreihen in Bourdieus Ausführungen zum Habitus, der sich sowohl in den Geist als auch den Körper einschreibt und den guten Geschmack formt. Weiters sticht hervor, dass die Mutter durch ihr teures und ausgewähltes Make-up und Pflegeprodukte, aber auch das Wissen über die adäquate Nutzung dieser, für die Protagonistin ein „sicheres Frausein“ (ebd.: 38) ausstrahlt. Die Erzählerin deutet zudem an, dass genau diese Kapitalien, haptische wie inkorporierte, dafür sorgten, dass Sophias Mutter Einzug in die ‚höheren Kreise‘ fand:

Ein Paar klassische Stiefel, durch die sie aufgenommen war in eine Reihe bürgerlicher Leben, mit ein paar generationsbedingten Besonderheiten: der abgeschlossenen Bankausbildung, bei der sie ein Seidentuch hatte tragen müssen und mit den Fingern über feuchte orangefarbene Kissen gefahren war, bevor sie die Geldscheine abzählte; Leute, die vor der Glasscheibe ihres Schalters standen, ihr dabei zusahen und sie für seriös hielten, für jemanden, der man in finanziellen Angelegenheiten vertrauen konnte. „Damals in der Bank“, fing sie manchmal einen Satz an und schloss mit einem Erfahrungswissen, das sie unterscheiden sollte von den anderen Hausfrauen in der Straße. (Ohde 2021: 38–39)

Der Umstand, dass die zwei Freundinnen in unterschiedlichen Welten aufwachsen, in denen auch unterschiedlich mit Kapital umgegangen wird, wird auch an den wenigen Zusammenstößen deutlich, die zwischen ihren beiden Familien stattfinden:

„Es muss nicht immer alles Geld kosten“, hatte meine Mutter einmal zu ihr gesagt, und Sophias Mutter hatte ungläubig die Augen geweitet, denn natürlich musste es Geld kosten, das Ballett, die Reitstunden, eine umfassende Bildung, wie sie es nannte, konnte man nicht erreichen, indem man die Kinder zu den Brombeerhecken am Fluss schickte. Sophias Mutter schien im Gegensatz zu meiner einen Plan zu haben, den sie nicht bewusst bedenken musste und der sie trotzdem in allem lenkte. Er hatte sie in dieses Einfamilienhaus gebracht, in eine glückliche Ehe, zu immer glatt rasierten Beinen, zu dem Zierrasen, über dem ein Regenbogen stand, wenn die Sprinklermaschine frühmorgens einen feinen Schauer versprühte. (Ohde 2021: 39)

Sophias Einfamilienhaus mit seinem eingefassten Garten ist ein „Paradies“ (ebd.: 39–40), welches „nicht berührt wird von den Kühltürmen, die hinter der Hecke aufragen“ (ebd.). Die Familie blendet sie und die Arbeiter*innen des Industrieparks aus, sie gehören zur Kulisse des Ortes, aber sie haben nichts mit ihnen zu tun, „so wenig wie ihr Garten mit seinen penibel errechneten Bewässerungszeiten mit dem eingezäunten Industriepark, wo die Kohleberge mit plumpem Wasserstrahl vor der Selbstentzündung geschützt wurden.“ (ebd.). An diesen Beispielen wird die von Bourdieu (vgl. 1982) entwickelte Theorie des „feinen Unterschieds“ (ebd.) der oberen Klassen deutlich, der sich sowohl in haptischen und inkorporierten Kapitalien als auch im Habitus zeigt. Die beschriebenen Gegenstände, wie der Kaffee, konnten die von Bourdieu beschriebene kulturelle Weihe erhalten, die ihnen eine ontologische Erhöhung einbrachte, sodass sie nun der oberen Schicht zugeschrieben werden. Der Vater der Protagonistin, der in seinen durch den Notwendigkeitgeschmack angesammelten Müllbergen erstickt, steht im krassen Gegensatz zur melierten Wollpullover tragenden Mutter.

5.1.3 Die (Nicht-)Elite

Die Protagonistin beginnt ihre schulische Ausbildung später gemeinsam mit ihrer Freundin Sophia am Gymnasium, ein Bildungs- und dadurch möglicher Klassenaufstieg stünde ihr somit zwar prinzipiell offen, jedoch fühlt sie sich in dieser Umgebung unwohl. „Ihr seid die Elite!“ (Ohde 2021: 60) wird den Schüler*innen von den Lehrkräften eingeschärft. Der Hauptfigur bleibt jedoch unverständlich, welche implizite Aufforderung dahintersteckt, welches Verhalten genau von ihr verlangt wird. In ihr macht sich vielmehr eine allgemeine Ratlosigkeit breit, die sich aus den Unklarheiten ergibt. Diese Unklarheit kann damit zusammenhängen, dass, nach dem immanenten Gesetz der Klasse, nur jene dazugehören, die die Codes derselben kennen. Doch das Mädchen ahnt, „dass es etwas mit einer Haltung zu tun hatte. Damit, nicht ungeduscht zu sein oder Löcher im Pullover zu haben. Es ging um [...] [den] weißen Kapuzenpullover, dessen Ärmelsäume sich vom Zigarettenrauch [ihres] Vaters gelb färbten“ (Ohde 2021: 61). An

diesem Beispiel wird deutlich, wie soziale Felder, wie die Institution ‚Schule‘, dazu beitragen, den Habitus zu verinnerlichen, der teilweise schon durch die Familie in den Schüler*innen angelegt ist. Es wird sich bewusst von den ‚Nicht-Eliten‘ abgegrenzt und den Schüler*innen vermittelt, dass sie sich entsprechend ihrer Klasse speziell zu verhalten haben.

Die Codes, die die Welt der Protagonistin prägen, setzen sich auch in ihrem Zuhause fort. Die Zeichensysteme, die hier eine enorme Rolle spielen, sind jedoch konträr zu denen des sozialen Feldes der Schule. Die richtige Deutung der speziellen Codes im sozialen Feld des Zuhauses kann überlebenswichtig sein. Selbst das Monitoring geringster Änderungen an der Ausrichtung der Möbel kann für die Protagonistin entscheidend sein: „Ich musste erkennen, was in der Wohnung geschah, schon wenn ich zur Tür hereinkam, musste prüfen, ob die Luft aufgeladen war, wie jemand, der auf dem Land lebt und sich vor einem Gewitter in Sicherheit bringen muss.“ (Ohde 2021: 64). Der Alltag des Mädchens ist geprägt von der Gewalt und dem Alkoholismus des Vaters. Es richten sich alle Praktiken danach, ihm nicht in die Quere zu kommen. Dieser Umstand sei laut den Überlegungen der Hauptfigur dafür ausschlaggebend, warum sie ihrer Meinung nach nicht zur Elite gehören könne: Die Gewalt des Vaters, und weil die Barmänner aus den Gaststätten des Ortes die Telefonnummer ihres Festnetzes allzu gut kennen:

„Er singt wieder?“, flüsterte meine Mutter nachts in den Hörer, bevor sie sich leise ihre Jacke überzog und ich hörte, wie sie den Schlüssel vom Brett nahm. Immer und immer wieder holte sie ihn ab, ging mit ihm die kurzen Wege von *Conny's Eck* oder dem *Schluckspecht* nach Hause, hielt ihn am Arm, wenn er drohte auf die Fahrbahn zu wanken, sah peinlich berührt zu Boden, wenn einer ihnen entgegenkam. (Ohde 2021: 69–70)

Mit der Zuschreibung, dass der Alkoholismus des Vaters die Protagonistin und ihre Familie von einer Elite ausschließen würde, reiht die Ich-Erzählerin sich in ein Glaubenssystem ein, welches schon seit Jahrhunderten existiert. Exzessives Trinken war im Mittelalter zwar noch etwas, das fast alle Schichten und Stände, einschließlich die des Klerus, betraf (vgl. Spode 1993: 52), aber es existierte bereits das „elitäre Gegenmodell des rechten Maßes“ (ebd.: 99). Im Laufe des 17. Jahrhunderts greift nun vornehmlich „der Pöbel zur Fuselflasche“ (vgl.: ebd. 102). Am eindrücklichsten wird schließlich bei den Nationalsozialisten Alkoholismus mit einem niedrigeren sozialen Status, höherer Sterblichkeit sowie Säuglingssterblichkeit und einer größeren Häufigkeit schwerer Krankheiten (Irrsinn, Syphilis usw.) in Verbindung gebracht und sowohl von der Gesetzgebung als auch der Gesellschaft geahndet (vgl. ebd.: 139–140).

Im Kontrast zu dem Vater der Protagonistin und seinem Alkoholismus kann erneut Sophias Mutter herangezogen werden, die als Kaffeetrinkerin inszeniert wird – „Tee für den Mann, Kaffee für sie“ (Ohde 2021: 39) – und sich so in die Symbolik der hart arbeitenden Karrierefrau

einfindet. Aus historischer Sicht bestand schon seit Ende des 17. Jahrhunderts ein inniger Zusammenhang von Kaffee und Arbeitsökonomie beziehungsweise galt das Kaffeehaus für das Bildungs- und Besitzbürgertum als kommunikatives Zentrum, was das Prestige des Heißgetränks enorm steigerte (vgl. Spode 1993: 87–90). Die Unterscheidung zwischen Alkohol und Kaffee beziehungsweise die Zuschreibungen die diesen Getränken (heute noch) gemacht werden, stellen gute Beispiele für die Ausführungen Bourdieus dar, dass sich bestimmte Ansichten in Symbolsystemen tradieren. Die unterschiedlichen Lebensräume und Praktiken der literarischen Figuren fügen sich fast nahtlos in die beschriebenen Symbolsysteme ein. Diese scheinen, wie Assmann und Assmann (vgl. 1994) ausführten, alle Teil des kulturellen Gedächtnisses zu sein, da die Selbstverständlichkeit der richtigen Deutung von der Autorin von Beginn an angenommen wird. Wir stellen bedenkenlos Assoziationen zu scheinbar unwichtigen alltäglichen Gegenständen und Praktiken her, verbinden sie unhinterfragt mit Kategorien wie Status, Geschlecht und Herkunft. Dies entlarvt die Autorin, indem sie uns nahezu stereotype Figuren und Handlungsorte im Roman vorsetzt.

5.1.4 Eine doppelte Ablösung

Die Protagonistin besitzt ein ambivalentes Verhältnis zu Bildung und den Institutionen, in denen diese vermittelt werden soll. Wie schon beim Eintritt ins Gymnasium beschrieben, verbindet die Hauptfigur Bildung mit höher gestellten Schichten beziehungsweise Eliten. Selbst das Verstehen an sich, wird für sie statusabhängig:

Abends ließ ich mir ein Bad ein, stellte eine Kerze auf den Wannenrand, legte mich auf die kratzige Emaille, dann schlug ich im warmen Wasser liegend Bildung auf und las einige Sätze über die griechische Antike, und weil ich glaubte, dass elitäre Personen sich jeden Satz genau merkten und jeden Satz genau verstanden, und weil ich mir keine Vorstellung mehr von „verstehen“ machen konnte, weil ich nicht wusste, wie sich „verstehen“ bemerkbar machte, weil „verstehen“ zu einem mystischen Zustand elitärer Personen geworden war, kam ich über den ersten Absatz nicht hinaus. (Ohde 2021: 73)

Als das Mädchen immer schlechtere Noten im Gymnasium schreibt und schließlich nicht mit ihren Schulkolleg*innen in die höhere Klassenstufe aufsteigen kann und die Schule verlassen muss, bricht eine Welt für sie zusammen, die sie eine Zeit lang in süßen rosa Reiswein, „RTL-Punkt 12“ und „Richter Alexander Hold“ (ebd.: 134) ertränkt. Letztlich bewirbt sich die Hauptfigur an einer Abendschule, wo sie durch gute Noten wiederum auf ein Oberstufengymnasium wechseln kann und so auch das Abitur schafft. Der Aufstieg in eine höhere Schicht scheint wieder zum Greifen nah. Die Protagonistin gibt nicht auf und versucht durch das Aneignen von kulturellem Kapital, das sich in einem Abonnement der *Zeit* und dem Konsumieren von Kultursendern im Radio zeigt, sich für einen Aufstieg in eine höhere Klasse bereit zu machen. Ihre Angst besteht darin „so zu sein, wie die“ (ebd.: 143), wie ihre

Kolleg*innen, die ebenfalls die Abendschule besuchen und auch von Sophia und Pikka als sozial schwach und „dumm“ (ebd.: 141) beschrieben werden.

Hier trägt die Protagonistin zur Stärkung bestehender Ordnungen bei, indem sie selbst Klassifikationen vornimmt, die Gesellschaft in sozial Herrschende und Beherrschte einteilt und sich sehnlich einen Aufstieg in die höheren Kreise wünscht:

Mit der größten Anstrengung hielt ich meine Traumbilder fest, während ich aus dem Schlaf nach oben flutete, malte mir den Geruch frischer Brötchen aus und eines teuren Parfums, das ich in einer Anzeige in der Zeitung gesehen hatte, schon im Morgenmantel würde ich danach duften, immer frisch, immer gekämmt, in meinen Räumen würde Klaviermusik vom Plattenspieler erklingen, die wegen der schlechten Lautsprecher meines Radioweckers jetzt nur in den Höhen in mein Zimmer drang. (Ohde 2021: 144)

Zusätzlich zur Aneignung neuen kulturellen Kapitals versucht sie auch die Gewohnheiten des Vaters, die ihr für einen Klassenaufstieg nicht zuträglich erscheinen, zu konterkarieren. Sie mistet seine „Wannen voll Müll“ (ebd.: 32) aus und versucht den Zigarettenrauch aus der Wohnung zu vertreiben.

Die Protagonistin schafft es im Laufe des Buches zwar, sich, für die Phase der Adoleszenz typisch, von ihren alten Mitbestimmenden zu lösen, indem sie ein Studium beginnt und wegzieht. Jedoch tut sie dies nicht, weil sie sich einen Traum erfüllen oder eine größere Absicht verfolgen will. Vielmehr bringt sie auch nie zur Sprache, was ihr ein Bildungsaufstieg bringen könnte. Sie will sich nur einfügen in eine höhere Schicht, die sie beneidet:

„Ich will studieren“, wie eine Frage, das letzte Wort mit zischendem Frikativ, als hätte ich es noch nie vorher ausgesprochen. Der Rektor sah mich prüfend an, und ich hoffte, dass meine Antwort überzeugend gewirkt hatte; als hätte ich schon jetzt ein konkretes Ziel vor Augen – ein rechtschaffenes akademisches Leben. Ich musste zwei Gründe zur Hand haben, einen für mein Scheitern und einen für mein Wollen. [...] „Ich will studieren“, ich sagte es wie ein Kind, das vor einem großen, in vielen Farben blinkenden Riesenrad steht und mit in den Nacken gelegtem Kopf zu ihm hinaufsieht. (Ohde 2021: 168)

Somit ist das Ziel der Adoleszenz, eine Ichstärkung, eine ausgeprägte Identität, zum Ende des Romans nicht erreicht. Die Protagonistin versucht nicht, sie selbst zu sein, sondern will nur nicht ‚den Anderen‘, die sie der unteren Schicht zuordnet, angehören – sie will Teil der ‚Elite‘ sein. Diese Ziele stehen im Einklang mit der von Erdheim (vgl. 1982: 318) beschriebenen zerbrochenen Adoleszenz. Diese wird charakterisiert durch ein unflexibles, erstarrtes Ich, das vor allem aufgrund von gesellschaftlichen Zwängen handelt. Die zerbrochene Adoleszenz wird zudem durch Anpassungsmechanismen charakterisiert, durch die das Individuum aber Geborgenheit und Befriedigung findet, da es nun einer Institution beziehungsweise Gruppe angehört. Ähnliche Mechanismen sind in *Streulicht* zu beobachten. Die Protagonistin tut alles, um Teil der ‚Elite‘ zu sein. Warum sie genau studieren will, ist ihr nicht klar, nur dass sie zu dieser Gruppe von Menschen dazugehören will:

Ich stellte mir vor, genau so einen Pferdeschwanz zu tragen wie eins der Mädchen an den Tischen, ihr Hinterkopf war mir besonders aufgefallen, so schlau und selbstbewusst, wie er aussah. Ich machte mit anderen Witze über eine Professorin, wir hatten einen Spitznamen für sie oder ließen die Anrede weg und nannten sie nur „die“ und ihren Nachnamen; ich gehörte dazu, das drückte dieses „die“ aus, ich wusste, wovon ich redete, und machte damit Eindruck auf eine Schülerin, die vielleicht einen Tisch weiter saß und meinen Hinterkopf betrachtete. In meiner Phantasie verbanden sich die Bilder mit mir, schienen nicht mehr unwirklich oder unerreichbar, sondern ich und der Spind, ich und die Kaffeebecher, ich und die Bibliotheksbücher fielen in eins, waren etwas, das sich nicht mehr widersprach. (Ohde 2021: 221–222)

Die Hauptfigur kann sich zwar von ihrem sozialen Milieu und ihrem Heimatort lösen, jedoch führt dies nicht zur Herausbildung einer eigenen Persönlichkeit, sondern zu neuen Assimilationen, die von Beginn an ihre Biografie beherrschen. Auch die Autorin des Buches, Deniz Ohde, weist in einem Interview darauf hin, dass für sie der Roman keine positive Aufsteiger*innengeschichte abbildet, sondern einen immerwährenden Kampf mit der eigenen Biografie:

Für mich war das Wichtigste zu zeigen, dass so eine Aufstiegsgeschichte – wie die Erzählerin sie ja erlebt, die auf dem Papier aussieht wie eine Erfolgsgeschichte und es von den Fakten her gesehen auch ist – dass die aber immer noch eine Kehrseite hat. Diese Erzählerin fühlt sich am Schluss nicht triumphierend. Es ist keine Triumphgeschichte, wo am Ende eine Gewinnerin heraus geht, sondern diese Abwertungen, die sie erlebt in ihrer Bildungsbiografie schlagen sich so sehr in ihrem Inneren nieder, dass sie am Schluss immer noch damit zu kämpfen hat. (Romanowsky 2022)

5.2 Das Wasser des Sees ist niemals süß – Ein unversöhnlicher Anti-Bildungsroman

Der Roman von Giulia Caminito beschäftigt sich mit den Themen der weiblichen Wut, des Aufwachsens in sozio-ökonomisch schwachen Verhältnissen und einer schwierigen Mutter-Tochter-Beziehung, die wortwörtlich noch mehr Öl ins Feuer kippt. Die Handlung beginnt mit dem verzweifelden Versuch der Mutter namens Antonia, für ihre Familie eine Sozialwohnung zu besorgen. Nach Monaten des Wartens und Hoffens nimmt sie die Sache selbst in die Hand und fährt, als Anwältin getarnt in die Sozialagentur, um die Leiterin zur Rede zu stellen:

Jedes Leben beginnt mit einer Frau, so auch meins, es ist eine Frau mit rotem Haar, die ein Zimmer betritt, sie trägt ein Leinenkostüm, sie hat es zu dieser Gelegenheit aus dem Schrank hervorgeholt, sie hat es sich auf dem Markt bei der Porta Portese gekauft, an dem guten Stand mit den heruntergesetzten Markenklamotten, nicht an einen von denen mit dem Ramsch, sondern einem mit dem Schild VERSCHIEDENE PREISE. Die Frau ist meine Mutter, und sie hält eine Aktentasche aus schwarzem Leder fest in der Hand, [...] sie tritt ein und das Zimmer wird klein. (Caminito 2022: 7)

Da setzt sich meine Mutter im Schneidersitz auf dem Boden, das Leinenkostüm rutscht ihr die weißen Oberschenkel voller Sommersprossen hoch, sie hebt die Hände über den Kopf und sagt: Ich bin hier, ich bin hier wegen meiner Wohnung. Und sie bleibt sitzen, ihre Arme sind steif, die Finger gespreizt, die Aktentasche liegt auf dem Boden, sie ist leer, meine Mutter ist keine Anwältin, und sie hat keinen Termin bei denen, die zählen, sie hat eine Wohnung, die sie von Mäusen, Schaben und Spritzen befreit hat, und sie will eine Lösung. [...] Und mir ist, als stünde ich dort und sähe sie von der Ecke des Zimmers aus, ich richte über sie und vergebe ihr nicht. (Caminito 2022: 10)

Antonia ist sich dem Symbolsystem bewusst, nach denen die Menschen Klassifikationen vornehmen. Sie tun es nach dem Auftreten einer Person, deren Kleidung, Tonfall und Geruch – wie dem Parfüm, „mit dem sie den Geruch nach Linsen überdeckt, die sie zu Mittag gekocht hat“ (ebd.: 7). Die Mutter macht sich somit das Symbolsystem zu Nutze, um in der Agentur für eine neue Wohnung zu kämpfen. Diese bekommt sie jedoch erst, als die Leiterin aufgrund illegaler Geschäfte verhaftet wird. Davor müssen ihre Kinder, ihre Tochter und ihr Sohn Mariano sowie die neugeborenen Zwillinge, in einer Wohnung wohnen, die „fünf Meter breit und vier Meter lang“ (ebd.: 11) ist:

Das Wohnungsinnere, das ist eine Küche in einem Schrank, ist eine Liege, die man unter Marianos Bett hervorziehen kann, ist ein elektrischer Heizkörper, den man selten einschalten soll beziehungsweise nur, wenn es wirklich kalt ist, [...], ist das Bett meiner Eltern quietschen zu hören, wenn sie es treiben, denn es gibt nur einen Raum, und du kannst nicht einfach rausgehen und kannst dich auch nicht einfach im Bad einschließen, denn auch vom Bett oder von draußen hört man alles. Die Wohnung, das bin ich als Kind, ich kenne nur diese kahle Betonfläche [...]. (Caminito 2022: 11)

Wie in *Streulicht* wird anhand der Wohnsituation sofort klar, in welcher sozialen Schicht Gaia und ihre Familie aufwachsen. Enge, Funktionalität und Sparsamkeit sind auch hier wiederum die Eigenschaften, die den Geschmack der unteren Schichten bestimmen. Doch auch als die Familie in eine bessere Gegend samt größerer Wohnung zieht, bleiben sie in ihrem Milieu verhaftet.

