

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

"Komm, wir machen eine Reise."

Gender und Raum in den Adoleszenzromanen von Tamara Bach

verfasst von | submitted by

Johanna Gruber BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien | Vienna, 2025

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:

Mag. Dr. Susanne Hochreiter

„Komm, wir machen eine Reise.“¹

Danke für all die unterstützenden Worte, produktiven Gespräche und hilfreichen Anregungen am Weg.

¹ Tamara Bach: Busfahrt mit Kuhn. Hamburg: dtv 2004, S. 31.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1 Adoleszenz und Adoleszenzroman	11
1.1 Adoleszenz – der Begriff.....	11
1.2 Adoleszenzroman – klassisch, modern, postmodern	14
1.3 Doing Gender im Adoleszenzroman	19
2 Raum! Raum?	26
3 Busfahrt mit Kuhn.....	36
3.1 Identitätskonstruktionen und Möglichkeitsräume	36
3.2 Bewegungen und Stationen.....	41
3.3 Heterotopie und Hörraum.....	48
4 Sankt Irgendwas	54
4.1 Heterotopie und Hörraum.....	54
4.2 Protokoll und Rebellion	58
4.3 Bildung und Reise	65
5 Marienbilder.....	77
5.1 Unsicherheiten und Möglichkeiten.....	77
5.2 Schwellen und Orte	87
Conclusio	95
Literaturverzeichnis	99
Primärliteratur	99
Sekundärliteratur.....	99
Internetquellen.....	106
Anhang	107
Abstract	107

Einleitung

Tamara Bach (*1976) gehört mittlerweile seit über zwei Jahrzehnten zu den prägenden Stimmen und viel rezipierten Autor*innen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Das zeigt sich unter anderem anhand ihrer zahlreichen Auszeichnungen, die sie erhalten hat. Bereits ihr Debütroman *Marsmädchen* (2003) wurde mit dem Oldenburger Kinder- und Jugendliteraturpreis gewürdigt. 2021 erhielt sie außerdem den James-Krüss-Preis für internationale Kinder- und Jugendliteratur.² In einem Interview antwortete Bach auf die Frage nach möglichen politischen Dimensionen in ihrem Schreiben mit einer kritischen Reflexion gesellschaftlicher Zuschreibungen gegenüber Jugendlichen: Jugendliche würden immer mehr beginnen, „Dinge nicht einfach hinzunehmen. [...] Sie bilden sich ihre eigene Meinung und tun dies, indem sie Umstände kritisch betrachten und ihr Unwohlsein damit auch benennen.“³ Diese Perspektive zeigt sich auch anhand ihrer literarischen Figuren, deren Entwicklung von einer – manchmal leiseren, manchmal lauter – Auseinandersetzung mit sozialen Normen und gesellschaftlichen Strukturen geprägt ist. Tamara Bachs Adoleszenzliteratur zeichnet sich also neben einer sprachlichen, formalen und thematischen Vielfalt besonders durch einen differenzierten Blick auf die Lebensphase Jugend aus.

Ihre Werke zeigen außerdem einen reflektierten Umgang mit der Kategorie Geschlecht sowie eine vielschichtige Auseinandersetzung mit der Kategorie Raum auf. Auffallend ist dabei, dass diese beiden Kategorien für die Entwicklung der adoleszenten Figuren in Bachs Romanen eine wichtige Rolle spielen und gerade in ihrem Zusammenspiel für den Entwicklungsprozess der Figuren an Relevanz gewinnen. Obwohl es in der Kinder- und Jugendliteraturforschung durchaus einzelne Auseinandersetzungen mit Bachs Adoleszenzromanen bezogen auf Raum oder Geschlecht gibt, fehlt bisher eine Analyse anhand beider Kategorien.

Beim Adoleszenzroman handelt es sich um ein Genre, dessen thematischer Fokus auf der Auseinandersetzung eines jugendlichen Individuums mit der Gesellschaft liegt. Seine Wurzeln findet man im 18. Jahrhundert in Bildungs- und Entwicklungsromanen und zunächst in einer Fokussierung auf die Perspektive männlicher Jugendlicher. Erst ab den

² Vgl. Jessica Brägelmann: Interview mit Tamara Bach. Kinder- und Jugendmedien. Erstveröffentlichung: 18.04.2022. Online unter <https://www.kinderundjugendmedien.de/interviews/6357-interview-mit-tamara-bach> (20.5.2025).

³ Ebd.

1980er Jahren beginnt diese Vorherrschaft der männlichen Figuren zu erodieren und Protagonistinnen besiedeln langsam, aber sicher mit gesellschaftlich relevanten Themen, wie der Emanzipation und dem Aufbrechen von Geschlechterrollen, die modernen Adoleszenzromane. Im postmodernen Adoleszenzroman wiederum treten Generationenkonflikte und Selbstverwirklichung in den Hintergrund und werden durch „unfertige“ Patchwork-Identitäten abgelöst.⁴ Fragen nach Genderkonstruktionen tun sich beim Adoleszenzroman also bereits in der Gattungsgeschichte auf und können in der Analyse konkreter Romane beantwortet werden.

In den Gender Studies und in genderorientierten Forschungsrichtungen werden die Konstruktionen von kulturellem, sozialem und biologischem Geschlecht untersucht, hinterfragt und dekonstruiert. Dabei wird nicht nur Geschlecht theoretisch bestimmt, sondern auch die historischen Diskurse und Konstruktionen von Geschlecht und Gender werden untersucht, um Ungleichheitsverhältnisse und Konstellationen gesellschaftlicher Macht zu erkennen und als veränderlich aufzuzeigen.⁵ Die Philosophin Judith Butler prägte diesen Diskurs in den 1990er Jahren maßgeblich. Sie postuliert, dass nicht nur das soziokulturelle Geschlecht (*gender*), sondern auch das biologische Geschlecht (*sex*) von performativen, soziokulturellen Prozessen gebildet wird.

Die Genderforschung gilt mittlerweile als ein etabliertes, hochproduktives Feld innerhalb der Literaturforschung.⁶ Auch in der Kinder- und Jugendliteraturforschung wird dieser Forschungsschwerpunkt immer stärker mitaufgenommen, wie sich beispielsweise anhand des 2022 erschienenen und von Weertje Willms herausgegebenen Sammelbandes *Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart* (2022) zeigt und das einen Überblick über die Kinder- und Jugendliteratur unterschiedlicher Epochen anhand eines genderorientierten Schwerpunktes liefert. Die genderorientierte Forschungstradition in der Kinder- und Jugendliteratur baut grundsätzlich auf feministischen Überlegungen der 1970er Jahre auf. Dabei wurden Bücher vor allem ideologiekritisch untersucht, um die Ungleichverhältnisse zwischen weiblichen und männlichen Figuren aufzuzeigen.⁷ In jüngeren Untersuchungen orientiert

⁴ Vgl. Gina Weinkauff/Gabriele von Glasenapp: *Kinder- und Jugendliteratur*. Paderborn: Schöningh 2018, S. 125–133.

⁵ Vgl. Jan Standke/Thomas Kronschräger: *Gender Studies*. In: Tobias Kurwinkel/Philipp Schmerheim (Hg.): *Handbuch für Kinder- und Jugendliteratur*. J.B. Metzler 2020, S. 343–352, S. 343.

⁶ Vgl. Sigrid Nieberle: *Gender Studies und Literatur. Eine Einführung*. Darmstadt: WBG 2013. *Und*: Vgl. Standke/Kronschräger: *Gender Studies*, S. 343–352.

⁷ Vgl. Weertje Willms: *Genderaspekte in der Kinder- und Jugendliteratur vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Historische und theoretische Einführung*. In: Weertje Willms (Hg.): *Gender in der*

man sich an Motiven, Figuren und Genre, wobei der Fokus aber weiterhin mehrheitlich auf den weiblichen Figuren oder auf Familienstrukturen liegt und beispielsweise Männlichkeitskonzepte nur sehr selten in den Blick geraten.⁸ Auch Ansätze zu *queerness* und Intersektionalität sind erst in den letzten Jahren vermehrt in die Diskussion aufgenommen worden.⁹

Die Kinder- und Jugendliteraturforschung orientiert sich jedoch häufig an schulrelevanten Fragen und wird daher besonders in der Didaktik untersucht. Ein Forschungsansatz mit Fragen zu einem systematischen historischen Überblick oder ausgehend von literatur- und kulturwissenschaftlichen Ansätzen sowie von unterschiedlichen Aspekten zu Gender wird allerdings nur selten eingenommen.¹⁰ Die Kombination der beiden Kategorien Gender und Raum findet man in der Kinder- und Jugendliteraturforschung ebenfalls nur ausgesprochen selten, wirft aber gerade im Kontext von Adoleszenzliteratur besonders interessante Fragestellungen auf.

Die Art und Weise, wie Räume erzählt werden, spielt eine zentrale Rolle dabei, wie Erzähltexte kulturelle Bedeutungen vermitteln und auf gesellschaftliche Strukturen Bezug nehmen.¹¹

In Verbindung mit Gender Studies und feministischen Perspektiven haben aber auch bereits zahlreiche Studien aus den unterschiedlichsten Forschungsrichtungen den Zusammenhang zwischen den Kategorien Raum und Geschlecht analysiert. Darunter fallen beispielsweise Forschungsarbeiten aus der Soziologie, Geografie oder Architektur.¹² Allein in der Stadtplanung zeigte sich lange Zeit die Priorisierung männlicher Lebensrealitäten gegenüber Personen eines anderen Geschlechts.¹³ Geschlechtskonventionen, wie die im 18. Jahrhundert entstandene bürgerliche Geschlechterordnung, die Assoziation des Mannes mit dem öffentlichen Leben und der Frau mit dem häuslichen Bereich, prägen heute immer noch räumliche und damit auch

deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Berlin/Boston: de Gruyter 2022, S. 3–15, S. 10.

⁸ Vgl. ebd., S. 11.

⁹ Vgl. ebd.

¹⁰ Vgl. Willms: Genderaspekte in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 10–11.

¹¹ Vgl. Natascha Würzbach: Raumdarstellung. In: Vera Nünning/Ansgar Nünning (Hg.): Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart: J.B. Metzler 2004, S. 49–71, S. 49.

¹² Vgl. Maria Koch: Frauen erleben Stadt. Die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse im öffentlichen Raum. Marburg: Jonas 2013. Und: Vgl. Renate Ruhne: Raum Macht Geschlecht: Zur Soziologie eines Wirkungsgefüges am Beispiel von (Un)Sicherheiten im öffentlichen Raum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden 2011. Und: Vgl. Doris Wastl-Walter: Gender Geographien. Geschlecht und Raum als soziale Konstruktionen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2012.

¹³ Vgl. Nina Schuster: Queer Spaces. In: Frank Eckardt (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 633–659, S. 641–645.

gesellschaftliche und politische Strukturen sowie Machtverhältnisse.¹⁴ Dies zeigt sich mitunter auch in literarischen Darstellungen. Da die Handlung einer Erzählung an einem Ort oder an mehreren Schauplätzen stattfindet, ist eine literarische Darstellung immer auch an Raum gebunden und dieser spielt eine wichtige Rolle für die Strukturierung der Handlung, der Themen einer Erzählung und der Figurenkonstellation.¹⁵ Erzählte Räume sind jedoch nicht einfach nur als Schauplatz, d.h. eine Art „Hintergrundfolie“, einer Erzählung zu verstehen.¹⁶ Reale Umstände spiegeln sich auch in literarischen Darstellungen von Räumen wider. Da „Raum als kulturelles Phänomen“¹⁷ einerseits vielfältige Bedeutungszuweisungen erlaubt und andererseits zugleich auch auf soziale Realitäten verweist, ist seine literarische Gestaltung besonders relevant für geschlechterbezogene Fragestellungen.¹⁸ In narrativen Texten zeigt sich dies in der Art und Weise, wie Raum wahrgenommen, erlebt, beschrieben und bewertet wird – sei es durch die Erzählinstanz oder durch die Figuren. Räume werden zu Indikatoren von Geschlechterkonnotationen und bieten die Möglichkeit, gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse sichtbar zu machen, zu bestätigen oder kritisch zu hinterfragen.¹⁹ Für eine narratologische Analyse solcher Raumdarstellungen sind neben erzähltechnischen Verfahren wie Vermittlungsform oder Fokalisierung auch die konkreten sprachlichen Mittel sowie die strukturellen und semantischen Merkmale der dargestellten Räume von Bedeutung.²⁰ Die Grundlage narratologischer Analysen wurde durch frühere Forschungsansätze gelegt, insbesondere durch die Toposforschung sowie die Stoff- und Motivgeschichte.²¹ Auch Raumgestaltung und Raumsymbolik einzelner Romane wurden dabei in Analysen zur Raumdarstellung in den Blick genommen.²² Diese

¹⁴ Vgl. Würzbach: Raumdarstellung, S. 52. Und: Vgl. Schuster: Queer Spaces, S. 641–645. Und: Vgl. Hannes Swoboda: Muß man(n) für Frauen anders planen? In: Eva Kail: Wem gehört der öffentliche Raum. Frauenalltag in der Stadt. Wien: Böhlau 1991, S. 13–16.

¹⁵ Vgl. Würzbach: Raumdarstellungen, S. 49.

¹⁶ Vgl. Wolfgang Hallet/Birgit Neumann: Raum und Bewegung in der Literatur: Zur Einführung. In: Wolfgang Hallet/Birgit Neumann (Hg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript 2009, S. 11–32, S. 11. Und: Vgl. Birgit Haupt: Zur Analyse des Raums. In: Peter Wenzel (Hg.): Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme. Trier: WVT 2004, S. 69–87, S. 69.

¹⁷ Vgl. Würzbach: Raumdarstellung, S. 49.

¹⁸ Vgl. ebd.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 49–50.

²⁰ Vgl. ebd. Und: Vgl. Ansgar Nünning: Raum/Raumdarstellungen, literarische(r). In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Metzler 2001, S. 634–637.

²¹ Vgl. Caroline Roeder: ‚Hier genau hier habe ich damals gelebt‘ oder ‚Die Erde ist rund‘. Annäherungen an Topographien der Kindheit. In: Caroline Roeder (Hg.): Topographien der Kindheit. Bielefeld: transcript 2014, S. 11–26, S. 15.

²² Vgl. ebd.

Ansätze wurden später durch weiterführende Perspektiven ergänzt. Ab den 1980er Jahren kommt es zu einer Fokussierung weg von strukturalistischen Untersuchungen hin zur kulturellen Konstruktion von Räumen und einem vermehrten Miteinbeziehen von Ansätzen zu Grenzen bzw. Grenzgänger*innen in der Literatur.²³ Die heutige Diskussion ist geprägt von kulturwissenschaftlichen Theorien zu Raumdimensionen.²⁴ In den Literaturwissenschaften werden diese zunehmend mit narratologischen Aspekten verknüpft, wie es etwa an den Beiträgen von Natascha Würzbach oder Ansgar Nünning zu erkennen ist.²⁵ Wichtige Impulse für die Verbindung von Raumtheorien und feministischer Literaturwissenschaft finden sich außerdem in Sigrid Weigels *Topographien der Geschlechter. Kulturgeschichtliche Studien zur Literatur* (1990).

Auch im Bereich der Kinder- und Jugendliteraturforschung stellen sowohl Gender Studies als auch Raumtheorien einen wichtigen Zugang dar. Während in den Literaturwissenschaften im Zuge des *spatial turn* eine Kanonisierung durch Publikationen von Sammelbänden und Lexika zu Raumtheorien zu verzeichnen ist, fehlt es im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur jedoch noch an einer solch systematischen Auseinandersetzung mit diesem Thema.²⁶ Literaturwissenschaftler*innen wie Caroline Roeder oder Anna Stemmann haben mit ihren Arbeiten daher wichtige Beiträge in diesem Bereich geliefert.

Gerade im Adoleszenzroman wird das Potenzial raumtheoretischer Überlegungen zur Analyse von Entwicklungsprozessen besonders deutlich. Hier zeigt sich die Darstellung des prozessualen Charakters der Adoleszenz häufig in Form von Suchbewegungen oder Aufbrüchen. Diese Bewegungen spiegeln den Versuch der jugendlichen Protagonist*innen, sich innerhalb psychologischer, gesellschaftlicher und topografischer (Um-)Ordnungen zu positionieren.²⁷ Anhand der Kategorie Raum werden also Selbstpositionierung, Subjektivierungsprozesse und Identitätssuche – d.h. zentrale Themen dieser Lebensphase des Übergangs zum Erwachsenwerden – der adoleszenten

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Vgl. Ansgar Nünning: Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellungen. Grundlagen, Ansätze, narratologische Kategorien und neue Perspektiven. In: Wolfgang Hallet/Birgit Neumann (Hg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript 2009, S. 33–52, S. 47–49.

²⁵ Vgl. Roeder: *Topographien der Kindheit*, S. 15. Und: Vgl. Würzbach: *Raumdarstellung*, S. 49–71.

²⁶ Vgl. Roeder: *Topographien der Kindheit*, S. 15.

²⁷ Vgl. Anna Stemmann: *Räume der Adoleszenz. Deutschsprachige Jugendliteratur der Gegenwart in topographischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler 2019.

Protagonist*innen verhandelt.²⁸ Oft wird die Entwicklung der Hauptfiguren über eine Reise durch den erzählten Raum inszeniert, was nicht nur den inneren Wandel, sondern auch die Auseinandersetzung mit äußeren Bedingungen sichtbar macht.²⁹ Raum wird in diesem Zusammenhang auch aus einer genderorientierten Perspektive interessant. Die Soziologin Vera King beschreibt Adoleszenz als „psychosozialen Möglichkeitsraum“, in dem Jugendliche sich mit gesellschaftlichen Institutionen, Normierungen und damit auch mit unterschiedlichen Genderentwürfen auseinandersetzen.³⁰ Diese können angenommen, abgelehnt oder transformiert werden – stets im Spannungsfeld „kultureller Zweigeschlechtlichkeit und heteronormativer Strukturen“.³¹ In Adoleszenzromanen wie denen von Tamara Bach wird Identität dementsprechend nicht als abgeschlossen, sondern als performativer und diskursiver Prozess erzählt, der sich kontinuierlich verändert.³² Der erzählte Raum spielt in diesem Prozess eine zentrale Rolle: Er ist ein sozial konstruierter Ort, der durch Interaktionen und gesellschaftliche Strukturen geprägt ist und zugleich auf die Figuren zurückwirkt.³³ Die Bewegung der Protagonist*innen durch diesen Raum verweist somit nicht nur auf ihre physische Mobilität, sondern auch auf ihre Entwicklung, ihre Selbstverortung und ihre Auseinandersetzung mit den sozialen Gegebenheiten, unter anderem bezogen auf die Kategorie Geschlecht. Es ist also von gendertheoretischem als auch von raumtheoretischem Interesse die erzählten Räume in den Adoleszenzromanen Tamara Bachs näher zu untersuchen.

Zur Analyse ausgewählt wurden daher die drei Romane *Busfahrt mit Kuhn* (2004), *Marienbilder* (2014) und *Sankt Irgendwas* (2020), die für das Œuvre von Tamara Bach repräsentativ sind, deren Entwicklung abbilden sollen und nach Carsten Gansel als Adoleszenzromane eingeordnet werden können.³⁴ *Busfahrt mit Kuhn* und *Sankt Irgendwas* rücken das Motiv der Bewegung durch Raum und Reise bereits im Titel in den Vordergrund und thematisieren dadurch sehr deutlich die Bedeutung von Mobilität für

²⁸ Vgl. ebd., S. 1–19.

²⁹ Vgl. ebd.

³⁰ Vgl. Vera King: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: Springer 2004, S. 39. Und: Vgl. Mart Busche: Männlichkeit und Gewaltabstinenz. In: Silke Förschler/Rebekka Habermas/Nikola Roßbach (Hg.): Verorten – Verhandeln – Verkörpern. Interdisziplinäre Analysen zu Raum und Geschlecht. Bielefeld: transcript 2014, S. 217–245, S. 222–225.

³¹ Busche: Männlichkeit und Gewaltabstinenz, S. 224.

³² Vgl. Peter Wagner: Soziologie der Moderne. Frankfurt am Main: Campus 1995, S. 243.

³³ Vgl. Gertrud Lehnert: Raum und Gefühl. In: Gertrud Lehnert (Hg.): Raum und Gefühl. Der Spatial Turn und die neue Emotionsforschung. Bielefeld: transcript 2011, S. 9–25, S. 9–11. Und: Vgl. Würzbach: Raumdarstellungen, S. 69.

³⁴ Vgl. Carsten Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne. In: Günter Lange (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Hohengeher: Schneider 2005, S. 359–398.

den Prozess des Erwachsenwerdens. *Marienbilder* hingegen bildet mit dem dargestellten Feststecken der Protagonistin eine Gegenposition und erlaubt es, unterschiedliche Formen räumlicher Erfahrung innerhalb der Adoleszenz zu kontrastieren. Die Romane werden jeweils in einem eigenen Kapitel unter Einbeziehung raumtheoretischer und genderorientierter narratologischer Überlegungen untersucht. Etablierte Überlegungen zu Raum wie Heterotopie, Hörraum oder Transit-Orte werden dabei miteinbezogen. Zur theoretischen Fundierung und besseren Einordnung der Adoleszenzromane Tamara Bachs sind den drei Analysekapiteln zwei einleitende Kapitel vorangestellt: eines zur Gattungsgeschichte der Adoleszenzliteratur sowie ein weiteres zur Raumtheorie.

Die Analysekapitel dieser Arbeit fokussieren darauf, wie durch Bewegungen im erzählten Raum die Identitätssuche und das Erwachsenwerden der Protagonist*innen inszeniert werden und in welchem Zusammenhang diese Bewegungen sowie die erzählten Räume mit der Konstruktion von Geschlecht stehen. In diesem Sinne wird ein besonderer Blick auf die den Figuren zur Verfügung stehenden Räume sowie auf ihre Bewegungen durch diese gelegt. Dabei werden die gesellschaftlichen Normierungsprozesse, Rahmenbedingungen und Strukturen mitgedacht, die – im Sinne von Vera Kings Konzept des adoleszenten Möglichkeitsraumes – auf die Figuren einwirken und ihre Entwicklung prägen. Auch die Art und Weise, wie Raum in den Texten erzählt und gestaltet wird, spielt eine zentrale Rolle und wird in die Analyse miteinbezogen.

1 Adoleszenz und Adoleszenzroman

1.1 Adoleszenz – der Begriff

Da die Typisierung des Adoleszenzromans im Gegensatz zum Jugendroman nicht allein über die Adressat*innengruppe, sondern über inhaltliche und stoffliche Merkmale passiert³⁵, soll zuallererst der Begriff Adoleszenz genauer untersucht werden.³⁶

In den 1950er und 1960er Jahren steigt das Interesse verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen an dem Übergang von Kindheit zu Erwachsenenalter.³⁷ Darunter fallen beispielsweise Pädagogik, Medizin, Soziologie, Gender- und Generationenforschung oder die Erziehungswissenschaften, deren Definitionen von Adoleszenz durchaus deutlich variieren.³⁸ Der Adoleszenzbegriff überschneidet sich außerdem bisweilen mit dem Begriff Jugend oder Pubertät.³⁹ In *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz* (2004) fasst die Soziologin Vera King die Facetten des Adoleszenzbegriffes in den unterschiedlichen Fachrichtungen zusammen: Der Begriff Adoleszenz wird ihr zufolge meist dann verwendet, wenn es darum geht, „Entwicklungsprozesse im Verhältnis zu Entwicklungspotenzial“⁴⁰ zu untersuchen.⁴¹ Damit bezieht sich der Begriff besonders auf solche Fachrichtungen, die moralisches Handeln, Entwicklung einer Ich-Identität oder auch die Integration eines Individuums in die Gesellschaft behandeln.⁴² Während also unter Adoleszenz mehrheitlich die psychische Entwicklung und „die psychologische Bewältigung der körperlichen und sexuellen Reifung“⁴³ verstanden wird, meint Pubertät die körperlichen Veränderungen.⁴⁴ Uneindeutiger ist die Unterscheidung der Begriffe Jugend und Adoleszenz. Besonders in den 1950er Jahren führte die uneinheitliche

³⁵ „Stoff“ meint, nach Elisabeth Frenzel, außerliterarische Begebenheiten, die literarische Umsetzung erfahren. (Vgl. Elisabeth Frenzel: *Stoffe der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte*. Stuttgart: Alfred Kröner 2005, S. VII.)

³⁶ Vgl. Carsten Gansel: *Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung*. In: *Zeitschrift für Germanistik*, Vol. 14, No. 1 (2004), S. 130–149, S. 131.

³⁷ Vgl. Weinkauff/Glasenapp: *Kinder- und Jugendliteratur*, S. 127.

³⁸ Adoleszenz ist ein vergleichsweise junges Wort. Erst 1999 findet sich Adoleszenz im Duden als „Endphase des Jugendalters“ (Duden (Hg.): *Herkunftswörterbuch*. Mannheim/Leipzig u.a.: Dudenverlag 1999, S. 136). In einem entwicklungspsychologischen Kontext wird der Begriff im amerikanischen Raum von G. Stanley Hall 1904 genutzt. Im deutschsprachigen Raum verwendet Charlotte Bühler Adoleszenz 1921 in ihrer einflussreichen Arbeit *Das Seelenleben des Jugendlichen*, um die Zeitspanne nach der Pubertät zu bezeichnen. (Vgl. King: *Die Entstehung des Neuen*, S. 30, 38.)

³⁹ Vgl. Gansel: *Adoleszenz und Adoleszenzroman*, S. 131.

⁴⁰ King: *Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz*, S. 30.

⁴¹ Ebd.

⁴² Vgl. King: *Die Entstehung des Neuen*, S. 29–30.

⁴³ Vgl. Gansel: *Adoleszenz und Adoleszenzroman*, S. 131.

⁴⁴ Helmut Remschmidt: *Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter*. Stuttgart/New York: Georg Thieme 1992, S. 2.

⁴⁵ Vgl. Michael Mitterauer: *Sozialgeschichte der Jugend*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986, S. 15.

Verwendung der Begriffe zu einigen Diskussionen innerhalb der entwicklungspsychologischen Forschung.⁴⁵ Grundsätzlich gilt aber: Adoleszenz wird mehrheitlich dort verwendet, „wo es um ‚verlängerte‘ oder ‚moderne‘ Jugend geht, also um ein Moratorium im strikten Sinne des Wortes“⁴⁶ und dort, wo es sich um Arbeiten sozial- und erziehungswissenschaftlicher Diskurse handelt, deren Ziel es ist „die Dimensionen des Psychischen in die soziologische Analyse einzubeziehen und die soziale Konstituiertheit des Psychischen zu analysieren [...]“.⁴⁷ Die unterschiedlichen Bedeutungen und Gebrauchsweisen von Jugend und Adoleszenz sieht King in historischen Veränderungen begründet: So ist die Zugehörigkeit zur Generation Jugend in frühmodernen oder traditionellen Gesellschaften noch sehr strikt abgesteckt und beispielsweise durch Institutionen, Rechte und Pflichten eindeutig geregelt. Mit der Modernisierung verschwimmen diese Grenzen jedoch, sodass Jugend immer mehr ein Bildungs- und Entwicklungsmoratorium wird. In der Folge wird Jugend „stärker individualisiert und damit gleichsam ‚adoleszenter‘“.⁴⁸ Dieser Verlust einer genauen Bestimmtheit von Jugend mitsamt der offeneren biografischen und individuellen Möglichkeiten, wird im Laufe der Moderne auf einen immer größeren Teil der Gesellschaft ausgeweitet.⁴⁹

Außerdem gilt es zu hinterfragen, wessen Adoleszenz in den unterschiedlichen Forschungsrichtungen erforscht bzw. besprochen wurde. So beruhen die einflussreichen Überlegungen Sigmund Freuds zu Adoleszenz, trotz des Anspruches objektiv abbilden zu wollen, ausschließlich auf den Berichten männlicher, städtisch-bürgerlicher Jugendlichen.⁵⁰ In der Folge erscheint Adoleszenz als eine Phase des Sturm-und-Drangs, der Krisen und Introvertiertheit sowie weibliche Adoleszenz als defizitär und kompensationsbedürftig.⁵¹

⁴⁵ Vgl. King: Die Entstehung des Neuen, S. 30–33.

Da in der Entwicklungspsychologie die Entwicklungsprozesse mitsamt der kognitiven und psychischen Veränderungen des Menschen untersucht werden, spricht man aus entwicklungspsychologischer Sicht bei Adoleszenz oft grundsätzlich von der Phase von Kindheit zu Erwachsenenalter. Jedoch wird bisweilen auch versucht, durch die Abgrenzung von einem Jugendbegriff zwei (oder mehrere) Entwicklungsphasen, eine Jugend und eine Adoleszenz, zu definieren. Diese sind innerhalb der Forschungsrichtung allerdings sehr uneinheitlich konzipiert. (Vgl. King: Die Entstehung des Neuen, S. 31.)

⁴⁶ Ebd., S. 31.

⁴⁷ Ebd., S. 32.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 37.

⁴⁹ Vgl. ebd., S. 37.

⁵⁰ Vgl. Karin Flaake/Vera King (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt/New York: Campus 1995, S. 19–21.

⁵¹ Vgl. ebd.

Ausgehend von Karin Flaake und Vera King, die die Besonderheit von Adoleszenz in der gleichzeitigen Veränderung des Menschen durch körperliche, soziale und psychische Prozesse sehen⁵², definiert Carsten Gansel Adoleszenz im Kontext einer literaturwissenschaftlichen Auseinandersetzung und mit Blick auf Adoleszenzromane als eine „Neuprogrammierung“ der physiologischen, psychologischen und psychosozialen Systeme“.⁵³ Anschließend an Helmut Remschmidt geht er von unterschiedlichen Ebenen der Adoleszenz aus, die deren Vielschichtigkeit ausmachen: die physiologische Ebene (Adoleszenz meint die Gesamtheit der somatischen, besonders der sexuellen und körperlichen Entwicklungen), die psychologische Ebene (Adoleszenz meint die individuelle Auseinandersetzung mit somatischen und sozialen Veränderungen), sowie die soziologische Ebene (Adoleszenz meint ein Zwischenstadium noch ohne institutioneller Absicherung, in dem Jugendliche zur aktiven gesellschaftlichen Teilnahme motiviert werden). Außerdem erweitert Gansel das Modell um eine weitere, vierte Ebene – die Ebene der kulturgeschichtlichen Determinante (die Prozesse der drei anderen Ebenen werden von ihr bestimmt).⁵⁴

Der Ansatz Adoleszenz anhand von Alter festzulegen, macht genau diesen kulturgeschichtlichen Einfluss sichtbar. So wird heute darunter mehrheitlich der Zeitraum vom 11. bis zum 25. Lebensjahr verstanden.⁵⁵ Jedoch verändert sich diese Einteilung je nachdem unter welchen kulturellen Verhältnissen Jugend stattfindet, sodass Adoleszenz in postmodernen Verhältnissen auch bis in das vierte Lebensjahrzehnt hineinreichen kann.⁵⁶ Das Verständnis von Adoleszenz erfährt demzufolge in der (Post-)Moderne einen weiteren Umbruch, wenn es von einem Moratorium zu einer eigenständigen Entwicklungsphase wird, die sich von einem Schonraum, wie es um 1900 zutreffend war, zu einer eigenen Lebensphase mit „adoleszenzspezifischen Problemen und Inkonsistenzen“⁵⁷ entwickelt.⁵⁸

Adoleszenz wird zwar je nach fachlichem Schwerpunkt und Forschungsrichtung unterschiedlich definiert, jedoch weitgehend einstimmig als eine Phase des Wandels und Umbruchs verstanden. Für diese Arbeit wird das Verständnis von Adoleszenz nach Carsten Gansel übernommen, da es eine breite und differenzierte Perspektive auf diese

⁵² Vgl. ebd., S.13.