5.2.1 Unglückbringendes rotes Haar

Gaias Leben ändert sich, als die Familie Rom verlässt und eine Wohnung am *Lago di Bracciano* bezieht, einem See dessen Wasser trüb schimmert, nach Sonnencreme und Benzin schmeckt und sich wie ein roter Faden durch die Struktur des Romans zieht. An diesem Ort ist es anders als in der Stadt: „zum Beispiel, dass man sich gewissermaßen ausweisen muss, um beachtet zu werden, dass man erst existiert, wenn die anderen Gewissheit erlangt haben, wer du bist, aus welcher Familie du stammst [...]“ (Caminito 2022: 39). Gaia und ihr Bruder Mariano werden schnell kategorisiert, sind bald als die Kinder von „Antonia, der Roten“ (ebd.: 43) bekannt. Diese integriert sich bald in den Ort, da sie die Häuser der Reichen, mehrstöckige Villen mit ihren Swimmingpools, putzt. Sie „herrscht“ in diesen Häusern, so wie sie es in ihrer eigenen Wohnung tut, „sorgt für Ordnung in den Schubladen, schimpft Kinder aus, entscheidet über das Putzmittel, und schreibt vor, wie die Wäsche aufzuhängen ist, [...] niemand will sie wütend machen“ (ebd.: 42). Alles steht unter „ihrem Geschmack und ihrer Tyrannei“ (ebd.). Die Eigentümer*innen haben jedoch uneingeschränktes Vertrauen zu ihr, welches sie auch erfüllt, da Diebstahl in ihren Augen unverzeihlich wäre.

Es ist eindeutig, dass das kleine soziale Feld der Familie von der Mutter kontrolliert wird, die sehr streng und unerbittlich herrscht, jedoch auch alles dafür tut, um ihre Kinder zu versorgen. Der Vater, der nach einem Arbeitsunfall im Rollstuhl sitzt, kann sich keine Stimme verschaffen und wird auch in der Familie als wehr- und stimmlos wahrgenommen. Das strenge Regime der Mutter hat jedoch negative Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung der Protagonistin Gaia, die jede Ähnlichkeit zu ihrer Mutter als unangenehm empfindet:

Ich bin sie in Klein, sie ist ich in Groß: das gleiche rote Kraushaar, die gleichen schlammgrünen Augen, die gleiche Unfähigkeit, Farben miteinander zu kombinieren, die gleiche Art, nicht aus schmalen Gläsern trinken zu können und die gleichen Sommersprossen auf der Nase. Jede unserer Eigenschaften ist für mich ein tödlicher Makel. Die Sommersprossen sind schlimmer als Pickel, die Augen sind weder wirklich grün noch richtig braun, die zu helle Haut kränklich, und die Haare – die mehr als alles andere – bringen Unglück. (Caminito 2022: 29)

Die Abneigung gegenüber ihrer Mutter kann möglicherweise an den Minderwertigkeitskomplexen festgemacht werden, die Gaia gegenüber ihrer Mutter hat, demnach „nicht zu sein wie Antonia, nie zu genügen, keine Schlacht zu gewinnen“ (ebd.: 27). Aber auch ihr strenges Regiment beziehungsweise ihr intensives Eindringen in Gaias Leben machen dem Mädchen zu schaffen. So ist auch der Übergang vom Kindsein zur jungen Erwachsenen fremdbestimmt:

Um zu wachsen, muss man sich anstrengen, man ist nicht lange Kind, du wirst nicht für immer gepflegt, gefüttert, sauber gemacht, es kommt der Tag, da du in der Welt bestehen musst, und das hier ist meiner. Meine Mutter beschließt, dass es nicht gut für mich ist, in Anguillara oder Bracciano zur Mittelschule zu gehen, im Ort ist das Kind sicher, klar, aber die Schulen in Rom sind besser; an Mariano glaubt niemand,

die einzige Tochter soll nun also lernen, glänzen, auf die Universität gehen, Ärztin werden, Ingenieurin, in die Finanzbranche einsteigen, Romane veröffentlichen und vor allem lesen, zwanghaft und unentwegt. (Caminito 2022: 45)

Die Tochter soll erreichen, was der Mutter verwehrt geblieben war und alles aufopfern, was sie geben kann: Zeit und Energie. Selbst die Bücher, die Gaia liest werden kontrolliert und sie wird häufig dazu aufgefordert sich ‚ordentliche‘ Bücher zu besorgen und keine Trivallliteratur. Die Mutter gibt ihr zu verstehen, dass Schule ein Privileg sei, das es zu nutzen gilt: „Entweder man lernt oder man ist ein Niemand.“ (ebd.: 94). So verwundert es nicht, dass das erste Buch, welches die Protagonistin von ihrer Mutter geschenkt bekommt, ein Wörterbuch ist. Als sie das Wörterbuch bekommt, wird ihr Lernen jedoch zwanghaft und selbstzerstörerisch:

[...] [B]ei mir ist es purer Fleiß, mit Feuereifer jage ich den Noten nach, von Sechs zu Sechseinhalb, von Sechseinhalb zu Sieben, von Siebeneinhalb zu Acht, und als mir die Griechischlehrerin eine Arbeit mit einer Neun drauf zurückgibt, springe ich von meinem Stuhl auf. [...] Auch von dieser Note sag ich meiner Mutter nichts, denn eine Note ist wie die Dose, die beim ersten Schuss fällt, ich muss weiterschießen, bis keine mehr steht, muss ihr zeigen, dass ich nicht nur unnütze Preise gewinne, riesige rosarote Bären, klebrige Bonbons und Täfelchen Schokolade, ich bin Anlass zum Stolz, ich gebe nicht auf. (Caminito 2022: 106)

Mit ihrem steigenden Lerneifer beginnt die Protagonistin immer abgestumpfter, berechnender und rücksichtsloser zu werden. Die kindliche Naivität bezüglich ihres sozialen Status schwindet und an ihre Stelle tritt der Wunsch mit allen Mitteln aufzusteigen. Sie bemerkt beispielsweise bald, dass sie an der neuen Schule zwischen „Mädchen mit schweren Parfüms“ sowie Jungen mit „Daunenjacken und Wollmützen mit gut sichtbarem Markennamen“ verkehrt, die aus den „Vierteln mit den dreistöckigen Villen und Pools mit Sprungbrettern“ (ebd.: 100) kommen. Doch anstatt sich von diesen eingeschüchtert zu fühlen, nimmt die Protagonistin die Herausforderung an, sie zu bekämpfen:

Die neue Schule stößt mich sofort ab, wie Tomatensoße, deren Verfallsdatum abgelaufen ist, aufgetaute Tiefkühlkost, und deshalb bleibe ich, und werfe den Anker, mit meinem abgewetzten Rucksack und dem Heft anstelle des schwarzen Smemoranda, ich baue Barrikaden und nehme die Konkurrenz an, wenn ich Schlachtfelder sehe, beginne ich zu marschieren. (Caminito 2022: 101)

Gaia bleibt jedoch nicht nur gegenüber ihrer Schule berechnend und zielstrebig. Auch gegenüber ihren Freund*innen empfindet sie statt freundschaftlicher Gefühle Missgunst und Neid. Einen latenten Neid, der „geduckt liegt auf der Erde wie eine Natter“, den Gaia „hingebungsvoll pflegt und nährt“ (ebd.: 48), ihn aber mit der Hoffnung beschwichtigt, „dass es wichtiger sei, zwei Freundinnen zu haben, als die Ärmste von diesen drei zu sein“ (ebd.). Sie erträgt diese Gefühle, da sie weiß, dass sie Freundinnen braucht, um im Schulalltag zu überleben. Doch nicht nur ihre Freundschaften, sondern auch ihre eigenen körperlichen und sexuellen Entwicklungen und Erfahrungen sieht sie als Teil eines Wettbewerbs, den sie versucht zu gewinnen:

Es gibt nur eine Sache, die dich retten kann, wenn du kein Geld hast, und das ist Schönheit, sag ich mir immer wieder und wieder [...]. Ich besitze wenige Dinge, aber diese wenigen werden verhindern, dass ich meiner Mutter ähnlich werde. Meiner Mutter, der Übergangenen, der Arbeiterin, der Tellerwäscherin, der mit dem auf dem Flohmarkt gekauften Leinenkostüm, das sie angezogen hat, um zu scheinen, was sie nicht ist. Ich muss schnellstmöglich aufhören, das fehlerhafte Kind zu sein, und mich in eine Frau verwandeln, in die man sich verlieben kann. Diese Verwandlung kitzelt und lockt mich, ich stürze mich kopfüber in den krampfhaften Wettbewerb der Körper und Blicke. Eine Woche nach Schulbeginn sag ich zu Federico, dass wir uns küssen müssen, ich habe diese Taufe nötig, es wird keine Wiederaufführung und auch keinen Applaus geben [...], für mich ist er einer von diesen Kabeljaus, den du im Tiefkühlfach aufbewahrst, weil du weißt, dass er dich immer retten wird, wenn du nichts zum Abendessen hast. (Caminito 2022: 101–102)

Später ‚besorgt‘ sich Gaia neben ihren Freundinnen auch einen festen Freund namens Luciano. So wie Federico stellt er ein Mittel zum Zweck dar. In Luciano sieht sie mehr eine Trophäe und Sprungbrett in bessere Gesellschaften als einen Beziehungspartner. Bevor sie ‚bestimmt‘, dass Luciano mit ihr auf ein Date gehen soll, überprüft sie ihn. Die Protagonistin sammelt alle Daten und Fakten: seinen Namen, wo er wohnt (ein großes dreistöckiges Haus mit zwei Gärten), dass seine Mutter *Louis Vuitton* trägt und dass er, wie sein Vater, Bauunternehmer werden wird. Gaia hofft, dass durch diese Beziehung sein Reichtum und Prestige auf sie übergehen, auch wenn sie dadurch eine Rolle spielen und verstecken muss, wie sie wirklich ist:

Ihm gegenüber lasse ich nichts von den rauen Seiten meines Lebens zu Hause verlauten, stelle ich keine existenziellen oder unbequemen Fragen, bewege ich mich rasch durch die Inventurliste der Dinge, die er hat und ich nicht, und fast kommt es mir vor, als würde ich sie durch ihn besitzen, denn diese subtile Bindung könnte, so inoffiziell und versteckt sie ist, ein Zeichen der Teilhabe sein, nach dem Prinzip der kommunizierenden Röhren könnte sein Reichtum irgendwann überlaufen, und dann werde ich ihn einsammeln, ich, die kleine Röhre da unten, die mit offenem Mund nach oben schaut. (Caminito 2022: 117)

Das Abfärben von Lucianos Kapitalien auf Gaia bleibt jedoch aus, da er sie nur für Sex zu sich einlädt, sie aber sonst nicht an seinem Leben teilnehmen lässt. So gefühllos wie die Beziehung begann, zerbricht sie auch wieder. Die Protagonistin muss sich nun andere Mittel suchen, wie sie sich Reichtum, Macht und Besitz verschaffen kann.

In diesen Roman wird das, was Bourdieu (vgl. 1982: 202) als Klassenkampf beschrieben hat, gewaltvolle Wirklichkeit. Unter Klassenkampf versteht Bourdieu die Auseinandersetzungen bezüglich Rangfolgen innerhalb von Hierarchien, aber auch die Wertigkeit bestimmter Kapitalien. Dieser Konkurrenzkampf existiert so lange, wie es unterschiedliche Klassen gibt (vgl. Bourdieu 1982: 271). In diese Kämpfe wirft sich die Protagonistin mit vollem Einsatz. Von ihrer Mutter dazu gedrängt, soll der Bildungsaufstieg sie nach oben bringen, eine bessere Kampfposition ermöglichen. Bourdieu (vgl. 1982: 273) hält jedoch fest, dass die Angehörigen der beherrschten Klassen im Klassenkampf, dann „aufsitzen“ (ebd.), wenn sie die von den Herrschenden vorgegebenen Einsätze akzeptieren. Sie stigmatisieren sich selbst damit als „vorweg Geschlagene“ (ebd.), durch ihre bloße Teilnahme am Rennen bestätigen sie implizit die Legitimität der Ziele der von ihnen Verfolgten. Dies bedeutet, dass Gaia, indem sie die vorgegebenen Regeln dieses Kampfes, der sie von Beginn an stigmatisiert, akzeptiert, zu

seinem und auch dem weiteren Bestehen der Klassen beiträgt. Anstatt sich kritisch mit der sozialen Wirklichkeit, ihrem eigenen Milieu und Ungleichheit auseinanderzusetzen, greift sie im Laufe des Romans zu immer drastischeren Mitteln, um sich Macht zu verschaffen.

5.2.2 Böse Frauen?

„In mir wächst die Lust auf Krieg und Rache, die Zeit, da ich wehrlos war, ist vorbei, mittlerweile habe ich viele Dinge verstanden: ich kann schießen, ich kann misshandeln, ich kann küssen.“ (Caminito 2022: 108). Mit dieser dramatischen Aussage beginnt Gaias Feldzug für den Klassenaufstieg, der von Wut und Aggression geprägt ist. So führt sie den Übeltäter, der ihren neugekauften Tennisschläger für den Sportunterricht absichtlich zerstört, um sie zu ärgern und zu demütigen, seiner ‚gerechten‘ Strafe zu:

Ich denke an ihn und an die Uhr an seinem Handgelenk, die dreimal so viel kostet wie mein Schläger, an seine gegelten Locken, den Motorroller, den man ihm zu seinem vierzehnten Geburtstag schon versprochen hat, ich denke an die Marken-T-Shirts, an die Designer-Brille, ich denke daran, wie gut die Törtchen mit Zabaione sind, die seine Mutter macht, ich denke an das Konfekt mit rosa Glasur und dann an das karierte Tischtuch bei mir zu Hause, den zerbrochenen Teller, die Karotten, das Waschmittel im Sonderangebot, [...] an die Schachtel, in der die Zwillinge schlafen mussten, meinen Vater ohne Beine auf der Intensivstation – und ich fange an zu schlagen. Ich reiße den Schläger am Griff hoch, ich packe ihn mit beiden Händen und schlage damit auf sein Knie, einmal, zweimal, dreimal, fünfmal, beim siebten Schlag stürzt er zu Boden und schreit. [...] Ich lasse ihn da liegen mit dem kaputten Knie, ich gehe zu seiner Tasche und nehme mir seinen Schläger heraus, ich stecke ihn in meine Hülle, ich sage nicht zu ihm, dass das ein gerechter Ausgleich ist. Ich verlange keine Entschuldigung, keine Buße von ihm. (Caminito 2022: 64)

Mit dieser Handlung entfesselt die Protagonistin die aufgestaute Wut und Verzweiflung, die sie aufgrund ihrer Herkunft quälen. Sie zögert in Situationen, in denen sie Scham aufgrund ihrer Herkunft empfindet, nicht zu drastischen Mitteln zu greifen. Ohne zu überlegen, schlägt sie auch einen Schulkollegen ins Gesicht, der sie als „armes Luder, ne Streberin mit Flickern am Arsch“ (ebd.: 107) bezeichnet. Der Höhepunkt ihrer Gewaltausübung findet sich jedoch zum Ende des Romans.

Die sonst pessimistische und verzweifelte Protagonistin glaubt ihr Glück gefunden zu haben. Mit ihrem neuen Freund Andrea, den sie schon seit Jahren heimlich bewundert, ergibt sich eine Beziehung und sie lernt eine neue Freundin namens Elena kennen, mit der sie sich auf einer tieferen Ebene verbunden fühlt. Sie kann zum ersten Mal ihr Leben richtig genießen:

Ich mach ein Geräusch mit der Kehle, einen Lockruf für einen Seevogel, ich ahme das Aussehen einer geschützten Art nach und bewege mich wie ein Aal, ich stelle mir vor, die breiten Füße von Möwen zu haben, ich halte die Luft an und schlage unter der Wasseroberfläche einen Purzelbaum, ich musste mich abmühen und zerstören, aber hier bin ich: Auch mir steht Glückseligkeit zu. Ich trinke einen Schluck Seewasser und muss grinsen: Es ist süß, es ist zuckersüß, dieses Wasser, dieser Sumpf, es hat den Geschmack von Kirschen, von Clementinenmarmelade, von Marshmallows, das Wasser des Sees ist immer süß, brülle ich aus Leibeskräften. Und noch einmal: Das Wasser des Sees ist immer süß. (Caminito 2022: 245)

Wie diese Beziehungen zu Ende gehen, zeigt sich schon in der Hälfte des Romans als *foreshadowing*. Dort wird erwähnt, dass das Wasser des Sees, an den der Ort angrenzt, gar nicht süß schmecken könne: „Hast du jemals über das Wasser nachgedacht? Man sagt das Süßwasser, aber das ist eine Lüge. Dieses Wasser schmeckt nach Benzin, wenn du ein Feuerzeug dranhältst, geht es in Flammen auf.“ (Caminito 2022: 186). So wie sich die Süße des Wassers als Lüge herausstellt – als entzündliche Flüssigkeit, so gehen auch Gaias Beziehungen wortwörtlich in Flammen auf. Sie erfährt, dass ihr Beziehungspartner Andrea sie mit ihrer neuen Freundin Elena betrogen hat. Daraufhin brechen bei der Protagonistin alle Dämme und sie ist bereit zu zerstören:

Ich schraube den schwarzen Deckel von meinem Kanister ab und schaue auf die Formen und Maße, die mich umgeben, die abscheulichen Umrisse, ich gehe näher und gieße Benzin auf die Reifen und die Motorhaube, als ob es die Beine, Arme und Wirbelsäule meines Feindes wären. [...] Ich atme schwer unter dem Helm, ich schlucke all die Wut, die ich verborgen gehalten habe, die ich für die großen Gelegenheiten maskiert habe, die ich in der Ferne tanzen sah, die Wut, die man mir verboten hat, die jedoch zu mir gehört und dich kultivieren will, mein Hals wird schwer, die heißen Hände schmerzen. [...] Ich werfe ein Streichholz nach dem anderen auf die Autos, das Benzin entflammt, bald steigt Rauch auf. [...] Ich stehe vor den Autos in Flammen, weil mich das fasziniert, weil für mich alles, was vernichtet und zerstört, was auflöst, zerhackt, verkommen lässt, ein Märchen ist. Das ist jetzt meine Superkraft: Dinge, Häuser, Menschen betrachten, während sie leiden. (Caminito 2022: 249–250)

Gaia reicht es jedoch nicht Dinge zu vernichten, sie will auch andere Menschen auslöschen. So lässt sie sich auf ein Treffen mit Elena am Rande des Sees ein, die sie um Verzeihung bitten will. Die Protagonistin lässt ihr jedoch keine Verzeihung zukommen, sondern versucht vielmehr sie Buße tun zu lassen. Sie tritt ihr in die Kniescheiben, schleppt sie zum See und drückt ihren Kopf unter Wasser – lässt sie nicht mehr an die Oberfläche kommen. Sie will ihr Leben ausmerzen, wird jedoch von einem Paar dabei unterbrochen und flieht. Gaia entgeht einer Strafe, indem sie und ihre Freunde verbreiten, dass es sich statt einem Mordversuch nur um eine „simple Liebeskummergeschichte“ (ebd.: 274) gehandelt habe, in der zwei Mädchen aufeinander losgegangen wären: „auf die Blonde ist kein Verlass, und die Rothaarige hat’s ganz richtig gemacht, ich hätte sie auch verprügelt diese Hündin“ (Caminito 2022: 274).

Die Wut und Aggression, die aus Gaia herausbrechen, können darauf zurückgeführt werden, dass sie diese zu Beginn in sich verschließt und auch keinen daran teilhaben lässt. So argumentiert auch Freytag (vgl. 2020: 110), dass Gefühle in der weiblichen Entwicklung oftmals gehemmt oder vielfältigen Konflikten unterworfen sind. Das offene Ausleben von Wut oder Aggression ist „soziokulturell tabuisiert“ (ebd.) und ist nicht mit herkömmlichen Geschlechterbildern vereinbar. Weiblichkeit wird meist eher mit Anpassungsfähigkeit, Passivität, Hilfsbereitschaft und ähnlichen Attributen in Verbindung gebracht. Dies kann dazu führen, dass Mädchen ihre Aggressionen nach innen richten und gegen sich selbst kehren. Auch an dieser Stelle ist die Mutter-Tochter-Beziehung für einen produktiven Umgang mit weiblicher

Adoleszenz, aber auch Gefühlen, wie Wut und Aggression, ausschlaggebend. Für eine produktive Mutter-Tochter-Beziehung sei aber laut King (vgl. 1992: 103) auch „die Ablösung von und Identifizierung mit (der Weiblichkeit) der eigenen Mutter“ elementar. Jedoch wird hier oft der Umstand zum Problem, dass, insbesondere bei dominanten Müttern, diese Frauen „im kulturellen Bild jedoch depotenziert und entwertet erscheinen“ (ebd.), aber innerhalb des familiären Raumes über Macht verfügen – vor allem über die Tochter.