⁵³ Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 360.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 360. *Und*: Vgl. Remschmidt: Adoleszenz, Entwicklung und Entwicklungskrisen.

⁵⁵ Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 361–362.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 361–362.

⁵⁷ Vgl. ebd., S. 361.

⁵⁸ Vgl. ebd., S. 360–361.

Lebensphase ermöglicht sowie den vielfältigen Darstellungsmöglichkeiten und Ausprägungen von Adoleszenz in der Literatur Rechnung trägt. Die Hauptfiguren in den Adoleszenzromanen von Tamara Bach befinden sich in genau dieser umbruchhaften Lebensphase: Sie sind im Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter, in ihren Geschichten stehen zentrale Themen des Erwachsenwerdens im Fokus – darunter die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität im Spannungsfeld sozialer Erwartungen sowie das gleichzeitige Bedürfnis nach Rückzug ins Vertraute und der Drang nach Aufbruch und Veränderung. Für die vorliegende Masterarbeit wird Adoleszenz also als Lebensphase verstanden, die physiologische, psychologische, soziologische und kulturgeschichtliche Dimensionen umfasst. Besonders die kulturgeschichtliche Perspektive ist von Bedeutung, da sie aufzeigt, wie sehr Geschlechterkonstruktionen und deren literarische Darstellung von den jeweiligen kulturellen Rahmenbedingungen geprägt sind.

1.2 Adoleszenzroman – klassisch, modern, postmodern

Die vielfältigen Konzepte und Ansätze zu Adoleszenz in den oben angeschnittenen unterschiedlichen Fachrichtungen finden sich auch in literarischen Adaptionen von Adoleszenz wieder.⁵⁹ Die Soziologie thematisiert beispielsweise Statuspassagen, die in der Adoleszenz durchlaufen werden und an deren Ende die Eingliederung in die Erwachsenengesellschaft steht.⁶⁰ Die damit zusammenhängenden Krisen(-erfahrungen) werden im Adoleszenzroman thematisiert.⁶¹ Aber auch der zentrale Fokus der psychologischen Jugendtheorie, nämlich der der Individuation während der Adoleszenz, d.h. der Ausbildung einer einzigartigen Persönlichkeit der Jugendlichen findet sich in der literarischen Gattung.⁶² Das Gleiche gilt für ähnliche Fragen zu Entwicklungsprozessen und Ausbildung einer Ich-Identität, wie sie in Psychologie oder Psychoanalyse erforscht werden und sich im Adoleszenzroman spiegeln, der sich ebenfalls auf den „Prozess der Identitätssuche junger Leute“⁶³ konzentriert.⁶⁴

⁵⁹ Vgl. Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart, S. 27.

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 27–28.

⁶¹ Vgl. Gansel: Entdramatisierung der Generationenkonflikte, S. 359.

⁶² Vgl. Annette Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart. Studien zu Bret Easton Ellis, Douglas Coupland, Benjamin von Stuckrad-Barre und Alexa Hennig von Lange. Frankfurt am Main: Peter Lang 2007, S. 28.

⁶³ Gansel: Adoleszenz und Adoleszenzroman, S. 141.

⁶⁴ Vgl. Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart, S. 27.

Der Adoleszenzroman behandelt also eine oder mehrere Hauptfiguren, die nicht als Personifikation oder Typ, sondern als Individuum, d.h. unwiederholbar auftreten. Durch diese Fokussierung auf die Individualität der Figuren, ihre Innenwelt und Unverwechselbarkeit, werden Darstellungsweisen und literarische Techniken des psychologischen Erzählens bzw. des (post-)modernen Romans, wie innerer Monolog, autodiegetische Stimme, achronologische Zeitstrukturen oder das Auflösen einer durchgängigen Handlung, genutzt.⁶⁵ Die Protagonist*innen befinden sich zwar häufig vor erschütternden oder existenzbedrohenden Ereignissen sowie Identitätskrisen, gleichzeitig gibt es aber auch Darstellungen der Adoleszenz als lustvoll erlebbare Phase des Ausprobierens.⁶⁶ Konfliktreich sind allerdings typische Handlungsmuster wie das Ablösen von den Eltern oder die Entwicklung eigener politischer, kultureller und ethischer Vorstellungen, erste sexuelle Erfahrungen, die Akzeptanz oder Ablehnung einer sozialen Rolle, sowie die Ausbildung eigener sozialer Beziehungen. Die Spannung zwischen Individualität und Eingliedern in die Gesellschaft spielt dabei eine entscheidende Rolle.⁶⁷

Im deutschsprachigen Raum gibt es seit den 1980er Jahren eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Adoleszenzroman in der Jugendliteraturforschung.⁶⁸ Die dreiteilige Typologie, entwickelt von Carsten Gansel und Heinrich Kaulen, besteht aus der Einteilung in klassischen, modernen und postmodernen Adoleszenzroman.⁶⁹ Sie hat sich mittlerweile in der Kinder- und Jugendliteraturforschung etabliert und ist trotz der Namensgebung nicht chronologisch zu verstehen, sondern ordnet die Romane nach thematischen und narrativen Gesichtspunkten ein.⁷⁰

Der klassische Adoleszenzroman schließt an die Tradition des Schul- und Pubertätsromans an.⁷¹ Er behandelt, den kulturellen Rahmenbedingungen eines Europas

⁶⁵ Vgl. ebd., S. 141–142. *Und*: Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 15.

⁶⁶ Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 370–374.

⁶⁷ Vgl. Carsten Gansel: Entdramatisierung der Generationenkonflikte: zwischen Gleichheit und Depression in All-Age- und Adoleszenzromanen. In: Eva Neuland (Hg.): Sprache der Generationen. Mannheim: Dudenverlag 2012, S. 354–371, S. 359.

⁶⁸ Vgl. Gansel: Adoleszenz und Adoleszenzroman, S. 132.

⁶⁹ Vgl. Heinrich Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne. In: Tausend und ein Buch Nr. 1/99, S. 4–12. *Und*: Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne.

⁷⁰ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 13. *Und*: Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 373.

⁷¹ Die Wurzeln des Adoleszenzromans lassen sich außerdem im Erziehungs-, Entwicklungs- oder Bildungsroman des 18. und 19. Jahrhunderts verorten – Goethes *Die Leiden des jungen Werthers* oder Anton Reisers von Moritz weisen bereits Tendenzen auf, die auch im Adoleszenzroman zu finden sind. Der Entwicklungs- oder Reifungsprozess einer männlichen Hauptfigur und deren Innenansicht stehen beispielsweise wie später im Adoleszenzroman im Fokus der Erzählungen. Sie laufen im Entwicklungs-,

um 1900 entsprechend, männliche Protagonist*innen, die sich durch ihren sensiblen Charakter nicht in die autoritären Gesellschaftsstrukturen einordnen können.⁷² Adoleszenz wird dabei nicht als eine Phase des Ausprobierens und der offenen Möglichkeiten dargestellt, sondern zeichnet sich durch eine Spannung zwischen Individuum und autoritärem System aus.⁷³ Als Schauplatz dient meist die Schule, denn die Erziehungseinrichtungen sind Abbild der patriarchalen und autoritären Gesellschaft, in denen die feindlich dargestellten Lehrpersonen als Vertreter der herrschenden Ordnung fungieren.⁷⁴ Nicht selten endet das Leiden bzw. die existentielle Krise der Protagonist*innen mit dem Tod, da sie nicht gegen die unterdrückenden Hierarchien ankommen oder sich nicht in diese einordnen können.⁷⁵ Als Idealmodell des klassischen Adoleszenzromans gelten etwa Hermann Hesses *Unterm Rad* (1906) oder *Freund Hein* (1902) von Emil Strauß.⁷⁶ Während die Figuren der Väter und Lehrer in diesen Romanen das autoritäre, patriarchale Männlichkeitskonzept verkörpern, widersprechen die sensiblen, jungen Protagonisten diesem Konzept und stehen in einem Spannungsverhältnis dazu.⁷⁷ Ein Entkommen aus dem sozialen System ist nicht möglich und wird durch das Feststecken der Figuren in einem abgeschlossenen (Schul-)Raum veranschaulicht, das ein Bewähren in der Fremde außerhalb dieses bekannten Raumes verhindert.⁷⁸

Im Gegensatz zum klassischen Adoleszenzroman schaffen es die ebenfalls mehrheitlich männlichen Protagonist*innen des modernen Adoleszenzromans durchaus, aus dem vertrauten Raum auszubrechen: Neben einer Fluchtbewegung aus bekannten Räumen, etwa in Form von Roadtrips, spielt auch die Aneignung unterschiedlicher Jugendsubkulturen eine wichtige Rolle, um sich von den Normen⁷⁹ der „institutionellen Einrichtungen der etablierten Gesellschaft“⁸⁰ abzugrenzen oder sich dagegen

Erziehungs- und Bildungsroman aber vermehrt auf einen Status der Vollkommenheit hinaus, der je nach Autor*innengegenwart und deren gesellschaftlichen Idealen unterschiedlich ausfallen kann. (Vgl.

Weinkauff/Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur, S. 125.)

⁷² Vgl. Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman, S. 8.

⁷³ Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 373.

⁷⁴ Vgl. ebd., S. 374.

⁷⁵ Vgl. ebd., S. 374.

⁷⁶ Vgl. Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman, S. 401.

⁷⁷ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 13–14.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 14.

⁷⁹ Unter dem Begriff Norm wird hier die Grundlage des (gesellschaftlichen und menschlichen) Handelns verstanden. Geschlechternormen, Normen der Heterosexualität und des Weiblichen sowie Normierungen sexueller Identitäten sind zentrale Themen der Gender Studies und Queer Studies. (Vgl. Anna Babka/Gerald Posselt: Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. Wien: facultas 2016, S. 79–80.)

⁸⁰ Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 377.

aufzulehnen.⁸¹ Die Protagonist*innen bleiben zwar Außenseiter*innen, Familienkonstellationen, Beziehungen und Erziehungsstile werden allerdings deutlich liberaler dargestellt.⁸² Durch die Modernisierungstendenzen innerhalb der Gesellschaft, die Frauen- und Studierendenbewegungen am Ende der 1960er Jahre, ändert sich auch die Darstellung von Adoleszenz, die im amerikanischen Raum schon in den 1950er Jahren in dem einflussreichen Adoleszenzroman von J.D. Salinger *Der Fänger im Roggen* (dt. 1954) verhandelt wurde.⁸³ Der Initiationsroman ist ein wichtiges Vorbild für den modernen Adoleszenzroman, da die Initiation als ein Prozess der Entwicklung und des Überganges auf Individuation und Identitätserwerb hinausläuft.⁸⁴ Die Suche nach sich selbst, meist ausgelöst durch eine (existentielle) Krise, wird zu einem wichtigen Teil des modernen Adoleszenzromans. Sie drückt sich unter anderem in einer Bewegung im erzählten Raum, etwa durch Reisen, Such- oder Fluchtbewegungen aus.⁸⁵ Der chaotische oder ziellose Charakter dieser Reisen oder Suchbewegungen der Protagonist*innen deutet aber bereits auf die zweiseitigen Beschaffenheit von Freiheit hin: Der Aufbruch aus dem Vertrauten birgt neben Freiheitsgewinn auch Überforderung, Orientierungslosigkeit oder die Gefahr, auf der Suche nach sich selbst Nichts zu finden.⁸⁶ Der Gedanke, dass die Phase der Adoleszenz als „der Erwerb von Identität, Handlungsautonomie und sozialer Verantwortung“⁸⁷, wie sie im modernen Adoleszenzroman dargestellt wird, auch Überforderung und Scheitern zur Folge haben kann, wird im postmodernen Adoleszenzroman weiter aufgegriffen.⁸⁸ Inwiefern sowohl ein Aufbruch aus dem Vertrauten oder auch der Erwerb von Handlungsautonomie und sozialer Verantwortung Handlungen sind, die lange Zeit besonders heterosexuellen männlichen Figuren zugestanden werden, wird im nächsten Kapitel noch ausführlicher erläutert. Im deutschsprachigen Raum setzt sich der postmoderne Adoleszenzroman in den 1990er Jahren durch. Durch die Darstellung rebellierender Adoleszenz im Kielwasser der 68er Bewegung innerhalb der Jugendliteratur sowie der Allgemeinliteratur, kommt es in den

⁸¹ Vgl. Carsten Gansel: Jugendliteratur und jugendkultureller Wandel. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Jugendkultur im Adoleszenzroman. Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne*. Weinheim/München: Juventa 1994, S. 13–42. *Und*: Vgl. Stemmann: *Räume der Adoleszenz*, S. 14.

⁸² Vgl. Kaulen: *Jugend- und Adoleszenzroman*, S. 8.

⁸³ Vgl. Gansel: *Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne*, S. 377.

⁸⁴ Vgl. ebd., S. 375.

⁸⁵ Vgl. Stemmann: *Räume der Adoleszenz*, S. 14.

⁸⁶ Vgl. ebd., S. 14. *Und*: Vgl. Gansel: *Entdramatisierung der Generationenkonflikte*. S. 365–367.

⁸⁷ Kaulen: *Jugend- und Adoleszenzroman*, S. 9.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 9.

1970er und 1980er Jahren zu einem Austausch und Zusammenwachsen der beiden literarischen Richtungen⁸⁹, welches das Herausbilden des postmodernen Adoleszenzromans begünstigt.⁹⁰ Hinzu kommt, dass Jung-Sein über alle Generationen hinweg zu einem Ideal und einer anzustrebenden Charaktereigenschaft der (post-) modernen Gesellschaft evoziert.⁹¹ In der Folge verlieren Generationenkonflikte, die sich unter anderem an subkulturellen Codes (z.B. Jeans, Musikstile etc.) ausdrücken, an Bedeutung und rebellischem Charakter und es kommt zu einem Nebeneinander unterschiedlicher Subkulturen und Lebensrealitäten.⁹² Während im modernen Adoleszenzroman noch die „Rebellion gegen das falsche Ganze“⁹³ im Vordergrund steht, verhandelt der postmoderne Adoleszenzroman „eine unbedingte Bejahung des Hedonismus und der postmodernen Polyvalenz des Ichs“.⁹⁴ Die Identitätssuche des modernen Adoleszenzromans wird im postmodernen Adoleszenzroman zu einer Suche nach Spaß und Zerstreuung, wie sie etwa in den Romanen *Unter Null* (dt. 1986) und *Einfach unwiderstehlich* (dt. 1988) von Bret Easton Ellis zu finden sind.⁹⁵ Ein gefestigter Selbstentwurf der Protagonist*innen wird zu einem Ding der Unmöglichkeit, denn „Als Subjekt erscheinen sie aufgelöst und ihrer Fähigkeit zur Grenzziehung beraubt.“⁹⁶ Die sich in der Postmoderne weiter liberalisierenden kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen führen zu einer Flucht vor der bereits im modernen Adoleszenzroman verhandelten Überforderung geöffneter und individualisierter Möglichkeiten.⁹⁷ Das wird auch anhand der ziellosen Bewegungen der Protagonist*innen im Raum, in Form von Vor- und Zurück- bzw. Kreisbewegungen oder auch Bewegungslosigkeit innerhalb einer scheinbar unendlich geöffneten Welt, erkennbar.⁹⁸

⁸⁹ Grundsätzlich gilt, dass sowohl seine Vorgängerr als auch der Adoleszenzroman der Gegenwart sich dadurch auszeichnen, dass die Grenzen zwischen Allgemeinliteratur und Jugendliteratur verschwimmen. Denn Adoleszenzromane sind zwar Jugendlektüre, werden aber oftmals nicht als Jugendliteratur publiziert. Seit den 1990er Jahren wird außerdem ein Trend hin zur All-Age-Literatur erkennbar, die sich sowohl an jugendliche als auch an eine erwachsene Adressat*innengruppe richtet und von Jugendbuch- und Belletristik-Verlagen gleichermaßen publiziert wird. (Vgl. Nadine Bieker: Erzählanfänge und Erzählschlüsse im Adoleszenzroman. Berlin: Peter Lang 2019, S. 26–27. Und: Vgl. Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman, S. 6. Und: Vgl. Hans-Heino Ewers: Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht. Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Peter Lang 2013, S. 119.)

⁹⁰ Vgl. Stemann: Räume der Adoleszenz, S. 14.

⁹¹ Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 379.

⁹² Vgl. ebd.

⁹³ Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman, S. 10.

⁹⁴ Ebd., S. 10.

⁹⁵ Vgl. Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman, S. 421–429.

⁹⁶ Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 381.

⁹⁷ Vgl. Stemann: Räume der Adoleszenz, S. 15.

⁹⁸ Vgl. ebd., S. 15. Und: Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 381.

Diese Entwicklungen des Genres Adoleszenzroman betreffen nicht nur die behandelten Themen, sondern auch narratologische Veränderungen. Besonders in den 1990er Jahren treten verschiedene Erzählstrategien und Adressat*innenbezüge auf, die zur Pluralisierung des Genres führen.⁹⁹ Die „zeitdiagnostische Qualität“¹⁰⁰ des Genres zeigt sich auch hier, denn in einer (post-)modernen Gesellschaft ist auch die Darstellung von Adoleszenz vielschichtig und ambivalent.¹⁰¹

1.3 *Doing Gender*¹⁰² im Adoleszenzroman

Die Auseinandersetzung mit Gender innerhalb der Forschung zur Kinder- und Jugendliteratur geht auf eine seit den 1970er Jahren bestehende feministische Forschungstradition zurück, die vor allem weibliche Figuren in den Fokus ihrer Untersuchungen stellt, um auf Ungleichheiten aufmerksam zu machen.¹⁰³ Auch in aktuellen Studien findet man häufiger Untersuchungen mit diesem Fokus, während eine kritische Auseinandersetzung mit Männlichkeitskonzepten in der Kinder- und Jugendliteraturforschung, im Gegensatz zur allgemeinen genderorientierten Literaturwissenschaft, als Forschungsschwerpunkt nur äußerst minimal vertreten ist.¹⁰⁴ Obwohl bislang nur vereinzelt Studien vorliegen, die intersektionale oder queere Perspektiven systematisch aufgreifen, lassen sich in der Forschung durchaus vermehrt Ansätze und neue Impulse dahingehend erkennen.¹⁰⁵ Besonders in didaktischen Kontexten, etwa im Hinblick auf schulische Vermittlung, gewinnt die Auseinandersetzung mit Genderfragen innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur zunehmend an Bedeutung.¹⁰⁶ In der Kinder- und Jugendliteratur wiederum ist einerseits die Tendenz hin zu nicht-binären, queeren und intersektional gedachten Darstellungen,

⁹⁹ Vgl. Peter Scheiner: Realistische Kinder- und Jugendliteratur. In: Günter Lange (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2005, S. 158–186, S. 180–181.

¹⁰⁰ Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman, S. 8.

¹⁰¹ Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 379–385.

¹⁰² Der Begriff *doing gender* stammt aus den 1980er Jahren und wurde von den amerikanischen Soziolog*innen Don Zimmerman und Candace West geprägt. Er verweist auf die sozialen Interaktionsprozesse, die für die Zuschreibung und Aushandlung von Geschlechtsidentitäten verantwortlich sind. Gender ist damit eine sozial konstituierte und veränderliche Kategorie. (Vgl. Babka/Posselt: Gender und Dekonstruktion, S. 57.)

¹⁰³ Vgl. Willms: Genderaspekte in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 10.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 11.

¹⁰⁵ Vgl. Nadine Maria Seidel: Adoleszenz, Geschlecht, Identität. Queere Konstruktionen in Romanen nach der Jahrtausendwende. Berlin: Peter Lang 2019, S. 42–46. Und: Vgl. Iris Bierschenk: Kreuz und Queer: Queere Erzählstrukturen in der schwedischen Jugendliteratur. Hamburg: Kovač 2010.

¹⁰⁶ Vgl. Willms: Genderaspekte in der Kinder- und Jugendliteratur, S. 11.

aber gleichzeitig auch eine rückläufige Bewegung hin zur Verfestigung traditioneller Rollenbilder in binären männlich – weiblich Geschlechtsmodellen auszumachen.¹⁰⁷

Vor dem Hintergrund dieser genderorientierten Forschungsperspektiven innerhalb der Kinder- und Jugendliteratur stellt sich auch die Frage, wie Adoleszenz literarisch verhandelt wird und wurde – insbesondere im Hinblick auf die Konstruktion von Geschlecht.

Gerade die Vorstellungen von Jugend bzw. Adoleszenz und der Status den diese Lebensphase (z.B. als Moratorium, Übergangsphase, eigener Lebensabschnitt, etc.) innerhalb der Gesellschaft einnimmt, wirken sich auf die literarische Darstellung von Adoleszenz aus.¹⁰⁸ Hinzukommt, dass Adoleszenz, wie sie im Adoleszenzroman lange Zeit dargestellt wurde, mehrheitlich eine „männliche“¹⁰⁹ Adoleszenz meint.¹¹⁰ Die Identitätsfindung als zentrales Thema des Adoleszenzromans war beispielsweise im klassischen Adoleszenzroman zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark an Geschlechtervorstellungen und Männlichkeitsbilder geknüpft.¹¹¹ Darstellungen weiblicher Adoleszenz als ein Prozess der Identitätsfindung, etwa durch Abgrenzung von elterlichen Wertvorstellungen oder verbunden mit einer Bewegung hinaus in die Welt, standen dabei im Widerspruch zu den damals gängigen Idealen und Vorstellungen von Weiblichkeit.¹¹²

Da außer männlicher Adoleszenz innerhalb der Gattung des Adoleszenzromans lange kein anderes Geschlecht mitgedacht oder dargestellt wurde, lohnt es sich unter anderem einen Blick auf Mädchenspezifische Romane und Entwicklungen in der Jugendliteratur zu werfen.¹¹³ Etwa zur selben Zeit, zu der sich der klassische Adoleszenzroman herausbildet und männliche Adoleszenz abbildet, entwickelt sich parallel der

¹⁰⁷ Vgl. Seidel: Adoleszenz, Geschlecht, Identität, S. 42–46. Und: Vgl. Bierschenk: Kreuz und Queer.

¹⁰⁸ Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 362.

¹⁰⁹ Wenn in dieser Arbeit von männlich/weiblich die Rede ist, sollen keinesfalls unhinterfragt binäre Geschlechtervorstellungen reproduziert werden. Jedoch haben sich Begriffe wie männliche Adoleszenz oder weiblicher Adoleszenzroman in der Forschungsliteratur, z.B. als Analysebegriffe oder Gattungseinteilungen etabliert, weshalb in dieser Arbeit auf diese und ähnliche Begriffe zurückgegriffen wird.

¹¹⁰ Vgl. Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman, S. 8.

¹¹¹ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 13–14.

¹¹² Vgl. Ewers: Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht, S. 200–201.

¹¹³ Vgl. Weinkauff/Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur, S. 125–133. Und: Vgl. Annette Kliever: Mädchenliteratur von 1970 bis 1990. Von Gretchen Sackmeier zur Lady Punk. In: Weertje Willms (Hg.): Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2022, S. 339–354.

Mädchenroman, der sich mit weiblicher Adoleszenz auseinandersetzt.¹¹⁴ Die darin verhandelte weibliche Adoleszenz unterscheidet sich maßgeblich von der Darstellung männlicher Adoleszenz, wie sie beispielsweise im Entwicklungs- oder Adoleszenzroman vorkommt. Evelyn Sauerbaum setzt sich kritisch mit der Darstellung weiblicher Adoleszenz auseinander. Sie geht von einer „weiblichen Nicht-Jugend“¹¹⁵ aus, denn während männlichen Jugendlichen in der Adoleszenz eine „Zweite Chance“¹¹⁶ und Persönlichkeitsentwicklung zugestanden wird, durchlaufen weibliche Jugendliche eine Phase der Persönlichkeitszerstörung, da sie ihre Persönlichkeitsentwicklung zugunsten einer Anpassung an soziale Normen und Anforderungen aufgeben (sollen).¹¹⁷ Die Wurzeln der literarischen Darstellung „weiblicher Nicht-Jugend“ bzw. weiblicher Adoleszenz liegen im 18. Jahrhundert. Bei den wenigen Beispielen mädchenliterarischer Texte dieser Zeit handelt es sich vor allem um „moralische Abhandlungen, lehrreiche Unterredungen und elterliche Räte und Vermächtnisse“¹¹⁸, die jugendliche (bürgerliche) Mädchen auf den Status als Ehefrau und Mutter vorbereiten sollen.¹¹⁹ Das rezeptionsgeschichtlich prägendste Beispiel dafür ist wohl J. H. Campes *Väterlicher Rath für meine Tochter* (1789).¹²⁰ Auch im empfindsam-didaktischen Roman, der ebenfalls zu den Vorläufern der spezifischen Mädchenliteratur zählt, wird die Erziehung von Mädchen anhand gesellschaftlicher Vorstellungen von Frau-Sein, beispielsweise sogenannter weiblicher Tugenden wie Keuschheit oder Mutterschaft, literarisch verhandelt.¹²¹ Eine frühe Form des Mädchenromans ist der Backfischroman, welcher sich etwa am Ende des 19. Jahrhunderts herausbildete und als dessen erfolgreichster Vertreter *Der Trotzkopf* (1885) von Emmy von Rhodens gelten kann. Die Protagonistinnen der Backfischromane entwickeln sich ausgehend von einer „Trotzphase“ hin zu ihrer Rolle als (Ehe-)Frau.¹²²

¹¹⁴ Vgl. Nadine Bieker: Weiblichkeitsbilder im aktuellen Adoleszenzroman am Beispiel von Tamara Bachs Roman *Marienbilder*. In: Gabriele von Glasenapp/Andre Kagelmann/Felix Giesa (Hg.): *Die Zeitalter werden besichtigt. Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Festschrift für Otto Brunken*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015. S. 271–291, S. 275.

¹¹⁵ Evelyn Sauerbaum: *Selbstentfaltung zwischen Autonomie und Intimität. Literarische Darstellungen weiblicher Adoleszenz in Mädchenbuch und Frauenroman*. Frankfurt am Main: Lang 1999, S. 1.

¹¹⁶ Carsten Gansel: *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung – Adoleszenz und Literatur*. In: Carsten Gansel (Hg.): *Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur*. Heidelberg: Winter 2011, S. 32.

¹¹⁷ Vgl. Sauerbaum: *Selbstentfaltung*, S. 1–4.

¹¹⁸ Dagmar Grenz: *Mädchenliteratur*. In: Günter Lange (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Bd. 1: *Grundlagen – Gattungen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2005, S. 332–358, S. 333.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 333–334.

¹²⁰ Vgl. ebd., S. 334.

¹²¹ Vgl. ebd., S. 335.

¹²² Vgl. ebd., S. 335.

Mädchen wird somit erstmals eine Phase der Rebellion in ihrer Entwicklung zugestanden.¹²³ Die „Anpassung an die weibliche Rolle“¹²⁴ und die „individuelle Selbstaufgabe, die von der Frau gefordert wird“¹²⁵ werden als natürlich dargestellter Schritt im Entwicklungsprozess von Mädchen gezeigt, an dessen Ende ihre ebenfalls „natürliche“ Bestimmung als Ehefrau und Mutter steht.¹²⁶ Diese Wandlung der Figuren passiert dabei durch intrinsische Motivation statt gesellschaftlichem Zwang.¹²⁷

Ähnlich der Entwicklung des Adoleszenzromans, haben die Studierendenbewegung und vor allem die Frauenbewegung in den 1970er Jahren starke Auswirkungen auf die Gattungsgeschichte des Mädchenromans.¹²⁸ Die noch aus dem 19. Jahrhundert stammenden und bis dahin kaum veränderten Muster innerhalb der Mädchenliteratur werden nun einem Wandel unterzogen und stereotype Genderdarstellungen zunehmend kritisiert. Es entwickeln sich in zwei Schüben zuerst der emanzipatorische Mädchenroman und dann der weibliche Adoleszenzroman.¹²⁹ Im emanzipatorischen Mädchenroman geraten Themen, die als „typisch weiblich“ angesehen wurden, wie Essstörungen, Depression, (ungewollte) Schwangerschaft aber auch weibliche Homosexualität in den Mittelpunkt der Romane. Die Protagonistinnen erhalten außerdem als „typisch männlich“ geltende Charaktereigenschaften, wie Mut oder Selbstbewusstsein.¹³⁰ Der emanzipatorische Mädchenroman bleibt damit allerdings einer binären Geschlechterordnung verhaftet, da trotz Behandlung vieler wichtiger Themen der Emanzipation (Sexualität, Bildung, Familie etc.) und der Umkehr von männlich oder weiblich konnotierten Eigenschaften, keine Auflösung, sondern eine Reproduktion und Festigung bipolarer Einteilungen passiert.¹³¹ Doch der aufklärerisch-didaktische Duktus des emanzipatorischen Mädchenromans, der ebenfalls dem Einfluss der zweiten Frauenbewegung geschuldet ist, führt bereits in den 1980er Jahren zu einer Abkehr vom emanzipatorischen Mädchenroman und hin zur Entwicklung des weiblichen Adoleszenzromans. Mit neuen Modellen von Gleichberechtigung, wie sie im

¹²³ Vgl. ebd., S. 337.

¹²⁴ Dagmar Grenz: ‚Der Trotzkopf‘ – ein Bestseller damals und heute. In: Dagmar Grenz/Gisela Wilkending (Hg.): Geschichte der Mädchenlektüre. Mädchenliteratur und die gesellschaftliche Situation der Frauen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Weinheim/München: Juventa Verlag 1997, S. 115–137, S. 120.

¹²⁵ Ebd.

¹²⁶ Vgl. Ebd., S. 117–120.

¹²⁷ Vgl. Grenz: Mädchenliteratur, S. 335. Und: Vgl. Bieker: Weiblichkeitsbilder, S. 276.

¹²⁸ Vgl. Kliewer: Mädchenliteratur, S. 339.

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 339–342.

¹³⁰ Vgl. Bieker: Weiblichkeitsbilder, S. 277.

¹³¹ Vgl. ebd., S. 279.

Differenzfeminismus zu finden sind, werden im weiblichen Adoleszenzroman nun unterschiedliche, ambivalente Möglichkeiten von weiblicher Entwicklung thematisiert, die Leser*innen keinen „richtigen“ oder „falschen“ Weg vorschreiben sollen.¹³² Mit der Fokussierung auf Innerlichkeit und Identitätskrisen verschwimmen die Gattungsgrenzen zwischen weiblichem und männlichem Adoleszenzroman zunehmend.¹³³ Aber auch Erwachsenenliteratur und Adoleszenzroman nähern sich dadurch und durch die Übernahme erzählerischer Mittel des (post-)modernen Romans weiter an.¹³⁴

Die eben umrissenen Veränderungen des Stellenwertes und der Darstellung weiblicher Adoleszenz, können auch anhand von Raumzuweisungen aufgezeigt werden. Sowohl Geschlechterordnungen als auch Raumzuweisungen sind sozial konstruiert und traditionellerweise miteinander verbunden, sodass historisch betrachtet gewisse Räume, wie Stadt und Natur, aber auch ganze Bereiche, wie der öffentliche oder der private Raum, (in der Literatur) genderspezifischen Zuordnungen unterliegen.¹³⁵ Natascha Würzbach führt dazu aus, dass die „sozial definierten Bereiche Haus und Garten, freie Natur und Großstadt, Arbeitsplatz, fremde Länder und Kriegsschauplatz für Territorialisierung und Grenzüberschreitung im Rahmen der Geschlechterordnung von zentraler Bedeutung“¹³⁶ sind. Während Natur und der häusliche Bereich also beispielsweise weiblich konnotiert sind, werden Stadt und öffentliche Sphäre mit Männern assoziiert, denn „[n]eben Klassenzugehörigkeit und ethnischer Herkunft ist das Geschlecht von entscheidendem Einfluss für die Zuweisung von gesellschaftlichen Räumen an Individuen und Gruppen“.¹³⁷ Die Aktionsmöglichkeiten im Raum sind an unterschiedliche soziale Kategorien geknüpft, die intersektional zusammenhängen.¹³⁸ So war es bis ins 20. Jahrhundert nicht üblich, dass Frauen aus höheren gesellschaftlichen Schichten sich ohne männliche Begleitung im städtischen Raum bewegten, da damit Moralvorstellungen verbunden waren, die als verwerflich galten.¹³⁹ Die herrschenden

¹³² Vgl. Kliewer: Mädchenliteratur, S. 343–344.

¹³³ Vgl. ebd., S. 339.

¹³⁴ Vgl. Bieker: Weiblichkeitsbilder, S. 277.

¹³⁵ Vgl. Martina Kofer: Stadt als Erfahrungsraum kultureller und sozialer Grenzlinien in der interkulturellen Adoleszenzliteratur. Eine gendersensible Betrachtung des Handlungsraums „Viertel“. In: Ute Dettmar/Andre Kagelmann/Ingrid Tomkowiak (Hg.) Urban! Städtische Kulturen in Kinder und Jugendmedien. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler 2023, S. 51–65, S. 52–53.

¹³⁶ Würzbach: Raumdarstellung, S. 52.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 51.

¹³⁸ Vgl. Julia Benner: Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Josting, Petra/Caroline Roeder/Ute Dettmar (Hg.): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und (Medien-)forschung. München: kopaed 2016 (kjl&m 16.extra), S. 29–39.

¹³⁹ Vgl. Franziska Roller: Flaneurinnen, Straßenmädchen, Bürgerinnen. Öffentlicher Raum und gesellschaftliche Teilhabe von Frauen. In: Margarete Hubrath (Hg.): Geschlechter-Räume.

gesellschaftlichen, kulturellen und moralischen Normen beeinflussen die Bewegungsmöglichkeiten der Geschlechter.¹⁴⁰ Auch in der literarischen Darstellung gilt, „je nach Geschlecht differieren die Formen und Funktionen der Bewegungen von Figuren.“¹⁴¹ So gibt es für die Darstellung männlicher Jugend Erzählmuster, wie etwa die literarische Initiationsreise, die seit 1800 wiederholt und gefestigt wurden und bis heute wirken. Mit dem Begriff „Dornröschen-Modell“¹⁴² drückt Gertrud Lehnert sehr deutlich die passive Rolle und die sich von der männlich konnotierten Reise unterscheidende Raumordnung in den literarischen Darstellungen weiblicher Adoleszenz aus.¹⁴³ Diese finden beispielsweise in der Pensionatsgeschichte ihre Entsprechung, in der junge Frauen fernab dem Elternhaus zu Ehefrauen erzogen werden.¹⁴⁴ Die räumliche Isolation der Protagonistinnen im Pensionat als „pädagogische Insel“¹⁴⁵ verweist bereits auf die limitierten Bewegungsmöglichkeiten, die ihnen die sozialen Hierarchien zugestehen. Adoleszenz ist hier also keine Phase des Ausprobierens oder eines Selbstfindungsprozesses, sondern dient dem Einüben gesellschaftlicher Rollenvorstellungen von Frau-Sein.¹⁴⁶ Die soziale Konstruiertheit von Räumen ist umgekehrt aber auch ein wichtiger Teil der Gender- und Identitätsentwicklung der adoleszenten Figuren.¹⁴⁷ Grenzüberschreitungen, Umdeutungen oder Abgrenzungen von Räumen in der literarischen Darstellung oder auch die Bewegung im erzählten Raum unterliegen genderspezifischen Einschreibungen.¹⁴⁸

Figuren werden durch die Räume identifiziert, in denen sie sich aufhalten, und durch die Art und Weise charakterisiert, in der sie in einem Raum handeln, Grenzen überschreiten, mobil werden oder immobil bleiben.¹⁴⁹

Konstruktionen von „gender“ in Geschichte, Literatur und Alltag. Köln [u. a.]: Böhlau Verlag 2001, S. 251–265, S. 255.

¹⁴⁰ Vgl. Kofer: Stadt als Erfahrungsraum, S. 52–53.

¹⁴¹ Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 12.

¹⁴² Gertrude Lehnert: Einleitung. In: Gertrude Lehnert (Hg.): Inszenierungen von Weiblichkeit. Weibliche Kindheit und Adoleszenz in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Opladen: Westdt. Verl. 1996, S. 7–14, S. 11.

¹⁴³ Vgl. Ebd., S. 11.

¹⁴⁴ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 12. Und: Vgl. Grenz: Mädchenliteratur, S. 338.

¹⁴⁵ Vgl. Caroline Roeder: Vom Trotzkef bis Tschick, von Moritz bis Marsmädchen. Nonkonforme adoleszente ProtagonistInnen im Spannungsfeld von (literarischen) Regel-Diskursen. In: Ricarda Freudenberg/Petra Josting (Hg.): Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen. München: Kopaed 2015, S. 44–57, S. 46.

¹⁴⁶ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 12.

¹⁴⁷ Vgl. Würzbach: Raumdarstellung, S. 52.

¹⁴⁸ Vgl. ebd., S. 52. Und: Vgl. Lehnert: Inszenierungen von Weiblichkeit, S. 7–14.

¹⁴⁹ Birgit Neumann/Wolfgang Hallet: Raum und Bewegung in der Literatur. Zur Einführung. In: Birgit Neumann/Wolfgang Hallet (Hg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript 2009, S. 11–32S, S. 25.

Das Übertreten von Grenzen oder das Durchbrechen dieser Räume und der damit zusammenhängenden Genderzuschreibungen, kann damit für eine adoleszente Figur zu einem Akt der Emanzipation, Positionierung und Identitätsentwicklung werden.¹⁵⁰

¹⁵⁰ Vgl. Kofer: Stadt als Erfahrungsraum, S. 53.

2 Raum! Raum?

Die literarische Darstellung von Raum reflektiert die Konstruktion kultureller und gesellschaftlicher Strukturen. Insbesondere im Kontext feministischer Theorien und Gender Studies zeigt sich, dass Räume nicht nur als Schauplätze fungieren, sondern geschlechterbezogene Machtverhältnisse sichtbar machen, bestätigen oder kritisch hinterfragen können.¹⁵¹ Auch wenn Raum als Konzept auf einen ersten Blick ausgesprochen vertraut wirkt, wird bei einer tieferen Beschäftigung schnell deutlich, dass es innerhalb der (Literatur-)Wissenschaft sehr unterschiedliche Ansätze gibt, um Raum theoretisch zu fassen und für die Analyse nutzbar zu machen – wie sich spätestens seit dem sogenannten „*spatial turn*“¹⁵² ab den 1980er Jahren zeigt.¹⁵³

Grundlegend für ein Verständnis von Raum, wie er ab dem *spatial turn* verstanden wird, ist die Vorstellung von einem sozialen, dynamischen und relationalen Raum.¹⁵⁴ Das bedeutet, Raum gilt als sozial konstruiert und nicht mehr als natürliche Gegebenheit, „vorsoziale Kategorie“¹⁵⁵ oder ein mit Dingen und Menschen gefüllter Behälter. Vielmehr entsteht er durch symbolisches und soziales Handeln sowie Bewegungen und Vorstellungen von Menschen. Daher ist Raum nicht nur in seiner materiellen Bedeutung zu sehen, sondern auch als Raumvorstellungen relevant.¹⁵⁶ Raum wird durch soziale Akteur*innen produziert, hat aber gleichzeitig auch Auswirkungen auf die sich im Raum befindenden Individuen.¹⁵⁷ Während beim Container-Modell außerdem die Einflüsse des Raumes auf den Körper betont werden, fokussiert der relationale Raumbegriff auf die

¹⁵¹ Vgl. Würzbach: Raumdarstellung, S. 49.

¹⁵² Der *spatial turn* bezeichnet einen Paradigmenwechsel in den Kultur- und Sozialwissenschaften seit den späten 1980er-Jahren, bei dem Raum nicht mehr nur als physische Gegebenheit, sondern als bedeutende kulturelle und gesellschaftliche Kategorie in den Mittelpunkt wissenschaftlicher Analysen rückt. (Vgl. Michael C. Frank: Die Literaturwissenschaften und der spatial turn: Ansätze bei Jurij Lotman und Michail Bachtin. In: Wolfgang Hallet/Birgit Neumann (Hg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript 2009, S. 53–80, S. 53–56.)

¹⁵³ Vgl. Hallet/Neumann: Raum und Bewegung, S. 11.

¹⁵⁴ Der Begriff stammt ursprünglich aus der Physik und Philosophie und ist von der Raumsoziologie übernommen worden. Der relationale Raum steht in Abgrenzung zu einem absoluten Raumbegriff, der Raum als naturgegebenen Container begreift, während ein relationaler Raumbegriff die Wechselwirkung und das Zusammenspiel von Raum und Akteur*innen mitbedenkt. (Vgl. Laura Kajetzke/Markus Schoer: Sozialer Raum: Verräumlichung. In: Stephan Günzel (Hg.): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2010, S. 192–203, S. 193.)

¹⁵⁵ Kajetzke/Schoer: Sozialer Raum, S. 192.

¹⁵⁶ Vgl. Lehnert: Raum und Gefühle, S. 9–11.

¹⁵⁷ Vgl. ebd., S. 10. Und: Vgl. Kajetzke/Schoer: Sozialer Raum, S. 192–193.

wechselseitige Wirkung der Körper der Individuen und die Konstruktion von Raum bzw. räumlichen Strukturen.¹⁵⁸

Besonders an den Überlegungen der französischen Philosophen Henri Lefebvre und Michel Foucault zu Raum zeigt sich die ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts veränderte Raumvorstellung, bei der Raum als „soziale Konstruktion, also als Signatur individuellen und sozialen Handelns“¹⁵⁹ gefasst wird.¹⁶⁰ Deren Raumkonzepte lassen sich mit einer genderorientierten Literaturanalyse verbinden, wenn sowohl Raum als auch Geschlecht als „offene soziale Konstruktionen [...], die sich in den Prozessen ihrer Herausbildung, ihrer jeweiligen Erscheinung und ihrer sozialen Wirkmacht wechselseitig beeinflussen“¹⁶¹ gefasst werden. So haben (heteronormative) Geschlechterverhältnisse Auswirkungen auf räumliche Strukturen, genauso wie bestehende räumliche Gegebenheiten Geschlechterstrukturen beeinflussen.¹⁶² Als konkretes Beispiel sei hier etwa auf die Literaturwissenschaftlerin Jenny Bauer verwiesen. Sie macht die Theorien und Begriffe Lefebvres in Kombination mit den Theorien Judith Butlers zu Performanz und Geschlecht für eine narratologische, genderorientierte Raumanalyse nutzbar, indem sie die kulturelle Konstruktion von Geschlecht als „explizit im sozialen Raum verortet“ und als „Bestandteil räumlicher Aneignung“ anhand der Analysen vierer Romane um 1900 beschreibbar macht.¹⁶³

Mit Blick auf die Analyse von Adoleszenzromanen sind die raumtheoretischen Überlegungen Michel Foucaults von besonderem Interesse. In seinem vielzitierten Vortrag *Von anderen Räumen* (1967; publiziert 1984) führt Foucault den Begriff der Heterotopie ein. Darin strukturiert er Raum in Utopien, Heterotopie und Normalraum. Er versteht unter Utopien „unwirkliche Räume“¹⁶⁴, die als Nicht-Orte (altgriechisch *tópos* – der Ort, *ou* – nicht) nur fiktive Konstrukte sind und keine tatsächliche Verortung in der

¹⁵⁸ Vgl. Kajetzke/Schoer: Sozialer Raum, S. 193. Und: Vgl. Markus Schroer: Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raumes. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006, S. 276–296.

¹⁵⁹ Vgl. Hallet/Neumann: Raum und Bewegung, S. 13.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 13.

¹⁶¹ Renate Ruhne: (Sozial-)Raum und Geschlecht als strukturierendes Element des Sozialraums. In: Fabian Kessl/Christian Reutlinger (Hg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. Wiesbaden: Springer 2019, S. 203–224, S. 204.

¹⁶² Vgl. ebd., S. 204.

¹⁶³ Vgl. Jenny Bauer: Geschlechterdiskurse um 1900. Literarische Identitätswürfe im Kontext deutsch-skandinavischer Raumproduktion. Bielefeld: transcript 2016, S. 77. Und: Vgl. Henri Lefebvre: The Production of Space. Oxford: Blackwell Publishing 1991.

¹⁶⁴ Michel Foucault: Andere Räume. In: Karlheinz Barck u.a. (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam 1992, S. 34–46, S. 39.

Gesellschaft haben, aber eine „Perfektionierung der Gesellschaft“¹⁶⁵ betonen.¹⁶⁶ Der Normalraum des Alltages und die Heterotopien, die als „vollkommen andere Orte“¹⁶⁷ im Gegensatz zum Normalraum stehen, können jedoch im realen Raum der Gesellschaft verortet werden.¹⁶⁸

Gegenplatzierungen oder Widerlager [...], in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können.¹⁶⁹

In Heterotopien sammeln sich diejenigen Menschen, die im Normalraum keinen Platz finden bzw. für die kein Platz darin vorgesehen ist, weil sie beispielsweise abweichendes Verhalten zur Norm zeigen.¹⁷⁰ Foucault unterscheidet dabei zwei Möglichkeiten der Heterotopien, je nachdem in welcher Weise der Normbruch stattfindet: einerseits die Abweichungs- und andererseits die Krisenheterotopien.¹⁷¹ In als Krisenheterotopien bezeichneten Räumen werden „dem Heterogenen oder Abweichenden Raum für autonome Entfaltung gegeben“.¹⁷² Menschen, die sich in einer Krise befinden, sind Orte vorbehalten, die dieser Krise zugeordnet sind – beispielsweise Internate für adoleszente männliche Jugendliche.¹⁷³ Abweichungsheterotopien hingegen sind für „Individuen, deren Verhalten abweichend ist im Verhältnis zur Norm“¹⁷⁴ bestimmt. Sie haben das Ziel, Abweichungen der Gesellschaft an diesem einen Ort zu versammeln, um die Menschen dann wieder in den Normalraum einordnen zu können.¹⁷⁵ Als Beispiele für Abweichungsheterotopien nennt Foucault etwa Gefängnisse, Erholungsheime oder auch Psychiatrien.¹⁷⁶ Außerdem zeichnen sich Heterotopien dadurch aus, dass sie immer „immer ein System von Öffnungen und Schließungen“¹⁷⁷ voraussetzen. Ihr Zugang ist beschränkt und über eine Schwelle bzw. ein „transitorisches Element des Übergangs“¹⁷⁸ gekennzeichnet. Ein weiteres Merkmal ist ihr besonderes Verhältnis zu Zeit, denn die

¹⁶⁵ Ebd., S. 39.

¹⁶⁶ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 29.

¹⁶⁷ Foucault: Andere Räume, S. 45.

¹⁶⁸ Vgl. ebd., S. 39.

¹⁶⁹ Ebd., S. 39.

¹⁷⁰ Tobias Nikolaus Klass: Heterotopie. In: Clemens Kammler/Rolf Parr u.a.(Hg.): Foucault-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J.B. Metzler 2020, S. 306–307, S. 307. Und: Vgl. Foucault: Andere Räume, S. 40.

¹⁷¹ Vgl. ebd., S. 307.

¹⁷² Ebd.

¹⁷³ Vgl. Foucault: Andere Räume, S. 40.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Vgl. Klass: Heterotopie, S. 307.

¹⁷⁶ Vgl. ebd.

¹⁷⁷ Foucault: Andere Räume, S. 44.

¹⁷⁸ Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 29.

„Heterotopie erreicht ihr volles Funktionieren, wenn die Menschen mit ihrer herkömmlichen Zeit brechen.“¹⁷⁹ Diese Merkmale der Heterotopien sind es, die sie besonders relevant für die Analyse von Adoleszenzromanen machen. Die Überlegungen zu Heterotopien zeigen „Umbrüche[n] der Adoleszenz – in Manifestation von Andersräumen und eines Dazwischens“¹⁸⁰ deutlich auf. Auch das Zeitverständnis, das Heterotopien zugrunde liegt, kann auf dieses Verständnis von Adoleszenz angewandt werden, „wenn man davon ausgeht, dass vermeintlich lineare Verläufe sich auflösen, entstrukturieren und diffus bleiben.“¹⁸¹ Im Adoleszenzroman kommen Heterotopien die Aufgabe eines Rückzugsortes zu, da sie innerhalb der fiktiven Welt einen Zwischenraum markieren, in dem die Umbrüche und Umformungen eines adoleszenten Selbstfindungsprozesses und Identitätskonstruktion abgebildet werden können.¹⁸²

Ein weiterer relevanter Ansatz für die Analyse von Adoleszenzromanen stammt von Jurji Lotman. In *Die Struktur literarischer Texte* (1972) betont er die Bedeutung von Grenzüberschreitungen für die Handlung einer Erzählung.¹⁸³ Er verknüpft das *sujet*, also die Handlungsstruktur, mit dem dargestellten Raum und unterteilt es in drei Elemente: das semantische Feld mit zwei Teilräumen, eine dazwischenliegende Grenze und die handelnde Figur. Ein Ereignis entsteht erst durch die Überschreitung dieser Grenze.¹⁸⁴ Die beiden Teilräume stehen dabei in Opposition zueinander und lassen sich auf drei Ebenen unterscheiden: topologisch (z.B. innen/außen), semantisch (z.B. gut/böse) und topografisch (z.B. Stadt/Dorf).¹⁸⁵ Die Grenzen der topografischen Ebene werden erst dann zu klassifikatorischen Grenzen, d.h. zu Grenzen deren Überschreitung eine Normverletzung beinhaltet, wenn sie außerdem mit semantischen und topologischen Bedeutungen aufgeladen sind.¹⁸⁶ Lotmans Modell eignet sich besonders zur Analyse von Erzählungen, in deren Mittelpunkt zwei klar voneinander abgegrenzte, oppositionelle Räume und die Übertretung der dazwischenliegenden Grenze steht.¹⁸⁷ Durch ein „anti-

¹⁷⁹ Foucault: *Andere Räume*, S. 43.

¹⁸⁰ Stemmann: *Räume der Adoleszenz*, S. 30.

¹⁸¹ Ebd.

¹⁸² Vgl. ebd.

¹⁸³ Vgl. Frank: *Die Literaturwissenschaften und der spatial turn*, S. 67.

¹⁸⁴ Vgl. Jurji M. Lotman: *Die Struktur literarischer Texte*. München: Fink 1986, S. 327–332. *Und*: Vgl. Frank: *Die Literaturwissenschaften und der spatial turn*, S. 67.

¹⁸⁵ Vgl. Lotman: *Die Struktur literarischer Texte*, S. 311–329, *Und*: Vgl. Bieker: *Erzählanfänge und Erzählschlüsse*, S. 103.

¹⁸⁶ Vgl. Matías Martínez/Michael Scheffel: *Einführung in die Erzähltheorie*. München: C.H.Beck, 2019, S. 158.

¹⁸⁷ Vgl. Haupt: *Zur Analyse des Raums*, S. 84.

dichotomes“¹⁸⁸ Raumverständnis, wie bei Foucault oder Lefebvre, kann der performative Charakter von Identitäten raumtheoretisch jedoch differenzierter erfasst werden.¹⁸⁹ In Romanen, die die Vielschichtigkeit von Adoleszenz-, Identitäts- sowie Geschlechterkonstruktionen betonen, können sie eben genau diese Vielschichtigkeit auch besser fassbar machen, wenn beispielsweise Foucaults Verständnis von dem Verhältnisses zwischen Menschen (bzw. Figuren) und Raum als eine Art räumliches Netz angewandt wird.¹⁹⁰

In den Anfängen einer genderorientierten Raumanalyse standen Themen wie Raumaneignung männlicher Räume durch Frauen, d.h. Unterwanderung oder Aufzeigen binärer, hierarchischer Machtverhältnisse, im Fokus einer (sozial-)wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Mittlerweile ist außerdem die Verortung queerer Körper im Raum ein wichtiger Teil der Debatte.¹⁹¹

Die Erkenntnis, dass eine hegemoniale Geschlechterordnung Raum nicht nur widerspiegelt, sondern ihn maßgeblich strukturiert, bleibt entscheidend für eine genderorientierte Auseinandersetzung mit Raum.¹⁹² Literaturwissenschaftliche Analysen zu Raum und Geschlecht stützen sich dabei häufig auf Erkenntnisse aus anderen Disziplinen, sowie interdisziplinäre Ansätze. Der Zusammenhang, dass Räume durch soziale Praktiken konstituiert werden und so keinesfalls geschlechtsneutral, sondern „gendered spaces“ sind, wurde beispielsweise unter anderem durch die feministische Geografie besonders hervorgehoben.¹⁹³ Dabei rückt für eine feministische Raumtheorie auch die enge Verknüpfung von Raum, Macht und Wissen in den Fokus.¹⁹⁴ Durch die Analyse von Räumen können so Mechanismen der Herstellung hegemonialer Rollenbilder, die mit hierarchisierenden Differenzen (einschließlich Geschlecht, aber auch andere Kategorien wie *race*, *class* etc.) verbunden sind, aufgezeigt werden.¹⁹⁵ In

¹⁸⁸ Bauer: Geschlechterdiskurse, S. 60.

¹⁸⁹ Vgl. ebd. *Und*: Vgl. Babka/Posselt: Gender und Dekonstruktion, S. 62–63.

¹⁹⁰ Vgl. Stemann: Räume der Adoleszenz, S. 29–30.

¹⁹¹ Vgl. Ruhne: (Sozial-)Raum, S. 204.

¹⁹² Vgl. Bauer: Geschlechterdiskurs, S. 20.

¹⁹³ Vgl. ebd., S. 20. *Und*: Vgl. Wastl-Walter: Gender-Geographien. *Und*: Vgl. Doris Bachmann-Medick: Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt 2006, S. 291. *Und*: Vgl. Elisa Müller-Adams: Gender, Gedächtnis und Grenzräume in Reisetexten von Ida Hahn-Hahn und Ida von Düringsfeld. In: Andrea Horváth/Karl Katschthaler (Hg.): Konstruktion – Verkörperung – Performativität. Genderkritische Perspektiven auf Grenzgänger_innen in Literatur und Musik. Bielefeld: transcript 2016. S. 139–173, S. 145.

¹⁹⁴ Vgl. Gillian Rose: Feminism and Geography. The Limits of Geographical Knowledge. Oxford: Polity Press 1993, S. 142.

¹⁹⁵ Vgl. Bauer: Geschlechterdiskurs, S. 26.

diesem Zusammenhang hat die Einteilung von „Mann“ als Kultur-, sowie „Frau“ als Naturwesen, innerhalb bürgerlicher Geschlechtskonzeptionen eine entscheidende Bedeutung.¹⁹⁶ Die Literaturwissenschaftlerin Sigrid Weigel zeigt in ihrer Studie *Topographien der Geschlechter* (1990), wie aufbauend auf der Verbindung des „Weiblichen“ mit dem „Natürlichen“, der weibliche Körper mit Ländern, Landschaften oder Städten gleichgesetzt und in der Folge auch von männlichen Eroberern eingenommen und „entdeckt“ werden kann.¹⁹⁷ Diesem Bild zugrundeliegend ist die Vorstellung des „Weiblichen“ als etwas „Anderes“ gegenüber einer „männlichen Norm“. Dabei wird die Natur einerseits als Begründung für die den Geschlechtern zugeordneten Rollen herangezogen, aber gleichzeitig als dem „Zivilisierten“, d.h. dem „Männlichen“, unterlegen imaginiert.¹⁹⁸ Weigel spannt außerdem einen Bogen zwischen der Darstellung des „Weiblichen“ zur Darstellung von Städten.

Die Geschichte der Stadtdarstellung ist übertoll von Beispielen für die Analogisierung von Stadt und Frau, für weibliche Sexualisierung von Stadtbeschreibungen. So werden beispielsweise im Kontext von Krieg und Eroberung fremde Städte – wie überhaupt fremde Territorien – oft als Frauengestalten dargestellt. Oder in Reisebeschreibungen erscheint die Sehnsucht nach der fernen Stadt als Sehnsucht nach einer Frau.¹⁹⁹

Typische „weibliche“ Rollenbilder wie beschützende bzw. nährenden Mutter, schmutzige Hure sowie reine Heilige lassen sich demnach auch in der Darstellungsgeschichte von Städten bzw. in räumlichen Darstellungen nachweisen und auf die dahinterliegenden gesellschaftlichen Vorstellungen von Geschlecht verweisen.²⁰⁰ Bezogen auf realen, physischen Raum finden sich beispielsweise in der feministischen oder genderorientierten Architektur ähnliche Rückschlüsse zu Stadtplanung oder der Gestaltung öffentlicher Räume.²⁰¹

Natascha Würzbach verweist in ihren Überlegungen zu einer genderorientierten Narratologie des erzählten Raums, neben Raumdarstellungen innerhalb von Erzählungen und Romanen, ebenfalls auf die Darstellungen in Reisebeschreibungen. Sie zeigt, wie eng die Konstruktion von Raum und die Bewegungen durch diesen mit bestehenden Geschlechterverhältnissen verknüpft sind, wenn in Raumdarstellungen, z.B. innerhalb

¹⁹⁶ Vgl. Sigrid Weigel: *Topographie der Geschlechter*. Kulturgeschichtliche Studie zur Literatur. Hamburg: Rowohlt 1990, S. 118–124. Und: Vgl. Würzbach: *Raumdarstellung*, S. 49–71

¹⁹⁷ Vgl. Weigel: *Topographien der Geschlechter*, S. 124.

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S. 124–128.

¹⁹⁹ Ebd., S. 150.

²⁰⁰ Vgl. ebd., S. 149–152.

²⁰¹ Vgl. Hartmut Häussermann/Walter Siebel: *Stadtsoziologie. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Campus-Verlag 2004, S. 196–198. Und: Vgl. Schuster: *Queer Spaces*, S. 633–659.

eines Reiseberichts, „die Geschlechter gewissermaßen zu Lokaltermini zitiert [werden], um über den Stand der Geschlechterproblematik Auskunft zu geben, kulturelle Entwicklungen zu bestätigen oder zu kritisieren.“²⁰² Würzbach betont weiters die Wechselbeziehung von Raumerfahrungen und Identitätskonstruktionen durch die Bewegung der Figuren innerhalb der fiktiven Welt für die Darstellung weiblicher Emanzipationsbestrebungen und das Konfliktpotenzial, das damit einhergeht.²⁰³

Ähnlich dazu verdeutlicht Anna Stemmann in *Räume der Adoleszenz* (2019) die Wechselwirkung von Raum mit den Identitätskonstruktionen adoleszenter Figuren im Adoleszenzroman.²⁰⁴ Stemmann teilt den literarischen Raum dabei in die drei Kategorien Raumfunktion, Erzählraum und erzählten Raum ein.²⁰⁵ Der erzählte Raum ist, ähnlich dem Schauplatz, der Raum, in dem die Erzählung stattfindet. Er wird durch die Bewegung der Figuren strukturiert und ist auf Ebene der *histoire* zu verorten. Der Erzählraum hingegen meint die Darstellungsebene und fragt danach, wie Raum erzählt wird – ist also auf der Ebene des *discours* anzusiedeln. Im Unterschied dazu verstehen Cordula Kahrmann, Gunter Reiß und Manfred Schluchter beispielsweise den Erzählraum als Teil der Erzählsituation – also als einen angenommenen Ort, an dem die Erzählinstanz verortet ist.²⁰⁶ Stemmann meint mit Erzählraum hingegen „die narratologische Konstruktion und Darstellungsmittel, die den Seitenraum sowie den Aufbau des Textes gestalten“.²⁰⁷ Sie betont außerdem die für den Erzählraum und in weiterer Folge auch für den erzählten Raum relevante Bedeutung der intermedialen Verfahren nach Irina Rajewsky, wie sie besonders in jugendliterarischen Texten häufig zu finden sind.²⁰⁸ Dabei werden Erzählverfahren eines anderen Mediums imitiert, z.B. durch filmische Schreibweisen.²⁰⁹ In Adoleszenzromanen der Gegenwart werden die Erzählräume häufig durch komplexe (intermediale) Erzählverfahren generiert und referieren damit auf die umbruchhafte Zeit der Adoleszenz. Die in der Moderne und Postmoderne immer ausdifferenzierteren Identitätsmöglichkeiten werden außerdem anhand vielfältiger erzählter Räume auf Ebene

²⁰² Würzbach: Raumdarstellung, S. 49.

²⁰³ Vgl. ebd., S.52–55.

²⁰⁴ Vgl. ebd. Und: Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 31.

²⁰⁵ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 30–33.

²⁰⁶ Vgl. Cordula Kahrmann/Gunter Reiß/Manfred Schluchter: Erzähltextanalyse. Eine Einführung in Grundlagen und Verfahren. Mit Materialien zur Erzähltheorie und Übungstexten von Campe bis Ben Witter. Kronberg: Athenäum Verlag 1977, S. 155.

²⁰⁷ Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 31.

²⁰⁸ Vgl. ebd. Und: Vgl. Irina O. Rajewsky: Intermedialität. Tübingen 2002, S. 16–17.