Gaias Situation spiegelt ähnliche Problematiken wider. Ihre komplizierte Beziehung zu ihrer dominanten Mutter, die aber in der Gesellschaft als Übergangene, Arbeiterin und Tellerwäscherin gesehen wird, bietet ihr keine Sicherheit. Sie bewundert ihre Mutter, verabscheut sie aber zugleich. So ambivalent wie sich ihre Gefühle bezüglich ihrer Erzeugerin darstellen, ist auch ihre Gedankenwelt. Ihr Innenleben, welches sich zu Beginn als verzweifelt und ängstlich zeigt, wandelt sich zu einem Hort der negativen Gefühle, die schließlich aus ihr herausbrechen. Grimmig stellt die Protagonistin fest, dass nicht die kleinen ‚bösen‘ Taten, wegen derer sie die Rüge der Mutter empfangt, ausschlaggebend sind, sondern vielmehr die weibliche Wut, die entfesselt, mörderisch sein kann:

Und vielleicht sind es nicht die Blumen, die du im Gemeindepark abreißt, nicht die Bücher, die du nicht rechtzeitig in der Bibliothek zurückgibst, vielleicht sind es nicht die Male, die du mit viel zu weit aufgerissenem Mund isst, ist es nicht der Seitenstreifen, den du zum Überholen benutzt, oder der Streit mit den Kindern um die Fruchtbonbons, vielleicht sind es nicht die Lügen und schlechten Absichten, die einen zu einer bösen Frau machen: Vielleicht wird man es in Wirklichkeit genau auf diese Weise. (Caminito 2022: 65)

5.2.3 Eine Niederlage

Ähnlich wie im Roman von Ernaux kann die Protagonistin die Scham gegenüber ihrer sozialen Herkunft nicht überwinden. Es bleiben stets neben Neid, Wut und Verzweiflung an Gaia haften – bleiben immer an ihrer Seite:

[...] [E]r fragt mich nach meiner Nummer und ich antworte, dass ich kein Handy habe, nur den Festnetzanschluss zu Hause, mich durchzuckt ein Gefühl der Scham, das in meinem Magen entspringt, ich spüre, wie es in die Kehle aufsteigt, aber ich halte die Luft an, ich schlucke Demütigung wie asbesthaltigen Staub. [...] [I]ch weiß nicht, wem ich gestehen soll, dass es bei uns keinen Fernseher gibt und dass wir nur von Radiohörspielen, Fortsetzungsromanen in Zeitschriften und von Büchern leben, alles im Sterben liegende Dinge, bereit für ihren Schwanengesang. (Caminito 2022: 111–112)

Diesen Gefühlen gesellen sich Empfindungen wie Niederlage und Wertlosigkeit hinzu, als die junge Frau auch nach ihrem abgeschlossenen Studium erkennt, dass sich an ihrer Situation nichts geändert hat. Vielmehr resümiert sie, dass sie ihrer Mutter und deren Lebensweg Unrecht getan habe, dass die Frau, die sie als Übergangene, Arbeiterin und Tellerwäscherin diffamierte, das Beste aus ihrem Leben gemacht habe:

Bei mir zu Hause herrscht ein allgemeiner Waffenstillstand und wechselseitige Gleichgültigkeit, ich habe mich in die Tochter verwandelt, die zur Last fällt, die nicht produktiv ist, nicht vermehrt, nichts einnimmt,

nicht kocht, keine Schätze und keine Vorratskammern hat, die Tochter, die nie verjagt wurde und nie wiedergekommen ist, die Salzsäule, die beim Abendessen alle ansehen müssen, und doch würde ich meine Mutter gern fragen, was ich tun soll, denn sie hat immer gewusst, was zu tun ist, wie man sich in Bewegung setzt und eine Lösung findet, ich hingegen habe nur zu Waffen und Panzern gegriffen und die Barrikaden der anderen attackiert, ihr Handeln ist planvoll, meines ist Krieg, im ersten Fall ist das Ziel bekannt, im zweiten Fall weiß man nur, dass zerstört werden muss, bevor die anderen das besorgen. (Caminito 2022: 279)

Die depressive düstere Grundstimmung findet zum Ende des Werkes ihren Höhepunkt. Die Protagonistin verbleibt in der Situation, die sie am meisten gefürchtet hat: Sie muss weiter in der Sozialwohnung unter dem Regime ihrer Mutter leben, weiter in ihrem ursprünglichen Milieu verweilen und ist allein. Der Roman kann sich so in die Tradition des Antibildungsromans einschreiben, der sich neben der Opposition zum (bürgerlichen) Bildungsroman, durch „kritische Abwertung etablierter Bildungsideen“ und/oder dem „Scheitern einer Selbstverwirklichung“ sowie „ausweglosem, verzweifelten Pessimismus“ (Mayer 1974: 60–61) auszeichnet.

Gaias Adoleszenz erinnert zudem an die Prozesse, die Erdheim (vgl. 1982: 321) bezüglich einer ausgebrannten Adoleszenz beschrieben hat. Hierbei können Reifungsprozesse nur mit dem gleichzeitigen Weiterwirken früherer Traumatisierungen fortgeführt werden. Pubertäre Triebsschübe ergeben Brennstoff, der die destruktiven Potenzen der Adoleszenz steigert, wenn in der Kindheit notwendige Fähigkeiten, wie beispielsweise die Herausbildung eines Überichs oder Identifikation, nicht erworben werden konnten. Bei der ausgebrannten Adoleszenz wird die Energie für selbstzerstörerische Tätigkeiten ‚verheizt‘, die zur Platzfindung in der Gesellschaft benötigt werden würde. Ähnliche Vorgänge sind bei Gaia zu beobachten: Anstatt sich auf adoleszente Vorgänge einzulassen, versucht sie diese effektiv zu nutzen, um in der Gesellschaft aufzusteigen. Zudem setzt sie sich nicht produktiv mit ihren Gefühlen auseinander, sondern verschließt diese in sich, bis sich jene als explosive Wut und Zerstörung äußern. Nach dem Höhepunkt ihrer Gewalttaten erlischt ihre zerstörerische Energie und die Protagonistin findet sich in der Asche ihrer Niederlage wieder.

5.3 Dicht – Sex, Drugs und Kunst gegen die Bürgerlichkeit

Die Ich-Erzählerin Steffi bewegt sich in einem facettenreichen sowie liberalen sozialen Umfeld, das ihr alle Bewegungsfreiheit lässt – keine stereotypen Rollendefinitionen, keine Kontrolle durch die Eltern, keine moralische Überwachung. Vielmehr werden von der Protagonistin Entscheidungen gefordert, welche Erwartungen sie als für sich relevant erachtet. Hierbei entscheidet die Protagonistin sich, abseits vom bürgerlichen Karriereweg des Gymnasiums, einen kreativen Weg einzuschlagen. Kämpfe mit väterlicher Autorität sind für Steffi kein Thema, sie kostet die familiären und gesellschaftlichen Freiräume vollends aus. Es wird eine weibliche Adoleszenzerfahrung dargestellt, die genauso lebendig, aufregend und interessant ist, wie die jedes männlichen Adoleszenten. Doch vielmehr überzeugt der Text mit seinem ungeschönten satirischen Blick und einer Prise Zynismus mit dem die eigentlich randständigsten Plätze, Welten und Menschen Wiens erforscht werden. *Dicht* beschreibt so lebhaft ein Heranwachsen, wo die Straßen der Stadt zum Jugendzimmer werden, beschäftigt sich aber auch mit den großen Fragen, die sich junge Menschen stellen: „Was ist Zukunft?“ (Sargnagel 2020: 15)

5.3.1 Kiffend die Weltrevolution planen

Der, wie Stefanie selbst sagt, „spaßige, also autonomere Teil“ (Sargnagel 2020: 11) ihrer Jugend beginnt, als das Mädchen Sarah aus Zürich in ihre Klasse am Gymnasium kommt. Gemeinsam beginnen sie damit, ihre Nachmittage im Türkenschanzpark zu verbringen, wo sie Joints rauchen und über die „Ungerechtigkeiten der Gesellschaft“ (ebd.: 12–13) reden. Den Hauptfeind stellt dabei das Schulsystem dar, aber sie wollen auch „den ganzen Kapitalismus abschaffen“ (ebd.: 13). Doch auch die Abschaffung des Kapitalismus muss warten, wenn der Vorrat an Gras zur Neige geht. Diesen stocken die Schüler*innen in sogenannten ‚Hittn‘ auf:

Wenn man, wie wir, keine private „Connect“ hatte, musste man sein Gras in Wien damals in sogenannten „Hittn“ besorgen. Die Hittn waren kleine Beisl, die keine 60 Quadratmeter groß waren. Von außen wirkten sie unscheinbar und hießen „Cafe 69“, „Espresso König“ oder „Cheers“. Hinter der trashigen Bar stand meistens eine junge Serbin in engem Outfit. Der Grammpreis dort war zwar völlig überteuert, aber es war immer alles verfügbar. (Sargnagel 2020: 20)

In den ‚Hittn‘ gelten wiederum Codes, wie in allen sozialen Feldern: Wenn Interesse an Gras bestand, musste zuallererst ein Eistee Pfirsich bestellt werden. Dies war das Geheimzeichen für das Kaufinteresse an Marihuana. Auf einen Dealer musste dann zwischen dreißig Minuten bis zu fünf Stunden gewartet werden – dies stellt für die Mädchen jedoch die perfekte Gelegenheit dar, ihre Hausaufgaben zu machen.

Mit der Zeit verlegen Stefanie und Sarah ihre Nachmittage vom „gutbürgerlichen“ Türkenschanzpark auf die „studentischere Motivwiese“ (Sargnagel 2020: 25) neben der

Universität Wien. Hier kommen die Mädchen mit Menschen aus verschiedensten Milieus, Ländern, Altersgruppen etc. in Berührung:

Täglich saß dort, neben kleinen Grüppchen von Studenten, auch eine große Runde Afrikaner und Südasiaten zusammen. Es war eine Mischung aus Intellektuellen und Künstlern, die am afroasiatischen Institut der Universität arbeiteten, aber auch anderen Leuten mit ganz gewöhnlichen Jobs, die es nach Wien verschlagen hatte. Von Woche zu Woche lernten wir die Runde besser kennen: beim Schnorren von Zigaretten oder Papers kam man ins Gespräch, und jeden Nachmittag wurde man herzlicher begrüßt. Diese entspannte Ansammlung von Menschen aus aller Welt fanden wir aufregend. Sobald gegen Mittag die ersten Leute eintrafen, schob man die Parkbänke, die man ringsum auf der Wiese fand, zu einem großen Kreis zusammen. So war die Routine. Im Laufe des Nachmittags setzten sich Alte und Junge, Männer und Frauen und Kinder in die Runde. (Sargnagel 2020: 26)

Dieses friedliche Miteinander und Kommunizieren von Menschen mit stark divergierenden Hintergründen erinnert an Homi Bhabhas (vgl. 2000: 4–6) sogenannten „dritten Raum“. Dieser fungiert wie ein Schwellenraum, in dem die „Möglichkeit kultureller Hybridität“ und ein „Platz für Differenzen“ (ebd.), ohne übernommene oder verordnete Hierarchien, geboten wird. In diesem Raum können Individuen unterschiedlichster Hintergründe zusammenkommen und über Inhalte und Bedeutungen diskutieren. Es ist hervorzuheben, dass derartige Räume des Ausverhandelns in Bourdieus Theorie nicht vorhanden sind. Soziale Felder sind nach Bourdieus Auffassung immer von Hierarchien und Konkurrenzkämpfen bestimmt (siehe Kapitel 3.1). Jedoch deuten die Beschreibungen in *Dicht* an, dass es sehr wohl Orte und Momente gibt, in denen Platz für Differenzen geboten wird, ohne dass Hierarchien entstehen. Im Zuge dieser Kontakte beginnt die Protagonistin auch, sich für die Menschen um sie herum zu interessieren und über diese nachzudenken. Dadurch wird auch der Hintergrund des Untertitels, welchen der Roman trägt – *Aufzeichnungen einer Tagediebin* – klarer. Durch den Müßiggang der Protagonistin kommt sie in Berührung mit Einzelschicksalen, die sie im Umfeld des Gymnasiums und des ‚gutbürgerlichen‘ 18. Bezirks nie kennengelernt hätte. Neben der drogensüchtigen Lisi mit ihrem Punkerhund Sidney trifft sie beispielsweise die älteren Marokkaner Jamal und Aziz sowie „König Mao“ (Sargnagel 2020: 28–29) auf der Votivwiese:

Einer, der auch täglich auf die Wiese kam, war „König Mao“. Über sich selbst sagte er: „Ik bin der König vom Sudan. King Pharaos Mao Antony Stevenson.“ Er war meistens schwer betrunken und hielt ausufernde Monologe, entweder über die Weltpolitik oder darüber, wie gequält er von seiner Geilheit war. Dabei trug er ausnahmslos immer einen schwarzen Anzug und eine rote Krawatte. Er war fast zwei Meter groß, hatte riesige Hände, ein schönes Gesicht und jammerte volltrunken: „Niemand liebt mich. Wem liebt mich?“ [...] Angeblich war er hochgebildet und früher erfolgreich als Jurist tätig gewesen. Er habe sich damals für humanitäre Einsätze im Kosovo engagiert. Seit der Scheidung von seiner Frau sei es bergab gegangen, er habe exzessiv zu saufen begonnen und seinen Verstand verloren, so sagte man sich. Manche sagten auch, er sei manisch-depressiv und immer schon so. (Sargnagel 2020: 28–29)

Die Erläuterung seiner Lebensgeschichte lässt Sympathie zu einem Menschen aufkommen, dem die meisten im echten Leben nur zögerlich begegnen würden. So ermöglicht die Ich-Erzählerin es den Leser*innen, sich auf andere soziale Lebensentwürfe einzulassen und deren Handlungen, Interessen und Umstände nachzuvollziehen. „König Mao“ (ebd.) ist jedoch nur

einer der Menschen, dessen Hintergrundgeschichte die Protagonistin in ihrer Lebensgeschichte einen Platz einräumt. Fast allen Personen, die sie näher kennenlernt, widmet sie einen Absatz über deren Hintergrundgeschichten, die diese auch freiwillig und offen mit ihr teilen. „Fair geteilt“ wird in Stefanies Umfeld auch „alles, was man in die Runde brachte,“ (ebd.) seien es Chips und Kekse oder Haschisch. Die in diesem sozialen Feld als Kapital geltende Güter werden, ohne zu zögern, herumgereicht. Jedoch wird die kommunistisch anmutende Vereinigung auf der Votivwiese von Zeit zu Zeit von externen Einflüssen gestört – jenen der staatlichen Autorität:

Wenn die Polizei auf der Votivwiese auftauchte, wussten die meisten von uns schon einige Minuten vorher Bescheid, weil es immer jemanden gab, der angelaufen kam und einen warnte. Jedes Mal durchzog Aufregung und Anspannung die ganze Gruppe. Manche Leute hauten einfach so schnell wie möglich ab. Vielleicht waren sie illegal, vielleicht hatten sie Drogen dabei, vielleicht waren es einfach nur die vielen schlechten Erfahrungen, die die meisten AfrikanerInnen auf der Votivwiese mit der Polizei gemacht hatten. Die, die kiffen und dabliesen, versteckten rasch ihr Gras an einem bestimmten Punkt auf der Wiese. Kam die Polizei dann in den Votivpark, ging sie auch schnurstracks vorbei an Pärchen und Studentengruppen direkt auf die bunte Runde zu und kontrollierte erstmal alle Ausweise, außer Sarahs, meinen und die der anderen Weißen. Zogen sie wieder ab, ohne jemanden mitgenommen zu haben, war große Erleichterung zu spüren, und man schimpfte gemeinsam über die Behörden. Zwei Bangladescher, die auch immer auf die Wiese kamen, ein junger fischer und ein steinalter, hutzeliger, parodierte die Kiberer. „Du Ausländer, zeig den Ausweis, gemma, gemma!“ „Was du machen in Österreich? Nix frech sein, sonst Abschiebung, pfiati, baba!“, bis alle wieder lachten. (Sargnagel 2020: 32–33)

Die Polizisten stören den diskriminierungsfreien Raum und führen rassistische Praktiken aus. Der differenzfreie Raum stellt sich jedoch selbst wieder her, indem zum einen die Nutzer*innen vor dem Ankommen der Exekutive gewarnt werden und zum anderen die rassistischen Praktiken ins Lächerliche gezogen und damit machtlos werden. Die Polizei als „natürlicher Feind“ der „Flaneure und Müßiggänger“ (ebd.: 63) stellt dabei noch häufiger einen Schwerpunkt im Buch dar. An diesen Szenen ist zusätzlich dazu beobachtbar, dass die ‚normalen‘ Räume der Adoleszenz – wie das Kinder- beziehungsweise Jugendzimmer sowie das Elternhaus – auf öffentliche Plätze verlegt werden. Es werden nun im ‚Beisl‘ die Hausaufgaben gemacht und intime Geschichten im Park ausgetauscht. Damit weicht der Roman stark von den anderen analysierten Werken ab, wo bestimmte Adoleszenzerfahrungen (wie das Erste Mal, die Menstruation oder Streit mit den Eltern) üblicherweise in privaten Räumen ausgelebt werden.

5.3.2 Autoritäten

Die Beschäftigung mit Autorität ist ein Thema, welches sich durch den ganzen Roman zieht. Insbesondere die Schule und deren Pädagog*innen sind meist Ursache und Ziel der adoleszenten Wut der Protagonistin:

Alles ödete mich unendlich an, während es mich gleichzeitig zornig machte. Die Schule war für mich ein System im Kleinen, das die Hässlichkeit der Welt im Großen abbildete. Jede kleine Ungerechtigkeit ließ mich an der ganzen Gesellschaft zweifeln. Ich fühlte mich ohnmächtig. (Sargnagel 2020: 58)

Damit führt der Roman Inhalte fort, die schon in den sogenannten Schülerromanen Thema waren, die ebenfalls zu der Gattung der Adoleszenzromane hinzugezählt werden (siehe Kapitel 4.1). Ähnlich wie die Schülerromane der Jahrhundertwende beschreibt auch Stefanie die Schule durchwegs negativ als „gewalttätigen Polizeistaat“ (ebd.: 12), „Hort der Sinnlosigkeit“ (ebd.) oder auch „Hauptfeind“ (ebd.: 13). Die Protagonistin hat das Gefühl, dass ihre Zeit in der Schule mit „Schwachsinn und Ungerechtigkeit“ (ebd.: 148) vergeudet wird und dass es ihr „physische Schmerzen bereite“ ihre Zeit unter den „biederen tyrannischen Wapplern abzusitzen“ (ebd.: 16). Die unterschiedlichen Behandlungen macht sie fest an ihrem sozialen Status, daran ein Arbeiterkind zu sein. Ihre Freundin Sarah hingegen genieße aufgrund ihrer sozialen Herkunft eine andere Behandlung in der Schule:

Obwohl Sarah mich erst aufs Kiffen gebracht hatte, genoss sie noch einen besseren Stand, auch aufgrund ihrer Herkunft (die Mutter Journalistin, der Stiefvater ein Philosoph, den man aus dem Fernsehen kannte). Sie hatte aber auch ihre Fehlstunden und ihre Schulleistungen besser im Griff und noch keine fünf Jahre Zeit gehabt, ihren Ruf zu ruinieren. (Sargnagel 2020: 44)

Stefanies Ansichten verhärten zunehmend, als sie mit Situationen konfrontiert wird, die ihre schlechte Meinung bekräftigen: Sei es der Religionslehrer, der die Schüler*innen „entwürdigende Brandreden“ halten lässt, um ihnen einen Einser zu „schenken“ (ebd.: 147) oder die Deutschprofessorin, welche die „besonders engen Blusen bei den großbrüstigen Mädchen“ (ebd.: 114) kritisiert. Ein Höhepunkt, der für Stefanie die Absurdität der Institution auf den Punkt bringt, ist, als die Englischlehrerin einen „James-Bond-Experten“ (ebd.: 141) in eine Schulstunde einlädt. Dieser sei auch der Erfinder des Wortes „bondich“, dies würde verwendet werden, „wenn etwas besonders James-Bond-mäßig ist“ (ebd.). Mit dieser Szene führt die Ich-Erzählerin die ‚gutbürgerlichen‘ Gymnasien vor, die ihrer Meinung nach unpädagogisch und fern jeder Realität, die zukünftigen Spitzen der Gesellschaft hervorbringen würden:

Ich konnte nicht mehr. Dann durften wir Fragen stellen. Unsere MitschülerInnen nahmen die Sache sehr ernst. Vanessa, eine Ärztetochter, die in einer Pötzleindorfer Villa wohnte, fragte: „Warum kommt der Bond nie mit der Moneypenny zam?“ Ich schüttelte ungläubig den Kopf. Dies war eines der besten Gymnasien Wiens. Und all diesen Schülern würde dank kostspieligem Nachhilfeunterricht und altem Geld eine strahlende, wohlhabende Zukunft bevorstehen. (Sargnagel 2020: 141)

Stefanie beginnt, von der Sinnlosigkeit der Institution überzeugt, fortlaufend die Schule nur noch „hobymäßig“ (ebd.: 149) zu besuchen. Sie lernt in dem ‚Beisl‘ Joe’s den von allen als „Aids Michl“ (ebd.: 51) bezeichneten Ende-dreißig-Jährigen kennen. Die im Roman sehr bildhaft beschriebene Figur, nimmt sehr bald eine Vaterrolle für die Heranwachsende ein. Seine kleine Gemeindewohnung in der Michaelerstraße wird zum Zentrum für Stefanies

Freundschaften und Freizeitgestaltung. Der sowohl physisch als auch psychisch kranke Michi erweist sich als großzügiger Gastgeber, fasziniert Stefanie aber auch mit seiner Sprachkreativität. Seine Neologismen sowie Wortwitze entzücken die jungen Menschen und regen sie dazu an, ebenfalls „Michi-Aphorismen“ (ebd.: 51) zu verwenden:

Michi stand zum Beispiel eines Abends da, schaute uns neckisch an und sagte: „Was ist wahrscheinlicher? Undenkbar wahrscheinlich oder denkbar unwahrscheinlich?“ Während wir noch über eine passende Antwort nachgrübelten, unsicher, ob er einfach nur etwas daherbrabbelte oder ein genialer Gedanke zugrunde lag, redete er schon weiter. „Ich erzähle euch jetzt einen Witz, Kinder: Treffen sich zwei Relationen im Weltall, meint die eine: Du bist ja nur relativ.“ Dann lachte er laut und lachte und lachte und sagte: „Ach, ihr lieben Nachkommen, ich bin nur noch ein Vorkommen.“ (Sargnagel 2020: 52)

Doch nicht nur die sprachliche Kreativität Michis fasziniert die Protagonistin, auch seine Art zu leben begeistert sie. Er schleicht sich unbemerkt in Theateraufführungen, auf Baustellen und in Vernissagen, springt voller Freude von Autodach zu Autodach und hat sogar vor der Polizei keine Angst. Auch seine Essensvorlieben, die einem Gourmet gleichen, kann er ungeniert befriedigen, indem er Supermärkte bestiehlt:

Später ging es zum Spar, „einkaufen“. Das Personal kannte Michi schon gut. Er kaufte ein paar Bier und steckte sich Trüffelöl, seinen Lieblingsschafkäse und Pinienkerne in die Hose. Dabei flüsterte er „vom Feinsten“. Trotz seiner Arbeitslosigkeit und seines Alkoholismus schien er immer einen genauen Tagesplan zu haben. Er blickte nie ratlos in den leeren Tag, immer gab es etwas zu tun. (Sargnagel 2020: 117)