²⁰⁹ Vgl. Rajewsky: Intermedialität, S. 17.

der *histoire* sichtbar.²¹⁰ Die dritte Kategorie der Raumfunktion ergibt sich aus dem Zusammenwirken der anderen beiden Kategorien Erzählraum und erzähltem Raum.²¹¹

Die Konstruktion des Raumes greift also auf zwei Ebenen – der Darstellung und der Handlung – und das Zusammenwirken von Erzählraum und erzähltem Raum mündet in die Frage nach der Raumfunktion, die die damit verbunden Implikationen auf einer *Metaebene* reflektiert, um die diskursiven, symbolischen und semantisch-codierten Implikationen der Topographien zu beleuchten.²¹²

Anschließend an die Überlegungen über jugendkulturelle Räume sowie Popkultur im Adoleszenzroman sei außerdem auf den Stellenwert von Musik in jugendliterarischen Texten verwiesen. Neben „wirklichkeitsbezogenen soziokulturellen Räumen“²¹³ gibt es innerhalb der Raumdarstellungen in der Literatur auch die Vorstellung von Räumen, die über das hinausgehen, was als real verstanden wird: Darunter fallen etwa utopische, virtuelle oder mentale Räume.²¹⁴ Diesem Konzept ähnlich kann Raum auch zusammen mit akustischen Komponenten im Sinne eines Hörraumes gedacht werden. Aufbauend auf narratologischen Theorien, werden so raumtheoretische Ansätze wie beispielsweise Jurij Lotmans Raumanalysemodell für literarische Texte mit Überlegungen der Soundforschung ergänzt.²¹⁵ Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur sind diese Überlegungen unter anderem durch die Bedeutung digitaler Medien und Musik in der Jugendphase relevant, wenn beispielsweise gerade postmoderne Adoleszenzliteratur konkrete musikalische Verweise nutzt, um Intersubjektivität zu erzeugen.²¹⁶ Solche intertextuellen Referenzen dienen dabei als Abgrenzung- oder Identifikationsmöglichkeit zwischen Autor*in, Leser*in und Figuren.²¹⁷ Da in der Adoleszenzliteratur Jugendliche und Jugendkultur explizit im Fokus der Erzählung stehen, ist es nicht verwunderlich, dass populäre Musik in der Folge auch für (Jugend-)Literatur einen wichtigen Stellenwert einnimmt. In diesem Zusammenhang können die intertextuellen musikalischen Referenzen auch als Soundtrack der Handlung gelesen werden, die den erzählten Raum mit einer weiteren Ebene unterlegen.²¹⁸

²¹⁰ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 31–32.

²¹¹ Vgl. ebd., S. 30, 32.

²¹² Ebd., S. 32.

²¹³ Würzbach, Raumdarstellung, S. 58.

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 58.

²¹⁵ Vgl. Peter Rinnerthaler: Raum? Vom Hörensagen. Akustische Phänomene als Konstituenten räumlicher Strukturen narrativer Texte. In: Caroline Roeder (Hg.): Himmel und Hölle. Raumerkundungen – interdisziplinär & in schulischer Praxis. München: kopaed 2015, S. 135–151, S. 139.

²¹⁶ Vgl. Heidi Lexe: Tonspurens. Zum Soundtrack jugendliterarischer Texte. In: Caroline Roeder (Hg.): Blechtrommeln – Kinder- und Jugendliteratur & Musik. München: kopaed 2012, S. 59–70, S. 59.

²¹⁷ Vgl. ebd., S. 59.

²¹⁸ Vgl. ebd.

Zur konkreten narratologischen Analyse von Raum gibt es im Gegensatz zu anderen Kategorien, wie etwa der Zeit, nur wenige ausdifferenzierte Modelle.²¹⁹ Ansgar Nünning oder Birgit Haupt haben beispielsweise versucht diese Lücke innerhalb der Literaturwissenschaften durch ihre Publikationen zu schließen.²²⁰ Bei einer narrativen Raumanalyse wird einerseits gefragt, welche Räume in einer fiktionalen Erzählung, d.h. welche Schauplätze, welche Ausschnitte von Räumen, erzählt werden. Außerdem stellt sich die Frage, wie diese Räume dargestellt werden und auf welche Weise diese beschrieben werden.²²¹ Das Zusammenwirken der narrativen Komponenten Modus, Figur, Zeit- und Figurendarstellung sowie Stimme haben maßgeblichen Einfluss auf die Inszenierung von Raum in der Erzählung.²²² Die Frage danach, wer auf welche Art Raum sieht und beschreibt, ist also für die Analyse von Raum entscheidend.²²³

Ansgar Nünning und Birgit Neumann gehen von einer Unterscheidung zwischen figural-fokalisiertem Raum und auktorial-erzähltem Raum aus: Der auktorial-erzählte Raum wird dabei durch eine heterodiegetische Erzählinstanz „von außen“ dargestellt.²²⁴ Anders ist es bei einem figural-fokalisiertem Raum, der aus der Perspektive einer Figur innerhalb der Diegese dargestellt wird und so durch subjektive Wahrnehmungen und Vorstellungen der Figuren von den sie umgebenden Räumen konstruiert wird.²²⁵ Stemmann weist in diesem Kontext auf die entscheidende Bedeutung der Bewegung bzw. Mobilität der Figuren für Raumkonstruktionen hin:

[...] in einem figural-fokalisiertem Raum kann nicht nur eine verschobene und intersubjektive Wahrnehmung codiert werden, sondern die Figur bewegt sich selbst durch den erzählten Raum, sodass in dieser Konstruktion das Moment der Bewegung zusätzliche Relevanz erhält.²²⁶

Wie bereits im vorherigen Kapitel betont, ist gerade diese Bewegung im Adoleszenzroman an die Identitätssuche und das Erwachsenwerden adoleszenter Figuren gebunden und gleichzeitig nicht von einer genderorientierten Lesart loszulösen, da die

²¹⁹ Vgl. Natascha Würzbach: Erzählter Raum. Fiktionaler Baustein, kultureller Sinnträger, Ausdruck der Gesellschaftsordnung. In: Jörg Helbig (Hg.): Erzählen und Erzähltheorie im 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilhelm Fäger. Heidelberg: Winter 2001, S. 105–129, S. 105–108. Und: Vgl. Ansgar Nünning: Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung, S. 33–35.

²²⁰ Vgl. Nünning: Formen und Funktionen literarischer Raumgestaltung. Und: Vgl. Haupt: Zur Analyse des Raumes.

²²¹ Vgl. Nünning: Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung, S. 45.

²²² Vgl. Haupt: Zur Analyse des Raums, S. 69–71.

²²³ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 31.

²²⁴ Vgl. Birgit Neumann/Ansgar Nünning: An Introduction to the Study of Narrative Fiction, Stuttgart: Klett 2008, S. 61.

²²⁵ Vgl. Nünning: Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung, S. 45.

²²⁶ Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 31.

Bewegung in der fiktiven Welt und das Hinausziehen in die Welt sowie die damit verbundene Erprobung des Selbst an Gendervorstellungen und -darstellungen geknüpft sind.²²⁷ Die genderorientierte Narratologie, als deren Grundannahme Erzählen als eine Form des *doing gender* zusammengefasst werden kann, fragt danach inwiefern Raum-, Zeit- und Figurenkonzeptionen, Erzählinstanz oder Fokalisierung als geschlechtlich determiniert gelten können.²²⁸ Im Sinne einer genderorientierten, narratologischen Raumanalyse müssen die oben angesprochenen Fragen danach, wie Raum erzählt wird bzw. welcher Raum erzählt wird, also mit einem Fokus auf Gender in Beziehung gesetzt werden, da gerade die Semantisierung der Räume und die Frage nach den Bedeutungsebenen der Räume eine entscheidende Rolle für eine genderorientierte Fragestellung spielt.²²⁹ Aus der Betrachtung von Wahrnehmungen und Beschreibungen der erzählten Räume – d.h. wie sie „sprachlich vermittelt, durch soziale Normen und subjektive Wahrnehmungen geprägt und geschlechterspezifisch konnotiert“²³⁰ sind – ergeben sich Bedeutung und Struktur der Räume der fiktiven Welt.²³¹ Umdeutungen geschlechterzugewiesener Räume, territoriale Abgrenzungen, Raumaneignungen oder Grenzüberschreitungen, die von den Figuren ausgehen, werden unter anderem mit der Persönlichkeitsentwicklung der Figuren verknüpft.²³²

Inwiefern sich die in den letzten beiden Kapiteln besprochenen raum- und genderorientierten Überlegungen und Theorien für die Adoleszenzromane *Busfahrt mit Kuhn*, *Sankt Irgendwas* und *Marienbilder* von Tamara Bach praktisch anwenden lassen, wird nun in den folgenden Kapiteln gezeigt.

²²⁷ Vgl. Hans-Heino Ewers: Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht, S. 51–53.

²²⁸ Vgl. Vera Nünning/Ansgar Nünning: Making Genderes Selves. Analysekatoren und Forschungsperspektiven einer gender-orientierten Erzähltheorie und Erzähltextanalyse. In: Sigrid Nieberle/Elisabeth Strowick (Hg.): Narration und Geschlecht. Texte – Medien – Episteme, Köln/Weimar/Wien: Böhlau 2006, S. 23–44, S. 32.

²²⁹ Vgl. Würzbach: Raumdarstellung, S. 49.

²³⁰ Ebd., S. 50.

²³¹ Vgl. Nünning: Raum/Raumdarstellung, S. 121.

²³² Vgl. Würzbach: Raumdarstellung, S. 52.

3 Busfahrt mit Kuhn

3.1 Identitätskonstruktionen und Möglichkeitsräume

In den hier behandelten Romanen Tamara Bachs ist die Frage nach Identität ein zentrales Thema der Geschichten. Identität wird dabei als etwas ständig Veränderliches dargestellt – in *Busfahrt mit Kuhn* unter anderem durch ungeplante Reisebewegungen, ein offenes Ende und eine unzuverlässige Erzählinstanz verdeutlicht, und nicht als ein fertiges Ergebnis präsentiert. Die Idee der Veränderlichkeit und Konstruierbarkeit von Identität, wie sie besonders im modernen Adoleszenzroman literarisch verhandelt wird, zählt zu den gesellschaftlichen Entwicklungen der Moderne.²³³ Im Kontext der gesellschaftlichen Umbrüche, die diese Epoche prägen, schreibt der Soziologe Peter Wagner:

Statt auf einem gesicherten Platz in einer stabilen sozialen Ordnung verweilen zu können, wird von dem Einzelnen gefordert, sich aktiv bei der Gestaltung seines Lebens und seiner sozialen Position in einer sich beständig verändernden Umwelt zu engagieren.²³⁴

Identität ist dabei als kommunikativer und diskursiver Prozess, der einem andauernden Wandel unterliegt, zu verstehen.²³⁵ Außerdem wird Identität als ein ständiges Ausverhandeln von Selbst- und Fremdbestimmung eines Individuums begriffen und ist infolgedessen immer nur eine Momentaufnahme dieses selbstreflexiven Prozesses.²³⁶ Da das Aus- und Abgrenzen von anderen Individuen oder sozialen Gruppen einen wichtigen Teil der Identitätskonstruktion des einzelnen Individuums ausmachen, streicht die Kulturwissenschaftlerin Heidrun Frieze den Begriff der Grenze als besonders wichtig für die Konstruktion von Identität heraus.²³⁷ Damit zusammenhängende Normierungsprozesse, Differenzierungen, Diskriminierungen oder Ausschlüsse sowie gesellschaftliche Machtbeziehungen sind ebenfalls Teil davon und gerade für die Kategorie Geschlecht von Bedeutung.²³⁸ Im Kontext einer gendertheoretischen Auseinandersetzung ist daher das Identitätsverständnis der Moderne stark kritisiert und die darunterliegenden Machtstrukturen aufgezeigt worden.²³⁹ Besonders

²³³ Vgl. Monika Wolting: „Identität kann nur als ein Problem existieren“ – Zu Identitätskonstruktion in der Gegenwartsliteratur. Einleitung. In: Monika Wolting (Hg.): Identitätskonstruktion in der deutschen Gegenwartsliteratur. Göttingen: V&R unipress 2017, S. 9–18, S. 9.

²³⁴ Wagner: Soziologie der Moderne, S. 243.

²³⁵ Vgl. ebd.

²³⁶ Vgl. Wolting: Identitätskonstruktion, S. 10. Und: Vgl. Hans-Peter Frey (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Enke 1987, S. 23.

²³⁷ Vgl. Heidrun Frieze: Introduction. In: Heidrun Frieze (Hg.): Identities: time, difference, and boundaries. New York: Berghahn Books 2002, S. 1–13.

²³⁸ Vgl. Wolting: Identitätskonstruktion, S. 10.

²³⁹ Vgl. Bauer: Geschlechterdiskurse, S. 15.

poststrukturalistische Theoretiker*innen betonen, dass Identitätskonzeptionen abhängig von sozialer Anerkennung und Zugehörigkeitsbedürfnissen des Subjekts sind, sodass die Konstruktion der eigenen Identität nicht „neutral“ entsteht, sondern in einem ständigen Ausverhandlungsprozess mit bereits vorgegeben Vorstellungen von Identität passiert, die wiederum einem historischen Kontext unterliegen²⁴⁰, denn der „Identitätsbegriff vermittelt [...] – zumindest unausgesprochen – den normativen Sollzustand ‚gelungenen Lebens‘. Gerade diese Konnotation hat ihn zugleich zum Gegenstand heftiger Kritik gemacht.“²⁴¹ Das gilt auch für eine feministische Auseinandersetzung mit dem Begriff, der unter anderem als „patriarchal bestimmte Zwangsfiguration für weibliche Subjektivität kritisiert“²⁴² wird. Im Zusammenhang der Geschlechterforschung wird die Idee einer „natürlichen“ (Geschlechts-)Identität als „interessensgeleitetes, patriarchales und eurozentristisches Konstrukt zurückgewiesen“²⁴³ und Identitätsbausteine wie männlich/weiblich oder homosexuell/heterosexuell in ihren hierarchischen und normierenden Funktionen dekonstruiert und kritisiert.²⁴⁴ Die Queer Studies propagieren, anschließend an die in den Gender Studies zentrale Destabilisierung dichotomer Oppositionsschemata, eine Lösung der Einheit von sozialem Geschlecht, Begehren, Sexualität und Identität.²⁴⁵ In einer dekonstruktivistischen Auseinandersetzung mit Identität gelten aus diesem Grund vor allem Alterität und Iterabilität als notwendige Charakteristika von Identität. So verändert Judith Butler – im Kontext der Verortung des Subjekts zwischen subjektivem Innen und gesellschaftlichem Außen – den Blickwinkel auf Identitätskonstruktionen, indem sie nicht von einem individuellen oder psychologischen Prozess, sondern von sanktionierenden gesellschaftlichen Normen ausgeht.²⁴⁶ Personen werden nur als solche anerkannt, wenn sie „geschlechtlich bestimmt sind, und zwar gemäß der kulturellen Matrik, die Geschlechterbinarität und Heteronormativität produziert und aufrechterhält“.²⁴⁷ Man könnte annehmen, in der Folge

²⁴⁰ Vgl. Seidel: Adoleszenz, Geschlecht, Identität, S. 70. Und: Vgl. Heiner Keupp: Identität. Online unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968> (20.5.2025). Und: Vgl. Bauer: Geschlechterdiskurs, S. 23–27.

²⁴¹ Keupp: Identität.

²⁴² Ebd.

²⁴³ Vgl. Babka/Posselt: Gender und Dekonstruktion, S. 63.

²⁴⁴ Vgl. ebd.

²⁴⁵ Vgl. Christine M. Klappeer: queer.contexts. Entstehung und Rezeption von Queer Theory in den USA und Österreich. Innsbruck: StudienVerlag 2007, S. 52–56. Und: Vgl. Andreas Blödorn: „Von der Queer Theory zur Methode eines Queer Reading. Tonio Krögers verqueere ‚Normalität‘“. In: Tim Lörke u. Christian Müller (Hg.): Vom Nutzen und Nachteil der Theorie für die Lektüre. Das Werk Thomas Manns im Lichte neuer Literaturtheorien. Würzburg: Königshausen & Neumann 2006, S. 129–146, S. 132.

²⁴⁶ Vgl. Judith Butler: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2021, S. 37–38.

²⁴⁷ Seidel: Adoleszenz, Geschlecht, Identität, S. 71.

müsste das Konzept Identität komplett abgelehnt werden – wie es der Queer Theorie mitunter auch vorgeworfen wurde – jedoch verweist Butler auf die Notwendigkeit, von Identitätsbegriffen wie „queer“, „Frau“, „schwul“.²⁴⁸ Diese müssen allerdings ständig neu kritisch ausverhandelt werden, denn queere Identitätskritik heißt, „sich bewusst zu werden, dass die vermeintliche Kohärenz und Eindeutigkeit einer Identität immer fiktional sind, bedeutet deshalb darauf zu bestehen, sich nicht durch einen Namen, eine Kategorie, eine Anrufung vereindeutigen zu lassen.“²⁴⁹

Literarische Darstellungen von Identitätskonzepten spielen daher mit Möglichkeiten diese Fiktionalität herauszustreichen, um „traditionellen Vorstellungen von Identitätsfindung, von Autonomie und Persönlichkeit“²⁵⁰ zu unterlaufen und keine festen Identitätsentwürfe mehr zu zeigen.²⁵¹ Popkulturelle oder intermediale Verweise zu (sozialen) Medien wie Computerspielen, Filmen oder Musik werden beispielsweise für die Darstellung von Identitätskonstruktionen nutzbar gemacht.²⁵² Auch für *Busfahrt mit Kuhn* trifft das zu. In dem 2004 erschienenen Roman erzählt Tamara Bach die Geschichte der Abiturientin Rike, die zusammen mit drei Freund*innen einen Roadtrip in einem alten VW-Bus unternimmt. Nach bestandener Prüfung stehlen die vier den Bus von Rikes Bruder Kurti mit dem Ziel, zu einem Musikfestival in den Süden Deutschlands zu fahren. Während der Reise setzt sich Rike mit sich selbst und den Veränderungen auseinander, die mit dem Ende dieses Lebensabschnittes einhergehen. Dem Roman vorangestellt ist ein Zitat aus dem Road Movie *Absolute Giganten* (1998), in dem es heißt:

Weißt du, was ich manchmal denke? Es müsste immer Musik da sein. Bei allem, was du machst. Und wenn's so richtig scheiße ist, dann ist wenigstens noch die Musik da. Und an der Stelle, wo es am allerschönsten ist, da müsste die Platte springen, und du hörst immer diesen einen Moment. (Busfahrt mit Kuhn, S. 5)

Rikes Prozess wird damit in den Wunsch, schöne Momente durch Musik zu konservieren bzw. durch Musik erneut erleben zu können, eingebettet. Dieses Zitat kann als Startschuss für ein den ganzen Roman durchziehendes Verweisspiel mit *song lyrics* und dem Medium Film gelten, das von entscheidender Bedeutung für Rikes Selbstwahrnehmung bzw. -deutung ist.²⁵³ Rike hadert mit den Veränderungen, die durch das Ende der Schulzeit, also dem Ende der späten Kindheit, auf sie zukommen.

²⁴⁸ Vgl. Klapeer: queer.contexts, S. 78–79.

²⁴⁹ Paula Irene Villa: Judith Butler. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus Verl. 2012, S. 106.

²⁵⁰ Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman, S. 9.

²⁵¹ Vgl. ebd.

²⁵² Vgl. Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman, S. 194–195.

²⁵³ Vgl. Stemann: Räume der Adoleszenz, S. 41.

Der Wunsch, schöne Momente in der durch Musik ausgelösten Erinnerung zu bewahren, ist Ausdruck des Versuches, am vertrauten Lebensstatus festzuhalten. Gleichzeitig kann Rike die Veränderung nicht aufhalten und begibt sich in einen Prozess des kritischen Ausverhandelns, der sie umgebenden Normen und ihrer eigenen Identität. Der Prozess führt am Ende des Buches zur Akzeptanz der Veränderung bzw. zum Loslassen von bekannten Vorstellungen von Frau-sein oder Erwachsenwerden. Rike nutzt zwar die Identitätskategorie Frau für sich, allerdings wägt sie ab, welche der damit verbundenen Zuschreibungen sie annehmen möchte. Rikes „Seht her, ich bin jetzt eine Frau“ (BmK, S. 152) ist daher sowohl verwundert als auch ironisch, schließlich passt Rikes tatsächliche Erfahrung nicht zur popkulturellen Darstellung des ersten Males, wie sie die Figur beispielsweise aus Hollywoodliebesfilmen kennt („Das ist es also. Es ist kein Feuerwerk, kein Blütenregen [...].“ (BmK, S. 150)). Verbunden damit verliert auch die Musik ihren Stellenwert für Rikes Selbstwahrnehmung. Sie braucht sie nicht mehr, um sich danach zu definieren. „Neben der Tribüne hängt ein Plakat, an dem die Uhrzeiten der Konzerte für heute dranstehen. Es ist mir egal. Ich muss grinsen, als es mir auffällt. Dass es egal ist, es ist hinfällig.“ (BmK, S. 152). Rikes Selbstwahrnehmung definiert sich nun über eigenverantwortliche Entscheidungen. Das spiegelt sich auch in der letzten Szene: Während Kurti zwar die Musik für die Rückfahrt auswählt, bestimmt Rike nun mit dem Bus nach Hause zu fahren (BmK, S. 152–158).

Subjektivierungsprozesse und Genderkonstruktionen werden im Adoleszenzroman außerdem über die Kategorie Raum verdeutlicht²⁵⁴, denn „[...] texts, especially those that deal with lives and selves, have definitely become more spatial“.²⁵⁵ Bleibt man bei dieser räumlichen Vorstellung, kann auch die Lebensphase Adoleszenz an sich – d.h. die Auseinandersetzung der Figuren mit ihrer Umgebung, in Form von Familie, Schule oder anderen gesellschaftlichen Institutionen und den damit verbundenen Normierungsprozessen und Vorstellungen von Erwachsensein – in Anlehnung an Vera King als „psychosozialer Möglichkeitsraum“²⁵⁶ betrachtet werden.²⁵⁷ Sie zeigt mit dem Begriff auf, wie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen unterschiedliche

²⁵⁴ Vgl. Bauer: Genderdiskurs, S. 15–16. Und: Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz.

²⁵⁵ Jürgen Schlaeger: „Selves for the Twenty-First Century“. In: Christoph Houswitschka, Gabriele Knappe u. Anja Müller (Hg.): Anglistentag 2005 Bamberg. Proceedings. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2005, S. 425–436, S. 430.

²⁵⁶ King: Die Entstehung des Neuen, S. 39.

²⁵⁷ Vgl. Busche: Männlichkeit und Gewaltabstinenz, S. 222–225, Und: Vgl. King: Die Entstehung des Neuen, S. 39–45.

Möglichkeiten für die Individuen in ihrem Subjektivierungsprozess eröffnen.²⁵⁸ Mart Busche fasst Kings Überlegungen pointiert zusammen:

Im Übergang zum Erwachsensein werden verschiedene Entwürfe von Geschlecht ausprobiert, verworfen und angeeignet. Dabei sind die Adolescent_innen aufgefordert, sich zu den gesellschaftlich vorgegeben Bedingungen kultureller Zweigeschlechtlichkeit und zu heteronormativen Strukturen ins Verhältnis zu setzen. Dies geschieht im Kontext milieu-, herkunfts- und körperbezogener Prägungen und läuft weder widerspruchsfrei ab, noch ist kohärente und stabile (Geschlechts-)Identität zwangsläufig das Ergebnis.²⁵⁹

Anschließend an Busche und King soll der Gedanke des Möglichkeitsraumes auf die literarische Darstellung von Adoleszenz in Bachs Adoleszenzromanen übertragen werden. Der erzählte Raum meint dabei sozialen Raum, der mit eben diesen „vorgegebenen Bedingungen kultureller Zweigeschlechtlichkeit“ und „heteronormativen Strukturen“ aufgeladen ist. Sozialer Raum bezieht sich sowohl auf den physischen Raum als auch auf den darin eingeschriebenen gesellschaftlichen Raum mit seinen symbolischen, historischen, diskursiven, etc. Strukturen.²⁶⁰ Raum wird durch soziale Akteur*innen produziert, hat in Wechselwirkung aber auch Einfluss auf die Personen.²⁶¹ Eine Verortung der Protagonist*innen ist wörtlich zu verstehen, wenn anhand ihrer Bewegungen im erzählten Raum ihre Entwicklung und Auseinandersetzung mit den darin anzutreffenden Strukturen erkennbar werden. So versucht auch Rike in *Busfahrt mit Kuhn* sich in der Welt zu verorten – dargestellt durch eine Reise durch Deutschland. Diese Reise ist als Filmskript konzipiert, als dessen Autorin sich Rike ausweist. Das intermediale Verweisspiel mit dem Medium Film und dem Genre Road Movie ergibt eine Metaebene, durch die die Konzeption von Identität und damit auch Geschlechtsidentität besonders stark erkennbar hervorgehoben wird. Raum ist dabei insofern eine relevante Kategorie, als dass der im Roman erzählte Raum bereits zu Beginn des Buches als eine von der autodiegetischen Erzählinstanz gezeigte und durch das Medium Film erzählte Konstruktion erkennbar gemacht wird: „Ich trete jetzt ins Bild. Das ist mein Film.“ (BmK, S. 12). Ähnlich Jacques Lacans Theorie vom Spiegelstadium – ein Kind mit sechs bis acht Monaten erkennt sich selbst erstmals anhand seiner Spiegelung – findet die

²⁵⁸ Vgl. King: Die Entstehung des Neuen, S. 42–43.

²⁵⁹ Busche: Männlichkeit und Gewaltabstinenz, S. 224–225. Busche merkt außerdem richtig an, dass King sich in ihrer Arbeit vor allem auf heterosexuelle Kleinfamilien bezieht und er daher in diesem Zusammenhang Ergänzungsbedarf sieht. (Vgl. Busche: Männlichkeit und Gewaltabstinenz, S. 224.)

²⁶⁰ Vgl. Laura Kajetzke/Markus Schoer: Sozialer Raum: Verräumlichung. In: Stephan Günzel (Hg.): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2010, S. 192–203.

²⁶¹ Vgl. Lehnert: Raum und Gefühl, S. 10. Und: Vgl. Kajetzke/Schoer: Sozialer Raum, S. 192–193.

Identitätssuche Rikes über ein anderes Medium statt.²⁶² In diesem Fall handelt es sich bei dem Medium um eine (imaginierte) Kamera: das „Off:“ wird zu einem „Ich“ (BmK, S. 12). Dieses Ich entsteht über die Identifikation einer Ich-Konstruktion bzw. „Spiegelung“ in einem Möglichkeitsraum. Der erzählte Raum wird im Roman figural-fokalisiert, da er durch die Perspektive Rikes „Kameraaugen“ (BmK, S. 10) dargestellt und durch ihre subjektiven Vorstellungen der sie umgebenden Räume konstruiert wird.²⁶³ Er ist damit gleich in mehrerer Hinsicht als Möglichkeitsraum zu verstehen: Rikes Möglichkeiten, sich zu entwickeln und sich im Raum zu bewegen sind gebunden an Vorstellungen und Zuschreibungen der sie umgebenden Räume und Menschen, aber auch die Geschichte an sich kann als Möglichkeitsraum verstanden werden – besonders, wenn der Wahrheitsgehalt der Erzählung durch die Erzählinstanz stellenweise ganz infrage gestellt wird („Schreiben heißt lügen.“ (BmK, S. 130)). Es ergeben sich zwei Erzählebenen: die Ebene der Filmskriptschreiberin bzw. der erzählenden Rike und die Ebene der erzählten Rike. Die erzählende Rike erkundet durch ihre „Kameraaugen“ bzw. über das Erzählen der zweiten Rike ihre eigenen Möglichkeiten nach Identität und Autonomie. Durch die interne Fokalisierung ergibt sich eine enge Verknüpfung zwischen den beiden Riken, dennoch werden immer wieder beide Ebenen sichtbar – „Ich habe nicht gut geschlafen. Im Spiegel zoomt mein Blick auf meine dunklen Augenringe. Neonlicht. Die Reise fordert ihren Tribut.“ (BmK, S. 89) – und macht so die Identitätssuche der erzählenden Rike besonders deutlich.

3.2 Bewegungen und Stationen

Im Adoleszenzroman werden häufig Reise-, Such- und Aufbruchsbewegungen herangezogen, um die Lebensphase Adoleszenz literarisch umzusetzen²⁶⁴ – so auch in *Busfahrt mit Kuhn*. Die innere Entwicklung der Protagonist*innen wird dabei in der äußeren Bewegung durch den erzählten Raum sichtbar.²⁶⁵ Der Begriff Bewegung bezieht sich damit auf die Ortsveränderung und Mobilität der Figur innerhalb des erzählten Raumes. Wenn also beispielsweise Rike zu einer Reise in den Süden Deutschlands aufbricht oder den Bus am Ende des Buches weg von Noah hin zum Festival lenkt, wird

²⁶² Vgl. Patrick Bühler: Jacques Lacan (1901–1981), Das Spiegelstadium (1949). In: KulturPoetik, Bd. 9, H. 2 (2009), S. 252–260, S. 255–256.

²⁶³ Vgl. Nünning: Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung, S. 45.

²⁶⁴ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 13–19.

²⁶⁵ Vgl. Peter Freese: Die Initiationsreise. Studium zum jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman. Tübingen: Stauffenburg Verlag 1998, S. 156–157.

anhand ihrer räumlichen auch ihre entwicklungspsychologische Veränderung dargestellt. Rikes Auseinandersetzung mit ihrem Wunsch autonom und erwachsen werden zu wollen und ihren Zweifeln daran, das auch zu können, wird in ihren Bewegungen erkennbar. So werden ihre Wünsche und Veränderungen in räumlichen Assoziationen ausgedrückt. Zu Beginn heißt es daher: „Weg ist ein guter Gedanke. Weg ist ein gutes Wort. Vvvvvvtt, weg. Weg hört sich endgültig an. Und endgültig heißt... endgültig.“ (BmK, S. 21).²⁶⁶ Rikes Ziel ist es, unabhängig zu werden, doch wie sie das bewerkstelligt, ist offen. Ähnlich ist auch das Musikfestival als Ziel bereits festgelegt, die Reise dorthin jedoch ungeplant bzw. ergibt sich diese erst im Laufe der Handlung. Am Ende des Buches wird Rikes interner Prozess hin zu Eigenverantwortlichkeit auch nochmal durch räumliche Assoziationen ausgedrückt, die nun aber eine hoffnungsvollere Komponente erhalten: „Es geht weiter. Wir stehen auf. Und gehen los. Und irgendwann wird unser Gehen auch eine Richtung bekommen.“ (BmK, S. 159). Der Roman schließt, wie für Adoleszenzromane typisch, mit einem offenen Ende ab, das in diesem Fall ebenfalls räumlich gestaltet ist, indem Rike mit dem Bus weg vom Festival in Richtung zu Hause fährt.

Die unterschiedlichen Strömungen des Adoleszenzromans nutzen die Bewegungen der Figuren auf unterschiedliche Weise.²⁶⁷ Der postmoderne Adoleszenzroman zeichnet sich etwa durch die Hinwendung zum Hedonismus und die ziellosen Bewegungen der Protagonist*innen im Angesicht einer überfordernden Vielzahl an Möglichkeiten von Lebens- und Selbstentwürfen aus.²⁶⁸ Rike hingegen ist sich in diesem Adoleszenzroman ihrer einschränkenden Barrieren bewusst und setzt sich durchaus mit diesen auseinander. Aus diesem Grund ordnet Anna Stemmann Bachs Roman durch den Erzählfokus auf ein „starkes Bewusstsein über den offenen biografischen Status“ sogar in eine neue Strömung des Erzählens von Adoleszenz ein, „die grundsätzliche Sinnhaftigkeit von Selbstentwürfen nicht mehr auflöst, sondern in der narrativen sowie handlungslogischen Textur der Überschichtung hadernde Figuren zeigt.“²⁶⁹ Die Unabhängigkeit und Selbstbestimmung, die Rike durch den Abschluss der Schulzeit eigentlich gewinnt, wird anhand der Abiturnoten als durchaus eingeschränkt erzählt: „Was soll’s. Ich wollte nie

²⁶⁶ An diesem Zitat erkennt man unter anderem den Stellenwert auditiver Elemente im Roman. Neben einer starken Betonung der Stimme (ganze Passagen werden im Dialog erzählt) und vielen Songzitaten, spielt Bach auch gerne mit Lauten und Klängen. Dieses Spiel zeichnet sich auch im Titel *Busfahrt mit Kuhn*. Eine Anspielung auf den Kinderfilm *Flussfahrt mit Huhn* (1984).

²⁶⁷ Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 13–19.

²⁶⁸ Vgl. Kaulen: Jugend- und Adoleszenzromane, S. 9.

²⁶⁹ Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 202.

Medizin studieren. Schade, dass ich mich jetzt auch nicht mehr so einfach dagegen entscheiden kann. So, als hätte ich eine Wahl.“ (BmK, S. 16).

Im Sinne des Möglichkeitsraumes bewegt sich Rike also nicht frei durch die erzählte Welt. Ihr ist bewusst, dass ihre Reise maßgeblich von den Umständen, in die sie eingebettet ist, beeinflusst ist, z.B. durch Reisebegleiter*innen, Fortbewegungsmittel, Straßen, Verkehrsordnung etc.: „Wer weiß, wann ich jemals wieder die Zeit, das Geld und die Freunde dazu haben werde. [...] Wir haben alte Freunde. Aus den Ferien, weggezogene, Verwandte. Es gibt überall Menschen, in deren Garten man mal ein Zelt aufstellen kann“ (BmK, S. 31). Analog dazu muss sich Rike auch im Kontext von Identitätssuche und Erwachsenwerden mit bereits vorgegebenen Lebensentwürfen auseinandersetzen. Einige Möglichkeiten, die sie hat, werden ihr anhand der Reisestationen bzw. der Menschen, denen sie auf ihrer Reise begegnet, vor Augen geführt. Das Haus als fester Ort, der verlassen und betreten werden kann und als Ort, an dem diese Lebensmodelle besonders präsent gezeigt werden, nimmt dabei für Rikes Reise und Entwicklungsprozess eine wichtige Funktion ein. Aus einer Genderperspektive ist insofern interessant, dass sich die Protagonistin eines Road Movies bzw. Road Novel in einem traditionellerweise männlichen Genre bewegt.²⁷⁰ Wenn der Roman also bei der Darstellung des Identitätsfindungsprozesses mit intermedialen Verweisen auf männlich geprägte Genres spielt, werden Emanzipationsbestrebungen der als weiblich ausgewiesenen Figur und die Charakterisierung als starke und selbstwirksame Figur verstärkt.²⁷¹ Hinzu kommt, dass in der Geschichte der Darstellung weiblicher Adoleszenz gerade das Haus eine wichtige Rolle spielt, wenn z.B. in der Pensionatsgeschichte die adoleszente Entwicklung weiblicher Figuren, innerhalb eines Hauses als Ort des

²⁷⁰ Vgl. Amelie Soyka: Raum und Geschlecht. Frauen im Road Movie der 90er Jahre. Frankfurt am Main: Peter Lang 2002, S. 34–36. Und: Vgl. Stemann: Räume der Adoleszenz, S. 34.

²⁷¹ Im Roman finden sich auch noch weitere Anspielungen auf Genres, in denen Bewegung eine wichtige Rolle spielt oder entscheidend für die Entwicklung der Figuren ist. Mit dem Titel ist auf den Kinderfilm *Flussfahrt mit Huhn* verwiesen, das Zitat zu Beginn stammt aus einem Road Movie mit jugendlichen, männlichen Hauptfiguren und die Struktur der Handlung referiert auf *Zehn kleine N.lein*, wie auch im Text von der Hauptfigur vermerkt wird (S. 152). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich bei dem aus dem 19. Jahrhundert stammenden Kinderbuch *Zehn kleine N.lein* um ein Produkt rassistischen, kolonialen Gedankengutes handelt, in denen Schwarze Menschen gegenüber *weißen* Menschen abgewertet werden. Sowohl die Neuauflagen des Buches als auch vermeintlich harmlose Referenzen, wie in *Busfahrt mit Kuhn*, tragen zu Aufrechterhaltung von diskriminierenden und rassistischen Stereotypen bei. Mehr dazu bei Susan Arendt/Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: UNRAST-Verlag 2021. Und: Vgl. Wulf Schmidt-Wulffen: *Die "Zehn kleinen Negerlein". Zur Geschichte der Rassendiskriminierung im Kinderbuch*. Berlin/Münster: LIT Verlag 2010.

Überganges zwischen Elternhaus und Haus des zukünftigen Ehemannes stattfindet.²⁷² Die passive weibliche Rolle die diesem „Dornröshen-Modells“²⁷³ zugrunde liegt, wird in *Busfahrt mit Kuhn* bewusst aufgebrochen bzw. werden stereotype Genderrollen mit der Doppelung der Erzählung durch die Geschwister unterlaufen. Während Rike zwischen unterschiedlichen Häusern und den darin anzutreffenden Lebensmodellen der Bewohnerinnen hin und her gehen kann und ihre Entwicklung also bewusst außerhalb der Häuser in den Zwischenräumen stattfindet, zeichnet sich ihr Bruder Kurti besonders durch seine Bewegungslosigkeit und räumliche Gebundenheit an das Elternhaus aus, die in Kontrast zu seinem Status als Busbesitzer steht. Seine Unfähigkeit, den Bus auch zu fahren, d.h. der Verlust des Führerscheins, verstärkt seinen Stillstand. Erst durch Rike wird er dazu gebracht, zu handeln und aus seiner Bewegungslosigkeit bzw. seinem Dornröschenschlaf zu erwachen und ebenfalls loszufahren. Mit Kurtis Musikauswahl „Quarks, Königin“ (BmK, S. 158) am Ende des Buches ist damit einerseits auf Rikes Identitätssuche²⁷⁴ und andererseits auf ein weiteres patriarchal geprägtes Genre verwiesen, das Märchen. Rike bricht mit dem Motiv der zu rettenden, passiven weiblichen Märchenfigur²⁷⁵ und wird „Königin“ ihrer eigenen Geschichte. Kurti hingegen entspricht auch hier nicht dem klassischen männlichen Helden: „Wir gehen zum Zeltplatz, Kurti neben mir wie ein Ritter, der gerade aus der Schlacht kommt, ohne den versprochenen Drachenkopf in den Händen“ (BmK, S. 152). Während Kurti die Zuschreibung Ritter zwar erhält, wird sie Rike vorenthalten. Gerade durch diese „unpassende“ Zuschreibung wird Rikes positive Absolvierung der Reise und Initiation ins Erwachsenenleben jedoch umso deutlicher gemacht. Die Struktur von Rikes Reisen folgt mit Aufbruch, Bewährung, Rückkehr dem dreischrittigen ethnologischen Modell von Arnold van Gennep: „rite de passage“.²⁷⁶ Obwohl es auf den ersten Blick scheint, als wäre die sexuelle Erfahrung die Bewährung und Initiation, um die Rückkehr antreten zu können, ist es das autonome Erreichen und Erleben des Festivals und die damit verbundene Möglichkeit frei(er) von Vorstellungen und Normen zu sein („Einfach sein“

²⁷² Vgl. Lehnert: Inszenierungen von Weiblichkeit, S. 11. Und: Vgl. Roeder: Vom Trotzkopf bis Tschick, S. 46.

²⁷³ Lehnert: Inszenierung von Weiblichkeit, S. 11.

²⁷⁴ In dem Lied heißt es „Wenn ich wüsste, was ich weiß/Gäb es einen Sinn/[...] Wenn ich wäre, wer ich bin/Wenn ich könnte, was ich kann/Wär ich Königin“ (Quarks: Königin. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=XSC7oQ46Pto> (20.5.2025)).

²⁷⁵ Vgl. Kathrin Pöge-Alder: Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2016, S. 130.

²⁷⁶ Vgl. Arnold van Gennep: Übergangsriten. Les rites de passage. Frankfurt am Main: Campus-Verlag 2005.

(BmK, S. 146)). Rikes Autonomie, ausgedrückt durch Sex mit einem Fremden, ermöglicht ihre siegreiche Rückkehr.²⁷⁷ Dieses Ziel erreicht jedoch nur Rike. Kurti folgt weiterhin seinem alten Muster, indem seine Bewegungen, inklusive seiner Rückkehr, maßgeblich von den Bewegungen seiner Schwester abhängig sind – er bleibt, trotz Sex mit einer Fremden (BmK, S. 143), unselbstständig, bleibt also ein Ritter „ohne den versprochenen Drachenkopf“ (BmK, S. 152) und übernimmt die Rolle des Begleiters bzw. Beifahrers auf der Reise nach Hause.

Auch als Wächter seines Buses und aufgrund der Verortung im Keller des Elternhauses, erinnert Kurti zu Beginn der Geschichte fast schon mehr an den schatzbewachenden Drachen als an einen strahlenden Ritter. Denn um an den Kleinbus zu gelangen, der der Reisegruppe als Fortbewegungsmittel dient und so die „Fahrt“ überhaupt erst ermöglicht, überlistet Rike ihren Bruder und stiehlt den Bus. Damit ist der Beginn von Rikes Reise mit dem Überschreiten einer klassifikatorischen Grenze nach Lotman verbunden.²⁷⁸ Im Laufe der Geschichte wird auf die Reise und die damit zusammenhängende Selbstsuche fokussiert, die als Moratorium funktioniert.²⁷⁹ Nach dem Grenzübertritt in Form des Busdiebstahls in dem zweiten Teilraum der Geschichte bleibt Rike dort erstmal in Bewegung und kommt nicht zum Stillstand, d.h. sie kommt im zweiten Raum an keinem Ziel(ort) an. Durch die Reise ist es ihr möglich, in einzelne Lebensmodelle zu schnuppern, statt sich von vornherein für eines festlegen zu müssen und kann diese nach einem kurzen Aufenthalt wieder verlassen. Der erste Teil der Fahrt ist daher durch die Bewegung zwischen den Orten Bus, Haus und Fest strukturiert, diese Struktur löst sich jedoch immer weiter auf. Generell zeichnet sich die Erzählung jedoch durch wiederkehrende Orte und Bewegungen sowie sich wiederholende Szenen oder Motive aus. So erinnert beispielsweise die Szene auf Bens Terrasse (BmK, S. 45–48) an das Gespräch zwischen Rike und Tilly (BmK, S. 87–88) oder auch die Reisen von Rike und Kurti zum Festival werden parallel und thematisch aufeinander verweisend erzählt (ab BmK, S. 114).

Ausgehend von einer autodiegetischen Erzählinstanz, die nicht nur in interner Fokalisierung, sondern auch in Nullfokalisierung diese Geschichte als Filmskript

²⁷⁷ Mehr zur Darstellung weiblicher Adoleszenz und Sexualität und der damit verbundenen Genderdifferenzen bei Evelyn Sauerbaum: Selbstentfaltung zwischen Autonomie und Intimität. Literarische Darstellungen weiblicher Adoleszenz in Mädchenbuch und Frauenroman. Frankfurt am Main: Lang 1999.

²⁷⁸ Vgl. Lotmann: Die Struktur literarischer Texte, S. 327, 342.

²⁷⁹ Der Sommer als Zwischenphase oder Moratorium wird von Tamara Bach auch in anderen Romanen verhandelt. So findet sich das Motiv beispielsweise auch in den Romanen *Was vom Sommer übrig ist* (2015) oder *Honig mit Salz* (2023).

konzipiert, sind die Parallelen sich ähnelnder Szenen und Bewegungen, als das langsame Aufbrechen und „Umschreiben“ von bekannten Lebensmodellen und Rikes bisheriger Vorstellungen vom Leben zu sehen. Die erste Station der Reise bei Rikes Cousin Ben, ist daher nicht zufällig mit dem Abschied von ihrer Kindheit verbunden („Mir ist ein wenig traurig zumute, als wir fahren. Abschiede sind einfach eine merkwürdige Sache.“ (BmK, S. 50)), die sich in der familiären Beziehung zu Ben, Gesprächen über ihren Bruder Kurti, sowie einer trotzigen und nostalgischen Erkenntnis auszeichnet, die Kindheit bereits hinter sich gelassen zu haben:

Wir spielen schöne Zeit, wir spielen Ferien. [...] Wir spielen lange Fahrt. Ich spiele Rike. Die Rike, die sich nichts anmerken lässt. Die Rike, die auf alles einen dummen Spruch weiß. Die verdammt coole Sau namens Rike. (BmK, S. 48)

Rike entfernt sich schrittweise, von Station zu Station, von Zuschreibungen und Vorstellungen davon, wie ein „gelungene[s] Leben“²⁸⁰ auszusehen hat. Diese Vorstellungen sind maßgeblich verknüpft mit Genderzuschreibungen und den besuchten Räumen. So trifft Rike im ländlichen Deutschland zuerst auf ein sehr traditionelles und altmodisches Konzept von Familie (BmK, S. 57–59). Die ungenauen Ortsangaben, es werden etwa keine Dorfnamen oder Regionen genannt, verstärken den Eindruck einer ortsgebundenen Lebensweise. Konfrontiert mit Hilde, die in diesem dörflichen Setting als Beispiel für ein konservatives Frauenbild funktioniert, ist es vor allem Sissi, die sich gegen die Vorstellung wehrt, diesem entsprechen zu müssen (u.a. BmK, S. 58). Sissis Reaktionen in Form von Ablehnung (BmK, S. 58), Rebellion (BmK, S. 63–64) und Flucht (BmK, S. 105) geben der erzählenden Rike die Möglichkeit, sich von diesem Frauenbild zu distanzieren und mögliche Reaktionen darauf auch anhand der Figur Sissis durchzuspielen.²⁸¹ „Wir spielen lange Fahrt“ (BmK, S. 48) kann in diesem Kontext also auch als Auftakt für das Durchspielen von Gedankengängen oder Möglichkeiten einer erzählenden Rike gelesen werden. Das „Wir“ ist dabei nicht (nur) auf die Figuren innerhalb der Diegese bezogen, sondern wie an anderer Stelle auch ein Ansprechen der Leser*innen („Wir stellen uns einen festlich geschmückten Raum vor [...].“ (BmK, S. 22)). „Ich spiele Rike“ (BmK, S. 48) verweist außerdem erneut auf die Gestaltung als Filmskript und den damit zusammenhängenden Möglichkeitsräumen der erzählenden Rike.

²⁸⁰ Keupp: Identität.

²⁸¹ Sissis Entwicklung wird auch anhand eines ganz banalen Ortes sichtbar gemacht: der Toilette. Während sie besonders zu Beginn der Reise immer wieder ihren Harndrang unterdrückt (z.B. BmK, S. 73), geht sie kurz bevor sie ihrem Bedürfnis nach Freiheit und Autonomie folgend alleine mit Ralf weiterreist aufs Klo, ohne auf den Verbleib der anderen Gruppenmitglieder zu achten (BmK, S. 100). Diese Verbindung deutet die Figur sogar selbst an, wenn sie auf Seite 12 sagt „Ich hab’s im Urin.“

Noahs alleinstehende, kinderlose und selbstständige Stiefoma steht im Kontrast zum konservativen Frauenbild, das Hilde verkörpert. Dass Tilly bereits bei der ersten Begegnung mit Rike mit deren bekanntem Verständnis von einer „alten Frau“ (BmK, S. 76) bricht, wird unter anderem daran deutlich, dass Tilly und ihre Umgebung anfangs über Vergleiche zu Rikes eigener Großmutter charakterisiert bzw. erzählt werden („Alles hat seinen Platz. In der Wohnung meiner Großmutter quellen die Regale und Vitrinen über [...]“ (BmK, S. 78)). Während Hilde die Freund*innen bekocht, als „Kinder“ (BmK, S. 67) anspricht und damit in einer kümmernden (Mutter-) Rolle verortet bleibt, die die „Kinder“ versorgt, lehnt Tilly die Bezeichnung Oma bewusst ab (BmK, S. 76) und begegnet ihnen auf Augenhöhe: „Nicht so, wie Hilde Sissi angeschaut hat, mit diesem abschätzigen [...] Blick. Sie schaut interessiert.“ (BmK, S. 77). Auch der Salat wird beispielsweise zusammen zubereitet (BmK, S. 82). Tilly entspricht mit ihrem Lebensentwurf eher Rikes Wunsch nach Autonomie und wird daher auch zur wichtigen Gesprächspartnerin für Rike (BmK, S. 86–88) bzw. nimmt eine Mentorinnenrolle für sie ein. Diese Mentorinnenrolle drückt sich gerade durch das Vorleben eines Lebensmodelles aus, welches jedoch nicht dem Frauenbild entspricht, das Rike als Norm internalisiert hat.

Tilly: [...] Als ich Noahs Opa kennengelernt habe. Da hatte ich noch so viel anderes vor. Aber er wollte heiraten.

Ich: Also haben Sie ihn geheiratet.

Tilly: Nein. Ich habe all das gemacht, was ich machen wollte. Und er hat eine andere geheiratet.

Ich: Aber...(BmK, S. 87)

Auch wie Tilly von Rike wahrgenommen wird, verändert sich im Laufe des Besuches und deutet auf einen Öffnungsprozess hin. Während sie zuerst als „Oma:“ (BmK, S. 76–83) benannt wird, diese Bezeichnung und Rollenzuschreibung zwar selbst untergräbt („Noah: Oma! Oma: Sollst du mich so nennen?!“ (BmK, S. 76)), jedoch von Rike weiterhin so benannt wird, folgt dann eine Szene des Übergangs von einem neutralen „Sie:“ zu der Selbstbezeichnung „Tilly:“ (BmK, S. 83), in der Rike Tilly im Gespräch als Individuum und als Mentorin wahrnimmt und zuhört. Durch das Gespräch mit ihr schafft es Rike, sich von der Vorstellung eines Happy Endes mit Noah zu lösen („Das ist kein Liebesfilm. Das ist ein Film über Freundschaft“ (BmK, S. 140)). Bereits durch das dem Roman vorangestellte Zitat aus *Absolute Giganten* wird diese Erkenntnis vorweggenommen. Dazu kommt, dass es sich bei der Freundschaft zwischen Rike und Sissi um eine der wenigen konstanten Beziehungen des Buches handelt. Aber auch eine

queere Lesart des Buches ist nicht ausgeschlossen. Neben Noah ist Sissi die Figur, deren äußeres Erscheinungsbild von der Erzählinstanz sehr detailliert beschrieben und kommentiert wird („Sissi ist schön. [...]“ (BmK, S. 91)). Gerade in einem Roman wie *Busfahrt mit Kuhn*, der nur sehr geringe Körperbeschreibungen enthält, ist das durchaus bemerkenswert. Auch wird durch den mehrmals erwähnten Wunsch einer Reise zu zweit ein gemeinsames Ausbrechen imaginiert („Dann hauen wir ab. Versprochen.“ (BmK, S. 13)).²⁸² Dieser Wunsch nach einer weiteren Reise kann als Wunsch nach einer weiteren Entwicklung diesmal in Form einer anderen Ebene von Beziehung, in der Begehren auch einen Platz bekommt, gedeutet werden, ähnlich wie der Wunsch nach der aktuellen Reise als Wunsch nach Autonomie verstanden werden kann.

Tilly prägt Rikes Reise und Entwicklung also in jedem Fall maßgeblich. Erkennbar gemacht daran, dass sie die einzige Person ist, die in Rikes räumlichem Rückblick am Ende der Reise statt des ihr zugeordneten Ortes namentlich erwähnt wird: „Ich gehe die letzten Tage ab, Ostsee, Schützenfest, Tilly, das Fest am Rhein, den Bahnhof, dann der Berg.“ (BmK, S. 147). Während auch Tillys Haus im Gegensatz zu Hildes familiengeprägtem Mehrgenerationenhaus bereits deutlich mehr Spuren eines wandelbaren, selbstbestimmten Lebensmodells trägt – so ist sie zwar in einem Haus verortet, scheint aber mit der Natur zu verschmelzen („Sie sitzt da, gießt mir nach, schaut auf den Garten und wird zu der Statue einer schönen Frau im Abendlicht in einem Garten, in dem die Sonne untergeht.“ (BmK, S. 88)), auch das Küchenfenster ist von Blättern überwachsen (BmK, S. 82) – ist der freie Lebensstil von Rikes Partybekanntschaft Marlene besonders durch ihre Abwesenheit und die damit für die Freund*innen unzugängliche Wohnung untermauert (BmK, S. 93). Diese spontane (Bewegungs-) Freiheit kann als drittes Lebensmodell gelesen werden, dem Rike auf ihrer Reise begegnet.

3.3 Heterotopie und Hörraum

Um von Lebensmodell zu Lebensmodell, von Station zu Station zu gelangen, braucht es den Kleinbus des Bruders, der als Heterotopie in Foucaultschen Sinne eine wichtige Rolle für Rikes Selbstsuche spielt, sie durch seine Bewegbarkeit geradezu sinnbildlich verdeutlicht. Der Bus als Heterotopie erinnert an Foucaults Beispiel des Schiffes als „die

²⁸² Mit *Marsmädchen* (2003) und *Von da weg* (2024) wäre *Busfahrt mit Kuhn* nicht der einzige Roman von Tamara Bach mit queeren Figuren.

Heterotopie schlechthin“²⁸³, das ebenfalls von Unbekanntem umgeben, als eigener Ort mit eigenen Regeln von „Hafen zu Hafen, von Ladung zu Ladung“²⁸⁴ fährt.²⁸⁵ Heterotopien spielen in Adoleszenzromanen oft eine wichtige Rolle, da sie sich einerseits durch ein „System von Öffnungen und Schließungen“²⁸⁶, auszeichnen, also etwa durch das Überschreiten einer Schwelle, wie es Rike durch das Stehlen des Buses tut. Aber auch die besondere Bedeutung von Zeit macht Heterotopien in Adoleszenzromanen relevant²⁸⁷ – „Heterotopie erreicht ihr volles Funktionieren, wenn die Menschen mit ihrer herkömmlichen Zeit brechen.“²⁸⁸ Sie werden zu Orten des Dazwischen, zu Möglichkeitsräumen. Der Kleinbus ist ein solcher Ort, denn er befindet sich am Übergang zur nächsten Lebensphase und ermöglicht ihn auch gleichzeitig, indem Rike etwa unterschiedliche Lebensmodelle besuchen kann, ohne sich auf eines festlegen zu müssen. Die Szenen, die im Bus selbst stattfinden, lassen ebenfalls den Status als Heterotopie, für adoleszente Erzählungen typisch als Ort des Erprobens und des Rückzugs, erkennen. Hier werden vermehrt Figurencharakterisierungen vorgenommen, beispielsweise durch das Aufeinandertreffen bzw. Gegenüberstellen von Selbst- und Fremdwahrnehmung der Figuren, dargestellt im Vorlesen der Abizeitung (BmK, S. 50–55, wieder aufgegriffen auf S. 111). Auch die Sitzordnung im Bus ist ein Indikator für die Entwicklung und Veränderung der Figuren. Sie zeichnen die veränderte Ordnung innerhalb der Beziehungsdynamik der Figuren ab, die im Bus ausprobiert bzw. sichtbar gemacht wird (BmK, S. 68). Das Abschleppen des Buses (BmK, S. 117) bzw. der Verlust des Entwicklungs- und Rückzugsortes führt daher sowohl zu Orientierungslosigkeit und ziellosen Suchbewegungen (BmK, S. 120) innerhalb der Kleinstadt, in der Noah und Rike stranden, als auch zu Sprachlosigkeit (BmK, S. 124) bei Rike. Ohne den Bus stoppt die Reise und Rike ist gezwungen, sich mit ihrer Beziehung zu Noah auseinanderzusetzen, bis sie den Bus wiedererhält und ihn im Anschluss wortwörtlich von Noah weglenken kann.

²⁸³ Foucault: *Andere Räume*, S. 46.

²⁸⁴ Ebd.

²⁸⁵ Noch ein weiteres von Foucault genanntes Beispiel kommt im Roman vor: „Dieser Heterotopietyp, der in unseren Zivilisationen praktisch verschwunden ist, ließe sich vielleicht in den Zimmern der amerikanischen Motels wiederfinden, wo man mit seinem Wagen und mit seiner Freundin einfährt und wo die illegale Sexualität zugleich geschützt und versteckt ist: ausgelagert, ohne ins Freie gesetzt zu sein.“ (Foucault: *Andere Räume*, S. 45). Kurti verbringt auf seiner Reise eine Nacht mit der unbekannten Nancy in einem Motel. Jedoch ist sie es, die mit ihm dort hinfährt. (BmK, S. 143).

²⁸⁶ Foucault: *Andere Räume*, S. 44.

²⁸⁷ Vgl. Stemann: *Räume der Adoleszenz*, S. 30.

²⁸⁸ Ebd., S. 43.

Bach inszeniert Identität als performativen Akt, bei dem gerade Musik einen wichtigen Stellenwert einnimmt. Es verwundert nicht, dass die Heterotopie Kleinbus mit dem darin eingebauten Radio der Ort ist, an dem diese Musik gespielt und gehört werden kann. Die popmusikalischen jugendkulturellen Verweise in Form von *lyrics* bzw. Songtiteln oder Interpret*innen im Roman summieren sich zum Soundtrack des erzählten Filmes. Sie funktionieren durch Intersubjektivität, da ein „Verständniszusammenhang von Subjekten“²⁸⁹ erzeugt wird, als Zugehörigkeits- bzw. Abgrenzungsstrategie für Rike gegenüber anderen Figuren und der Leser*innen.²⁹⁰ Der Soundtrack des Filmes, d.h. die im Laufe der Handlung zitierten Lieder, sind damit ein wichtiger Teil des Selbstverständnisses und der Identitätssuche Rikes. So ist auch die Beziehung zu Noah an einen bestimmten Song gebunden („[...] das Lied, zu dem wir uns das erste Mal geküsst haben. Ich hab mir die CD gekauft und es auswendig gelernt. [...] Duran Duran. *Ordinary world*. Das bleibt“ (BmK, S. 67)). Ähnlich dem titelgebenden Lied *Girl from Mars* von Ash in Tamara Bachs Debütroman *Marsmädchen* (2003), ist auch in *Busfahrt mit Kuhn* der Songtext bereits Verweis auf das Ende der (Liebes-)Geschichte und der Beziehung der Figuren: “But I won't cry for yesterday, there's an ordinary world / Somehow I have to find / And as I try to make my way to the ordinary world / I will learn to survive“.²⁹¹ Zu diesem Zeitpunkt ihrer Reise zitiert Rike allerdings erst die erste Strophe des Liedes: „I turned on the lights, the TV, and the radio still I can't escape the ghost of you ...“ (BmK, S. 66). Erst am Ende ihres Prozesses schafft sie es, sich von den durch das Lied transportierten Assoziationen oder Vorstellungen zu lösen und die Bedeutung der Musik verliert schlussendlich auch als Ganzes ihren Stellenwert. Der Kleinbus ist also nicht nur heterotoper Erprobungsraum, sondern auch Hörraum und durch die auditive Erzählweise maßgeblich mit dem „Soundtrack“ des von der autodiegetischen Erzählinstanz erzählten Filmes verknüpft: „Das Radio dudelt mich die Kilometer entlang, der Bus tut so, als kenne er den Weg. *A thousand miles* von Vanessa Carlton. Mein kleiner Soundtrack.“ (BmK, S. 32). Die Musik, die mit dem Buch als tonloses Medium über Zitate und das Nennen von Interpret*innen und Songtiteln im Text

²⁸⁹ Hubert Zapf: Intersubjektivität. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler 2008, S. 330.

²⁹⁰ Vgl. Lexe: Tonspuren, S. 59. Und: Vgl. Hans-Heino Ewers: Vom „guten Jugendbuch“ zur modernen Jugendliteratur. Jugendliterarische Veränderungen seit den 70er Jahren. In: Eva Neuland (Hg.): Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher. Frankfurt am Main/Wien [u.a.]: Lang 2007, S. 251–260.

²⁹¹ Duran Duran: *Ordinary World*. Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=eqd0VDgMt30> (20.5.2025).

hörbar gemacht wird, erzeugt durch die damit ausgelösten Assoziationen eine bestimmte Atmosphäre innerhalb des Hörraumes Kleinbus, die eine weitere Bedeutungsebene eröffnen. Das „Hören“ des Textes und das Erschließen dieser atmosphärischen Ebene der Szene kann jedoch nur über die Kenntnis oder die Recherche der Leser*innen über das benannte Musikstück erfolgen.²⁹² Der drehbuchartig erzählte physische Raum Kleinbus („Im Bus. Nacht. Schon fast Morgen.“ (BmK, S. 31)) wird dabei wenig über „Präsenzlaute“, also Laute, die „eng mit dem Raum verbunden [sind], in dem sie auftreten oder [...] die der Raum selbst erzeugt“²⁹³ erzählt, sondern vor allem über Ambientlaute. Diese ergeben sich „aus dem gezielten Einsatz von Geräuschen im Raum, um einen bestimmten, steuerbaren atmosphärischen Effekt zu erzeugen.“²⁹⁴ Es werden über die im Bus gehörte Musik, die damit verbundenen Gefühle, Bilder und Assoziationen greifbar gemacht. Der Hörraum wird so durch die Erzählinstanz – der drehbuchschreibenden, erzählenden Rike, die sich aus der Distanz heraus mit der eigenen Unsicherheit bezüglich ihres weiteren Lebens auseinandersetzt, gelenkt und performt: Erkennbar, wenn beispielsweise von Seite 74 bis Seite 75, der Aufbau des zitierten im Bus gehörten Liedes durch die Figurenrede weitergesponnen wird:

[...] I've been searching for something, something never comes, never leads to nothing, nothing satisfies [...] ich möchte meinen Kopf im Rhythmus gegen das Sitzpolster werfen. Schöne Scheiße. Noah: Scheiße Stau. (BmK, S. 74–75)

Besonders eindringlich wird diese auditive Raumerzählung und die „bewusste Lenkung der emotionalen Textwahrnehmung“²⁹⁵ jedoch in folgender Szene.