Michi nimmt Stefanie später häufig auf seine Tagesausflüge mit, die hauptsächlich aus Schnorren, Diebstahl und Alkoholkonsum bestanden. Die Protagonistin vergleicht dies poetisch mit dem Leben „mittelalterlicher Händler, die durchs Dorf zogen, um Tauschgeschäfte zu machen“ (ebd.: 119). Der Lebensentwurf Michis scheint für Stefanie das erstrebenswerteste Dasein zu sein. Zudem sei für die Protagonistin diese Zeit lehrreicher als ihre gehassten Unterrichtsstunden: „So ein Tag fühlte sich für mich sinnvoller und richtiger an als jeder Schulbesuch. Michi war mein Lehrer und ich seine Auszubildende.“ (ebd.) Die Person Michi überrascht die Leser*innen jedoch, neben seiner Sprachgewandtheit, auch mit einigem an kulturellem Kapital:

Es stellte sich heraus, dass Michael viel über Literatur und Musik wusste und voller Geschichten steckte. Zwischen den Bierdosen lagen auch viele Bücher herum: „Das Dekameron“ von Boccaccio, „Die Blumen des Bösen“ von Baudelaire, „Also sprach Zarathustra“ oder „Der Zauberberg“. (Sargnagel 2020: 60)

Es verwundert nicht, dass Michi im Laufe des Romans zu einer Vaterfigur für Stefanie wird. Sie bewundert ihn dafür, dass er sich „die Welt zum Spielplatz macht“ (ebd.: 85). Zudem bietet er ihr seine Wohnung als immer verfügbaren Rückzugsort an, gibt ihr Ratschläge für ihre Probleme und nimmt ihre Interessen ernst. Damit füllt er die vakante Rolle des Vaters, welcher sich, aufgrund der Scheidung von ihrer Mutter, wenig am Leben der Protagonistin beteiligt. Trotz dieser Distanz betont Stefanie jedoch, dass sie von ihm vieles „geerbt“ (Sargnagel 2020: 130) habe:

Er führte ein unstetes Leben, war ein Chaot und hatte früher allerlei „Originale“ in unsere Wohnung gebracht. Er war zwar Arbeiter, aber die freakigen 70er Jahre waren trotzdem nicht spurlos an ihm vorbeigegangen. (Sargnagl 2020: 130)

Obwohl sich Stefanie mit ihrem Vater identifizieren kann und auch mit ihrer Mutter ein relativ friedliches Zusammenleben führt, ist im Roman insgesamt wenig Präsenz der Eltern beobachtbar. Ihre Mutter ist zwar durchaus an ihrem schulischen Erfolg oder den Menschen, mit denen die junge Frau Umgang pflegt, interessiert, kann sich jedoch nur indirekt in die Entscheidungen Stefanies einbringen. Meist wird sie von der Protagonistin vor vollendete Tatsachen gestellt, wie auch an dem Punkt als diese beschließt das Gymnasium kurz vor der Matura abzubrechen:

Ich gestand meiner Mutter, dass ich von der Schule abgemeldet war. Ich tat es vorsichtig. Ich spürte ihren Kummer. Vor allem, dass ich ihr davon nichts gesagt hatte, dass ich sie nicht gefragt hatte, machte die Situation heikel. Ich erzählte ihr, dass die Direktorin es mir nahegelegt, ich gar nicht anders gekonnt hätte. Ich versuchte es mit der Opferrolle: „Die wollten mich dort einfach nicht mehr.“ „Wie sohn des weitergeh mit dir?“, fragte meine Mutter bedrückt. Ich fühlte mich schuldig. Meine Strategie war aber nicht so schlecht. Ich erklärte ihr, dass ich nach dem Sommer mit der Abendschule beginnen würde. Ich zeigte ihr die Anmeldung. Sie schluckte. Ich merkte, wie sie sich selbst beruhigte. Sie hatte in den letzten Monaten deutlich resigniert. Außerdem war sie gut darin, sich in Gelassenheit zu üben, eine echte Pragmatikerin. Sie behielt die Fassung. Auf einem Bauernhof aufgewachsen, hatte sie von Kindheit an viel gearbeitet und mir mal erklärt: „Für die meisten Gefühle gibt's im Dialekt net amoi Wörter.“ Sie wurde wieder cool: „Na guat. Jetzt kau mas eh nimma ändern. Oba du suachst da jetzt a Oabeit.“

Zu Beginn ihrer Arbeitssuche muss Stefanie mit vielen erfolglosen Bewerbungen vorliebnehmen. Darum beginnt sie sich auf unseriöse Geschäfte, wie dem Bierverkauf vor Nachtclubs, zu stützen. Obwohl sie dabei finanziellen Erfolg verbucht, ist sich die Protagonistin bewusst, dass sie eine verlässlichere Arbeit braucht. In diesem Zusammenhang erlebt sie skurrile Erfahrungen beim Wiener Blindenverein und bei einem Callcenter. Zuerst scheint sie sich dort wohlfühlen – „Alles im normalen Berufsleben Scheiternde, dachte ich mir. Da passte ich gut hin.“ (ebd.: 183) – doch letztendlich erweisen sich diese Beschäftigungen als ungeeignet für sie.

5.3.3 Plastiksackerl vom Billa

Durch ihren Drogenkonsum versucht Stefanie ihrer selbst auf die Spur zu kommen. Die bewusstseinserweiternden Substanzen versprechen eine neue Art zu denken, die Welt mit anderen Augen zu sehen. Doch scheint es für die Jugendlichen im Roman auch eine Form des Eskapismus zu bieten, mit denen sich adoleszente Entscheidungen und Konflikte, sei es die Gestaltung der eigenen Zukunft oder ein Nachdenken über Liebe, Körper sowie Familie, temporär beiseiteschieben lassen. Zum einen gehen die Jugendlichen ihrer Neugier nach, indem sie Drogen konsumieren, zum anderen können sie ihre Probleme aufs Abstellgleis stellen. Im späteren Verlauf des Romans muss die Protagonistin jedoch dem Drogenkonsum abschwören, da sie auch bei weicheeren Drogen wie Marihuana durch einen früheren LSD-Tripp sogenannte

Flashbacks bekommt, die sich in paranoiden Gedanken äußern. Dadurch wendet sie sich mehr dem Alkoholkonsum zu, der zum Ende des Romans jedoch ebenfalls moderater wird. Für die Protagonistin ist, neben der Beziehung zu Drogen und Alkohol, auch jene zum anderen Geschlecht eine ambivalente. Zu Beginn des Romans geht von der Protagonistin wenig Interesse bezüglich männlicher Bekanntschaften aus. Die anderen Unternehmungen ihres Alltags sind ihr wichtiger als ihre Sexualität zu entdecken:

Liebe und Typen waren generell kein Gesprächsthema, mit dem wir uns beschäftigten. Die Weltrevolution zu planen, nahm einfach zu viel Zeit in Anspruch, vielleicht war es uns auch einfach peinlich voreinander, oder wir waren Spätzünderinnen. Verliebt war ich in der Zeit nie, und angemacht wurde ich hauptsächlich von Volltrotteln. (Sargnagel 2020: 20)

Dazu kommt, dass die Erfahrungen, die die Protagonistin mit Männern macht, meist sexistischer sowie übergriffiger Natur sind und versucht wird, sie zu demütigen:

Ein Wolfram zahlte mir diesmal ein Wieselburger. Er war dreißig, hatte halblange Locken und eine Brille. Er erzählte, dass er Soziologe wäre, außerdem frisch getrennt. Er beschäftigte sich mit Gender Mainstreaming. Das fand ich ganz interessant, den Begriff hatte ich bis dahin nicht gehört. Wir redeten ein bisschen über Musik, die meisten Leute im B72 hörten Indie. Er jammerte übers Älterwerden und hatte sich sentimental gesoffen: „Mit jedem Jahr sehe ich blöder aus.“ Er beugte sich zu mir rüber und meinte: „Du bist schon sehr süß. Du hast ganz pralle Brüste, aber ein paar Kilo weniger, und du wärst richtig scharf.“ Ich schaute skeptisch. „Das sag ich dir im Guten, mit ein bisschen Sport wärst du richtig geil. Magst du noch zu mir mitkommen auf einen Wein?“ Diese Mischung aus Anmache und gleichzeitiger Demütigung kannte ich schon, für mich war es gewohntes, männliches Verhalten, das ich noch nicht mal analysiert hatte, sondern als gegeben vorfand. (Sargnagel 2020: 155)

Vertreter*innen des Patriarchats versuchen Stefanie so immer wieder in ihre Schranken zu verweisen. Es wird versucht ihr vorzuschreiben, was sie als Frau tun soll oder darf, oder wie sie auszusehen hat. Leichte Kränkungen der Protagonistin schwingen zwar zwischen den Zeilen mit, aber Stefanie denkt nicht im Traum daran sich davon einschränken zu lassen. Vielmehr lässt sie sich das Verhalten der Männer nicht gefallen und begegnet patriarchalen Einschränkungen oder Verhaltensmuster immer selbstbewusster. Sie geht zudem immer offensiver mit ihrer weiblichen Sexualität um, nimmt sich das von den Männern, was sie braucht. Weiters legt sie sexuelle Belästigungen offen, aber ohne sich in eine Opferrolle drängen zu lassen. Sie kann den Ambivalenzen, die mit ihrem Geschlecht verbunden sind, sogar Humor abringen: „Ich fühlte mich mädchenhafter als je zuvor, auch wenn ich mich gendermäßig sonst eher den Landstreichern zurechnete.“ (Sargnagel 2020: 66). Damit geht die Protagonistin von *Dicht* wohl am souveränsten mit den geschlechterbezogenen Einschränkungen um, die die Gesellschaft an sie stellt. Stefanie zeigt sich von den versuchten Begrenzungen unbeeindruckt, sondern stellt mit ihrem scharfen Witz auch die Absurdität dieser bloß: „Ich ging in den Supermarkt und kaufte mit meinen letzten vier Euro sieben Bier. Der Mann an der Kasse fragte: ‚Ein so ein schönes Mädchen trinkt so viel Bier?‘ Ich sagte: ‚Nein, das trinke ich.‘“ (ebd.: 116) Nichtsdestotrotz kann die Protagonistin später ihre erste Liebe mit

einem Studenten namens Florent genießen, die sich anfühlt, als würden „zwei Puzzleteile zusammenpassen“ (ebd.: 125).

So wie die Protagonistin des Romanes die Absurdität des Patriarchats entlarvt, bringt der Text an sich Stereotype, Klassismus und Vorurteile der Rezipient*innen ans Licht. Die meist eindeutig einem Stand oder Klasse zuordbaren Menschen überraschen häufig mit einem immensen Aufgebot an kulturellem, aber auch ökonomischen Kapital, das aber erst auf dem zweiten Blick deutlich wird. Folglich verwischen die, auch von Bourdieu sehr deutlich gezogenen, Grenzen der Klassen. Dadurch, dass der Roman bewusst mit etablierten Wert- und Normvorstellungen spielt, indem er Persönlichkeiten wie den freundlichen und netten Heroinsüchtigen, psychisch Kranken als besten Freund oder den HIV-Positiven als Vaterfigur inszeniert, regt er die Leser*innen zum Nachdenken über ihre eigenen Werte an. In *Dicht* werden jene, die sonst am Rande der Gesellschaft stehen, in die Mitte gerückt und angedeutet, dass ein sozialeres Zusammenleben möglich wäre. Dies ist eine Prämisse, der die Protagonistin auch bis zum Schluss treu bleibt, wenn sie als erwachsene Frau auf diese Menschen trifft und sich immer noch mit ihnen verbunden fühlt. Die Schauplätze des Romans sind die rauesten Flecken Wiens, die ‚Beisl‘, Parks und Gemeindewohnungen. Doch in ihnen tummeln sich Menschen mit Herz. Personen, denen meist wenig positive Gefühle zugestanden werden, wie Obdachlose, Drogensüchtige oder psychisch Kranke, werden so zu Sympathieträger*innen des Romans. Irritierend wirkt der Roman vor allem, wenn in phlegmatisch lakonischem Tonfall absurde Situationen verbildlicht werden, die auch teils extreme Missstände offenlegen, die die Figuren erdulden müssen. Zudem wird die zwingende Macht der sozialen Klischees enthüllt, denen alle Figuren unterliegen und dadurch werden Missstände im öffentlichen, politischen, aber auch privaten Leben der österreichischen Gesellschaft bloßgelegt. Die harsche Systemkritik, die ebenfalls einen elementaren Teil des Romans darstellt, wird aber ebenso immer wieder karikiert, wenn die entschlossenen Rebell*innen selbst zu Systemerhalter*innen werden. Wenn beispielsweise die Mission mit Greenpeace in Holland die Welt zu retten, in einen Kiffer-Urlaub umschlägt, oder beim aus Kapitalismuskritik boykottierten Nestlé-Wettlauf die süßen Siegespreise in einer Völlerei vernichtet werden. So fließt in den Roman auch eine humorvolle Selbstkritik ein.

Grundsätzlich wohnt dem Text aber ein lebensbejahender Grundton inne, der die Probleme der Erwachsenen temporär entkräftet, diese aber nie komplett aus den Augen verliert. Stefanie kann lange Zeit die Vorzüge des Jungseins genießen, aber stellt sich schließlich auch der Notwendigkeit, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden. Die häufig ‚grausligen‘ Erfahrungen werden mit dem nostalgischen Unterton der Erzählerin zu amüsanten Rückblicken. Zudem

versucht der Text eine Antwort zu finden, auf die eingangs gestellte Frage: „Was ist Zukunft?“ (Sargnagel 2020: 15). Diese liefert Michi, der darauf antwortet: „Zukunft ist, die Vergangenheit vor vollendete Tatsachen zu stellen.“ (ebd.: 60). Dieses Paradigma gibt auch der Roman selbst wieder: Die Erzählerin erkundet in Nostalgie schwelgend die Vergangenheit sowie ihre Jugend, stellt diese aber vor vollendete Tatsachen, als sie ihr ‚neues Leben‘ als Studentin beginnt und ihre Rolle als erwachsene Frau akzeptiert.

Im Gegensatz zu *Das Wasser des Sees ist niemals süß* spricht die Protagonistin in *Dicht* die Dinge laut aus, die sie an der Gesellschaft und ihrer Umgebung kritisch sieht. Anstatt die Wut, Verzweiflung und Überdrüssigkeit in sich zu verschließen, wirft Stefanie sie der Welt entgegen. Dies führt zu einer fruchtbaren Revolution, die nicht in Aggression und Gewalt umschlägt, sondern sich in Kreativität entlädt. Anders als in den typischen Schülerromanen, die nahezu alle in einer Katastrophe enden, schafft es die Protagonistin schlussendlich sich von der Schule zu lösen und neue Bildungswege einzuschlagen. Kurzzeitig scheinen ihr zwar die Lebensentwürfe der am Rande der Gesellschaft Lebenden als mögliche Daseinsformen – „die Arbeitslosen und Verrückten, die mich in meiner Freizeit umgaben, vermittelten mir das Gefühl, dass ihr Weg auch ein legitimer Lebensentwurf sein könnte“ (Sargnagel 2020: 86) – aber sie entscheidet sie für ihren eigenen Weg. Stefanie findet im Laufe des Romans eine neue Art, um sich mit ihrer Identität auseinanderzusetzen. Schon von Anfang an hilft ihr das Zeichnen über schwere Situationen hinweg, doch zum Ende des Romans hin kann sie dieser Leidenschaft ausreichend Raum geben und sich selbst verwirklichen:

Ich bewarb mich zur selben Zeit an der Akademie der Bildenden Künste. Am letzten dafür möglichen Tag riss ich alle Zeichnungen aus meinen Schulheften und packte alle bekritzelten Zettel aus der Galerie Wolkenschiff zusammen. Ich hatte nur noch eine knappe Stunde Zeit. Die wilde Zettelwirtschaft sammelte ich in einem Plastiksackerl vom Billa. Das Sackerl verschloss ich mit Klebeband. Mit einem dicken Edding schrieb ich „KUNST“ auf das Paket, das fand ich lustig. Dann fuhr ich zur Akademie. Es war fünf Minuten vor Abgabeschluss, als ich ankam, und ich hetzte die Treppen in den letzten Stock rauf, wo man sich anmelden musste. Ich bekam die allerletzte Nummer. 642, danach sperren sie zu. Ich hatte es geschafft. Zwei Wochen später hingen vor der Universität die Listen, auf denen die Namen der angenommenen StudentInnen standen. Ich fand Stellas Namen darauf und einige Zeilen weiter auch meinen. Ich war jetzt offiziell Studentin. (Sargnagel 2020: 241–242)

Obwohl die Protagonistin noch am Anfang ihres Bildungsweges steht, zeigt sie eine gefestigte Identität und ein stabiles Selbstbewusstsein. Sie geht den Dingen nach, die sie begeistern, kann fruchtbare Beziehungen aufbauen und ihren Lebensalltag meistern. Diese Entwicklung kann, nach der Theorie Erdheims (vgl. 1982: 366), der einer erfolgreichen Adoleszenz zugeordnet werden, auch wenn diese auf den ersten Blick etwas ungewöhnlich scheint – oder wie der Journalist und Literaturkritiker Paul Jandl schreibt:

„Dicht“ [...] ist ein Roman zwischen Depression und Dulljöh. Ein Buch, das hilft, Österreich zu verstehen. Ein Buch wie der Hamlet-Monolog der Wiener Generation Z: Sein oder nichts sein. Man entscheidet sich deutlich für das Erste. Erst einmal leben. Werden kann man dann immer noch irgendetwas. (Jandl 2020)

5.4 Gipskind – Die bäuerliche Adoleszenz

Im Krankenhaus behielten sie die Kleine gleich, weil es für Zügerln und Breitwickeln zu spät war. Die bekam einen Gips, an beiden Beinen, viel Gips von oben bis unten. Im Krankenhaus musste sie dann bleiben, und die Eltern mussten gehen und durften nicht wiederkommen, weil die Ärzte ihnen gesagt hatten, dass die Kinder noch mehr weinen, wenn die Eltern kommen und wieder gehen [...]. (Kögl 2020: 9)

Obwohl Andrea sicher einen der schwersten Starts, im Vergleich zu den anderen Protagonistinnen, hat, macht sie eine der beeindruckendsten Entwicklungen durch. Sie wird mit verkrüppelten Beinen geboren und muss deswegen auch als Neugeborenes mit eingegipsten Beinen im Krankenhaus liegen. Als das Mädchen schließlich nach Hause darf, ist es der Missbilligung der Eltern, insbesondere jener der Mutter ausgesetzt, „da es ja nicht mal gehen kann und auch für nichts nützlich ist, dieses Kretin!“ (ebd.: 12). Die Missbildung der Beine von Andrea verschwindet nie ganz, weswegen sie auch noch im Teenageralter mit Mobbing und Beschimpfungen kämpfen muss. Jedoch schafft die Protagonistin im Laufe des Buches sich selbst – ihre Herkunft, ihren Körper und ihre Träume – zu akzeptieren und zu zelebrieren.