Und jetzt habe ich nur ein Ziel. Ich fahre wie auf Autopilot in Richtung Alpen. „I've been through the desert on a horse with no name“, in den letzten Tagen habe ich mir so oft die Strecke im Atlas angeschaut, dass ich sie jetzt wie im Schlaf fahre. „You know it felt good to be out of the rain“ Es ist ganz einfach. „In the desert, you can't remember your name, cause there ain't no one for you to give you no pain.“ Der Bus gehorcht mir, irgendwann stehen da die ersten Plakate, irgendwann wird der Zeltplatz ausgeschildert. Ich halte, stelle den Bus ab, es sind schon viele da, aber es gibt einen Stellplatz für mich, der recht nahe am Konzertgelände liegt. [...] Irgendwann merke ich, dass mein Gesicht nass ist. Ich habe wohl geweint. Das macht nichts. Ich werde trocknen. Es ist ja Sommer. (BmK, S. 144–145)

Nachdem Rike Station für Station eine*n ihrer Freund*innen hinter sich gelassen hat und auch in der Wegstrecke alleine mit Noah erkannt hat, dass die Beziehung zu ihm aussichtslos und auch die Freundschaft nicht mehr zu erhalten ist (BmK, S. 111–144),

²⁹² Vgl. Lexe: Tonspur, S. 63.

²⁹³ Peter Rinnerthaler. Die Tonspur der Prosa. In: 1000 und 1 Buch 1/2012, S. 8–10, S. 9. *Und*: Vgl. Ludwig Fromm: Atmosphärisches Rauschen. In: Petra Maria Meyer (Hg.): *accoustic turn*. München/Paderborn 2008, S. 705–717, S. 709.

²⁹⁴ Ebd., S. 710.

²⁹⁵ Lexe: Tonspur, S. 62.

schaft sie es, sich von dem durch Noah ausgelösten Gefühlschaos zu lösen und fährt nun unabhängig und selbstständig zum Festival. Der Soundtrack der Szene ist das Lied *A Horse with No Name* von der Folk-Rock-Band America. Die Musik und die damit ausgelösten Assoziationen im Bus treten an die Stelle einer Raumbeschreibung des Buses oder der Straße und unterlegen die Szene mit Bildern einer amerikanischen Landschaft. Der Roman nimmt durch das Lied auf originelle Art Bezug auf das Genre Western und die darin enthaltene Verbindung von geografischer Rauman eignung und nationaler Identitätsbildung im amerikanischen Gründ ermythos.²⁹⁶ Mit diesen Vorstellungen gehen Männlichkeitsideale einher, die mit der Behauptung einer patriarchalen Position durch das Erobern eines „jungfräulichen“ Landes verknüpft sind.²⁹⁷ Die Natur wird in diesem Zusammenhang einerseits als nährend e Mutter und andererseits als zu erobernde (Jung-) Frau imaginiert.²⁹⁸ Der *lonesome cowboy* im Western oder in seiner späteren Umdeutung der Held des Road Novels oder Road Movies zeichnet sich aber nicht nur durch das Bewähren in fremden Gebieten, sondern besonders durch seinen Freiheitsdrang aus. Er entzieht sich den Normen, Einschränkungen oder Gesetzen der Gesellschaft in die Einsamkeit der Fremde, oft ausgedrückt durch unwirtliche Landschaften wie der Wüste oder der Straße.²⁹⁹ Auch Rikes von ihr anfangs unbemerkten Tränen referieren auf das Bild eines stoischen Cowboys und die im Lied angesprochene Wüste lässt sich später im Musikfestival finden, welches sich besonders durch Hitze („Ich wache auf, weil es heiß ist.“ (BmK, S. 145)) und die Anonymität sowie die damit verbundenen Möglichkeiten sich von Normen und Einschränkungen zu lösen („Einfach sein.“ (BmK, S. 146)) auszeichnet. Hier kann Rike den Fokus von der Vergangenheit in die Zukunft legen und die letzte Etappe des langsamen Prozesses weg von einem alten, hin zu einem neuen Lebensweg gehen, denn der Freiheit und Identität stiftende Aspekt ist es, auf den auch die *lyrics* von *A Horse with No Name* besonders anspielen. Rike löst sich etwa von der narrativen „Notwendigkeit“ einer erfüllten Liebesgeschichte mit Noah, wenn sie ihn allein zurücklässt (BmK, S. 144), sowie durch ein selbstbestimmtes Ausleben (BmK, S. 150) auch von Darstellungen konservativer Vorstellungen bzw. der Tabuisierung von

²⁹⁶ Vgl. Christa Grewe-Volpp: Das renaturierte Haus und die unbehauste Natur in Marilynne Robinsons *Housekeeping*. In: Waltraud Fritsch-Rößler (Hg.): Frauenblicke, Männerblicke, Frauenzimmer. Studien zu Blick, Geschlecht und Raum. St. Ingbert: Röhrig 2002, S. 331–347, S. 331–334.

²⁹⁷ Vgl. ebd., S. 333.

²⁹⁸ Vgl. Annette Kolodny: The lay of the Land. Metaphor as Experience and History in American Life and Letters. Chapter Hill, NC: Univ. of North Carolina Press 1994, S. 4–9.

²⁹⁹ Vgl. Soyka: Raum und Geschlecht, S. 36.

weiblicher Sexualität³⁰⁰. Durch diesen Grenz- und Normübertritt schließt sie außerdem an eine Tradition von Heldinnen an, die seit Beginn der 90er Jahre vermehrt im Road-Movie auftreten „who take control of cars, computers and other technologies that have symbolised both power and freedom [...], mobilise a symbolised transgressive iconography.“³⁰¹ Auch Rikes Emanzipationsprozess wird unter anderem durch ihre Kontrolle über die Technik dargestellt. Während es zu Beginn des Abschnittes „Die Fahrt“ noch heißt „Das Radio dudelt mich die Kilometer entlang, der Bus tut so, als kenne er den Weg.“ (BmK, S. 32), wird der Bus unter Rikes Kontrolle nun zu einem Lebewesen, das ihr „gehört“, ähnlich dem im Lied angesprochenen „horse with no name“.

³⁰⁰ Vgl. Sauerbaum: Selbstentfaltung, S. 188.

³⁰¹ Yvonne Tasker: *Spectacular Bodies. Gender, Genre and the Action Cinema*. London/New York: Routledge 1993, S. 132.

4 Sankt Irgendwas

4.1 Heterotopie und Hörraum

„Hat vielleicht doch jemand Musik dabei?“ (Sankt Irgendwas, S. 21) heißt es in *Sankt Irgendwas* zu Beginn der Fahrt mit dem Bus Richtung Süden – ein Satz, wie er auch in *Busfahrt mit Kuhn* zu lesen sein könnte. Auch die weitere Lektüre zeigt, dass die beiden Romane einiges an Ähnlichkeiten aufweisen. Das liegt unter anderem an den ähnlichen konzeptuellen Entscheidungen der Autorin.

Sankt Irgendwas erzählt die Klassenfahrt der 10b, die sich im Laufe der Reise immer mehr zu einem Ringen um Autorität und Entscheidungshoheit zwischen ihrem Lehrer Dr. Utz und der Klasse entwickelt. Tamara Bach versteht es dabei, ähnlich wie in *Busfahrt mit Kuhn*, das grundsätzlich tonlose Medium Buch „hörbar“ zu machen. Eingebettet ist die protokollartig erzählte Geschichte in ein Gespräch mehrerer Schüler*innen anderer Klassen über die Klassenfahrt der 10b (SI, S. 5–18 und S. 123–119), welches als Pro- und Epilog fungiert. Mit dieser Rahmenhandlung, die ausschließlich dialogisch erzählt wird – d.h. es diesen Passagen z.B. neben anderen Aspekten gänzlich an räumlichen Beschreibungen fehlt – inszeniert sie das Buch als eigenen Hörraum („Hast du was gehört von der b?“ (SI, S. 5)), in welchem die Leser*innen die Figuren bei ihrem Gespräch „belauschen“, wenn ihnen ausschließlich deren Stimmen zugänglich gemacht werden. Das Spiel mit narrativer Unsicherheit und Unzuverlässigkeit, das Bach beispielsweise in *Marienbilder* besonders stark, jedoch auch in den anderen Romanen durchaus pointiert einsetzt und sich in *Sankt Irgendwas* unter anderem in der fragmentarischen, protokollartigen Erzählweise wiederfindet, wird also durch ein lauschendes Lesen von am Schulort vorgetragenen Spekulationen unterstrichen.

Ähnlich zu *Busfahrt mit Kuhn*, hat Musik in *Sankt Irgendwas* einen sehr hohen Stellenwert für die Handlung des Buches und ist neben den Bewegungen im erzählten Raum relevanter Indikator für das Zusammenwachsen der Jugendlichen. Die Verbindung zwischen Mobilität und dem Prozess des Erwachsenwerdens findet sich erneut ausgedrückt durch das Verkehrsmittel Bus. Im Gegensatz zu *Busfahrt mit Kuhn*, handelt es sich hier nicht um einen Kleinbus, sondern um einen Reisebus. Dieser ist allerdings ebenfalls Heterotopie und Hörraum zugleich. Der Reisebus bekommt für die Schüler*innen durch seine Musikanlage und das Verbot jeglicher elektronischer Geräte auf der Klassenfahrt einen wichtigen Stellenwert, denn Referenzen und Verweise zu Pop- und Jugendkultur sind mit ihm verwoben. Indem der MP3-Player einer Schülerin mit der

Soundanlage des Busses verbunden wird, ist der Bus wortwörtlich an der Lebenswelt der Klasse angesteckt. Die sich darauf befindende Musik unterlegt die Bus- und Klassenfahrt mit vermeintlich willkürlich ausgewählten Liedern, die sich im Verlauf der Erzählung zum „Soundtrack“³⁰² des Buches zusammenfügen. Auch in *Sankt Irgendwas* fungiert die Nennung von Songtiteln, *lyrics* und Interpret*innen – die durch Vorwissen und Assoziationen bei den Leser*innen die Musik erst „hörbar“ machen³⁰³ – als Abgrenzungs- und Zugehörigkeitsstrategie („Es läuft Musik. Niemand hat mit dem schlechten Geschmack von Sarah gerechnet.“ (SI, S. 22)). Dieses Element, das in *Busfahrt mit Kuhn* als wichtiger Teil von Rikes Individualisierungsprozess auftritt, wird hier nun genutzt, um den Entwicklungsprozess der Klasse von einzelnen Schüler*innen hin zu einer Gemeinschaft zu betonen – ähnlich der Playlist, deren thematischer Zusammenhang für die Figuren und die Leser*innen anfangs noch unverständlich bleibt, sich später aber als sinnvolle Sammlung herausstellt (SI, S. 87). Während die Playlist außerdem zu Beginn vermehrt als „Sarahs Playlist“ (z.B. SI, S. 33) benannt wird, heißt sie am Ende „die (magische) Playlist“ (SI, S. 107) und wird damit eher als Teil der gemeinschaftlichen Reiseerfahrung, statt als einer Person zugehörig dargestellt.

Obwohl Musik in *Sankt Irgendwas* einerseits „eine Entwicklung der Protagonistinnen/Protagonisten“³⁰⁴ beschreibt und andererseits als Folie funktioniert, um „Entwicklungen anzudeuten, diese jedoch nicht weiter zu erläutern“³⁰⁵, sind für die Schüler*innen sowohl der Zugang zur Musik als auch die einzelnen Lieder nicht frei wählbar, sondern aufgrund der vom Klassenvorstand vorgegebenen Regeln nur ausgesprochen eingeschränkt zugänglich. Die Klasse agiert damit in einem ihnen vorgegebenen Raum an Beschränkungen und Möglichkeiten. Gerade Musik wird zu einem Mittel, um diese Grenzen und Machtansprüche des Lehrers innerhalb des Busses zu verschieben bzw. aufzuzeigen. So ist beispielsweise schon der Akt des Musikhörens über die Musikanlage des Busses etwas, das von den Schüler*innen durchgesetzt wird („00:15: Es stellt sich heraus, dass basisdemokratisch über den Gebrauch der Musikanlage abgestimmt werden kann.“ (SI, S. 22)). Die Klasse nutzt Musik jedoch auch, um ganz bewusst auf Ungerechtigkeiten und Diskriminierung durch Dr. Utz hinzuweisen,

³⁰² Lexe: Tonspuren, S. 63.

³⁰³ Ebd., S. 59–63.

³⁰⁴ Jana Mikota/Viola Oehme: Tamara Bach – Ein Streifzug durch ihre literarische Welt. In: Tamara Bach. „Literatur kann Türen im Kopf aufstoßen“. Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren, Jg. 4, Band I. Siegen: universi 2016, S. 7–56, S. 42.

³⁰⁵ Ebd., S. 42.

indem sie etwa die sexistischen Witze des Lehrers mit einem „Jingle für dumme Kommentare“ (SI, S. 41) als solche entlarvt und auf diesem Weg bestehende Machtverhältnisse in Frage stellt. Der zunehmende Zusammenhalt der Schüler*innen, der durch die Playlist sichtbargemacht bzw. angestoßen wird, findet auch seinen Weg außerhalb des Busses, wenn die Jugendlichen bei einer Wanderung im Zuge der Klassenfahrt zusammen Lieder aus ihrer Kindheit singen.

Dann ging es also den Berg hoch, und ich glaube, es lag an Sarahs Musik, dass ein paar einfach angefangen haben, alle Lieder zu singen, die ihnen so eingefallen sind. Wirklich alles, von Kindergartenliedern bis 80er und dann noch ‚Wer hat die Kokosnuss geklaut‘. (SI, S. 33)

Verwiesen wird damit außerdem auf die geteilte kollektive Erfahrung einer Generation bzw. eines Milieus, sowie auf den Start des Verabschiedens von der Lebensphase Kindheit hin zu einem Prozess des Erwachsenwerdens. Ein weiteres Mal metaphorisch unterstrichen wird dies durch die räumliche Bewegung der Klasse im Zuge der Wanderung. Die Reisegruppe wandert auf einen ihr unbekannten Berg, welcher erst durch das Erschließen neuer Wege erklommen werden kann (SI, S. 58–60). Dr. Utz fällt in dieser Szene besonders durch Unwissen über die Wanderoute und schlechte Entscheidungen diesbezüglich auf. Durch seine autoritäre Führung schafft es der Lehrer nicht, die Klasse in einem konstruktiven Sinn wirksam werden zu lassen. Dies zeigt sich auch in der Bewegung der Gruppe durch den erzählten Raum, wenn die Wanderung sich vor allem durch planloses Herumirren und Suchen nach dem richtigen Weg auszeichnet. Die größten Distanzen legen die Figuren innerhalb des Handlungsverlaufes jedoch mehrheitlich durch den Reisebus zurück. Ihre Mobilität ist also an einen Ort gebunden, der zwar an ein schulisches Setting erinnert sowie darin eingebunden ist, jedoch gleichzeitig außerhalb davon existiert. Gerade der klassische Adoleszenzroman zeichnet sich durch das Thematisieren eines Spannungsverhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft aus, dessen Geschichten dabei an Schulen oder Internaten verortet ist.³⁰⁶ Diese abgeschlossenen heterotopen Räume funktionieren im klassischen Adoleszenzroman als Abbild bzw. in ihrer Abgeschlossenheit als Verdichtung einer autoritären, patriarchalen Gesellschaft, in denen ein junger, meist männliche Protagonist den ebenfalls meist männlichen Vertretern dieser Gesellschaftsordnung in Form der Lehrer gegenüber gestellt wird. Prototypisch dafür ist etwa Hermann Hesses *Unterm Rad* (1906).³⁰⁷ Die Einordnung des Individuums in das Schulsystem bzw. die

³⁰⁶ Vgl. Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman, S. 8.

³⁰⁷ Vgl. Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman, S. 401.

Gesellschaftsordnung scheitert im klassischen Adoleszenzroman vermehrt oder endet mitunter für den – dem traditionellen Männlichkeitsideal nicht entsprechenden – Jugendlichen tödlich.³⁰⁸ Das dafür typische Spannungsverhältnis zwischen Individuum und autoritär angelegtem Schulsystem wird in *Sankt Irgendwas* aufgegriffen bzw. adaptiert.³⁰⁹ Auch hier handelt es sich um einen abgeschlossenen heterotopen Raum – den Reisebus – in dem ein Ringen um Autorität, Macht und Deutungshoheit zwischen den Schüler*innen und ihrem Klassenvorstand stattfindet. Obwohl das angespannte Verhältnis zwischen Dr. Utz und dem Schüler Josch auf den Handlungsverlauf eines klassischen Adoleszenzromans und die darin verhandelten Männlichkeitsbilder anspielt, steht Josch dem Lehrer nie alleine gegenüber, sondern ist Teil einer solidarischen Klassengemeinschaft. Der tragische Ausgang ist durch den Zusammenhalt der Schüler*innen und die Umkehrung der Figurenkonstellation – eine einzelne autoritäre Lehrperson steht nun mehreren Schüler*innen gegenüber – verhinderbar geworden. Auf diese Veränderung deutet auch die Mobilität des Raumes hin. Während ein Internat ein starrer, unbeweglicher Raum ist, zeichnet sich der Reisebus gerade durch seine Fähigkeit aus, die Schüler*innen an Orte zu bringen, die für ihre weitere Entwicklung und ihr Erwachsenwerden von Bedeutung sind. Dass hier als Setting eben nicht die Schule, sondern ein sich von ihr fort- und zu ihr zurückbewegendes Verkehrsmittel gewählt wurde, unterstreicht den Status des Busses als Möglichkeitsraum und Ort der Entwicklung, wie er auch schon in *Busfahrt mit Kuhn* auftritt. Erwachsenwerden wird von Bach dabei unter anderem als die Übernahme sozialer Verantwortung inszeniert. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die Schüler*innen gerade in dem heterotopen Reisebus – d.h. einem Ort adoleszenten Erprobens – unter Beweis stellen müssen, ob sie diese Verantwortung auch tragen können. Bach inszeniert dabei das Klingeln eines verbotenen Handys als grenzüberschreitenden Ambientlaut³¹⁰ innerhalb des Hörraums.

Timing. Erstens, dass es in einem Bus mit über 30 Passagieren (Lehrer und Fahrer inklusive) so ruhig ist, dass fünf Sekunden niemand was sagt, und in genau den fünf Sekunden auch die Musik aus ist, weil ein Lied zu Ende ist und noch kein neues angefangen hat. Und der Bus tuckert so leise, wie er das die ganzen letzten Tage kein einziges Mal gemacht hat, keiner niest, keiner raschelt, keiner redet oder singt oder lacht. Und dass genau in dem Moment ein Handy klingelt. Das nicht klingeln sollte, weil außer Lehrern und Fahrer niemand ein Handy dabei haben sollte. Und dieses Klingeln ist nicht das der Mobiltelefone der drei Erwachsenen an Board. (SI, S. 81)

³⁰⁸ Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 374. *Und*: Vgl. Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman, S. 8. *Und*: Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 13–14.

³⁰⁹ Vgl. Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman, S. 8.

³¹⁰ Vgl. Fromm: Atmosphärisches Rauschen, S. 710.

Das Klingeln markiert so ganz bewusst eine Störung und stellt im bis dahin mehrheitlich vom Lehrer dominierten Hörraum einen Grenzübertritt durch die Schüler*innen dar, der die dominierende Ordnung erschüttert. Der Regelverstoß wird mit dem Läuten in der Stille als besonders „laut“ inszeniert. Während Dr. Utz versucht, die dadurch untergrabene Machtposition wieder herzustellen – eine Einzelperson als „Täter“ auszumachen und zu bestrafen – schließt sich die Klasse zu einem „Wir“ bzw. einer Einheit gegenüber der Lehrperson zusammen.

Und hinter ihm war jemand aufgeregt, aber jemandem wurden auch Hände auf die Schulter gelegt. Nein, melde dich nicht. [...] Ich habe gedacht, dass das schnell geht, dass jemand quatscht, weil einfach keine Lust auf den Stress. Und keine Verpflichtung einer einzelnen Person gegenüber. Aber in seinem Rücken geheime Zeichen, das Schütteln von Köpfen, [...] Nichts sagen wir, nie, keinen Meter kriegt der. Eisern. (SI, S. 82–83)

Die räumliche Positionierung der Figuren – die Schüler*innen befinden sich im Bus hinter dem Lehrer, d.h. außerhalb seines Wahrnehmungsbereichs – spiegelt die veränderte Ordnung innerhalb ihrer Beziehungsdynamik und deutet bereits die Übernahme des (Hör-)Raumes durch die Klasse am Ende des Buches an. Das Schweigen spielt dabei als Akt der Rebellion innerhalb des Hörraumes eine wichtige Rolle. Die Jugendlichen greifen darin auf andere sprachliche Kommunikationsformen zurück, zu denen Dr. Utz keinen Zugang mehr hat. Aber auch der Blick der Leser*innen auf die Geschehnisse wird zunehmend beschränkt, wenn die einzelnen Individuen der Klasse hinter einem unbestimmten „jemand“ verschwinden. Allein die Perspektive der homodiegetischen Erzählinstanz Ole bleibt als solche markiert („Ich habe gedacht, dass das schnell geht, [...]“ (SI, S. 83)) und unterstreicht so den Entwicklungsschritt der Schüler*innen hin zu einem „Wir“.

4.2 Protokoll und Rebellion

Zeichnet sich der Adoleszenzroman doch typischerweise durch die Darstellung der Identitätssuche eines unverkennbaren Individuums aus³¹¹, ist es in *Sankt Irgendwas* der Entwicklungsprozess einzelner Schüler*innen hin zu einer Klassengemeinschaft, der in den Fokus der Erzählung rückt („Wir unterschreiben. Wir setzen uns zusammen, unsere Namen, wir waren hier, wir hinterlassen was“ (SI, S. 91)). Bach spielt dabei mit den Gattungsgrenzen des Adoleszenzromans, da gerade ein Individualisierungsprozess für eine Kategorisierung als solchen von entscheidender Bedeutung ist. Im Adoleszenzroman

³¹¹ Vgl. Gansel: Adoleszenz und Adoleszenzroman, S. 141.

wird der „Prozess der Identitätssuche junger Leute“³¹² nachgezeichnet, in dem die Unverwechselbarkeit eines Individuums betont wird.³¹³ Das Herausbilden eigener politischer, kultureller oder ethischer Vorstellungen, die Spannung zwischen Individualität und Eingliederung in die Gesellschaft oder das Ablehnen bzw. Akzeptieren von sozialen Rollen sind Themen, die dabei behandelt werden.³¹⁴ Diese für den Adoleszenzroman typischen Handlungsmuster werden auch in *Sankt Irgendwas* verhandelt. Gerade wenn die Einzigartigkeit der Schüler*innen, aus denen sich die Klassengemeinschaft zusammensetzt betont wird („Aber dann mussten wir alle etwas über uns erzählen, was keiner von uns weiß oder erwartet“ (SI, S. 74–75)), stehen die einzelnen Personen dabei nicht im Kontrast zur Gruppe, sondern als Notwendigkeit für eine gelungene Klassengemeinschaft und ermöglichen so erst das Herausbilden von politischen oder ethischen Werten und das Handeln nach diesen (SI, S. 81–82). Auch weitere Merkmale, wie die Bedeutung von popkulturellen und intertextuellen Referenzen im Roman oder eine für die Entwicklung der Figuren relevante Mentor*innenfigur, finden sich in *Sankt Irgendwas* und weisen auf die Genrezugehörigkeit hin.³¹⁵

Notwendig wird hier der Zusammenhalt zwischen den Schüler*innen in Abgrenzung gegenüber einer autoritären Lehrperson. Die Rolle der Textsorte Protokoll spielt in diesem Zusammenhang keine unwesentliche Rolle, denn es wird von einem Schreibauftrag des Lehrers zu einem selbstermächtigenden Werkzeug der Schüler*innen – einerseits ausgedrückt durch seine Funktion als Zeugnis der Klassenfahrt, d.h. der Ungerechtigkeiten und des Zusammenhalts der Schüler*innen, sowie andererseits durch seine Funktion als eine dem Lehrer unzugängliche Kommunikationsmöglichkeit zwischen den Schüler*innen („Hey Ole. [...] Ich hab das Protokoll gelesen, [...] und ich glaube, wir können das dem Utz nicht geben, dann ist es weg.“ (SI, S. 52–52)). So kann im Protokoll auch der Lehrer direkt angesprochen werden, ohne Konsequenzen einer tatsächlichen Konfrontation befürchten zu müssen („Lieber Herr Doktor Utz. Wir bekommen die Strafarbeit nicht wegen unserer Kollegen, sondern weil Sie es wollen.“ (SI, S. 40)). Das Protokoll ist dabei adoleszenter Möglichkeitsraum, in dem sich die Schüler*innen als homodiegetische Erzählinstanzen mit ihrer Umgebung und den damit verbundenen Normierungsprozessen und Vorstellungen von Erwachsensein

³¹² Ebd.

³¹³ Vgl. Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman, S. 27.

³¹⁴ Vgl. Gansel: Entdramatisierung der Generationenkonflikte, S. 359.

³¹⁵ Vgl. Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman, S. 141–142. Und: Vgl. Stemmann: Räume der Adoleszenz, S. 15.

auseinandersetzen. Sie sind darin nicht frei von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, sondern eingebettet in einen (figural-fokalisierten) erzählten Raum, der als sozialer Raum beispielsweise durch „vorgegebene Bedingungen kultureller Zweigeschlechtlichkeit“³¹⁶ und „heteronormativen Strukturen“³¹⁷ geprägt ist.³¹⁸ Dabei werden diese gesellschaftlichen Rahmenbedingung allerdings nicht, wie im Adoleszenzroman sonst häufig eingesetzt, durch die Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen dargestellt, sondern gerade über die Abgrenzung als Gruppe zu dem Lehrer – sprachlich unter anderem markiert durch die erste Person Plural: „Wir sind abgegessen. Wir sind müde und überhitzt und haben ihn satt.“ (SI, S. 90).

Ähnlich zu den zwei Ebenen der erzählenden und erzählten Rike gibt es auch in diesem Roman Figuren, die als schreibend ausgewiesen sind und durch das Spiel mit diesen beiden Ebenen die Geschichte an sich als Möglichkeitsraum nutzbar und Erwachsenwerden als performativen Akt erkennbar machen. Den Großteil des Protokolls ist es der Schüler Ole, der als homodiegetische Erzählinstanz über die Klassenfahrt schreibt. Auffallend in der Perspektivierung sind jedoch besonders wechselnde Erzählinstanzen bzw. deren Mehrstimmigkeit, die sich auch im Layout wiederfindet, wenn beispielsweise Stimmen einer anderen Person als kursiv vom restlichen Teil des Textes abgegrenzt werden – „Sofie sitzt auf dem Balkon nebenan. Sofie will lesen. *Hey Ole. Es ist jetzt kurz vor zwei. Ich hab das Protokoll gelesen, [...] Ole, vielleicht schreibst du einfach weiter?*“ (SI, S. 51–52). Im Laufe der Geschichte verschwinden diese als unterschiedliche Personen erkennbaren erzählenden Figuren immer mehr hinter dem „Wir“ der Gruppe und tragen so zu einem Spiel von Nähe und Distanz zwischen Leser*innen und Text bei, welches diesen Roman ganz besonders auszuzeichnen scheint. Denn in *Sankt Irgendwas* wird, unter anderem durch den Einsatz des Protokolls als Textsorte und durch den Einsatz wechselnder und unzuverlässiger Erzählinstanzen, einerseits eine starke Verbindung zur Leser*innenschaft aufgebaut – das „Wir“ schlägt hier eine Brücke zu den lesenden Personen und lässt sie so an manchen Stellen zu einem Teil dieser Schüler*innengruppe werden („Wir waren kein einziges Mal schwimmen, denken wir“ (SI, S. 95)) – und andererseits gibt eine nullfokalisierte Erzählinstanz nicht alle Informationen über die Geschehnisse preis („Ich werde hier nicht aufschreiben, was passiert und wer was tut oder getan hat.“ (SI, S. 85)).

³¹⁶ Busche: Männlichkeit und Gewaltabstinenz, S. 224–225.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Vgl. Kajetzke/Schoer: Sozialer Raum, S. 192–203.

Die Darstellung des zunehmenden Zusammenwachsens der Klasse, unterstützt durch die Wahl der Textsorte Protokoll, führt außerdem zu dem Eindruck einer sehr homogenen Gruppe, die sich auch in der Verortung der Klasse innerhalb eines kleinstädtisch-bildungsbürgerlichen Milieus widerspiegelt. Mögliche Spaltungen, Disharmonien oder Unterschiede zwischen den Schüler*innen – etwa durch Kategorien wie *race*, *class* oder auch Geschlecht, die durchaus das Verhalten von Schüler*innen gegenüber einer Lehrperson beeinflussen könnten – werden nicht erzählt oder verschwinden im Laufe der Geschichte gänzlich. Auch findet keinerlei Unterscheidung von oder zwischen den Jugendlichen bezogen auf Leistung statt, wie sie beispielsweise anhand einer Benotung der auf der Klassenfahrt gehaltenen Referate erzählt werden könnte. Abgesehen davon handelt es sich durchaus um bereits sehr gebildete Jugendliche, die beispielsweise dadaistische Gedichte kennen und aufsagen können (SI, S. 47). Das Ausblenden jeglicher Differenzen sowie der enorme Zusammenhalt der Jugendlichen untereinander gibt der Erzählung eine utopische Dimension, auch wenn Teile des Romans die durchaus realitätsnahe dargestellt werden, wie beispielsweise die Figur des Lehrers Dr. Utz, die Unsicherheit durch autoritäres Verhalten zu kompensieren versucht.

Bach entwirft jedoch mit Hilfe der Gattung Protokoll und der damit einhergehenden wagen Erzählkonstruktion eine „Perfektionierung der Gesellschaft“³¹⁹, wenn die Jugendlichen als ein „Wir“ inszeniert, als uneingeschränkt solidarisch dargestellt oder Differenzen als überwunden ignoriert werden können. Die Klasse verschmilzt dabei sogar körperlich zu einer Einheit, sodass ihre Bewegungen im Raum gemeinschaftlich passieren:

Wir rollen mit den Augen und stoßen einander an. [...] Wir wabern. Wir bewegen uns, wie sich Gruppen bewegen, wie eine Herde, ein Rudel, wie Moleküle. Wir denken an Blutplättchen im Fluss [...] Eine polnische Familie quetscht sich durch uns durch. (SI, S. 92)

Das ist insofern interessant, weil Beschreibungen des Körpers – beispielsweise im Kontext *race*, aber auch Modebeschreibungen – ansonsten gänzlich ausbleiben. Die Markierung als Einheit wird damit umso stärker hervorgehoben, körperliche und damit zusammenhängende soziale oder subkulturelle Unterschiede werden jedoch gleichzeitig untergraben.

³¹⁹ Foucault: *Andere Räume*, S. 39.

Sankt Irgendwas reiht sich so in Bachs andere Romane ein, die sich ebenfalls mehrheitlich durch einem kleinstädtisch-bildungsbürgerlichen Milieus zugehörige Protagonist*innen auszeichnen: Sie gehen aufs Gymnasium, lernen Latein, machen Urlaube im Süden Europas, leben in geordneten und finanziell abgesicherten Familienverhältnissen.³²⁰ Auch das Modell der heteronormativen Kernfamilie wird meist nur sehr leise in Frage gestellt (beispielsweise durch Tilly in *Busfahrt mit Kuhn* oder durch Miriams *queerness* in *Marsmädchen*).³²¹ Im sich also durch geringe Diversität auszeichnenden Figureninventar Bachs kommt es in *Sankt Irgendwas* zu einer minimalen Veränderung, wenn ein paar Schüler*innen Namen tragen – beispielsweise Karim, Pavel, Aljoscha oder Eliz – die auf einen Migrationshintergrund verweisen könnten. Durch den Fokus auf die Klassengemeinschaft, wird aber nur sehr unkonkret auf die einzelnen Figuren eingegangen. Ein Verhandeln von sozialen Unterschieden ist auf dieser Ebene daher nicht möglich.

Die Thematisierung von Genderdifferenzen kommt in der Geschichte beispielsweise durchaus vor, ist jedoch aus genannten Gründen wenig intersektional. Innerhalb der Schüler*innengruppe werden die Unterschiede bezüglich Gender im Laufe des Prozesses der Klasse hin zu einem „Wir“ außerdem immer weiter reduziert. Da Beschreibungen des Körpers fast gänzlich ausbleiben, erfolgen Genderzuschreibungen auch schon zu Beginn des Buches hauptsächlich über Assoziationen der Leser*innen, d.h. einerseits über die Namen der Schüler*innen oder Außenzuschreibungen, wie im Verhalten der Lehrperson gegenüber einzelnen Figuren:

Er hat immer wieder zu Utz geschaut, und der hat die Augen gar nicht wegbekommen von der Tür zum Speisesaal. Weil Josch gefehlt hat. Pavel war da, Sofia kam etwas spät (mit nassen Haaren, aber das ist ja Sofia, der hätte er gestern eigentlich auch verziehen. Ist das nicht so, Herr Doktor Utz? Wäre es nur Sofia gewesen, die gefehlt hätte, dann hätten Sie nicht so einen Aufstand gemacht). (SI, S. 40)

Trotz des auch auf textlicher Ebene immer stärkeren Verschmelzens der Jugendlichen zu einer homogenen Gruppe, ist eine vollständige sprachliche Abkehr von Genderunterscheidungen innerhalb der Schüler*innen nicht möglich. Dieser Umstand wird einerseits durch den Gebrauch des Pronomens „wir“ aufzulösen versucht, andererseits durch Indefinitpronomen, die in deklinierbaren Varianten sowohl in maskuliner als auch in femininer Form auftreten. So heißt es beispielsweise: „Keinem

³²⁰ Vgl. Ines Heiser: Leaving Gegenwart? Alltagsästhetische Elemente und popkulturelles Material bei Tamara Bach unter didaktischer Perspektive. In: *Literatur im Unterricht*, S. 297–307, S. 303–305.

³²¹ Vgl. ebd.

wird schlecht. Niemand tut sich weh. Alle werden mal durchgewürfelt. Als wir ankommen [...] steigt einer nach der andern aus dem Bus“ (SI, S. 94). Während im Adoleszenzroman typischerweise die Verortung der Protagonist*innen in einem sozialen Raum durch die Abgrenzung oder Zugehörigkeit zu Peergruppen passiert, unter anderem ausgedrückt in der Verhandlung von Themen wie erste sexuelle Erfahrungen, Liebebeziehungen etc.³²², funktioniert in *Sankt Irgendwas* die Positionierung der Schüler*innen innerhalb des Möglichkeitsraumes gerade bezogen auf den Aspekt Geschlecht jedoch mehrheitlich anhand der Beobachtung des Verhaltens der erwachsenen Figuren (durch die Schüler*innen bzw. durch Ole als Protokollanten).

Ich finde das lustig, diese kleinen Dinge, die Gesten, die so viel ausmachen. Wie, dass die Führerin an Utz vorbei direkt auf die Kaiserin zugelaufen ist, ihr die Hand geschüttelt hat und mit ihr geredet hat, als wäre sie unsere Klassenlehrerin. Bestimmt fünf Minuten (gefühlte) haben die beiden erst mal miteinander geredet, bevor sie ganz kurz dem Utz die Hand gegeben hat, ihren Namen gesagt, genickt, und dann sollte es losgehen. (SI, S. 43)

Die Darstellung bzw. Gegenüberstellung der beiden Lehrpersonen bleibt im Roman grundsätzlich an klassische Genderstereotype gebunden. Vereinzelt finden sich jedoch auch Beispiele wie das obere Zitat zu Frauensolidarität, die die traditionelle Geschlechterordnung, wie sie Dr. Utz vertritt, im Kontrast dazu noch klarer erkennbar macht. Während die Figur des autoritären Lehrers – der eben diese traditionelle Gender-Stereotype vertritt bzw. durch seinen Erziehungsstil erhalten möchte und somit unter anderem auf die Verhandlung von Männlichkeitsvorstellungen und der Figur des Lehrers im klassischen Adoleszenzroman anspielt³²³ – männlich bleibt, wird die Lehrerin Frau Kaiser (deren Name die Sympathie der Jugendlichen ihr gegenüber bereits andeutet) vorrangig als Vermittlerin inszeniert. Sie wird dem Lehrer auch anhand ihres konträren pädagogischen Handelns entgegengesetzt, durch das sie – ähnlich zu Herrn Kellers Verhalten (die klangliche Ähnlichkeit dürfte hier nicht zufällig auftreten) – unterstützend auf den Prozess des Erwachsenwerdens bzw. Zusammenwachsens der Schüler*innen einwirkt (z.B. SI, S. 74–75). Das Utzs Erziehungsstil („Sofia hat die besseren Argumente. Herr Utz hat mehr Entscheidungskraft, sagt er.“ (SI, S. 22)) außerdem als veraltet und nicht mehr zeitgemäß gelten kann, wird nicht nur über die Kommentare der (schreibenden) Schüler*innen, sondern so auch über die der jüngeren Kollegin thematisiert.

³²² Vgl. Ewers: Vom „guten Jugendbuch“ zur modernen Jugendliteratur, S. 251–260.

³²³ Vgl. Stemann: Räume der Adoleszenz, S. 13–14.

Einmal sagt sie, Herr Utz sei eine andere Generation. Was ja klar ist. Und sie meinte, die Dinge verändern sich doch schneller, als sich das mancher erträumt hätte. Und dass jemand wie der Utz nicht mehr aus seiner Haut kann, dass der nicht mehr umlernt, und dann meinte sie, dass sie mal besser aufhört, bevor sie noch mehr Klischees aneinanderreihet. (SI, S. 51)

Frau Kaisers Erziehungsstil zeichnet sich durch eine kooperative Haltung aus. Das Interesse, das sie den Jugendlichen dabei entgegenbringt, erwidern diese auch – „Die Kaiserin hat aber gute Laune gemacht. Weil wir dann angefangen haben sie auszufragen, wie sie denn wirklich heißt zum Beispiel“ (SI, S. 34). bzw. „Beim Utz interessiert das kein Schwein, wie der von vorne heißt“ (SI, S. 50). Damit wird außerdem auf die Darstellungen von Adoleszenz ab den 1970er Jahren referiert, die sich, beeinflusst von der Studentenbewegung, durch eine repressionsfreien Erziehung und ein idealistisches, „unverdorbenes“ Kindheitsbild nach Rousseau auszeichnen.³²⁴

Es ist also kein Wunder, dass gerade in der Szene, die durch einen Verweis auf die Buchreihe *Hanni und Nanni* (dt. ab 1965) („Sofia meinte, dass es bei Hanni und Nanni ja immer Mitternachtspartys gab“ (SI, S. 69)) auf ein wichtiges Buch der 1970er Jahre zur Darstellung weiblicher Adoleszenz und Erwachsenwerden³²⁵ anspielt, die Einstellungen bzw. Erziehungsstile der Lehrpersonen aufeinandertreffen – „Und dann kam Utz. Und glaubte nicht, dass man einfach so Spaß haben kann, fing an zu suchen. Bis die Kaiserin dastand. [...] ‚Ich sehe hier nichts Verfängliches‘, hat die Kaiserin gesagt.“ (SI, S. 69–70). Der Zusammenhalt der Jugendlichen und das Auflehnen gegenüber einer patriarchalen und autoritären Ordnung, für die Dr. Utz steht, wird damit auch auf Ebene der Lehrpersonen legitimiert – „Und dann fragt sie, was denn eigentlich aus dem Protokoll der Fahrt geworden ist. [...] Ist wohl weg, sagt jemand. Dann ist das wohl weg, sagt sie.“ (SI, S. 117). Als Kollegin von Herrn Utz („Und Lehrer sind ja untereinander loyal“ (SI, S. 51)) bleibt Frau Kaiser allerdings in der Vermittler*innenrolle verhaftet. Ihr wird das Protokoll, d.h. der Beweis der Rebellion der Jugendlichen, von den Schüler*innen daher auch nicht zugänglich gemacht (SI, S. 117) bzw. sie wird ebenfalls am Flughafen zurückgelassen (SI, S. 102). Dieser Höhepunkt der Rebellion der Jugendlichen, die auch räumlich durch das Stehlen des Busses und der Fahrt ans Meer markiert ist (SI, S. 105–109), zeichnet sich weiters durch einen Wechsel von homo- zu heterodiegetischer Erzählinstanz innerhalb des Möglichkeitsraumes Protokoll aus.

³²⁴ Vgl. Kliewer: Mädchenliteratur, S. 341.

³²⁵ Vgl. Philipp Schmerheim: Geschlechterkonstruktionen in der Kinderliteratur der 1950er bis 1970er Jahre zwischen Restauration und Emanzipation. In: Weertje Willms (Hg.): Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2022, S. 297–319, S. 303.

Verstärkt durch Nullfokalisierung und Einsatz der dritten Person Singular sowie durch das Ausbleiben von protokolltypischen Angaben wie Uhrzeit, Datum oder Programmpunkten wird der Wahrheitsgehalt dieser Passage innerhalb der Geschichte ganz besonders in Frage gestellt, wenn dadurch der Eindruck eines dem Protokoll nicht zugehörigen oder nachträglich beigefügten Textteils entsteht.

Auch die „magische Playlist“, die immer zum richtigen Zeitpunkt das richtige Lied zu spielen scheint („Eskapismus hey hey! ‚Hey ho, let’s go‘, singen die Ramones. Die magische Playlist“ (SI, S. 107)), deutet auf einen Möglichkeitsraum im Sinne eines imaginierten Ausgangs der Geschichte durch eine erzählende Figur hin. Dem gegenüber steht die wie als Beweis positionierte E-Mail des Lehrers an die Eltern („Von den Jugendlichen keine Spur. Auch der Busfahrer ist nicht zu erreichen [...].“ (SI, S. 103)), inklusive E-Mailadresse und Uhrzeit in der Kopfzeile. So wird die Geschichte bzw. das Protokoll selbst zur Ausverhandlungsfläche der Möglichkeiten der Schüler*innen gegenüber ihrem Lehrer. Die bewusst andere Erzählart von Seiten 105 bis 109 untermauert aber in jedem Fall das Ausbrechen der Jugendlichen aus dem Einflussbereich des Lehrers, sei es nun als von der Erzählinstanz imaginiert zu deuten oder nicht. Denn wenn es sich beim Protokoll ursprünglich um eine Schreibaufgabe der Lehrperson handelt, braucht es im Moment des Ausbruchs auch eine andere Art des Erzählens. Gleichzeitig bezieht sich das Ausbrechen aber auch auf die räumliche Bewegung der Klasse im erzählten Raum und die neuerlangte Mobilität der Jugendlichen. Durch das Zurücklassen des Lehrers ist es ihnen nun möglich, Orte zu besuchen, deren Aufsuchen bis dahin durch Dr. Utz verhindert wurde – „Wir würden gerne ans Meer fahren.“ (SI, S. 106).

4.3 Bildung und Reise

Auf Handlungsebene spielt Raum in *Sankt Irgendwas* eine ausgesprochen wichtige Rolle, wenn die Geschichte den Verlauf einer Klassenfahrt in ein anderes Land erzählt. Denn die Schüler*innen der 10b halten Referate über die von ihnen besuchten Orte, gehen Stadtmauern ab, wandern auf Berge, besichtigen Brunnen und Tropfsteinhöhlen, Museen und andere Sehenswürdigkeiten. Das Erkunden dieser Orte und das Erlangen von Wissen über sie sind also essenzieller Bestandteil der Klassenfahrt – gerade, da eine Klassenfahrt im Kontext Schule zu verorten ist und somit nicht zweckfrei zu verstehen ist, sondern neben einer möglichen Stärkung der Klassengemeinschaft unter anderem auch der Wissensvermittlung dient bzw. als außerschulischer Lernort funktioniert. Umso

auffallender ist es daher, dass der Zielort der Reise im ganzen Roman für Leser*innen unbekannt bleibt. Dass die Benennung von Orten – d.h. Ortsbezeichnungen, Ortsbeschreibungen oder Ortsnamen sowie andere Hinweise auf das von der Klasse besuchte Land – wie etwa die Landessprache – von der Erzählinstanz geradezu verweigert werden bzw. als scheinbar nebensächlich unbenannt bleiben, wird auch schon in Titel und Rahmenhandlung erkennbar.

„Wo waren die denn überhaupt?“

„Kroatien“

„Nee, Italien!“

„Nee, in ... irgendwas mit Ruinen. Der Utz ist doch Geschichtslehrer.“

„Am Meer waren die, hab ich gedacht. Waren die nicht am Meer? Mittelmeer oder so?“

„Ist doch egal.“ [...]

„[...] Ich weiß, dass die in irgend so ein Kaff gefahren sind. Irgendwas Heiliges. Sankt Irgendwas, oder Santa Weißnichtwer.“ (SI, S. 6)

Obwohl alle Ereignisse sowie Konflikte der Klassenfahrt entlang einer räumlichen Tagesgestaltung, die durch die Vorgaben des Lehrers auch eine hierarchische Komponente innehaben, passieren („14:00 Uhr: Führung durch die Burg / 15:30 Uhr: Führung durch das Waffenmuseum“ (S. 53)), prägt das Abgehen von Orten das gesamte Narrativ. Durch die Wahl der Gattung Protokoll und die damit einhergehende gleichzeitige Narration, wirkt das Auslassen einer räumlichen Beschreibung umso stärker. Diese erzählökonomischen Entscheidungen der Autorin unterstützen die starke Konzentration auf die Entwicklung der Klassengemeinschaft, da durch die „Ignoranz“ gegenüber einem Zielort der Klassenfahrt außerdem eine ganze mögliche Dekonstruktionsebene verweigert wird, die mit Assoziationen und Bedeutungen konkreter Orte einhergehen würde. Die Inszenierung der Klasse im Bus, d.h. einer stark fokussierten räumlichen Situation, verstärkt ebenfalls den Fokus der Erzählung auf die Solidarität zwischen den Schüler*innen – „Draußen ist die Welt und drinnen wir.“ (SI, S. 23).

Trotz der Namenlosigkeit des Zielortes, bleibt Raum keineswegs unerzählt. Vielmehr wird gerade durch Andeutungen und das gezielte Wecken von Assoziationen („Mittelmeer“, „Ruinen“, etc.) eine Richtung angegeben – „Süden“. Durch Bachs Art des Raumerzählens wird umso deutlicher, dass es sich bei Raum um eine soziale Kategorie handelt. Raum – verstanden als sozialer Raum – setzt sich neben seiner materiellen

Beschaffenheit, die in der Erzählung in diesem Fall stark zurückgenommen wird (wenig Raumbeschreibungen, -benennungen), auch aus sozialem Handeln und Vorstellungen von Menschen zusammen und wird durch soziale Akteur*innen produziert.³²⁶ Dadurch sind Räume nicht unumstößlich objektiv gültig, sondern „diskursiv hergestellte soziale Wirklichkeiten“.³²⁷ So ergibt sich im Roman, trotz ausbleibender Benennung oder Beschreibungen, eine Vorstellung über den erzählten Raum, wenn durch einzelne Assoziationen hervorruhende Wörter an die *mental map* und die darin enthaltenen Vorstellungen eines „Südens“ eines deutschsprachigen Lesepublikums angeknüpft wird. Dieser aus den Sozialwissenschaften stammende Begriff meint implizite kognitive Landkarten, anhand derer sich Menschen orientieren. Sie sind besonders im Alltag („der Westen“, „Mitteleuropa“, etc.) wichtige Strukturierungs- und Orientierungshilfen und funktionieren über meist wertende charakteristische Assoziationen, Ideale und Stereotype zu einer nicht klar räumlich definierten Region.³²⁸

Die Trennung Europas in eine südliche und eine nördliche Hemisphäre und die damit verbundenen *mental maps* haben laut Schenk und Winkler eine jahrhundertealte Geschichte, da bereits in der Antike eine gedankliche Teilung zwischen einem „zivilisierten Süden“ und einem „barbarischen Norden“ vorgenommen wurde. Ab dem 18. und frühen 19. Jahrhundert gewinnt jedoch die Einteilung Europas in „Osten“ und „Westen“ an Bedeutung und die Vorstellungen von „Süden“ und „Norden“ ändern sich. Mit „Süden“ werden nun außerdem ökonomische Rückständigkeit, Kriminalität oder Korruption verknüpft.³²⁹ Mittlerweile dürften bei „Süden“ und „Mittelmeer“ aber außerdem Assoziationen zu Flucht und Migration hinzukommen. Dennoch bleibt das Bild vom „Süden“ als „Wiege der Zivilisation“ erhalten, unter anderem zu finden in heutigen Tourismuszeitschriften oder beispielsweise in Werken, die als Kanon der Literatur rezipiert werden, wie Goethes Italienreise.³³⁰ Auf dieses Beispiel nimmt Bach in *Sankt Irgendwas* sogar ganz explizit Bezug, wenn es heißt „Es ist erstaunlich, wie viel man über einen Brunnen sagen kann. Die ganze Weltgeschichte spiegelt sich in der Architektur dieses Brunnens. Goethe war auch mal hier.“ (SI, S. 55). *Sankt Irgendwas* knüpft neben

³²⁶ Vgl. Lehnert: Raum und Gefühl, S. 9–11. Und: Vgl. Kajetzke/Schoer: Sozialer Raum, S. 192–193.

³²⁷ Tatjana Thimm: Der Süden: zur Konstruktion einer Raumsemantik im Tourismus, S. 53.

³²⁸ Vgl. Frithjof Benjamin Schenk/Martina Winkler: Einleitung. In: Frithjof Benjamin Schenk/Marina Winkler (Hg.): Der Süden. Neue Perspektiven auf eine europäische Geschichtsregion. Frankfurt am Main: Campus 2007, S. 7–20, S. 8.

³²⁹ Vgl. Frithjof Benjamin Schenk/Martina Winkler: Einleitung. In: Frithjof Benjamin Schenk/Marina Winkler (Hg.): Der Süden. Neue Perspektiven auf eine europäische Geschichtsregion. Frankfurt am Main: Campus 2007, S. 7–20, S. 12.

³³⁰ Vgl. ebd.

weiteren Anspielungen auf diese Vorstellung eines „Südens“ – wie beispielsweise „Alles schon mal gehört im Kunstunterricht, im Geschichtsunterricht, ein bisschen in Latein. Das Wort Zivilisation.“ (SI, S. 89) – aber auch auf Handlungsebene an dieses Bild des „Südens“ als „Wiege der Zivilisation“ an, wenn sich gerade dort die Schüler*innen weiterentwickeln und ihren Prozess zum Erwachsenwerden starten. Der „Süden“ als Reiseziel spielt aber nicht nur in *Sankt Irgendwas* eine wichtige Rolle. Bach nutzt ihn auch in anderen Romanen als einen Ort der Wandlung, Entwicklung bzw. des Ursprünglichen – als konkretes Beispiel sei hier auf das Kapitel „manchmal kommt ein anderer Zug“ (M, S. 119–130) in *Marienbilder* verwiesen, aber auch die Szene, in der die Schüler*innen der Klasse 10b im Meer baden (SI, S. 107) sowie das anschließende Geburtstagsfest der Stadt (SI, S. 107–109) in *Sankt Irgendwas* fallen in diese Kategorie. Rike bleibt in *Busfahrt mit Kuhn* zwar innerhalb Deutschlands, ihre Reiserichtung ist jedoch ebenfalls eine südliche.

Bach knüpft in *Sankt Irgendwas* nicht nur an die Darstellung des „Südens“, sondern auch an eine andere damit zusammenhängende Tradition in Literatur und Kultur an, nämlich die der Bildungsreise. Auch in diesem Zusammenhang steht die Klasse dem Lehrer gegenüber, wenn unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsreise bzw. Bildung aufeinandertreffen.

Es ist dieser Drang, aus allem etwas ... Wertvolles oder so zu machen. Keine Chance, uns zu unterrichten oder zu formen bleibt ungenutzt. Eben STUDIENFAHRT. Der Utz meint das echt ernst. Gestern beim Spieleabend ist er nach fünf Minuten wieder raus. Das war nichts für ihn. Weil es einfach nur Spaß war. Und dazu nicht mal genügend Ertüchtigung. (SI, S. 66)

Während Dr. Utz eine eher traditionelle, auf Wissensvermittlung und Disziplin ausgerichtete Pädagogik vertritt, legen die Schüler*innen großen Wert auf soziale Kompetenz, Solidarität und Gerechtigkeit. Dieser Konflikt wird durch die unterschiedliche Gewichtung von Werten und Lernzielen der Klasse und ihrem Lehrer deutlich. Die Schüler*innen handeln gemeinschaftlich, solidarisch und lehnen Ungerechtigkeiten ab, während der Lehrer auf das Einhalten von Regeln und die Wissensvermittlung konzentriert ist.

Die Jugendlichen versuchen, ihre eigenen Werte im Lernkontext zu etablieren. Dahinter steckt ein humanistisches Bildungsideal, das einem leistungs- und defizitorientierten Verständnis von Wissensvermittlung entgegengesetzt wird. In der frühen Neuzeit setzt sich dieses Bildungsideal durch, das verstärkt auf eigenständige Inaugenscheinnahme, Lernen und Bildung fokussiert, statt sich wie bisher mehrheitlich auf bereits bekanntes

Wissen der Autoritäten der Wissenschaft zu berufen.³³¹ Dieses Verständnis von Wissensaneignung als ein intrinsisch motiviertes, forschendes Lernen und verbunden mitunter mit dem Hinterfragen von bekanntem Wissen, spiegelt sich auch in *Sankt Irgendwas* anhand des Konfliktes zwischen Schüler*innen und Lehrer. Während Dr. Utz auf etablierte Methoden und Institutionen wie Museen zum Wissenserwerb und zur Wissensvermittlung setzt sowie ein sehr leistungsorientiertes Verständnis dahingehend vertritt und damit bei den Schüler*innen eher auf Frustration und Trotz stößt, ist es der Schüler Ole der beispielsweise in einem spontanen Moment getragen von Interesse, Forschungswille und Spaß seinen Klassenkolleg*innen Aerodynamik beibringt.

Sagt einer, dass er es bis heute nicht verstanden hat, warum Flugzeuge überhaupt fliegen. Und sagt es zu laut. Da leuchtete Ole auf. Und erklärte mal eben Aerodynamik. Und weil er es kann, zeigt er uns, wie man einen guten Papierflieger baut. (SI, S. 101)

Das darauffolgende Papierfliegerbasteln – erzeugt aus den Referatsnotizen der von Dr. Utz verlangten Referate der Schüler*innen – kann als ein Akt der Rebellion gegenüber dem Lehrer und dessen Bildungsverständnis verstanden werden, besonders wenn er im Anschluss die Papierflieger, die für die Schüler*innen Teil eines Lernprozesses sind, einzig als Störung und Müll erkennt (SI, S. 101). Die Unzulänglichkeit und Ineffizienz des Bildungsverständnisses bzw. Vorgehens des Lehrers spiegelt sich außerdem darin, dass er weder Zeit noch Ort für die Wissensvermittlung richtig einzuschätzen vermag („Herr Utz murmelt irgendwas in seinen Bart von wegen ‚Studienfahrt‘, aber dass wir hier rumsitzen, kann man ja auch nicht als Bildungsmaßnahme verbuchen.“ (SI, S. 47)). Die Wiederholung des bereits Bekannten („[...] wie ihr schon am Amphitheater gehört habt, wie ihr schon im Unterricht gehört habt, Revision, Revision, [...] Wir haben alles gesehen. Alles.“ (SI, S. 92)) durch sinnlose Aufgaben wie das Halten eines Referates nach Fremdenführung zum selben Thema (z.B. SI, S. 62) unterstreicht diese Ineffizienz eines autoritären Führungsstils bzw. Vermittlungsansatzes.

Das Postulat des humanistischen Bildungsideals führt ab der frühen Neuzeit zu vermehrten Forschungs- und Bildungsreisen. In der Folge etabliert sich als eine der beliebtesten Reiseformen des 16. bis 18. Jahrhunderts in Europa die *Kavalierstour* junger männlicher Adelige, bei der diese in europäische Fürstenhäuser eingeführt werden und höfische Sitten festigen sollen. Daraus wiederum entwickelt sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die *Grand Tour*, bei der es sich um eine Art Vergnügungsreise der

³³¹ Vgl. Claudia Schmidhofer: Fakt und Fantasie. Das Japanbild in deutschsprachigen Reiseberichten 1854–1900. Wien: Präsens 2010, S. 16–20.

Söhne wohlhabender vor allem englischer Familien durch Europa – aus englischer Sicht also den „Süden“ – handelt.³³² Reisen erhält dabei den Status einer Art „universelle[n] Erziehungsmittel für das heranwachsende männliche Geschlecht“³³³. In *Sankt Irgendwas* ist die der *Kavalierstour* bzw. *Grand Tour* immanente Geschlechterordnung mitrepräsentiert, wenn Herr Utz dieser Tradition zugehörig und als eine Art Vermittler oder Gelehrter für die Jugendlichen inszeniert wird. Es handelt sich in der Folge also um ein gegendertes Konzept von Wissen, Wissensvermittlung und Autorität, besonders da die Lehrerin in der Geschichte keineswegs diesem Narrativ bzw. dieser Tradition zuordenbar ist. Auch die Vorstellung, dass man durch das „Sich-Einlassen“ auf das Fremde zu sich selbst findet, ist in der Idee der Bildungsreise verankert.³³⁴ Bildung ist dabei also auch als moralische Bildung oder Entwicklung der Jugendlichen hin zu verantwortungsbewussten, reflektierten Mitgliedern der Gesellschaft zu verstehen. Diese Doppelbedeutung von Bildung zeigt sich auch an der häufigen Verknüpfung von Reisen und Entwicklung in der Literatur, wie es beispielsweise in moderneren Romanformen wie dem Adoleszenzroman, aber auch in verwandten Formen wie dem Bildungsroman oder dem Initiationsroman zu finden ist.³³⁵ Die Darstellung von Reisen in der Literatur, besonders im Kontext von Entdeckungs- oder Pilgerreisen, unterlag vom 14. bis ins 18. Jahrhundert einer Art Authentizitätsverpflichtung und war gleichzeitig mit dem „Vorwurf des Fabulantentums“³³⁶ bedacht – eine Ambivalenz, die in *Sankt Irgendwas* durch die Textsorte Protokoll in Verbindung mit unzuverlässigen, wechselnden Erzählinstanzen ebenfalls erzeugt wird.

Das Reisen von Figuren führt in der Literatur oft zu einer Konfrontation mit dem Fremden, sowohl im räumlichen als auch im sozialen Sinn und damit zu einem Hinterfragen der eigenen Identität, Wertvorstellungen und der Entwicklung der Protagonist*innen, wenn sie auf andere Lebensweisen, soziale Schichten oder Kulturen stoßen.³³⁷ In *Sankt Irgendwas* fällt diese Komponente des Reisens jedoch weg, da der

³³² Vgl. ebd., S. 16–17.

³³³ Ebd., S. 17.

³³⁴ Alfred Schäfer: Die Bildungsreise konfrontiert mit dem kulturell Fremden. Von den Grenzen der humanistischen Bildungsidee. In: *Bildung und Erziehung*, 2000-06, Vol.53 (2), S. 183–202, S. 186.

³³⁵ Vgl. Stemann: Räume der Adoleszenz, S. 14, S. 34.

³³⁶ Schmidhofer: Fakt und Fantasie, S. 17.

³³⁷ Vgl. Schäfer: Die Bildungsreise, S. 186, S. 191. *Und*: Vgl. Weinkauff/Glasenapp: *Kinder- und Jugendliteratur*, S. 122. *Und*: Vgl. Weertje Willms: Männlichkeitskonzepte in Jugendbüchern für Jungen Ende des 19. Jahrhunderts. Sophie Wörishöfers *Das Naturforscherschiff*. In: Weertje Willms (Hg.): *Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2022, S. 155–171, S. 161.

Anstoß zur Auseinandersetzung nicht von außen kommt, der Fokus nicht auf der Konfrontation der Klasse mit dem Fremden, sondern vielmehr auf der Konfrontation der Reisenden untereinander bzw. der Schüler*innen mit dem Lehrer liegt. Wo genau die Personen sich dabei aufhalten ist daher irrelevant. Wichtig scheint nur die Verortung in der Fremde bzw. im „Süden“ („Sankt Irgendwas“) als „zeitlich befristeter Raum der Differenz“³³⁸. Hinzuzufügen ist, dass sich „Differenz“ innerhalb eines „Nord-Süd-Gefälles“ unter anderem auf eine geschlechtliche Konnotation bezieht. Der „Süden“ wird gegenüber einem „Norden“ mit Attributen wie Freizügigkeit, Sinnlichkeit und Sexualität assoziiert, d.h. Attribute, die traditionellerweise als „weiblich“ gelesen werden und eng verbunden sind mit dem Bild des*der „Südländer*in“ bzw. des „Edlen Wilden“, welches im Diskurs der Aufklärung zu verorten ist.³³⁹

Beide, Wilde und Frauen, werden charakterisiert durch das, was ihnen mangelt im Vergleich zum „Zivilisierten“, zum Mann. Als (noch) nicht Zivilisierte werden sie betrachtet als Naturwesen – Wesen, die der Natur nahestehen und deren Bestimmung sich aus ihrer „Natur“ ableitet.³⁴⁰

Für *Sankt Irgendwas* bleiben die Assoziationen bezogen auf Freizügigkeit jedoch eher irrelevant, da Themen wie Liebesbeziehungen oder Sexualität zugunsten der Darstellung einer verbindenden Klassensolidarität ausgespart werden. Dennoch gibt es Anspielungen auf den „Süden“ als Ort der Freizügigkeit bzw. Freiheit, wenn die Jugendlichen im Zuge einer botanischen Führung im Lustgarten picknicken (SI, S. 63) oder eine Nacht durchtanzen („Auf einem Platz spielt eine Band und alle tanzen, tanzen Paartanz oder einfach so [...], aber man tanzt, und tanzt mit fremden Menschen.“ (SI, S. 108)).