5.4.1 Kot als Kapital

Andreas Leben ist geprägt von dem sozialen Feld, in dem sie aufwächst – dem Bauernhof und dem ländlichen Raum ihrer Gemeinde. Hier sind im Vergleich mit den übrigen Protagonistinnen der behandelten Romane andere Formen von Codes, Kapitel und Habitus entscheidend, die von Andrea auch aktiv hinterfragt werden. Damit schreibt sich der Roman in die Tradition der Anti-Heimatomane ein, bei denen das Leben am Land und am Bauernhof kritisch betrachtet wird – wobei in der ursprünglichen Form, wie beim Adoleszenzroman, ausschließlich Männer als Hauptfiguren fungieren. Des Weiteren können bei dieser Form scharfe Abgrenzungen zur Stadt auf räumlicher, zeitlicher und sozialer Ebene beobachtet werden (vgl. Weiland 2020: 326–328). Wie von Bourdieu angedeutet, weisen soziale Felder, wozu der ländliche Raum gezählt werden kann, teils komplett eigene Spiel- und Kampfregeln sowie eine eigene Ökonomie auf. Dies wird deutlich an Andreas Schilderungen, wo sogar Kot ökonomisches Kapital darstellen kann:

Die Viehhändler kamen immer im Morgengrauen, weil die Rinder um diese Zeit noch nicht gefüttert wurden, sonst hätten sie um einige Kilo mehr auf die Waage gebracht. [...] Jedem Bauern tat es leid, wenn der Stier noch schiss, bevor er verladen wurde oder auf der Brückenwaage stand. Das machte ihn wieder um ein paar Kilo leichter, die in seinem Darm verblieben ein feines Körpergeld gewesen wären. (Kögl 2020: 68)

Auch der Erwerb eines neuen Traktors fügt sich ein in dieses spezifische soziale Feld. So wie in anderen Schichten ein Automobil ein Prestigeobjekt, ein Zeichen von ökonomischem sowie kulturellem Kapital darstellt, sind es hier Traktoren:

Außerdem wäre es schön gewesen, einen Traktor mit Verdeck zu haben, der ganz hohe Profilträder hatte und mit dem man auch bei Regenwetter mähen oder pflügen konnte oder ins Lagerhaus fahren und

Kunstdünger holen, ohne dass man sich den Gummimantel anziehen musste. Alle Bauern im Dorf hatten schon einen Traktor mit Verdeck. Der größte Bauer hatte sogar einen mit Sitzheizung. [...] Einen McCormick hätte der Bruder gerne gehabt, das war der modernste auf dem Markt. (Kögl 2020: 106)

Religion spielt in Andreas Leben ebenso eine entscheidende Rolle. Ihre Familie besucht regelmäßig die Kirche und die Konfirmation wird umfassend zelebriert. Es verwundert also nicht, dass bis zum Ende des Buches hin Religion ein Thema darstellt, wobei sich die Protagonistin diese zu eigen macht und sich nicht davon einschränken lässt. Vielmehr setzt sie sich häufig humorvoll mit ihrem Glauben auseinander, wie diese Szene im kindlichen Alter aus einer naiven Perspektive zeigt:

Ihr schmeckte der Leib Christi, und am liebsten wäre sie zehnmal hintereinander zur Kommunion gegangen, um möglichst viele Leiber Christi zu essen. [...] Es tat ihr der arme Herr Jesus zwar leid, dass er sich von so vielen Menschen essen lassen musste, aber ihr taten die Hühner und Schweine auch leid, die schon wie am Spieß schrien, wenn sie aus dem Stall geholt und abgekragelt wurden. (Kögl 2020: 72)

Die im Zitat angedeutete Gewalt ist auch im Kreise der Familie Teil eines ausgeklügelten Codesystems. So werden Macht- und Geschlechterverhältnisse durch ihren Einsatz festgelegt: Gewalt unter Eheleuten (ebd.: 14), Gewalt gegenüber den Kindern (ebd.: 18) oder Tieren (ebd.: 313) etc. bestimmen die Hegemonie der Keimzelle der Gesellschaft, der Familie. Andrea wehrt sich jedoch vehement gegen das sie unterdrückende System und würde sogar den Tod für ihre Freiheit wählen:

Wenn der Vater sagt, sie soll den Mund halten bei Tisch, dann sagt sie doch glatt: „Nein, ich halte ihn nicht. Und wenn der Vater sagt: „Dann kriegst du eine hinten drauf!“, dann sagt die Kleine: „Ich halte ihn trotzdem nicht. Halte ihn doch selber.“ Da muss sich dann niemand wundern. Der Vater hat eh eine Eselsgeduld, wo ihm schon der ganze rote Zorn mitten im Gesicht steht. Er droht ihr ein drittes Mal und dann schlägt er zu, fester, als er will, und bald liegt die Kleine auf dem Boden und schreit: „Ich halte ihn trotzdem nicht!“ Da tritt der Vater zu, zuerst in die Beine und bricht sie beinahe, wo sie doch vorher so mühsam mit Gips zusammengehalten wurden. Und dann in den Bauch. Und die Kleine schreit: „Und wenn du mich erschlängst, ich halte ihn trotzdem nicht!“ (Kögl 2020: 12–13)

Ohne zu zögern, erträgt Andrea die Gewalt in ihrer Familie, um sich ihren freien Willen zu bewahren. Dies betont sie auch gegenüber ihrer Cousine, die sich über ihre Abgebrühtheit wundert: „Warum sie keine Angst vor der Watschen habe, wollte die Cousine wissen. ‚Weil man dann alles tun kann, was man möchte‘, gab die Kleine zur Antwort“ (ebd.: 27). Auch andere etablierte Sitten, Gebräuche und Denkweisen ihres Milieus stoßen die Protagonistin ab und erfüllen sie mit Unverständnis. Andrea hinterfragt die Sinnhaftigkeit dieser und begehrt ebenfalls gegen sie auf. Insbesondere die Mutter, die sich selbst als eine Art Bewahrerin dieser Regeln sieht, wird dadurch vor den Kopf gestoßen:

Die Kleine sollte den Tisch abwischen, weil die Mutter eine Saubere war, wie sie selber sagte, und immer den Tisch abwischte, bevor gegessen wurde. Aber der Fetzen, mit dem die Kleine abwischen sollte, war eine alte Unterhose der Mutter, ganz grau und im Schritt zerrissen, und der roch modrig und lag im Lavoir im Abwaschwasser, das die Mutter neben sich stehen hatte und das ganz braun war und voller Flankerln. Der Kleinen grauste es, in das Wasser hineinzugreifen und den Fetzen auszuwringen und dann den Tisch damit abzuwischen. Sie meinte, der Tisch wäre sauberer, wenn er nicht mit diesem Wasser und der alten Unterhose abgewaschen würde. [...] Als die Kleine einmal fragte, warum sie keinen richtigen Lappen

kaufte und stattdessen die alte Unterhose nahm, meinte sie, sie sei nicht nur eine Saubere, sondern auch eine Verwerterin. Bei ihr wurde nichts weggeworfen, weder beim Essen noch bei der Kleidung. (Kögl 2020: 47–48)

Die Protagonistin muss damit rechnen „eine zu fangen“ (ebd.: 47), wenn sie die tradierten Praktiken ihrer Mutter bloßstellt, kann jedoch nicht umhin, den Sinn und Zweck dieser zu hinterfragen, insbesondere da diese eine extreme Ausformung des Notwendigkeitsgeschmackes darstellen. Die abgezielte Funktionalität und Praktikabilität, die vor allem Geld einsparen soll, wird mit prekären Lebensumständen erkaufte.

Wie auch in *Streulicht* gibt es in diesem Roman eine Kontrastfigur, die die Oppositionen der Verhältnisse und der unterschiedlichen Lebensstile verdeutlicht. In diesem Fall ist es die Cousine von Andrea namens Almut und deren Familie, die in einem „großen schönen Haus“ (Kögl 2020: 35) leben und ein „Glasereigeschäft in der Stadt, mit einer Werkstatt und einem Verkaufsladen, wo es feine Kristallgläser und zartes Porzellan zu kaufen gab“ (ebd.), besitzen. Bei ihrer Tante und ihrem Onkel bekommt die Protagonistin auch Süßigkeiten, die sie zuhause nicht bekommen würde:

Einmal durfte Almut durchbeißen, das nächste Mal die Kleine, und die Kleine biss immer etwas mehr als die Hälfte ab. Almut ärgerte sich darüber und aß ihr Stollwerk dann ganz langsam. Sie biss die kleinen Quader durch und ließ sie langsam im Mund zergehen, während die Kleine den ganzen Würfel in den Mund stopfte, ihn ein paarmal grob durchbiss und schnell hinunterwürgte. Sie war so gierig nach Süßigkeiten, dass sie so schnell essen musste. Almut genoss es hingegen, noch zwei, drei Stück vom Zuckerwerk zu haben, wenn die Kleine längst schon fertig war und sich die karamellverschmierten Lippen leckte und die noch immer genüsslich am Bonbon lutschenden Mundbewegungen der Almut mit ihren Blicken verschlang. (Kögl 2020: 37)

In diesem Auszug wird sofort klar, dass Andrea, die den Luxus von Süßigkeiten sonst nicht erhält, diese nicht genießen kann. Bourdieu (vgl. 1982: 316–317) hat zum Thema des Genusses ausgeführt, dass höher gestellte Klassen ihr Ess- und Trinkgeschehen zelebrieren – eine Ästhetisierung natürlicher Praktiken vornehmen. Ihnen stehen Bekundungen des Genusses und des Vergnügens am Essen offen, entgegen jener, die sich mit „materieller Grobschlächtigkeit, der unmittelbaren Befriedigungen des Essens und Trinkens anheimgeben“ (ebd.). Somit legt auch so etwas Simples, wie die Nahrungsaufnahme offen, welchem Milieu man zugehörig ist. Bei fast allen Besitztümern aber auch Praktiken, wie der verschiedenen Lieblingsspiele – Andrea spielte am liebsten „Schweindeln-kriegen“ (Kögl 2020: 39) und Almut „Geschirrverkaufen“ (ebd.) – wird deutlich, dass die zwei Mädchen aus unterschiedlichen Verhältnissen kommen. Andreas Herkunft wird auch bis zum Ende des Romans hin eine Rolle spielen.

5.4.2 Menstruation und Männer

Andrea besitzt, wie die Protagonistin in *Das Wasser des Sees ist niemals süß* eine dominante Mutter, die ihr Leben und das der Familie regelt und bestimmt. Jedoch findet Andrea in ihrer Großmutter ein positives weibliches Vorbild, welches ihr gesamtes Aufwachsen prägt:

Die Kleine merkte bald, dass sie nicht so normal war, wie die Mutter sie gerne gehabt hätte. Nur die Oma störte es nicht, wenn sie blöde Fragen stellte. Die Oma störte es auch nicht, als die Kleine sagt, dass sie einmal Päpstin werden möchte. Die Oma lachte und sagte: „Dir traue ich alles zu!“ (Kögl 2020: 46)

Dies wird mitunter auch am Erlebnis der ersten Menstruation deutlich:

Es passierte, als sie 13 war. Andere in der Klasse hatten sie schon und gaben damit an. Sie taten geheimnisvoll, als wären sie nun erwachsener als die anderen. [...] Es passierte in der Nacht. Als die Kleine am Morgen aufwachte, waren die Pyjamahose und ihr Leintuch voll Blut. Sie zeigte es der Großmutter und die sagte: „Jetzt bist du noch so klein und schon unwohl. Bin ich froh, dass ich das Glumpert nicht mehr hab!“ (Kögl 2020: 87)

Obwohl die Großmutter die Periode abwertend als „Glumpert“ (ebd.) bezeichnet, beruhigt sie Andrea und weist sie an, sich ihrer Mutter mitzuteilen. Daraufhin geht Andrea zu ihrer Mutter, deren Reaktion ähnlich unangenehm, wie jene der Großmutter, ausfällt: „Die Mutter schlug die Hände zusammen und sagte: ‚Um Gottes willen! Jetzt bist du auch noch unwohl! Das wird eine Wäscherei werden!‘“ (ebd.). Statt das Mädchen mit geeigneten Hygieneprodukten auszustatten, gibt ihr die Mutter jedoch „ein paar braune Fetzen, die so wie sie aussahen, einmal Unterhosen oder Handtücher gewesen waren“ (ebd.). Verständlicherweise fühlt die Protagonistin sich angeekelt von den braunen Fetzen, die einmal weiß gewesen waren. An dieser Stelle erfüllt die Großmutter die weibliche Vorbildfunktion, die die Mutter hätte einnehmen sollen und gibt dem Mädchen Geld, um sich geeignete Hygieneprodukte zu kaufen.

Wie auch in *Streulicht* versagt die Mutter der Tochter den Zugang zu geeigneten Menstruationsartikeln. Auch in diesem Roman wird, ähnlich wie in *Streulicht*, die notwendige Sicherheit, die eine junge Frau braucht, um sich mit dem weiblichen Körper auseinanderzusetzen, versagt (vgl. Waldeck 1992: 188). Jedoch tritt in *Gipskind* die Großmutter in die Rolle der Bezugsperson, die dafür entscheidend ist, wie intensiv sich ein Kind in der Adoleszenz mit der eigenen Sexualität und dem eigenen Körper beschäftigt. Diese Sicherheit wird wiederum von der Mutter häufig bedroht, die zwanghaft versucht, ihrer Tochter Männer aufzudrängen. Eine dramatische Zuspitzung erfährt das dreizehnjährige Mädchen, als sie von ihrer Mutter dazu angehalten wird, dem fünfundzwanzigjährigen Herrn Hubert „schöne Augen zu machen“ (Kögl 2020: 90), sodass die Familie einen Kredit und die Protagonistin ihr eigenes Zimmer bekommen kann. Die Situation eskaliert, als Herr Hubert über das Mädchen in seinem Auto herfällt:

Herr Hubert blieb abrupt stehen und fiel ohne ein Wort über die Kleine her, langte mit seiner dicken Zunge nach ihrem Mund, griff nach ihren Brüsten, knetete sie wie die Mutter den Brotteig und griff ihr dann unter den Rock. Die Kleine wusste nicht, ob das dazugehörte, wenn sie ihm schöne Augen machen sollte und ob die Mutter gemeint hatte, dass Sie das mit sich machen lassen sollte, damit es schnell gehe mit einem neuen Kredit. Es grauste ihr vor der dicken, schleimigen Zunge des Mannes in ihrem Mund und es würgte sie, dass sie Angst hatte, sie musste gleich speiben und die Zunge vom Herrn Hubert herausspeiben aus sich. [...] Und als der Herr Hubert auch noch versuchte, ihr die Baumwollstrumpfhose hinunterzuziehen und seinen Seichschlauch bei ihr hineinzustecken, konnte sie nicht mehr weiter helfen, den Kredit zu bekommen. (Kögl 2020: 91–92)

Die Hauptfigur wehrt sich schließlich, tritt Herrn Hubert ins Gesicht und flüchtet, wobei sie sich in der Nähe bei ihrer Tante versteckt. Obwohl im Roman katastrophale erste Berührungspunkte mit Sexualität beschrieben werden, ist es der Protagonistin später möglich ein bereicherndes Liebesleben mit ihrem festen Freund Arthur zu führen.

5.4.3 Ein Leben zwischen Seide und Brokat

In *Gipskind* wird, ähnlich wie in *Streulicht*, der Wunsch der Protagonistin deutlich, ihrer Schicht zu entfliehen. Andrea gibt sich ebenfalls Tagträumen hin, die ihre Vorstellungen vom Leben in einer besseren sozialen und ökonomischen Situiertheit skizzieren:

Und wäre sie Rapunzel gewesen, in einen Turm eingesperrt für Jahre, dann hätte sie sich ihr Verlies so opulent ausgestattet wie die Wohnung der bezaubernden Jeannie in ihrer Flasche. Nie hatte sie verstanden, warum Jeannie immer herauswollte aus ihrer schönen Flaschenwohnung. Die Kleine hätte viel dafür gegeben, einmal hineinzudürfen in dieses kuschelweiche Leben zwischen Seide und Brokat. Auch wenn sie dafür so klein hätte werden müssen, dass sie in eine Flasche passte. (Kögl 2020: 56)

Wie sehr sich die Protagonistin nach einem ‚besseren Leben‘ sehnt, wird daran deutlich, was sie alles dafür in Kauf nehmen würde: Sei es eingesperrt zu sein, in diesem goldenen Käfig, oder sich auch klein machen zu müssen, sodass sie in diesen passt. Ein Bildungsaufstieg rückt sogar ins Erreichbare, als Andreas Hauptschullehrerin bemerkt, dass ihre Leistungen sie für eine weiterführende Schule qualifizieren würden. Entgegen den Vorstellungen der Eltern, dass eine Lehrstelle die bessere Wahl wäre, schafft es die Lehrerin sie davon zu überzeugen, das Mädchen auf das Gymnasium zu schicken. Diese Stimmen zu, als sie erfahren, dass für sie dadurch keine weiteren Kosten entstehen.

Die Protagonistin beginnt sich ab nun, von den Wünschen ihrer Eltern zu emanzipieren. Für diese sei es nun Zeit, dass Andrea einen Mann fände, denn „bis zum Alter von sechzehn Jahren hatten fast alle jungen Frauen einen und dann bliebe am Ende keiner mehr übrig für die Kleine, die mit ihren komischen Haxen, nicht gescheit tanzen konnte“ (ebd.: 140). Das Mädchen geht anfangs zwar mit den Eltern zu den Zeltfesten mit, weigert sich jedoch ein Dirndl anzuziehen und mit den jungen Männern zu interagieren:

Die Kleine wollte aber nirgendwohin heimgeführt werden von einem Bauernburschen, denn dann ginge das Leben ja weiter wie daheim, nur dass sie dort keine Großmutter hätte, die ihr die Arbeit abnahm, und das konnte nicht alles gewesen sein. (Kögl 2020: 140)

Andrea lehnt es nun ab, mit ihrer Familie auf Männerschau zu den Zeltfesten zu gehen. Sie verbringt lieber ihre Freizeit damit zu lesen, sich die „guten Filme“ (Kögl 2020: 148) von „Bergmann, Pasolini, Truffaut, Antonioni und Godard“ anzusehen und auf cineastische Einzelheiten zu achten, als in „dunstigen Bierzelten herumzuwarten, ob sie jemand zum Tanzen holte“ (ebd.). Die Protagonistin beginnt zunehmend sich mit Filmen und Literatur, von *Vom Winde verweht* bis *Doktor Schiwago*, auseinanderzusetzen, und somit stetig kulturelles Kapital aufzubauen. Andrea trifft zudem durch ihre Zeit in Graz am Gymnasium schließlich auf Arthur, der statt Andreas „X-Haxen“, „O-Haxen“ (ebd.: 167) besitzt, ihr aber besonders mit seinen schönen Augen und dichten langen Haaren gut gefällt. Sie lernen sich näher kennen und werden auch ein Paar. Dadurch taucht sie in seine Welt, ein höher gestelltes soziales Milieu ein:

Arthur wohnte nicht mitten in der Stadt, sondern auf einem Weinberg, ganz nahe bei der Burg, zu der sie als Kind mit der Großmutter gerne einen Ausflug gemacht hatte. Es war ein altes Haus, aber ganz anders alt, als ihr altes Haus gewesen war. [...] Die Mutter hatte hochgesteckte rötliche Haare und keine Dauerwellen wie die Mutter von Andrea, und es lag etwas Feines in ihrem Lächeln. Sie führte den Sohn und seine Freundin durch die geräumige Küche, in der es auch ein Esstisch gab, weiter in das Wohnzimmer, das mit alten dunklen Möbeln und einem Bücherschrank ausgestattet war, und dann hinaus auf die Terrasse. Dort saß Arthurs Vater auf einer Hollywoodschaukel und rauchte versunken vor sich hin. (Kögl 2020: 195)

Andrea merkt schnell, wie wohl sie sich in dieser neuen Umgebung fühlt, wo es häufiger vegetarische Gerichte und nicht nur Fleisch gibt und auch der Vater sich im Haushalt einbringt. Andreas Eltern sind nicht begeistert von Arthur, den sie als „langhaariges Gesindel“, „Haschbruder“ und „Gammeler“ (ebd.: 199–200) diffamieren. Zudem fühlen sie sich bedroht von seinen Eltern und deren sozioökonomischen Status:

Die Mutter fragte Andrea aus, wie ein Mittagessen bei Arthurs Eltern aussah. Und sie gab sich Mühe und legte über das Plastiktischtuch auf dem dunklen Eichenvollholztisch ein Stofftischtuch. Das tat sie sonst höchstens, wenn die Eltern der Freundin des Bruders zu Kaffee und Kuchen kamen. Da holte sie das schöne Tielsch-Altwasser-Porzellan aus dem neuen Glasschrank im Wohnzimmer, das der Vater von einem Kriegerurlaub nach Hause mitgebracht hatte, und wollte zeigen, was sie im Kasten hatte. (Kögl 2020: 221)

Andreas Familie beginnt jedoch Arthur zu akzeptieren. Und auch Arthur beginnt das bäuerliche Leben bei Andreas Familie zu gefallen, welches viel Fleisch auf dem Teller und Zwanglosigkeit bietet:

„Iss doch mit den Fingern“, ermunterte ihn der Vater. Andreas sah sich um, wie sie alle das Fleisch hielten, wie wilde Tiere hineinbissen, kauten und sich die Finger leckten. Wie im Dschungel, dachte sie, so peinlich, meine Familie. Arthur sah sich um und lächelte. Er legte das Besteck auf die Seite und biss kräftig in den Hühnerschenkel. Der Vater nickte zufrieden, während ihm das Fett von den Lippen aufs Kinn ran, „So gehört es sich!“. (Kögl 2020: 224)

5.4.4 Vom Gips befreit

Im Laufe des Romans beginnen die Jugendlichen die Zeit mit ihren Schwiegereltern und deren jeweiligen Lebensstil mehr und mehr zu genießen. Auch diese nehmen allmählich die Schwiegerkinder in ihr Leben auf. Andrea kann sich zudem mit Hilfe von Arthur neue Arten

von Kunst und Kultur erschließen, zu denen sie zuvor keinen Zugang hatte, seien es Opern oder das Theater:

Aber die Dreigroschenoper war Oper genau nach ihrem Geschmack. So großartige Lieder gab es also und so böse, wahrhaftige Geschichten. Sie besorgte sich am nächsten Tag bereits eine Platte mit Lotte Lenya als Spelunken-Jenny und hörte die Lieder hinauf und hinunter. Es gab so vieles, was es zu entdecken galt und was nie bis ins Dorf vorgedrungen war. [...] Sie lernte, auf die Anspielungen in der Musik zu achten, die bereits am Beginn ganz zaghaft angedeutet wurden und die sich in ihrer Raffiniertheit erst beim wiederholten Hören offenbarten. (Kögl 2020: 250–251)

Die Protagonistin kann sich zusehends den ‚feinen Geschmack‘ der oberen Schicht aneignen und zelebrieren. Die anfängliche Fremdheit mit der Andrea den Lebensstil ihres Freundes wahrgenommen hat, verfliegt und sie findet ihre Stimme in Bezug auf Kunst und Kultur. Die Veränderungen, die sie durchmacht, stellen somit keinen Selbstverlust für sie dar. Viel mehr verstärken diese Prozesse ihre Selbstfindung. Sie beginnt ihr Leben so zu gestalten, wie es ihr gefällt, sie beginnt das zu kochen, was sie mag, Gespräche über Politik zu führen und mit Arthur gemeinsam zu reisen. Einer der entscheidendsten Schritte ist jedoch, dass es Andrea gelingt, sich produktiv mit ihrer Herkunft auseinanderzusetzen und diese schließlich als Teil ihrer selbst zu akzeptieren, jene aber auch der Welt zeigen will:

Auf der Schauspielschule werde ich Peter Roseggers „Der Regenschirm“ vortragen, „nimm eam mit, los eam do, nimm eam mit, los eam do“, und den alten Bauern und die Bäuerin spielen, und dabei werde ich hinken wie ein altes Weiblein, deren Hüftdysplasie man nie behandelt hat. Auf der Filmakademie werde ich ein Schwein seine Biografie erzählen lassen, so richtig in Ichform, und dazu eine Fotostory machen von der Geburt in einem engen Stall. Ich werde das Abschneiden des Schwanzes zeigen, weil sich Schweine sonst gegenseitig die Schwänze abbeißen. Ich werde das Abzwicken der Zähne fotografieren, damit sie die Muttersau nicht beißen, und das Kastrieren ohne Betäubung, das Einstechen einer Ohrmarke und den Transport vom Bauernhof zum Schlachthof, wo die Tiere ohne richtige Betäubung den Hals aufgeschnitten bekommen! (Kögl 2020: 312–313)

Im Vergleich zum besprochenen Text von Ernaux wird hierbei deutlich, dass Andrea ihre Scham überwindet und sich somit weiterentwickeln kann. Dass sie gerade ihre bäuerliche Herkunft nutzen kann, um andere Perspektiven darzubieten und interessante Beiträge für Kunst und Kultur zu liefern. Ernaux‘ Protagonistin bleibt in der Scham verhaftet, mit dem Ziel wie die anderen zu sein, während Andrea ihre Herkunft und sich als Individuum akzeptiert. Dass Andrea sich ein gestärktes Ich aneignen konnte, wird auch an ihrer Kritik deutlich, als sie zum Ende des Romans erkennt, dass auch in Arthurs Familie nicht alles so friedlich ist, wie es scheint. Als Arthur und Andrea die Matura abschließen, hat der Vater genaue Pläne, was die Zukunft seines Sohnes betrifft:

„Elektrotechnik“, presste er hervor. Andrea sah, wie der Vater den Kopf demonstrativ wegdrehte. „Elektrotechnik? Ich dachte, Theoretische Physik“, sagte Andrea. Alle starrten nun Andrea an. Auch Arthur. „Warum Theoretische Physik?“, fragte Gottwald. „Weil Arthur die Schwerkraft erforschen und aufheben möchte“, antwortete sie und schaut in die Runde, als hätte sie eben das Selbstverständlichste gesagt. [...] „Also irgendwas in diese Richtung“, räusperte sich Arthur und versuchte abzuschwächen. „Soso“, sagte der Onkel und lehnte sich zurück, während er einen Schluck von seinem Wein nahm, „unser Arthur möchte die Schwerkraft aufheben!“. [...] „Ich fürchte, mein Sohn ist doch noch nicht reif für Jus“,

sagte Arthurs Vater spitz und schob seinen Teller von sich weg. Er hatte nicht aufgegessen, der Appetit war ihm anscheinend vergangen. (Kögl 2020: 309)

Andrea steht dafür ein, dass auch ihr Freund die eigenen Wünsche verfolgen solle und nicht jene der Eltern. Sie ermutigt ihn dazu, das zu studieren, was er möchte und mit ihr nach Wien zu ziehen – obwohl die Eltern eine Eigentumswohnung in Graz besitzen, die den Jugendlichen das Leben erleichtern würde. Somit ist in Andreas Entwicklung ebenso die Erkenntnis ausschlaggebend, dass die Protagonistin sich den Regeln der oberen Klassen ebenso wenig unterwerfen möchte, wie jenen der eigenen Herkunft. Zudem wird deutlich, dass die Oberschicht genauso fragwürdige Praktiken unterhält wie sozial schwächere Milieus.

Wie der namensgebende Titel kann die Adoleszenz Andreas symbolisch, als eine Art Gips betrachtet werden. Sie ist in ihrer Lebensart zunächst eingezwängt, fühlt sich unwohl und benötigt eine zusätzliche Stütze durch ihre Großmutter, um zu überleben. Je älter Andrea wird, desto mehr stabilisiert sich ihre eigene Persönlichkeit sowie ihre Wünsche und Vorstellungen. Der stützende Gips wird zu klein und als sie ihn ablegt, kann Andrea als eine gestärkte Frau über sich selbst hinauswachsen. Statt immer „die Kleine“ (Kögl 2020: 9) zu bleiben, wird sie zu Andrea, die weiß, was sie will. Sie entscheidet sich auch bewusst dagegen, die Möglichkeit zu ergreifen mit ihrem Freund Arthur ‚im gemachten Nest‘ in Graz zu bleiben, wo sie in der Eigentumswohnung von Arthurs Eltern wohnen und ihre gesamte Unterstützung in Anspruch nehmen könnten. Sie wächst über ihren ehemaligen Wunsch hinaus „klein zu werden wie die bezaubernde Jeannie“ (vgl. ebd.: 56), nur um zwischen Seide und Brokat leben zu können. Die endgültige Ablösung findet statt, als die Großmutter stirbt. Nun kann Andrea frei von allen Verpflichtungen und Sorgen nach Wien gehen. Auch Arthur überwindet sich im letzten Moment, schließt seine eigene Ablösung ab und zusammen brechen sie auf in ein neues Leben.

Andreas Entwicklung entspricht dem Idealtypus der erfolgreichen Adoleszenz: Sie meistert die Auseinandersetzung und Bewältigung sowohl körperlicher als auch sozialer Veränderungen, nimmt Abschied von der Kindheit und schafft es schrittweise eine Individuierung im Verhältnis zur Ursprungsfamilie, zu ihrer Herkunft und sozialen Kontexten zu realisieren. Sie erreicht das Ziel der Entwicklungsaufgaben – die „Ichstärke“ (Erdheim 1982: 366) – welche das Individuum dazu befähigt Konflikte und Probleme (der Erwachsenenwelt) zu bewältigen. Das Erlangen dieser stellt nach Erdheim den Marker einer erfolgreichen Adoleszenz dar.

5.5 Bevor die Welt unterging – Die Versöhnung mit dem eigenen Milieu

Breitenfellners Protagonistin Judith beschäftigen die großen Themen ihrer Zeit, den 1980er-Jahren, auf die auch ihre Eltern keine Antworten haben: Kalter Krieg, Wettrüsten, Waldsterben, Reaktorunfall und viele mehr. Doch trotz der immerwährenden Bedrohung versucht sie eine ganz normale Jugend mit ihren Freunden zu erleben. Pickel, Partys und auch die erste Liebe haben ihren festen Platz in Judiths Leben, die in einer behüteten Kleinstadt als Tochter einer Hausfrau und eines Prokuristen eines Chemiekonzerns aufwächst. In *Bevor die Welt unterging* wurde eine allwissende Erzähler*in eingesetzt, die alle drei Ebenen – Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – miteinander verwebt und auch Privates und Politisches zunehmend verschwimmen lässt: zwischen Black-Currant-Tee, Räucherstäbchen und den Klängen von ABBA sinnt Judith darüber nach, was Traurigkeit ist aber auch was Chruschtschows nächste Schritte sein könnten.

5.5.1 „Fordere viel von dir selbst und erwarte wenig von anderen“⁹

Dieses Zitat von Konfuzius trägt Judiths Vater in ihr „Poesiealbum“ (Breitenfellner 2017: 12) ein. Es soll vor Enttäuschungen schützen, wirkt aber belastend auf die junge Frau. Der Vater, der sich selbst vom Elektriker zum Prokuristen eines Chemiekonzerns hocharbeiten konnte, „ein Selfmademan“ (ebd.: 20), vertritt klar die Linie, dass harte Arbeit unweigerlich zu Erfolg führe:

Judiths Vater glaubte fest daran, dass Judith dieselben Chancen haben würde, wie er, wenn sie sich nur genug anstrengen würde. Schließlich hatte es bei ihm selbst auch geklappt. Leistung machte sich bezahlt, Leistung bedeutete Wachstum, Wachstum bedeutete Fortschritt, Fortschritt bedeutete Reichtum. (Breitenfellner 2017: 12)

Ironischerweise arbeitet der Vater der Protagonistin in der Branche, die mitunter für die Probleme, die Judith bewegen, verantwortlich ist. Während ihr Vater deutlich einen Ansatz verfolgt, der auf Fortschrittsbesessenheit und Kapitalzuwachs um jeden Preis fußt, kann sich Judith mehr mit anderen Zugängen identifizieren, auch wenn diese „von Werbetextern stammen und nicht von Indianern“ (ebd.: 14): „Erst wenn der letzte Baum gerodet, der letzte Fluss vergiftet, der letzte Fisch gefangen ist, werdet ihr merken, dass man Geld nicht essen kann“ (ebd.: 13). Doch obwohl sie die prokapitalistische Einstellung ihres Vaters zurückweist, genießt sie die Früchte seiner Arbeit, das Kapital, das ihr zuteil wird. Vielmehr kann sie durch ihre gesicherte ökonomische Situation ihre Adoleszenz in vollen Zügen genießen. Sie kann auf ihrem Plattenspieler und ihrem Walkman die neusten Songs ihrer Lieblingsmusiker*innen hören, die sie zutiefst berühren, neu gekaufte T-Shirts von „Fruit of the Loom“ (ebd.: 28) oder

⁹ Kirstin Breitenfellner (2017): *Bevor die Welt unterging*. Roman. Wien: Picus Verlag, S. 12.

„türkise Piratenhosen“ (ebd.: 31) tragen und sich generell an allen möglichen neuen Trends beteiligen: „Natürlich machte Judith mit. Bei allem, was neu war. Essen mit Stäbchen. Besuch im Burger-Restaurant. Pulloverstricken aus Alpakawolle. Zauberwürfel“ (ebd.). Neben der Freiheit sich an Trends und am Konsum zu beteiligen, ist ihr persönliches Wohlbefinden weniger stark mit schulischen Erfolgen verwoben, wie es in *Streulicht* und *Das Wasser des Sees ist niemals süß* der Fall war:

Heute war der letzte Schultag vor den großen Ferien gewesen. Sie hatten ihre Zeugnisse bekommen. Aber die waren nicht wichtig gewesen. Wichtig gewesen war, dass der Junge, der in der Klasse eine Reihe hinter Judith saß, ihr eine Haarlocke abgeschnitten hatte. (Breitenfellner 2017: 32)

Judith bemüht sich vielmehr „nicht zu den Besten zu gehören, jedenfalls nicht zu den Allerbesten“ (ebd.: 37). Damit kann sie ein Privileg nutzen, dass den anderen Protagonistinnen verwehrt bleibt. Sie muss sich nicht auf den Bildungsaufstieg stützen, um ihre sozioökonomische Position beziehungsweise ihren Lebensstandard zu verbessern. Dies erinnert wiederum an die von Lehnert (vgl. 1996: 16) beschriebene Situation, dass adoleszente Prozesse, wozu beispielsweise „identitätsbildende Vorgänge wie die Umgestaltung des Selbst- und Weltverhältnisses“ (ebd.) zählen, nur dann vonstatten gehen können, wenn die „zeitlichen, sozialen und wirtschaftlichen Ressourcen“ (ebd.) gegeben sind. Diese Ressourcen werden der Protagonistin zur Verfügung gestellt, wodurch sie, im Vergleich zu den anderen behandelten Protagonistinnen dieser Arbeit, am stärksten ihre Kindheit und ihre Adoleszenz ausleben kann und darf.

Eine Einschränkung, die sich jedoch durch ihr Milieu ergibt, ist ein gewisses homogenes Umfeld. Während die Protagonistinnen der anderen Romane mit verschiedenen Schichten in Berührung kommen – in *Dicht* sogar mit dem vermeintlichen ‚Bodensatz der Gesellschaft‘ – ist Judiths Umfeld sehr konform. Interessanterweise greift auch der Roman die Thematik des Umfeldes auf, wenn der Vater der Protagonistin betont, wie wichtig ein guter Umgang sei: „Sage mir, mit wem du verkehrst, und ich sage dir, wer du bist“, war einer der Sprüche, mit denen Papa sich seine Welt zurechterklärte und die Judith hasste“ (Breitenfellner 2017: 53). Obwohl Judith dieser Aussage ihres Vaters starke Antipathie entgegenbringt, unternimmt sie wenig dagegen, ihr Umfeld und damit ihren Horizont zu erweitern, obwohl sie sonst sehr viel über sich selbst und die Welt nachsinnt. So scheint sie weniger Gedanken an soziale Ungerechtigkeit oder Milieuunterschiede zu verlieren, wie beispielsweise Andrea, Stefanie oder Gaia es tun (müssen). Auch Ferchhoff (vgl. 1993: 56) betonte den Einfluss, den Sozialisationsinstanzen, wie Schule, Familie und *peer-groups*, auf die Lebenshorizonte Adoleszenter nehmen können. Auch die eigene soziale Lage sei dabei nicht unerheblich.

5.5.2 Atomkraft, Bomben und Kügelchen aus Knete

Judith steckte ihm Kügelchen aus Knete ins Ohr und drückte Zuckerstücke auf die Knetelöcher auf der Brille. Anders schmiss ein Glas kaputt. Statt die Splitter wegzufegen, tat er so, als ob er Judith aus dem Fenster werfen wollte. Sie klammerte sich am Rahmen fest und lachte und konnte nicht mehr aufhören zu lachen. Sie nahm ein Halstuch und band Anders eine Krawatte, die sie nicht mehr aufbekamen. Dafür produzierten sie einen erneuten Lachanfall. Judith wusste nicht, wann sie das letzte Mal so viel Spaß gehabt hatte und ob sie jemals wieder so viel Spaß haben würde. Sie sollte ihre Jugend genießen, und genau das tat sie auch, ausgelassen und verbissen. (Breitenfellner 2017: 58)

Der Roman vermittelt, im Vergleich zu den anderen Texten, am deutlichsten das Lebensgefühl, welches ein ausgelassenes Heranwachsen begleitet. Während die anderen Protagonistinnen sehr bald erwachsen werden müssen, erlebt Judith die Konflikte, Herausforderungen aber auch Freiheiten der Adoleszenz in vollen Zügen. So auch die Möglichkeit albern zu sein und Blödsinn zu machen, also temporär ohne Verantwortung zu sein. Dieser Charakter der Adoleszenz, die vorübergehende Verantwortungslosigkeit, wurde auch von Bourdieu (vgl. 2018: 140–146) betont, der erwähnte, diese Teil der Abseitsstellung Jugendlicher sei, die sich im Prozess des Heranwachsens befinden – wobei das Erleben wiederum stark von der eigenen sozialen Herkunft abhängen würde. Dies bestärkt die Beobachtung, dass die Protagonistinnen der anderen Romane stark erwachsene Züge aufweisen und diese sich sehr bald über ihren Platz in der Gesellschaft Gedanken machen müssen, während Judith die Ressourcen und Chancen hat, ihre Abseitsstellung, sei es durch Güter oder Praktiken, zu inszenieren. Vielmehr hat Judith die Möglichkeit sich den sogenannten Größen- und Allmachtsfantasien, die maßgeblich für typische Adoleszenzprozesse sind, hinzugeben:

„Stell dir vor: Es ist Krieg und keiner geht hin!“, schrieb sie mit ihrer Kinderhandschrift, die sie begonnen hatte umzubauen. Das Poster hing nun schon seit fast einem Jahr über ihrem Bett. Bei „Atomkraft? Nein danke!“ ließ sie die Schrift nach rechts kippen, in hohen, engen Buchstaben. „Wir wollen uns nicht zu Tode verteidigen lassen“, schrieb sie in Druckschrift. „Wir sind die, vor denen uns unsere Eltern immer gewarnt haben“ mit rotem Filzstift. „Haut die Popper platt wie Whopper“ mit Bleistift, um es gleich darauf wieder wegzuradieren. Es war zu kindisch. „Jute statt Plastik“ stand auf der Tasche, die sie im Teeladen erstanden hatte. „Petting statt Pershing“ sparte sie aus. „Frieden schaffen ohne Waffen“, schrieb sie mit runden, ein wenig nach links geneigten Buchstaben, genauso wie „Schwerter zu Pflugscharen“. (Breitenfellner 2017: 41–42)

Obwohl Judith sich viele Gedanken um politische Themen macht, sehr progressive Ansätze verfolgt und oft reflektiert wirkt, beschäftigt sie sich auch wenig mit Aspekten, die sie persönlich betreffen. Hier sind beispielsweise die Geschlechternormen und -bilder zu nennen, denen sie einerseits selbst unterworfen wird, die Judith aber auch reproduziert. So beschreibt sie ihre eigene Mutter als sehr einfältig, nur auf ihr Aussehen bedacht und meinungslos:

Sie sah ihre Mutter an, von der sie sich manchmal schon so weit entfernt fühlte. Ihre Mutter war aufgestanden, um etwas aus der Küche zu holen, und warf auf dem Weg einen Blick in den Spiegel. Sie hatte sich angewöhnt, die Wangen einzusaugen, wenn sie fotografiert wurde oder vor dem Spiegel stand. Nun konnte sie gar nicht mehr anders und merkte es nicht einmal. Sie bildete sich ein, dass ihr Gesicht dadurch schmaler aussah, denn ein Gesicht durfte nicht rund sein. Aber es sah einfach nur komisch aus. „Mama!“, rief Judith tadelnd, zog die Wangen ein und tupfte sich eine imaginäre Creme in die Grübchen. Ihre Mutter lachte, peinlich ertappt. Aber ändern würde das nichts. Ihre Eltern würden sich nie ändern. Die

Hausfrau und der Manager. [...] Mama hatte keine Meinung, beim Mittagessen gab sie Judith immer recht. Und abends, wenn ihr Vater nach Hause kam, wechselte sie die Seiten. Wenn sie zu zweit waren, ließ sich Mama von Judith beraten. Welche Frisur ihr stand, ob sie abnehmen und wie sie sich gegen ihren Mann durchsetzen sollte. Judith hatte bald begriffen, dass Mama keine Lösung wollte. Sie wollte nur reden. Sie wollte sich leidtun. Sie konnte nicht genießen. (Breitenfellner 2017: 15–16)

Nur in einem Nebensatz wird im Text erwähnt, dass Judiths Mutter belastende Situationen im Zweiten Weltkrieg erlebt hatte: Sie war vor Bomben davongelaufen, war von ihrer eigenen Mutter getrennt worden und musste den Tod ihres Stiefvaters erleben. Doch Judiths Urteil gegenüber ihrer Mutter ist klar und schonungslos. Obwohl sie die Naivität und Unbedarftheit ihrer Mutter anprangert, fügt sich jedoch die Protagonistin selbst sehr nahtlos in patriarchale Muster ein, ohne diese je zu hinterfragen. So erinnert die Kussszene mit ihrem ersten festen Freund Anders an das von Lehnert (vgl. 1996: 11) beschriebene patriarchale Bild, dass das junge Mädchen erst durch einen Vertreter des männlichen Geschlechts zu einer Frau ‚erweckt‘ werden könne. Dies illustriert sie anhand von Dornröschen, die vor dem Kuss des Prinzen in einem vorbewussten Zustand existiert und durch ihn der Übergang zur Frau initiiert wird. Bei Judith ist in der folgenden Szene Ähnliches zu beobachten, als Anders ihr ihre Kindheit ‚nimmt‘:

„Kann ich dann auch einen Kuss bekommen?“, hatte Judith ein wenig schnippisch gefragt, an dem Tag, als Anders ihr in der Teestube gestanden hatte, dass er sie mochte, vor allen Mädchen. Sie hatte ihren Kuss bekommen, und als sie gespürt hatte, wie ihre Unterhose nass wurde, war die Teekanne umgefallen, die sie auf das Podest mitgenommen hatten. Ein ganzer Liter dunkelbrauner, nach Vanille duftender Flüssigkeit hatte sich auf den billigen Spannteppich ergossen. Judith und Anders hatten gelacht und sich weiter geküsst, Anders’ Zungenspitze hatte ihre Mundhöhle und die Wurzel ihrer Zunge berührt. Ihr Mund hatte einen Innenraum, der voller Nerven war und voller Lust. Über ihren Körper, der bis jetzt nur gekitzelt und geschmust worden war, liefen abwechselnd kalte Schauer und Wellen von Hitze, die den letzten Rest der Kindheit verbrannten. (Breitenfellner 2017: 51)

Zudem ist Judith ebenso intensiv wie ihre Mutter von ihrem eigenen Aussehen, und dem ihrer Freundinnen, eingenommen. Alle Poren und Pickel, alle Bereiche des sich verändernden Körpers werden genauestens untersucht, bewertet und mit anderen Mädchen verglichen. Selbstbewusst fühlt sich Judith dann, wenn der ‚männliche Blick‘ sie als begehrenswert wahrnimmt. So fühlt sie sich besonders mächtig, als sie die sexuell aufgeladene Aufmerksamkeit ihrer Freunde auf sich ziehen kann:

Im Fasching hatte Judith alle zu einem Kostümfest eingeladen mit sieben Lauchtorten und zwei Blechen Zwiebelkuchen. Sie hatte ihre Eltern überredet, über Nacht ins Hotel zu gehen, und sich von einer Freundin ihrer Mutter hochhackige Schuhe ausgeborgt und ein enges Kleid mit Stola und war als Nutte gegangen. Sie hatte die Blicke von Nosso und Hamster, Jo und Hermann genossen und sich in ihrer Macht gesonnt, die sie nicht gedachte auszunutzen, aber die sie einmal hatte spüren wollen. Anders war beleidigt gewesen, und Hermann hatte, wie immer, keinen Kommentar abgegeben. Sie war an Anders nicht herangekommen. Er hatte, nach einigem Bohren, tatsächlich behauptet, sie würde sich verkaufen. Anders verstand nichts, er wusste nicht, dass für das Gefühl der Macht die Verweigerung wichtiger war als der Genuss. Wenn Bauarbeiter nach Judith pfften, lachte sie und genoss es, sie abblitzen zu lassen. Sie hütete ihren Schatz. Das erste Mal sollte doch das Schönste sein. Wollte sie deswegen nicht mit Anders schlafen? Oder lag es daran, dass er so schlecht drauf war in letzter Zeit? Anders war lieb, aber er hatte keine Disziplin. Disziplin war Macht. Macht war, nicht zu essen, was die Industrie produzierte. Zum Beispiel Fleisch. (Breitenfellner 2017: 84–85)

Judith meint zwar in diesem Machtspiel die hierarchisch günstigere Position zu besitzen, da sie ihren „Schatz“ (ebd.) den Männern verwehrt, jedoch bleibt in dieser Szenerie jener nur wertvoll, insofern das andere Geschlecht diesen begehrt. Wenn sich Judith in der Macht des Begehrtwerdens sonnt, so bleibt doch der Mann ‚die Sonne‘, die diese Aufmerksamkeit abgibt, aber genauso verweigern kann. Damit befindet sich Judith eigentlich in einer inferioren Rolle, da ihr Selbstbewusstsein als Frau von der Reaktion des Mannes abhängig ist. Vielmehr trägt die Protagonistin mit ihrem Handeln dazu bei, patriarchale Strukturen zu stärken, aber auch heterosexuelle Normen zu tradieren. Auch die eigenen Überzeugungen und Gefühle bezüglich ihres Ersten Males übergeht Judith, um Teil der heterosexuellen Norm zu bleiben und in ihrer Freundesgruppe mitreden zu können. So hat sie ihre ersten sexuellen Erfahrungen mit einem Freund namens Nossos, obwohl sie noch am selben Abend darüber nachsinnt, dass er für sie unattraktiv und eher wie ein Bruder sei – ein sexueller Kontakt also für sie ausgeschlossen sei. Als jedoch ihr Freund Anders mit ihrer Freundin Ella im Gartenhäuschen schläft, verwirft sie alle Gegenargumente, nur um sich zu rächen und den gleichen Wissensstand zu besitzen:

Nossos hatte sich neben sie gelegt, seine Augen erschienen über den ihren, und als er begann, ihren Körper zu streicheln, überfiel sie mit einem Mal eine große Gleichgültigkeit und Gier. Sie wollte es hinter sich bringen. Sie würde es nicht genießen. Außer vielleicht die klitzekleine Rache für das Gartenhäuschen. Aber sie wollte nicht mehr an Ella und Anders denken. Was die konnten, konnte sie auch. Man musste es ausprobieren, sonst wusste man nicht, wie es war. Wahrscheinlich hatte Mama das Märchen vom ersten Mal, das das schönste sein sollte, nur erfunden, um sie von diesem ersten Mal abzuhalten und sie nicht herausfinden zu lassen, dass es mit jedem Mal schöner wurde. Das erste Mal tat weh. Judith hielt den Atem an, Nossos Glied rieb ihre Scheide wund, jedenfalls fühlte es sich so an. Das Blut, das Judith danach in ihrer Hose fand, war rot, ohne die bräunliche Färbung der Menstruation. Es war schön. Es war schön, dass es vorbei war. (Breitenfellner 2017: 97–98)

Der zuvor noch gut gehütete ‚Schatz‘ wird schnell eingetauscht für eine gleichgültige sexuelle Erfahrung. Dieses Schwanken zwischen den verschiedenen weiblichen Rollenbildern, sei es die begehrenswerte Frau, das Mädchen, welches ihre Jungfräulichkeit hütet, aber auch die Frau, die in körperlichen Akten durch den Mann ihre Weiblichkeit behält, schließt an die Ausführungen von Sauerbaum (vgl. 1994: 151). Darin wird skizziert, dass Mädchen häufig ihr Selbst im Prozess des Heranwachsens verlieren können, wenn sie versuchen, den Idealen ihrer sozialen Umgebung entsprechen zu können. Dieser Identitätsverlust werde primär durch die „Dominanz des männlichen Begehrens im soziokulturell vorherrschenden Modell der Heterosexualität“ (ebd.) bedingt. Judiths Erleben zeigt ähnliche Vorgänge. Sie versucht sich, je nachdem welches Weiblichkeitsbild gefordert wird, daran anzupassen, um damit nach dem männlichen Begehren zu streben.

5.5.3 Erhitzt und eingefroren

In *Bevor die Welt unterging* skizziert die Protagonistin ihr Leben in einer typischen Kernfamilie aus Vater, Mutter und Kind: Der Mann wird als Ernährer der Familie dargestellt und die Mutter als stereotype Hausfrau, die sich am meisten für ihr Aussehen interessiert. Nur mit dem Vater scheinen produktive Gespräche möglich, denn, im Gegensatz zu ihrer Mutter, sieht Judith in ihm „einen klugen Mann“ (Breitenfellner 2017: 122), mit dem sie viele Diskussionen führen und sich austauschen kann. Die Vaterfigur wird im Roman zwar als durchaus patriarchales Oberhaupt dargestellt, welches Regeln implementiert und exekutiert, jedoch ist ebenso eine Inszenierung als liebevoller Vater beobachtbar, der sich auf emotionaler Ebene um die Tochter kümmert. Generell ist auf der emotionalen Ebene von Seiten der Eltern sehr viel Unterstützung für Judith wahrnehmbar, die in den anderen Romanen eher vermisst wurde:

Sie hatte ihren Eltern nichts sagen wollen. Aber als Mama sie beim Abendessen mitleidig anschaute und fragte, was sie denn habe, brachen die Tränen aus ihr heraus. Mama und Papa setzten sich mit ihr aufs Sofa, lasen den Zettel und sagten nicht einmal, dass sie sich daraus nichts machen solle, weil es noch andere Mädchen gebe. Es gab keine anderen Mädchen, neben denen Judith sitzen wollte, aber darum ging es gar nicht. Es ging darum, dass sie sich in Birte getäuscht hatte. Es ging darum, dass Birte sie eiskalt abserviert hatte. [...] Sie hatte gar nicht gewusst, wie wichtig es war, Eltern zu haben, die zu einem hielten. (Breitenfellner 2017: 35)

An dieser Stelle stellt sich jedoch die Frage, ob die Eltern der anderen Protagonistinnen bewusst ihre Unterstützung entzogen haben, oder ob auch hier sich wiederum eine Ressourcenknappheit aufgrund des Milieus niederschlägt. Damit sich Erziehungsberechtigte produktiv mit den Problemen ihres Nachwuchses beschäftigen können, sind vor allem Zeit und Geduld von Nöten. Diese Ressourcen sind schwierig aufzubringen, wenn die Eltern, wie in *Streulicht*, *Das Wasser des Sees ist niemals süß*, *Dicht* und *Gipskind*, tagtäglich mit Kämpfen um ihre Existenz konfrontiert sind. Nichtsdestotrotz hat Judith, ungeachtet der vielen Meinungsverschiedenheiten, eine gute Beziehung zu ihren Eltern, vornehmlich zum Vater, die viele Herausforderungen der Adoleszenz erträglicher machen. Dieses positive Familienbild deckt sich auch mit Merkmalen des postmodernen Adoleszenzromans, wo häufig demokratischere modernere Familien- und Beziehungsstrukturen vorgestellt werden.

Es ist jedoch bis zum Schluss deutlich erkennbar, dass Judith zwar die Zuneigung ihrer Mutter schätzt, jedoch die Meinung des Vaters die entscheidende und wichtige bleibt. Dies wird auch im Gespräch mit ihrer Freundin deutlich, die ohne Vaterfigur aufwächst: „Ella zuckte mit den Achseln. Sie hatte keinen Vater, deswegen konnte sie nicht wissen, wie wichtig es war, Papa zu überzeugen. Oder ihm zumindest Paroli zu bieten, wenn er schon nicht zu überzeugen war. In Sturheit waren sie einander ebenbürtig.“ (ebd.: 126). Mit diesem Satz wird klar, dass die Anerkennung des Vaters etwas ist, das in Judiths adoleszentes Streben eingeschrieben ist.

Vielmehr noch identifiziert sie sich dezidiert dadurch, seine Tochter zu sein und in Rivalität mit ihm, ihre Stärke zu finden:

Judith war entschlossen zu kämpfen. Als Tochter ihres Vaters würde sie umso weniger aufgeben, je stärker der Widerstand war. Es war komisch, dass Papa das nicht verstand. Papa, der so stolz darauf war, sich gegen alle Widerstände durchgekämpft zu haben. Sein Lieblingsspruch war: „Der Teufel schläft nicht.“ Das bedeutete, dass man immer selbst auf sich aufpassen musste. Dass man von anderen nichts geschenkt bekam. (Breitenfellner 2017: 69)

Diese Konstellation – die Abwertung der Mutter und gleichzeitige Stilisierung des Vaters – beschreibt auch King (vgl. 2013: 161) in ihren Ausführungen zu Vater-Tochter-Beziehungen. Sie erwähnt, dass es in diesen Beziehungen vorkommen könne, dass die „mütterlich-weibliche Sphäre“ von der Tochter auf ein „entwertetes Familiendasein“ (ebd.) festgelegt wird, während der Vater die aufregende Außenwelt verkörpert. Damit geht häufig auch die Verkörperung des Vaters von Individuation und Selbständigkeit einher, welche sich auch die Tochter aneignen will, obwohl es an das „andere, männliche Geschlecht“ (ebd.: 163) gebunden scheint. Diese Entwürfe von ‚Männlichkeit‘ und ‚Weiblichkeit‘ schreiben sich jedoch so in den Geschlechterbildern der Töchter fest und beeinflussen stark ihr „Körper-Selbst-Verhältnis“ (ebd.: 165) und ihr Denken über „Geschlechterbeziehungen im Allgemeinen“ (ebd.). Dies kann des Weiteren Auswirkung darauf haben, wie sich die Tochter weiterentwickelt. Es können so patriarchale Vater-Tochter-Konstellationen entstehen, in denen dem „Vater treu und in dessen Besitz zu bleiben“ (ebd.: 166) an oberster Stelle steht. Damit ist oftmals verbunden, dass „die Mutter - und damit Mütterlichkeit“ (ebd.) aus dieser Komplizenschaft ausgeschlossen werden. Die fatale Folge dieser adoleszenten Vater-Tochter-Beziehung kann sich in Lebensentwürfen der erwachsenen „Vatertöchter“ (ebd.: 167) äußern, die einseitig von Identifizierungen mit dem Vater geprägt seien. Dies geht einher mit dem Preis „einer Abwertung der Mutter“ oder „einer Entwertung und ambivalenten Beziehung zur eigenen Weiblichkeit“ (ebd.).

Judith, die sich selbst als Vattertochter stilisiert, zeigt bis zum Ende des Romans hin ähnliche Tendenzen, in denen sie ihre Mutter und ihre eigene Weiblichkeit ablehnt, oder diese nur in männlicher Zustimmung positiv erleben kann. Auch ihre Diskutierfreudigkeit nimmt im Laufe der Handlung fortwährend ab, bis sie schließlich entscheidet, „es sein zu lassen“ (Breitenfellner 2017: 191). Sie habe keine Kraft mehr zu „kämpfen“ und sie „zöge sowieso bald aus“ (ebd.). Auch die abschließenden Gedanken, die die Protagonistin an ihre Zukunft richtet, sind ambivalent, schwanken zwischen Vorfriede und unheimlicher Vorahnung:

Sie war jung, ihr standen unzählige Möglichkeiten offen. Aber mit jeder Entscheidung würden es weniger werden. Das war beängstigend und gleichzeitig beruhigend. Ihre Zukunft begann jetzt. Sie wollte noch so viel wissen. Sie wollte alles verstehen. Sie wollte noch so viele Oliven essen wie möglich, bevor die Welt unterging. (Breitenfellner 2017: 195)

Judith beginnt zu studieren, zieht von daheim aus, verliebt sich, trennt sich später aber wieder. Die im vorangegangenen Zitat noch unterschwellig spürbare Hoffnung, dass die Zukunft für sie Positives bereithalten kann, weicht einer depressiv anmutenden Resignation als die Protagonistin ihren dreiundzwanzigsten Geburtstag feiert:

Dreiundzwanzig. So alt waren die Helden Dostojewskis. Revoluzzer. Niemand war so kompromisslos und so verwirrt wie diese Dreiundzwanzigjährigen, die keine Kinder mehr waren, aber auch noch keine richtigen Erwachsenen. Die noch glaubten, mit dem Kopf durch Mauern gehen zu können und alle Weltprobleme in einem Aufwasch zu erledigen. Deren Kräfte noch nicht von der Realität abgenutzt worden waren. Sie war überzeugt, dass sich nichts ändern würde, nicht zwischen Ost und West und nichts in Hinblick auf den sauren Regen, den Wald und den Treibhauseffekt. Es wurde wärmer, Irgendwann würden sie explodieren. Judith kam sich alt vor. (Breitenfellner 2017: 208–209)

Obwohl Judith, im Gegensatz zu den anderen Protagonistinnen, eine der uneingeschränktesten Adoleszenzerfahrungen ausleben darf, ist es strittig, ihre Entwicklung als erfolgreich einzuordnen. Die vielen Gedanken und Probleme, die Judith beschäftigen, wofür sie auch durchaus Auseinandersetzungen und Konflikte in Kauf genommen hat, scheinen zum Ende hin plötzlich nichtig. Die Protagonistin resigniert. Der Nachspann des Romans verrät, dass die Resignation und depressive Grundstimmung eingetauscht werden gegen Assimilation. Die Protagonistin richtet sich schließlich wohlig in ihrem Leben als Studentin ein, die Eltern sind zufrieden und die großen Probleme und Unsicherheiten scheinen verschwunden:

Judith schloss ihr Studium ohne Eile ab. Das Gefühl der Bedrohung ließ allmählich nach. Alles wurde besser, man durfte anziehen, was man wollte, und musste nicht mehr jeden Tag die Welt retten. Judith lernte das Leben zu genießen. Sie wollte sich nicht festlegen und arbeitete in mehreren Berufen. Wie viele ihrer Generation bekam sie erst spät Kinder. (Breitenfellner 2017: 227)

Der vermeintliche Abschluss von Judiths Phase des Heranwachsens, in der sich alles in Harmonie und Wohlwollen auflöst und sie ohne Selbstreflexion ihr gutbürgerliches Milieu willkommen heißt, erinnert an die Ausführungen Erdheims (vgl. 1982: 318) zur eingefrorenen Adoleszenz, wo Konflikte, vor allem mit familiären Instanzen, zu eingefrorenen aber nie ausgetragenen Kämpfen werden. Die eingefrorene Adoleszenz wird dabei vor allem durch das soziale Milieu bestärkt. Wenn die Adoleszenten klassenkonform bleiben, müssen keine Alternativen gewählt werden, die Weiterentwicklungen initiieren. Dieser Vorgang ist auch bei Judith beobachtbar: Die vielen Kämpfe mit ihren Eltern und der Gesellschaft bleiben unausgefochten und negative Gefühle scheinen, ohne maßgebliche Selbstreflexionen, zu verschwinden. Das eigene Milieu wird angenommen und sich damit versöhnt – eine konstruktive Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und den „alten Mitbestimmern“ (Paoletić 2018: 99) bleibt jedoch aus. Auch ihre eigene Weiblichkeit, die einen Großteil der positiven Identität heranwachsender Frauen ausmacht, bleibt bis zuletzt den Vorgaben des Patriarchats verschrieben beziehungsweise wird keine kritische Aufarbeitung damit initiiert. Judiths Konflikte bleiben in ihrem Inneren eingefroren so wie ihre adoleszente Entwicklung.

6 Resümee und Konsequenz

Diese Arbeit hat gezeigt, dass es nicht nur wünschenswert ist, sondern sogar ausdrücklich vom Lehrplan gefordert wird, dass Problematiken sozialer Herkunft oder andere Ungleichheitsphänomene, mit denen sich primär die Soziologie beziehungsweise Literatursoziologie auseinandersetzt, einen Platz im Unterrichtsgeschehen einnehmen müssen. Dass hierfür der Adoleszenz- beziehungsweise Coming-of-Age-Roman eine geeignete Grundlage bietet, konnte ebenfalls, auch anhand praktischer Beispiele, anschaulich demonstriert werden. Insbesondere die Theorie Bourdieus stellte hierbei einen nützlichen Ansatz dar, da sie speziell für die Analyse von Herrschaft in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen (sozialen Feldern) konstruiert wurde und somit aufdeckt, wie in diesen Ungleichheitsverhältnisse produziert und tradiert werden.

Es konnte des Weiteren deutlich gemacht werden, dass der heutige Adoleszenzroman kulturelle Wandlungen nachvollzieht, die auf der makrosozialen Ebene der Gesellschaft passieren, auf den mikrosozialen und mesosozialen Ebenen wie der Familie, in der *peer-group* sowie in der Schul- und Freizeitkultur. Dies ist auch an der Miteinbeziehung von unterschiedlichen (künstlerischen) Medien erkennbar, die den adoleszenten Figuren in den Romanen oftmals die Möglichkeit geben ihre eigene Identität und Situation wiederzugeben, aber eben auch den gesellschaftlichen Zuständen nachzuspüren. Einige der Protagonistinnen können beispielsweise mit Hilfe von Kunst, sei es dem Zeichnen bei Sargnagel oder der Fotografie und des Theaters bei Kögl, ihre Identität ungeschönt und frei jeglicher Konventionen zum Ausdruck bringen und systemkritische Ansätze einbringen.

Es sind in der Gattung des Adoleszenzromans auch die ambivalentesten Familien- und Beziehungsstrukturen zu finden, sei es von den komplett abwesenden Erziehungsberechtigten in *Dicht* oder den liebevollen Eltern in *Bevor die Welt unterging*, die sich trotz Meinungsverschiedenheiten sehr selbstverständlich mit den Teenagerproblemen ihrer Tochter auseinandersetzen. Jedoch kann auch diese Werkauswahl nicht im vollen Umfang wiedergeben, wie facettenreich sich die verschiedenen Adoleszenzen entwickeln können. So sind die Herausforderungen und Chancen dieser Phase so mannigfaltig, wie die Adoleszenten selbst. Themen, die beispielsweise in dieser Arbeit nicht besprochen werden konnten, sind Fluchterfahrungen, Lebenswelten von *people of color* sowie LGBTQ+-Personen und andere. Das Genre Coming-of-Age offeriert prinzipiell jedoch eine Plattform, mit der verschiedenste Lebenswege und -entwürfe beschritten und ausgetestet werden können – in denen Protagonist*innen nach Antworten für ihre Fragestellungen suchen. Die Naivität, die diesem

Genre oft zugeschrieben wird, kann durch den geschärften und intimen Blick auf Gesellschaftsverhältnisse, den diese Werke aufweisen, negiert werden. So bieten möglicherweise genau die Adoleszenzromane einen Zugang für Leser*innen, der die Chance bietet, den eigenen Platz in der Gesellschaft zu finden, diese aber ebenso auf ihre Beschaffenheit zu untersuchen. Auch die untersuchten Romane reihen sich in eine Tradition von Adoleszenzliteratur ein, die durch ihre Konflikte und Entwicklungsprozesse gewohnte Konventionen hinterfragen.

In allen Romanen, wo die Hauptfiguren sozial-schwachen Milieus entstammen, wird mehr oder minder die soziale Scham deutlich, die beim Text Ernaux‘ am deutlichsten zu Tage trat. Die jungen Frauen aus *Streulicht*, *Gipskind* und *Das Wasser des Sees ist niemals süß* schämen sich alle für ihre Herkunft, gehen aber unterschiedlich damit um. Während die Protagonistinnen aus *Streulicht* und *Das Wasser des Sees ist niemals süß* mit allen Mitteln versuchen ihrer Schicht zu entfliehen – koste es was es wolle – schlägt beispielsweise Andrea aus *Gipskind* andere Wege ein. Sie akzeptiert im Laufe des Romans ihre Herkunft. Vielmehr macht sie sich diese zu eigen und nutzt sie, um im neuen sozialen Milieu ihre Identität aufzubauen sowie ihre Individualität zu zelebrieren: Sie zeigt ungeschönt das Leben auf dem Bauernhof, seine Extreme und seine Nüchternheit, und nutzt dies für ihre Bewerbungen an den Universitäten. Es konnte generell beobachtet werden, dass fast alle Protagonistinnen die Freiheiten der modernen Gesellschaft nutzen, um höhere Schulen zu besuchen oder ein Studium zu beginnen. Jedoch verstecken sich, wie Kaulen (vgl. 1999: 8) in Kapitel 4.2 bemerkte, „hinter der liberalen Oberfläche der gegenwärtigen Sozialisationsbedingungen“ (ebd.) neue Probleme, denen sich Jugendliche stellen müssen. In den analysierten Romanen werden Konflikte und Herausforderungen beschrieben, die die Protagonistinnen genuin in dieser modernen Phase der Adoleszenz erleben. Die Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit und der Erwerb von Identität sowie Handlungsautonomie ist mit anderen Herausforderungen verbunden als früher. So konnten die Romane zeigen, dass der soziale Bewegungsspielraum der heranwachsenden Protagonistinnen stark durch ihre individuellen Ressourcen (Milieu, Kapital, Geschlecht etc.) beschränkt war. Manche der jungen Frauen konnten trotz oder gerade wegen ihrer Ressourcen eine stabile Persönlichkeit entfalten, andere fanden sich in gesellschaftlichen Sackgassen wieder. Einige der Protagonistinnen konnten sich beispielsweise zwar in sozialen Räumen der oberen Schichten bewegen, behielten aber meist den Status als Fremdkörper bei. Es konnte somit auch die Frage beantwortet werden, ob jede Form von Adoleszenz, sei sie erfolgreich oder nicht, in jedem sozialen Milieu erlebt werden kann. Des Weiteren wird durch diese mehrfache Belastung durch unterschiedliche Ungleichheitskategorien deutlich, dass

Intersektionalität bei all diesen Protagonistinnen eine enorme Rolle spielt. Neben den Konflikten des Heranwachsens muss sich auch Herausforderungen gestellt werden, die ihr Geschlecht, ihr Milieu oder auch ihre Herkunft beziehungsweise Nationalität betreffen.

Zusätzlich zu diesen Erkenntnissen konnte in der Arbeit dargelegt werden, dass weibliche Adoleszenz sowohl von kulturellen als auch von bewussten und unbewussten individuellen Strukturen geformt wird. Die jungen Frauen sind in den behandelten Texten einerseits gezwungen, früher erwachsen zu werden, aber auch andererseits damit konfrontiert, gar nicht erwachsen werden zu können – Stichwort Postadoleszenz. Obwohl sich die Protagonistinnen fast alle in aufgeklärten Gesellschaften bewegen, sind sie zudem noch mit veralteten Geschlechterbildern und -normen konfrontiert. Insbesondere Momente, wie die erste Regelblutung, stellen persönliche einschneidende Transformationen für junge Mädchen dar, werden aber auch auf kultureller Ebene verhandelt. Sei es das Tabu der Menstruation oder andere patriarchale Denkmuster. Einige der weiblichen Hauptfiguren schaffen es zwar, sich von keiner fixierten gesellschaftlichen Rolle einschränken zu lassen, sondern wie ihre männlichen Pendants, eine Offenheit für ihr verändertes und facettenreiches Ich zu finden, jedoch ist dies meist mit immensen Strapazen verbunden. Dies schließt an die Aussage Bourdieus (vgl. 1997: 184–187) an, dass die Durchsetzung des geschlechtsspezifischen Habitus durch Konstruktions-, Bildungs- und Erziehungsarbeiten herbeigeführt wird, aber es in adoleszenten Prozessen durchaus möglich ist, etablierte Normen und Werte zu verwerfen und sich neuen Vorstellungen von der Welt zuzuwenden.

Zwar erleben heranwachsende Jungen ähnliche körperliche Veränderungen, aber genuin weibliche Erlebnisse, wie die Menstruation, sind von besonderer Qualität für den weiblichen Prozess. Insbesondere an dieser Stelle muss angemerkt werden, dass solche Szenen in der Literatur, in denen beispielsweise die erste Regelblutung verhandelt wird, entscheidende Sinnbildungs- und Identifikationsprozesse für junge Leser*innen darstellen können. Da in der Literatur explizit darüber gesprochen wird, Tabus gebrochen werden beziehungsweise Leser*innen erkennen können, dass sie mit ihren Erfahrungen nicht allein sind, können die Romane zu einem Empowerment von Rezipient*innen beitragen. Auch die Auseinandersetzung mit der eigenen sozialen Herkunft, kann durch die Leseerfahrungen angeregt werden. Durch die Implikation von Adoleszenzromanen kann die Lebensrealität unserer Schüler*innen somit Einzug in den Unterricht finden und auch das Erleben und der Umgang mit sozialen Ungleichheiten seinen Platz finden. Es kann ihnen die Möglichkeit gegeben werden, sich (selbst-)kritisch mit der besprochenen Problematik auseinanderzusetzen. Insbesondere der Deutschunterricht muss mit Hilfe von Literatur den Raum geben, die

verschiedenen Sichtweisen, Schicksale und Lebensrealitäten aufzuarbeiten. Bourdieus Theorie bietet sich dabei an, sich konstruktiv mit derartiger Literatur zu beschäftigen, die seit ihrem Aufkommen ungebrochen in Bücherregalen zu finden ist.

Dass die Form des weiblichen zeitgenössischen Adoleszenzromans die Literaturlandschaft auch noch in Zukunft beschäftigen wird, ist an neuesten Veröffentlichungen ersichtlich: So zeigen *Dotterland* (2023) von Karoline Therese Marth, *Der Geruch von Ruß und Rosen* (2023) von Julya Rabinowich oder *Eine Blume ohne Wurzeln* (2023) von Nada Chekh, dass die Thematik ‚Coming-of-Age‘ weiter Autor*innen und Leser*innen für sich einnimmt. Damit bleiben die Probleme und Chancen des Heranwachsens, verbunden mit intersektionalen Ungleichheitsphänomenen, Teil der Literaturwissenschaft aber auch -didaktik. Als Schlusssatz kann hierzu Bourdieu einen Impuls liefern, warum es essenziell bleibt, sich mit Konflikten, Herausforderungen und Kämpfen der Lebenswelt der Heranwachsenden und Erwachsenen, der Beherrschten und Herrschenden sowie Männer und Frauen, sei es in der Fiktion als auch Realität, auseinanderzusetzen:

In meiner Terminologie würde ich sagen, daß es wichtig ist, daß der Raum, in dem der Diskurs über die soziale Welt hervorgebracht wird, weiterhin wie ein Kampffeld funktioniert, in dem der herrschende Pol nicht den beherrschten Pol, die Orthodoxie nicht die Häresie erdrückt. Denn: Solange es in diesem Bereich Kampf gibt, Auseinandersetzungen, gibt es auch Geschichte, und das heißt Hoffnung. (Bourdieu 2018: 65)

7 Literaturverzeichnis

7.1 Primärliteratur

Bourdieu, Pierre (1982 [frz. 1979]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (1993 [frz. 1980]): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 1066).

Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene (Ed.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Erstausg., 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Gender Studies, 1732 = N.F., 732), 153–232.

Bourdieu, Pierre (2001 [frz. 1992]): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2001a [frz. 1999]): Das politische Feld. Zur Kritik der politischen Vernunft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH (Édition discours, Band 29).

Bourdieu, Pierre (2001b): Teilen und herrschen – Zur symbolischen Ökonomie des Geschlechterverhältnisses. Gespräch mit Catherine Portevin 1998 in der französischen Zeitschrift *Tilerama* veröffentlicht. In: Rademacher, Claudia; Wiechens, Peter (Eds.): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen: Leske + Budrich, 11–30.

Bourdieu, Pierre (2005 [frz. 1998]): Die männliche Herrschaft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (2015 [frz. 1992]): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Durchgesehene Neuauflage der Erstauflage 1992. Hamburg: VSA Verlag Hamburg (Schriften zu Politik & Kultur / Pierre Bourdieu, 1).

Bourdieu, Pierre (2018 [frz. 1980]): Soziologische Fragen. 6. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag (Edition Suhrkamp, 872).

Breitenfellner, Kirstin (2017): Bevor die Welt unterging. Roman. Wien: Picus Verlag.

Caminito, Giulia (2022 [ital. 2021]): Das Wasser des Sees ist niemals süß. Roman. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach (Quartbuch).

Ernaux, Annie (2021[frz. 1998]): Die Scham. Berlin: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch, 5180).

Kögl, Gabriele (2020): Gipskind. Roman. Wien: Picus Verlag.

Ohde, Deniz (2021): Streulicht. Roman. Berlin: Suhrkamp (suhrkamp taschenbuch, 5174).

Sargnagel, Stefanie (2020): Dicht. Aufzeichnungen einer Tagediebin. Hamburg: Rowohlt Hundert Augen.

7.2 Sekundärliteratur

Assmann, Aleida; Assmann, Jan (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, Klaus; Schmidt, Siegfried J.; Weischenberg, Siegfried (Eds.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Wiesbaden, s.l.: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 114–140.

Aulenbacher, Brigitte; Riegraf, Birgit (2012): Intersektionalität und soziale Ungleichheit. Hg. v. Bergische Universität Wuppertal. Online verfügbar unter <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblickstexte/aulenbacherriegraf/>, zuletzt geprüft am 20.10.2023.

Beaufaÿs, Sandra (2017): Habitus: Verkörperung des Sozialen – Verkörperung von Geschlecht. In: Kortendiek, Beate; Riegraf, Birgit; Sabisch, Katja (Eds.): Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer (Springer reference live – living reference work, Volume 65), 249–358.

Bhabha, Homi (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg Verlag (Stauffenburg discussion, Band 5).

Bieri, Peter (2007): Bildung beginnt mit Neugierde (ZEITmagazin LEBEN, 32). Online verfügbar unter <https://www.zeit.de/2007/32/Peter-Bieri>, zuletzt geprüft am 02.01.2024.

Bodi-Fernandez, Otto; Fernandez, Karina; Zehetner, Elisabeth; Quenzel, Gudrun; Auferbauer, Martin (2023): Bildungsaspirationen Jugendlicher in Österreich im Kontext sozialer und regionaler Ungleichheit. In: Österreich Z Soziol 48 (1), 67–95.

- Boog-Kaminski, Julia; Ekelund, Lena; Emeis, Kathrin (2020): Aufbruch der Töchter. Ein Vorwort. In: Boog-Kaminski, Julia; Ekelund, Lena; Emeis, Kathrin (Eds.): Aufbruch der Töchter. Weibliche Adoleszenz und Migration in Literatur, Theorie und Film. Würzburg: Königshausen & Neumann (Interkulturelle Moderne, Band 13), 7–26.
- Born, Stefan (2015): Allgemeinliterarische Adoleszenzromane. Untersuchungen zu Herrndorf, Regener, Strunk, Kehlmann und anderen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Studien zur historischen Poetik, 17).
- Braungart, Wolfgang (1996): Ritual und Literatur. Teilw. zugl.: Gießen, Univ., Habil.-Schr., 1993-1994. Tübingen: Niemeyer (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 53).
- Bronner, Kerstin; Paulus, Stefan (2021): Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Eine Einführung für das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft. 2., durchgesehene Auflage. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich (utb Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaft, 4873).
- Büker, Petra; Vorst, Claudia (2019): Kompetenzerwerb im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Eds.): Lese- und Literaturunterricht. 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11/2), 21–50.
- Culler, Jonathan (2002): Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Stuttgart: Reclam (Universal-Bibliothek, 18166).
- Egger, Stephan (2001): Einleitung. Teilen und herrschen - Zur symbolischen Ökonomie des Geschlechterverhältnisses. In: Rademacher, Claudia; Wiechens, Peter (Eds.): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen: Leske + Budrich, 11–12.
- Erdheim, Mario (1982): Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ferchhoff, Wilfried (1993): Jugend an der Wende des 20. Jahrhunderts. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferchhoff, Wilfried (2011): Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. 2., aktualisierte und überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch).
- Freytag, Julia (2020): Weibliche Wut. Großstadt-Prinzessinnen und Ghetto-Girls in Alina Bronskys Scherbenpark (2008) und Bettina Blümmers Prinzessinnenbad (2007). In: Boog-Kaminski, Julia; Ekelund, Lena; Emeis, Kathrin (Eds.): Aufbruch der Töchter. Weibliche Adoleszenz und Migration in Literatur, Theorie und Film. Würzburg: Königshausen & Neumann (Interkulturelle Moderne, Band 13), 107–134.
- Fuchs-Heinritz, Werner (2020): Soziales Kapital. In: Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger; Stäheli, Urs et al. (Eds.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 373–374.
- Gansel, Carsten (2000): Der Adoleszenzroman. Zwischen Moderne und Postmoderne. In: Lange, Günter (Ed.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur), 359–398.
- Gansel, Carsten (2003): Adoleszenz, Ritual und Inszenierung in der Pop-Literatur. In: Arnold, Heinz Ludwig (Ed.): Pop-Literatur. München: Text + Kritik (Text + Kritik Sonderband, 2003), 234–257.
- Gansel, Carsten (2004): Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Germanistik 14 (1), 130–149.
- Gansel, Carsten (2008): Der Adoleszenzroman. In: Wild, Reiner (Ed.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 3., vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, 359–378.
- Guttandin, Friedhelm (2020): Habitus. In: Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger; Stäheli, Urs et al. (Eds.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 299.
- Hernik-Młodzianowska, Monika (2017): Der Körper als Objekt der Inszenierung. Zur Rolle des Körpers in der Adoleszenz in Martina Wildners Roman Grenzland. In: interjuli: Zeitschrift zur Kinder- und Jugendliteraturforschung 2 (13), 57–76.
- Jandl, Paul (2020): Es gibt eine organisierte Trivialität. Und Stefanie Sargnagel ist geradezu deren «Godmother». In: Neue Zürcher Zeitung, 28.10.2020. Online verfügbar unter <https://www.nzz.ch/feuilleton/stefanie-sargnagel-so-kriegt-man-tage-rum-ohne-fingerruehren-ld.1583842>, zuletzt geprüft am 10.01.2024.
- Kalteis, Nicole (2008): Moderner und postmoderner Adoleszenzroman. Literaturhistorische Spurensuche und Verortung einer Gattung. Diplomarbeit. Universität Wien, Wien.

- Kammler, Clemens (2000): Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Deutschdidaktik aktuell, 8).
- Kaulen, Heinrich (1999): Jugend- und Adoleszenzromane zwischen Moderne und Postmoderne. In: Tausend und ein Buch (1), 4–12.
- Kepser, Matthias; Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag (ESV basics, 42).
- King, Vera (1992): Geburtswehen der Weiblichkeit – Verkehrte Entbindungen. Zur Konflikthaftigkeit der psychischen Aneignung der Innergenitalität in der Adoleszenz. In: Flaake, Karin; King, Vera (Eds.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt am Main: Campus Verl., 103–125.
- King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (Adoleszenzforschung, Band 1).
- King, Vera (2020): Grenzen und Überschreitungen. Literarische Bilder der Entstehung des Neuen im Kontext von Migration und Adoleszenz junger Frauen. In: Boog-Kaminski, Julia; Ekelund, Lena; Emeis, Kathrin (Eds.): Aufbruch der Töchter. Weibliche Adoleszenz und Migration in Literatur, Theorie und Film. Würzburg: Königshausen & Neumann (Interkulturelle Moderne, Band 13), 27–42.
- Kolk, Rainer (2007): Adoleszenzliteratur. In: Metzler-Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen. 3., völlig neu bearb. Aufl. Stuttgart: Metzler, 5–6.
- König, Alexandra (2020a): Doxa. In: Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger; Stäheli, Urs et al. (Eds.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 161.
- König, Alexandra (2020b): Strategien der Häresie. In: Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger; Stäheli, Urs et al. (Eds.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 303.
- König, Alexandra (2020c): Symbolische Gewalt. In: Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger; Stäheli, Urs et al. (Eds.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 282.
- König, Alexandra (2020d): Symbolisches Kapital. In: Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger; Stäheli, Urs et al. (Eds.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 374.
- König, Alexandra; Lautmann, Rüdiger (2020): Kapital. In: Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger; Stäheli, Urs et al. (Eds.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 372.
- Köppe, Tilmann; Winko, Simone (2013): Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart, Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- Kraemer, Klaus (2020): Kulturelles Kapital. In: Klimke, Daniela; Lautmann, Rüdiger; Stäheli, Urs et al. (Eds.): Lexikon zur Soziologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 373.
- Kreft, Jürgen (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB, 714).
- Kuhn, Magdalena; King, Vera (2021): Adoleszenz. In: Deinet, Ulrich (Ed.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Unter Mitarbeit von Benedikt Sturzenhecker, Larissa von Schwanenflügel und Moritz Schwerthelm. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 1303–1313.
- Lange, Günter (2012): Erwachsen werden. Jugendliterarische Adoleszenzromane im Deutschunterricht: Grundlagen – Didaktik – Unterrichtsmodelle. 3. überarbeitete und veränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Deutschdidaktik aktuell, 6).
- Lange, Günter; Petzoldt, Leander (2011): Textarten – didaktisch. Grundlagen für das Studium und den Literaturunterricht. 6., völlig überarb. u. veränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Lauren, Lana (2021): Bildungsgerechtigkeit in Zahlen. Hg. v. Arbeiterkammer. Online verfügbar unter https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitsundsoziales/bildung/AK-Chancen-Index/Bildungsgerechtigkeit_in_Zahlen.html, zuletzt geprüft am 15.01.2024.
- Lehnert, Gertrud (1996): Einleitung. In: Lehnert, Gertrud (Ed.): Inszenierungen von Weiblichkeit. Weibliche Kindheit und Adoleszenz in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Opladen: Westdeutscher Verlag, 7–16.
- Lempert, Wolfgang (2011): Soziologische Aufklärung als moralische Passion: Pierre Bourdieu. Versuch der Verführung zu einer provozierenden Lektüre. 2., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lépine, René (2014): Pierre Bourdieu. Philosophie für Einsteiger. Unter Mitarbeit von Ansgar Lorenz. Paderborn: Wilhelm Fink.

- Leubner, Martin; Saupe, Anja; Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3., überarbeitete und ergänzte Auflage. Berlin, Boston: De Gruyter (De Gruyter Studium).
- Liebsch, Katharina (2012): „Jugend ist nur ein Wort“: Soziologie einer Lebensphase und einer sozialen Gruppe. In: Liebsch, Katharina (Ed.): Jugendsoziologie. Über Adoleszente, Teenager und neue Generationen. München: De Gruyter (Lehr- und Handbücher der Soziologie), 11–31.
- Maiwald, Klaus (2019): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Eds.): Lese- und Literaturunterricht. 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11/2), 51–90.
- Nix, Daniel (2019): Lesekompetenz systematisch und systemisch fördern. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Eds.): Lese- und Literaturunterricht. 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, 11/2), 165–216.
- Nogal, Gerda (2014): Weibliche Adoleszenz in der neuesten deutschsprachigen Literatur. Narratologische Fallstudien. Dissertation. Universität Wrocław, Wrocław.
- Paoletić, Vito (2018): Der Adoleszenzroman heute: eine Herausforderung für Jung und Alt. In: Libri & Liberi 7 (1), 93–108.
- Paoletić, Vito (2019): Die Utopie scheitert nie. Über den Umgang mit jugendlichem Unbehagen im Adoleszenzroman des 21. Jahrhunderts. Dissertation. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt.
- Rademacher, Claudia (2001): Geschlechterrevolution - rein symbolisch? Judith Butlers Bourdieu-Lektüre und ihr Konzept einer ‚subversiven Identitätspolitik‘. In: Rademacher, Claudia; Wiechens, Peter (Eds.): Geschlecht – Ethnizität – Klasse. Zur sozialen Konstruktion von Hierarchie und Differenz. Opladen: Leske + Budrich, 31–52.
- Romanowsky, Hanna (2022): Deniz Ohdes Roman „Streulicht“: Wie bestimmt Herkunft unseren Bildungsweg? Hg. v. MDR Kultur. Online verfügbar unter <https://www.mdr.de/kultur/literatur/deniz-ohde-leipzig-interview-ich-wollte-schon-immer-schriftstellerin-sein-100.html>, zuletzt geprüft am 31.02.2024.
- Rösch, Heidi (2010): Literatur und Identität. In: Rösch, Heidi (Ed.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag, 49–72.
- Rosebrock, Cornelia (1999): Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch 4 (6), 57–68.
- Sauerbaum, Evelyn (1994): Literarische Erkundungen weiblicher Adoleszenz in aktuellen Jugendbuchproduktionen. Es ist „viel wichtiger..., man selbst zu sein als jemand anderer“. In: Ewers, Hans-Heino (Ed.): Jugendkultur im Adoleszenzroman. Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Jugendliteratur – Theorie und Praxis), 139–164.
- Schmitt, Lars (2006): Symbolische Gewalt und Habitus-Struktur-Konflikte: Entwurf einer Heuristik zur Analyse und Bearbeitung von Konflikten. Marburg (CCS Working Papers, 2).
- Schrammel, Larissa (2022): Gender Studies im Literaturunterricht. Seminararbeit. Universität Wien, Wien.
- Seljak, Anton (2010): Literatursoziologie. In: Schmid, Ulrich (Ed.): Literaturtheorien des 20. Jahrhunderts. Stuttgart: Reclam (Reclams Universal-Bibliothek, Nr. 15232), 223–245.
- Spinner, Kaspar (1989): Literaturunterricht und moralische Entwicklung. In: Praxis Deutsch 95 (89), 13–19.
- Spinner, Kaspar (2013): Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: Rieckmann, Carola; Gahn, Jessica (Eds.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 17–34.
- Spinner, Kaspar (2023): Moralische Subjektbildung im Literaturunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 70 (3), 317–326.
- Spode, Hasso (1993): Die Macht der Trunkenheit. Kultur- und Sozialgeschichte des Alkohols in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistik Austria (2023): Arbeitsmarktstatistiken 2022. Ergebnisse der Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung und der Offene-Stellen-Erhebung. Wien. Online verfügbar unter https://www.statistik.at/fileadmin/user_upload/Arbeitsmarktstatistiken-2022_Web-barrierefrei.pdf, zuletzt geprüft am 24.11.2023.
- Steinlein, Rüdiger (2004): Adoleszenzliteratur. In: Zeitschrift für Germanistik 14 (1), 8–18.

Wagner, Annette (2007): Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart. Studien zu Bret Easton Ellis, Douglas Coupland, Benjamin von Stuckrad-Barre und Alexa Henning von Lange. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, et al.: Peter Lang (Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, 48).

Waldeck, Ruth (1992): Die Frau ohne Hände. Über Sexualität und Selbstständigkeit. In: Flaake, Karin; King, Vera (Eds.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt am Main: Campus Verl., 186–212.

Weiland, Marc (2020): Böse Bücher aus der Provinz: Der Anti-Heimatroman und das aktuelle Erzählen über Land. In: Zeitschrift für Germanistik 30 (2), 326–344.

Weinkauff, Gina; Glasenapp, Gabriele von (2018): Kinder- und Jugendliteratur. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh (StandardWissen Lehramt, 3345).

Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: Transcript-Verl. (Sozialtheorie Intro).

7.3 Lehrplan

Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Unterstufe Deutsch. Bildungs- und Lehraufgabe (1. bis 4. Klasse). Lehrplan AHS. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, zuletzt geprüft am 28.02.2024.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Allgemeines Bildungsziel. Lehrplan AHS. Online verfügbar unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>, zuletzt geprüft am 28.02.2024.

7.4 Zeitungsartikel

Nachrichtenagentur AFP (2002): Französischer Soziologe Pierre Bourdieu gestorben. Hg. v. Frankfurter Allgemeine Zeitung. Online verfügbar unter <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/soziologie-franzoesischer-soziologe-pierre-bourdieu-gestorben-147817.html>, zuletzt geprüft am 28.02.2024.

Redaktion-Der Standard (2002): Pierre Bourdieu ist tot. Der Soziologe konnte der Philosophie „einige ihrer Probleme rauben“. Online verfügbar unter <https://www.derstandard.at/story/843462/pierre-bourdieu-ist-tot>, zuletzt geprüft am 28.02.2024.

Spiegel Kultur (2002): Soziologe Pierre Bourdieu gestorben. Hg. v. Der Spiegel. Online verfügbar unter <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/frankreich-soziologe-pierre-bourdieu-gestorben-a-178852.html>, zuletzt geprüft am 28.02.2024.

8 Anhang

Die vorliegende Masterarbeit geht der Frage nach, wie die Ungleichheitsphänomene, die auch die Lebensrealität von Schüler*innen bestimmen, Einzug finden können in den Literaturunterricht. Dazu wird das Potenzial des Einbezugs von Literaturtheorien untersucht. Ausgewählt wurden dafür Ansätze des renommierten Soziologen Pierre Bourdieu. Als Grundlage der Untersuchung fungiert die Gattung des Adoleszenz- beziehungsweise Coming-of-Age-Romans, da dieser Einsichten in verschiedene sozioökonomische Gegebenheiten bietet und häufig einen kritischen Umgangston gegenüber gesellschaftlichen Anforderungen, Normen und Handlungsweisen aufweist. Dies trifft auch auf die für diese Analyse ausgewählten zeitgenössischen Adoleszenzromane zu, welche sich mit Themen des Heranwachsens, aber auch der eigenen sozialen Herkunft und Identität auseinandersetzen. Diese Romane behandeln alle ausschließlich weibliche Protagonistinnen, die sich neben typischen Problemen junger Erwachsener auch mit genuin weiblichen Konflikten und Herausforderungen auseinandersetzen müssen. Es wurde deutlich, dass intersektionale Kategorien, wie das eigene soziale Milieu oder Geschlecht, Einfluss auf eine fruchtbare Adoleszenz haben können, jedoch die Individuen ihren konkreten Ausgang zu einem großen Teil selbst bestimmen können.

The present master's thesis examines the question of how phenomena of inequality, which also determine the life reality of students, can be incorporated into literature education. For this purpose, the potential of integrating literary theories is explored. Approaches of the renowned sociologist Pierre Bourdieu have been selected for this purpose. The genre of adolescent- or coming-of-age-novels serves as the basis of the investigation, as it provides insights into various socio-economic conditions and often exhibits a critical attitude towards societal demands, norms, and behaviours. This also applies to the contemporary adolescent novels selected for this analysis, which deal with themes of coming-of-age as well as one's own social background and identity. These novels exclusively feature female protagonists who, alongside typical challenges faced by young adults, must also grapple with genuinely female conflicts and challenges. It became evident that intersectional categories such as one's own social milieu or gender can influence a fruitful adolescence, yet individuals can largely determine their specific trajectory themselves.