In *Sankt Irgendwas*, aber auch in *Busfahrt mit Kuhn*, markiert die Reise der Protagonist*innen eine Art Schwellenzeitraum, in dem die Figuren ihre Identität erkunden, neue Perspektiven gewinnen und sich entwickeln bzw. weiterbilden können.³⁴¹ Die Reise ermöglicht es ihnen, „Bekanntheit mit sich selbst zu machen“³⁴², da die alltägliche Routine in einem „zeitlich befristeten Raum der Differenz“³⁴³ ausgeschaltet wird.³⁴⁴ Die Reise in *Sankt Irgendwas*, d.h. die Klassenfahrt, liefert die

³³⁸ Thimm: *Der Süden*, S. 53.

³³⁹ Vgl. Weigel: *Topographie der Geschlechter*, S. 94. Und: Martin Luchsinger: *Mythos Italien. Denkbilder des Fremden in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 1996, S. 94.

³⁴⁰ Weigel: *Topographie der Geschlechter*, S. 123.

³⁴¹ Vgl. Stemann: *Räume der Adoleszenz*, S. 61.

³⁴² Susan Kreller: *Wachsen auf Rädern. „Road Novels“ in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: 1000 und 1 Buch, 3/2009, S. 23-26, S. 23.

³⁴³ Thimm: *Der Süden*, S. 53.

³⁴⁴ Vgl. Stemann: *Räume der Adoleszenz*, S. 61–62.

Rahmenbedingung, der tatsächliche Moment der Veränderung und Entwicklung ergibt sich durch das eigentliche räumliche Ausreißen aus dem Einflussbereich von Dr. Utz, wenn die Schüler*innen die Lehrpersonen durch die Hilfe von Herrn Keller zurücklassen und ans Meer fahren – einem Ort, der dem Assoziationsbereich des „Südens“ zugeordnet ist (SI, ab S. 102). Dem Ausreißen als Motiv in der Kinder- und Jugendliteratur, aber auch in der Wortbedeutung, liegt dabei immer ein Konflikt zugrunde, da das Ziel dahintersteht, aus einer unangenehmen Situation bzw. dem Zugriff einer Person zu entkommen.³⁴⁵ In der Folge ist Ausreißen oft als eine räumliche Bewegung in Zusammenhang mit einer Grenzüberschreitung dargestellt.³⁴⁶ Ausreißen bezieht sich aber auch auf eine imaginierte, gedankliche Art des Ausreisens, wie sie ebenfalls in *Sankt Irgendwas* im Schreiben des Protokolls zu finden ist.³⁴⁷ Motivgeschichtlich hängt Ausreißen stark mit der problemorientierten Kinder- und Jugendliteratur der 1970er Jahre zusammen, weswegen als dahinterliegende Motivation oft ein autoritärer Erziehungsstil inszeniert wird.³⁴⁸ Diesem Muster folgt auch *Sankt Irgendwas*, wenn die Schüler*innen sich dem autoritären Lehrer und dessen Erziehungsstil entziehen. In *Sankt Irgendwas* baut sich die dem Moment des Ausreisens vorausgehende unangenehme Situation im Verlauf der Handlung immer weiter auf, bis sie in der Papierflieger-Szene (SI, S. 101) auf einem alten Flughafen ihren Höhepunkt findet. Nicht ohne Grund spielt diese Szene an einem Ort, der vom Lehrer einerseits falsch ausgewählt wurde („Wir sind einer Fehlinformation aufgesessen. [...] Wir fragen uns, wer die Idee hatte, hierherzufahren, und wissen es doch eh“ (SI, S. 100)) und bei dem es sich andererseits um einen Ort handelt, von dem aus weggefliegen werden kann – die Schüler*innen also durch das darauffolgende Ausreißen wortwörtlich flügge werden, wenn sie die verantwortlichen Erwachsenen zurücklassen. Es sei außerdem noch darauf hingewiesen, dass dem Motiv des Ausreisens in der Kinder- und Jugendliteratur mitunter ein Element von Rache eingeschrieben ist, denn das Weglaufen der Protagonist*innen funktioniert unter anderem als Strafe für beispielsweise unfaires Verhalten, wie Vernachlässigung etc. der Eltern gegenüber dem Kind.³⁴⁹ Auch in *Sankt Irgendwas* wird durch die Folgen des Ausreisens, wie die Schulkonferenz, die

³⁴⁵ Vgl. Sebastian Bernhardt: Einleitung, In: Sebastian Bernhardt (Hg.): ‚Ausreißen‘ in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Analysen und didaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengeher 2021, S. 5–25, S. 5–6. Und: Vgl. Dudenredaktion: Ausreißen, In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/ausreiszen> (20.5.2025).

³⁴⁶ Vgl. Bernhardt: ‚Ausreißen‘: S. 5–6.

³⁴⁷ Vgl. ebd., S. 6.

³⁴⁸ Vgl. ebd., S. 12.

³⁴⁹ Vgl. ebd., S. 14.

Aussagen Frau Kaisers und die Konfrontation mit den Eltern der betroffenen Klasse, das Verhalten des Lehrers vor anderen Personen sichtbar gemacht und so durch die Grenzüberschreitung des Weglaufens Gerechtigkeit von den Jugendlichen eingefordert („Das hat den fertiggemacht.“ (SI, S. 123)). Dass die Schüler*innen es tatsächlich geschafft haben, eigenverantwortlich zu handeln und zu einer Klassengemeinschaft zu werden, zeigt sich auch daran, dass sie als gesamte Klasse die Verantwortung für das Ausreißen übernehmen, indem sie eine gemeinsame Stellungnahme abgeben – „Ich glaube, wichtig war nur, dass alle unterschrieben haben. Also die ganze Klasse, ohne Ausnahme.“ (SI, S. 122). Das Ausreißen in der Jugendliteratur wird außerdem als Wunsch nach Autonomie sowie dem Distanzieren von familiären Erwartungen oder gesellschaftlichen Normen inszeniert.³⁵⁰ So ist es ebenfalls in *Sankt Irgendwas* zu finden, wenn die Jugendlichen zusammen im Meer spielen, sich also auf einen kindlichen Zusammenhalt berufen, der ihnen in der Folge solidarisches, eigenverantwortliches Handeln ermöglicht. Bevor die Reisegruppe am Flughafen ankommt, wird das Ausreißen am Ende der Szene und die wichtige Rolle, die Herr Keller dabei spielt, bereits angekündigt.

„HA!“ schreit da Keller, dass alle nach vorne gucken, er dreht die Musik auf, und irgendwann verstehen wir, weil „Flieger, grüß mir die Sonne“ läuft, Keller singt laut mit und wir sind auf dem Weg zum Flughafenmuseum. Timing. Immer wieder schaut Keller in den Rückspiegel. Wir denken über eine Playlist nach, Flugzeuge, fliegen. Zu Hause dann sagen wir. Gibt es doch bestimmt schon, sagt jemand. Na und? Unsere gibt es noch nicht. (SI, S. 98)

Herr Keller, dessen Redeanteil im Buch bisher sehr niedrig war, wird nun über einen lauten Schrei, als aktive Figur in die Handlung eingeführt. Die Solidarität zwischen ihm und den Jugendlichen wird außerdem bereits über den gegenseitigen Blickaustausch angedeutet: „dass alle nach vorne gucken“ und „immer wieder schaut Keller in den Rückspiegel“. Aber auch das Interesse der Jugendlichen am Busfahrer wird über das Buch hinweg immer weiter aufgebaut. Wenn am Anfang noch ein eher ablehnender Ton in der Darstellung herrscht („Der Busfahrer heißt Herr Keller. In denselben geht er wohl auch zum Lachen.“ (SI, S. 21)), wird später sehr ausführlich über dessen Tag spekuliert (SI, S. 64–66). Die Figur des Herrn Keller scheint dabei schon fast aus einem anderen Figurenrepertoire zu stammen, wenn er beispielsweise als den Naturgesetzen trotzend beschrieben wird – „Der Mann steht im Schatten, obwohl die Sonne senkrecht steht“ (SI,

³⁵⁰ Vgl. Franz Letter: Überall ist es besser, wo wir nicht sind. Über Reisende ohne Heimweh. In: Institut für Jugendliteratur (Hg.): In die weite Welt hinein. Reisen in der Kinder- und Jugendliteratur. Wien 2007, S. 55–67, S. 56.

S. 93). Die wenigen Beschreibungen des Busfahrers referieren damit zum einen, ähnlich zu *Busfahrt mit Kuhn*, auf das Bild eines *lonesome cowboys*. Hier wird der Bus ebenfalls als lebendiges Wesen inszeniert („[...] der Bus nickt ihm zu.“ (SI, S. 102)). Zusammen mit seinem „Gefährten“ dem Bus steht der *lonesome cowboy* außerhalb der gesellschaftlichen Ordnung.³⁵¹ Das ist auch daran erkennbar, dass er am Ende des Buches zu verschwinden scheint, sich einer möglichen Strafe also geschickt entzieht.

Der Keller legt zwei Finger an die Stirn und schaut in den Bus. Dann steigt er aus. Redet mit dem da draußen, sehen wir durch die Busfenster, er guckt noch mal über seine Schulter und grinst uns an. Dann geht er. Verschwindet im Bahnhof. (SI, S. 114)

Dieses einen *lonesome cowboy* auszeichnende Element, Normen, Einschränkungen oder Gesetzen der Gesellschaft in der Einsamkeit der Fremde zu umgehen³⁵², bezieht sich bei Herrn Keller mitunter wie oben erwähnt sogar auf Naturgesetze.

Gleichzeitig handelt es sich bei Herrn Keller um eine Figur, die an die der Elfe oder Fee aus der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur erinnert. Ursprünglich stammen diese Figur aus der keltischen und germanischen Mythologie und zeichnen sich unter anderem durch ihre Funktion als eine Art Richter*in aus, wenn sie „guten“ Menschen gütig und helfend gegenüberstehen, während sie „böse“ bestrafen.³⁵³ Auch Herr Keller nutzt seine „Kräfte“, d.h. die Fähigkeit den Bus zu lenken, um den Jugendlichen damit Mobilität zu ermöglichen („Schenkt ihnen noch einen Ort.“ (SI, S. 109)) sowie die Ungerechtigkeit des Lehrers auszugleichen. Damit hilft er den Jugendlichen in ihrem Entwicklungsprozess, belohnt sie für ihr Verhalten („Gute Kinder, sagt er“ (SI, S. 107)) und bestraft durch die folgenden Konsequenzen auch den Lehrer. Außerdem nehmen in der Kinder- und Jugendliteratur traditionellerweise nur die jungen menschlichen Protagonist*innen Feen wahr, während erwachsene Figuren keinen Zugang zu dieser magischen Welt haben.³⁵⁴ Die „magische Playlist“ sowie der Bus als Lebewesen deuten auf eine implizite sekundäre Welt hin, zu der sowohl die Jugendlichen als auch Herr Keller Zugang zu haben scheinen.³⁵⁵ Das Verschwinden des Busfahrers am Ende der

³⁵¹ Vgl. Soyka: Raum und Geschlecht, S. 36.

³⁵² Vgl. ebd., S. 36.

³⁵³ Vgl. Friedrich Wolfzettel: Fee, Feenland. In: Rolf Wilhelm Brednich/Heidrun Alzheimer/Hermann Bausinger/[u.a.]: Enzyklopädie des Märchens. Berlin/Boston: De Gruyter 2016. Online unter <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/emo.4.113> (20.5.2025).

³⁵⁴ Vgl. Gundel Mattenklott: Kleine Welten. Geheime Räume im Kinderbuch. In: Heidi Lexe, Lisa Kollmer (Hg.): Länge mal Breite. Raum und Raumgestaltung in der Kinder- und Jugendliteratur. Tagungsbericht. Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur. Wien: Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur 2006, S. 30.

³⁵⁵ Das Zwei-Welten-Modell beschreibt in der phantastischen Kinder- und Jugendliteratur die Koexistenz einer realen und einer phantastischen Welt. Die Literaturwissenschaftlerin Maria Nikolajeva

Geschichte erinnert in der Folge ebenfalls an das Zurückkehren der Feen-Figuren in die wundersame sekundäre Welt.

Herr Keller wird jedenfalls im Laufe der Handlung von einer Randfigur zur Helfer*innen- bzw. Befreiungsfigur. Er übernimmt damit die Rolle eines Mentors im Adoleszenzroman, denn im Gegensatz zur Figur der Frau Kaiser kann er als Außenstehender, den Schüler*innen leichter zu Autonomie verhelfen.³⁵⁶ Dass die Schüler*innen allerdings durchaus eigenständig handeln und auch ohne den Busfahrer Möglichkeiten finden, gegen den Lehrer aufzubegehren, wird in der vorherig genannten Szene bereits durch die Überlegung der Schüler*innen, eine eigene Playlist zu gestalten, angedeutet. Musik, die im Kontext „magische Playlist“ bisher als für die Schüler*innen unberechenbar auftritt, wird nun zu etwas Kontrollierbarem, wenn die Jugendlichen über das Erstellen einer eignen Playlist nachdenken. Sie referiert somit erneut auf die Entwicklung der Schüler*innen hin zur Eigenverantwortlichkeit – etwas, das sich kurz darauf in der Papierflieger-Szene erneut bestätigt, wenn ein Schüler die lehrende Rolle einnimmt. Das tatsächliche räumliche Ausreißen der Schüler*innen ist jedoch ganz klar an Herrn Keller gebunden, denn er bestimmt sowohl den Zeitraum des Ausreisens als auch den Moment des Zurückkehrens („Ja“, sagt Keller, „ist gut jetzt“. Dann fährt er los.“ (SI, S. 102) bis „Es ist Zeit“, sagt der Keller.“ (SI, S. 109)). Gleichzeitig sind die Schüler*innen aber nicht reine passive Mitfahrende, sondern entscheiden durchaus über den Verlauf des Ausreisens („Wir können wieder zurückfahren, wenn ihr das wollt. Aber ich überlasse das jetzt euch. Was wir weiter tun.“ (SI, S. 105)) sowie über den Zielort („Wir würden gerne ans Meer fahren“ (SI, S. 106)). Dieses solidarische Verhältnis zwischen Herrn Keller und den Schüler*innen ist bereits in seiner Funktion als Busfahrer eingeschrieben, da die Mobilität der Klasse und ihre Bewegungen innerhalb des erzählten Raumes von seiner Fähigkeit das Verkehrsmittel zu lenken abhängig sind. Durch dieses Können und seine Ortskenntnis ist es ihm möglich den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, ein eigenes Ziel zu wählen, nachdem im bisherigen Verlauf der Handlung Dr. Utz die Ziele vorgegeben hat. Verbunden mit dieser räumlichen Komponente ist die Entwicklung der Schüler*innen hin zu einem Wir, welches sich besonders stark an den durch Herrn Keller

unterscheidet drei vorherrschende Möglichkeiten des Kontaktes zwischen der real-fiktiven und der wunderbaren Welt. Sie bezeichnet dabei die phantastische bzw. wunderbare Welt als sekundäre Welt, während die sogenannte primäre Welt, die erzählte Alltagswelt darstellt. In diesem Fall würde es sich um das Modell der „impliziten sekundären Welt“ handeln, da fantastische Elemente in die real-fiktive Welt eindringen. (Vgl. Weinkauff/Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur, S. 103–105.)

³⁵⁶ Vgl. Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman, S. 141–142. Und: Vgl. Stemann: Räume der Adoleszenz., S. 15.

ermöglichten Orten abzeichnet. Aber auch die Entwicklung des Busfahrers von einer Randfigur hin zu einer Befreiungsfigur kann als von den Jugendlichen abhängig interpretiert werden, wenn die Ausreiß-Passage als imaginiert bzw. als Wunsch der schreibenden, protokollführenden Schüler*innen im Sinne eines Möglichkeitsraumes verstanden wird. Erst durch die erzählenden Schüler*innen wird Herr Keller zu dieser Helferfigur „umgeschrieben“. Auch Nullfokalisierung sowie Einsatz der dritten Person in diesem Abschnitt des Romans verstärken diesen Eindruck.

5 Marienbilder

5.1 Unsicherheiten und Möglichkeiten

Mareike, der Protagonistin in Tamara Bachs Roman *Marienbilder* scheint es im Gegensatz zu den Protagonist*innen in *Busfahrt mit Kuhn* oder *Sankt Irgendwas* unmöglich, Entscheidungen zu treffen oder Verantwortung für sich zu übernehmen, vielmehr verliert sie sich in den Möglichkeiten ihrer Geschichte. Die damit verbundene Unsicherheit zeigt sich sowohl auf Darstellungs- als auch auf Handlungsebene des Romans.

Marienbilder erzählt auf drei zeitlichen Ebenen von der 16-jährigen Mareike, deren Mutter Magda und Mareikes Großmutter Marianne, die alle drei ungeplant und sehr jung schwanger werden. Nachdem Magda zu Beginn des Romans die Familie spurlos verlässt, und Mareike erkennt, dass sie möglicherweise schwanger ist, beschäftigt sie sich mit den Biografien ihrer Mutter und Großmutter, die der ihren sehr ähnlich sind. Die autodiegetische Erzählinstanz entwickelt dabei mehrere Möglichkeiten eines weiteren Fortgangs der eigenen Geschichte. Keine davon führt jedoch zu einer konkreten Entscheidung Mareikes. Die Namen der drei Frauen verweisen durch den gleichen Anlaut auf die sich ähnelnden Lebensgeschichten, aber auch der bereits durch den Titel hergestellte Bezug zur Jungfrau Maria unterstreicht das Themenfeld der unverhofften Schwangerschaften und die damit zusammenhängenden gesellschaftlichen Beschränkungen und Vorstellungen von Weiblichkeit.

Diese gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sind es, innerhalb derer die für den Adoleszenzroman typische Identitätssuche der jugendlichen Protagonistin stattfindet. Damit ist bereits auf die Geschichte als adoleszenter Möglichkeitsraum verwiesen, in welchem Mareike sich zu verorten versucht, wenn sie „in einem strukturlogisch kreativen Prozess um Individuierung und Generativität“³⁵⁷ ringt. Denn da es sich bei Mareike gleichzeitig um die autodiegetische Erzählstimme handelt, bezieht sich dieser Versuch einer Verortung auch auf die Ebene des Erzählens an sich – ähnlich der erzählenden und erzählten Rike aus *Busfahrt mit Kuhn*. In beiden Fällen wird das Schreiben bzw. Erzählen zum Ausdruck dieses kreativen Prozesses bzw. Ringens um Individuierung genutzt. In Mareikes Fall handelt es sich außerdem durch die existenzielle Krise, die durch den Verlust der Mutter als zentrale Bezugsperson ausgelöst wird, statt um ein Ringen um

³⁵⁷ Busche: Männlichkeit und Gewaltabstinenz, S. 224–225.

Individuierung mehr noch um ein Ringen nach Halt und Struktur. Es stellt sich für Mareike eher die Frage, wer oder ob sie nach einem so fundamental einschneidenden Ereignis überhaupt noch sein kann. Das Erzählen funktioniert damit nicht nur als Individuierung, sondern auch als eine Art Traumabewältigung, indem der einen radikalen Entscheidung der Mutter – nämlich die Familie ohne Erklärung oder Abschied zu verlassen – von der erzählenden Tochter viele unentschiedenen Möglichkeiten entgegengesetzt werden.

Dass Kunst besonders ab dem 20. Jahrhundert für weibliche (adoleszente) Romanfiguren immer mehr als „Freiraum“ für Frauen in einer von begrenzten Möglichkeiten geprägten Gesellschaft genutzt wurde, zeigt unter anderem die Literaturwissenschaftlerin Jenny Bauer auf³⁵⁸: „Kunstschaffen wird in dieser Zeit zum zentralen Symbol weiblicher Subjektivierung.“³⁵⁹ Bach schließt an diese Tradition der weiblichen Subjektivierungsdarstellung an, indem sie in ihren Romanen – insbesondere in *Busfahrt mit Kuhn* und *Marienbilder* – Protagonistinnen als erzählende bzw. schreibende Erzählinstanzen einsetzt, die auch auf der Ebene des Erzählens ihre Identität ausverhandeln.

Da eigenständiges Handeln und das Treffen von Entscheidungen in Bachs Adoleszenzromanen als wichtiges Indiz für Erwachsenwerden und Subjektivierung inszeniert werden, wird dieses künstlerische Ausverhandeln umso relevanter für den Entwicklungsprozess der Figuren. Während Rikes Schreiben des Drehbuches auch tatsächlich zur Subjektivierung der Figur beiträgt, schafft es Mareike im Gegensatz dazu auch auf erzählender Ebene nicht, Entscheidungen zu treffen. Vielmehr werden den Leser*innen mehrere sich widersprechende mögliche Enden der Geschichte angeboten, sodass auch die Entscheidung, welche dieser Varianten nun die „wahre“ ist, auf die Leser*innen ausgelagert wird, statt von der Erzählinstanz getroffen zu werden. Die Suche nach dem Selbst bleibt in diesem Adoleszenzroman aussichtslos und unbefriedigend („Ich bin eine Geschichte, die ich nicht lesen will“ (*Marienbilder*, S. 111)), denn durch die Erschütterung in Mareikes Leben, die das spurlose und gleichermaßen bewusste und geplante Verschwinden der Mutter mit sich bringt, werden solche Entscheidungen verunmöglicht – Mareike kann und will keine (schmerzhaften) Entscheidung mehr treffen

³⁵⁸ Vgl. Jenny Bauer: Kunst als Freiraum? Strategien weiblicher Subjektivierung bei Victoria Benedictsson, Helene Böhlau und Toni Schwabe. In: Silke Förschler/Rebekka Habermas/Nikola Roßbach (Hg.): Verorten–Verhandeln–Verkörpern. Interdisziplinäre Analysen zu Raum und Geschlecht. Bielefeld: transcript 2014. S. 145–169.

³⁵⁹ Ebd., S. 145.

Aber auch im Layout findet sich eine Entsprechung zum destabilisierten Ich, wenn auf Seite 81 ein Satz in seine Bestandteile auszufransen beginnt.

aufgeht. (M, S. 80–81)

Der Freund ruft die Rothaarige an und redet davon, dass er mit meinem Vater ins Kino will, ob sie denn die beiden nicht begleiten mag, vielleicht? [...] Und die Rothaarige nimmt meine Mutter mit, um mit dem Freund allein sein zu können. (M, S. 16–17)

79

wird damit ebenfalls eine das Buch grundsätzlich durchziehende Unsicherheit auf Seiten der Leser*innen erzeugt.

Die Beschreibung „ein Roman in fünf Möglichkeiten“ auf der Einbandrückseite deutet bereits die enge Verknüpfung der narrativen Ebene und der Handlungsebene an, die *Marienbilder* in besonderer Weise auszeichnet und ebenfalls zur unsicheren Erzählsituation beiträgt. Das „Ausprobieren“ der Möglichkeiten, die Mareike hat, um mit ihrer Schwangerschaft umzugehen, erzeugt mehrere „narrative Wirklichkeiten“³⁶⁰, die parallel existieren, sich jedoch gegenseitig ausschließen. Die Unsicherheit, die damit erzeugt wird, findet ihren Höhepunkt, wenn Mareike sich am Ende des Romans aus der eigenen Geschichte herauskürzt – „[...] und meine Mutter ist müde und entscheidet sich. Und behält mich nicht.“ (M, S. 134). Die „narrative Wirklichkeit“ wird von Bach dabei als „nicht erfahrbare, fragmentarisches Konstrukt konzipiert“³⁶¹ und Realität damit im Sinne Dominik Orths dekonstruiert, denn „aufgrund der sich in mehrfacher Hinsicht unauflösbar widersprechenden Wirklichkeitsmodelle wird die Existenz einer tatsächlichen Realität ausgeschlossen“³⁶². Das Verhalten der Mutter („Ich zeige meinem Vater das Schlafzimmer, [...] ich zeige ihm alle Stellen, aus denen meine Mutter sich herausgekürzt hat.“ (M, S. 12)) wird damit auf Darstellungsebene von der erzählenden Tochter – und ihrer Suche nach Verantwortungsabgabe, Struktur und Halt – wiederholt. Die beiden Zitate, die dem Roman vorangestellt sind, verweisen ebenfalls auf diesen Umstand. Einerseits handelt es sich dabei um ein Zitat aus dem Roman *Cat's Cradle* (1963) von Kurt Vonnegut „All of the true things that I am about to tell you are shameless lies.“ (M, S. 4), das durch diesen intertextuellen Verweis bereits die den Roman auszeichnende narrative Unsicherheit vorwegnimmt. Aber auch das Verharren in einer wartenden Haltung sowie die Unfähigkeit der Figur Mareike, eigenverantwortlich zu handeln – das heißt erwachsen zu werden – wird durch Friederike Mayröckers *habe die Hände (von) Melancholie* noch vor dem eigentlichen Haupttext angekündigt. „die Hände von Vater von Mutter die Melancholie“ verweist dabei besonders auf das Gebunden-Sein des Kindes an elterliche Muster. Der Vater wird im Roman als unselbstständig dargestellt („Irgendwann sieht sie meinen Vater an und sieht, dass er jung ist, dass er seine Wäsche nicht selbst wäscht.“ (M, S. 17)). Dieses Verhalten steigert sich nach dem Verschwinden

³⁶⁰ Dominik Orth: Narrative Wirklichkeiten. Eine Typologie pluraler Realitäten in Literatur und Film. Marburg: Schüren Verlag 2013, S. 255.

³⁶¹ Ebd., S. 255.

³⁶² Ebd.

der Mutter umso mehr, welches sich besonders durch ein wartendes Ausharren bzw. den Rückzug des Vaters in einen verantwortungslosen bzw. Kind-ähnlichen Zustand auszeichnet: „Mein Vater steht neben mir. Er hat drei Finger an die Tischkante gelegt und ist kein Leuchtturm.“ (M, S. 13) bzw. „Mein Vater liegt auf dem Sofa mit Milch und Keksen, die Brille noch auf der Nase. [...] Ich stelle den Fernseher leiser, mache ihn aus, lege meinem Vater die Decke über.“ (M, S. 110). Mareikes Vater scheint keine Elterninstanz zu sein, die im Stande ist die Kinder zu unterstützen. Aus diesem Grund handeln er und Mareike analog kindlich bzw. Kind-ähnlich. Wiederholt wird sein Verhalten von Mareike insofern, dass sie beispielsweise versucht, die Entscheidung bezüglich ihrer Schwangerschaft auf ihre Umgebung auszulagern („Wenn als Nächstes ein Auto von rechts kommt, behalte ich das Kind. Wenn eins von links kommt, treibe ich ab. Ich warte.“ (M, S. 108)), ähnlich dem Vater, der Entscheidungen bezüglich des Verschwindens der Mutter vollständig den älteren, erwachsenen Kindern überlässt (M, S. 13).

Mareike versucht in einer Ausnahmesituation der Überforderung, Perspektiven- und Unterstützungslosigkeit Regeln und Rationalität einzuführen. Mareikes Überforderung mit den ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ist eines der Merkmale, die *Marienbilder* als postmodernen Adoleszenzroman einordenbar machen.³⁶³ Diese Ausformung des Adoleszenzromans, die sich ab den 1990er Jahren im deutschsprachigen Raum etabliert, zeichnet sich auf Handlungsebene beispielsweise besonders durch die mehrheitlich tabulose Thematisierung von Sexualität, Drogen, Alkohol oder ähnlicher Grenzverstöße aus.³⁶⁴ Verhandelt wird außerdem „eine unbedingte Bejahung des Hedonismus und der postmodernen Polyvalenz des Ichs“.³⁶⁵ Während im modernen Adoleszenzroman vor allem die Identitätssuche der Protagonist*innen im Vordergrund steht, wird also im postmodernen Adoleszenzroman vermehrt die Suche nach Zerstreuung behandelt.³⁶⁶ Die zunehmend liberaleren kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen der Postmoderne führen zur Flucht vor der bereits im modernen Adoleszenzroman thematisierten Überforderung durch offene und individualisierte Optionen.³⁶⁷ In der

³⁶³ Vgl. Stemann: Räume der Adoleszenz, S. 15.

³⁶⁴ Vgl. Günther Lange: Adoleszenzroman. In: Günther Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2018, S. 162.

³⁶⁵ Kaulen: Jugend- und Adoleszenzroman, S. 10.

³⁶⁶ Vgl. Wagner: Postmoderne im Adoleszenzroman, S. 421–429.

³⁶⁷ Vgl. Stemann: Räume der Adoleszenz, S. 15.

Folge scheinen die Figuren des postmodernen Adoleszenzromans als Subjekte aufgelöst. Gefestigte Selbstentwürfe der Hauptpersonen werden verunmöglicht.³⁶⁸

In *Marienbilder* wird dies durch den Aufbau des Romans in „fünf Möglichkeiten“ anschaulich. Aber auch mit dem letzten Kapitel „Oder“ wird, neben dem Sichtbarmachen des Konstruktionscharakters des Romans, die Inszenierung des sich auflösenden postmodernen Subjekts auf die Spitze getrieben, indem sich die Erzählinstanz aus dem Buch heraus erzählt. Im Sinne des postmodernen Lebensgefühls wird deutlich, „wie viele Möglichkeiten Mareike in ihrem Leben in einer postmodernen Gesellschaft hat und dass keine dieser Alternativen sie glücklich macht.“³⁶⁹ Während Nadine Bieker auf dieser Beobachtung aufbauend *Marienbilder* unter anderem als postmodernen Adoleszenzroman kategorisiert, sieht Anna Stemmann den Roman als Vertreter einer „neuen Spielart des Adoleszenzromans als postpostmoderne Variation“³⁷⁰. Als wichtigsten Unterschied zum postmodernen Adoleszenzroman markiert sie die starke Selbstreflexion der Protagonistin gegenüber ihres „entgrenzten Lebensverlaufes“. Diese ist zwar im postmodernen Adoleszenzroman ebenfalls von Bedeutung, für die postpostmoderne Variation hält Stemmann jedoch fest: „gegenwärtig sehnen sich die Figuren [...] nach Halt und Struktur, die sich verflüssigt haben, und arbeiten sich dabei vor allem an Eltern ab, die ihnen dies nicht mehr geben können.“³⁷¹

Gerade für *Marienbilder* gilt dies besonders, wenn die Protagonistin Mareike sich an den Lebensgeschichten ihrer verschwundenen Mutter und dementen, also ebenfalls verschwindenden, Großmutter abarbeitet. Die Vorstellungen von Gender und Weiblichkeit, die dadurch verhandelt werden und innerhalb derer der Handlungs- und Möglichkeitsraum der Protagonistin liegt, werden über drei Generationen hinweg dargestellt. *Marienbilder* kann damit also nicht nur dem Adoleszenzroman zugeordnet, sondern auch im Kontext der (postmodernen) Mädchenliteratur als weiblicher Adoleszenzroman behandelt werden, da gerade in diesem Genre die Vorstellungen und Entwicklung von Weiblichkeit von zentraler Bedeutung sind und besonders im weiblichen Adoleszenzroman ambivalent dargestellt werden.³⁷²

³⁶⁸ Vgl. Gansel: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne, S. 381.

³⁶⁹ Bieker: Weiblichkeitsbilder, S. 280.

³⁷⁰ Anna Stemmann: „Meine Eltern sind in Schichten zu Hause“. Familienkonstruktionen in Tamara Bachs Romanen der 2010er Jahre. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule. Trier: WVT 2020 (Heft 3), S. 271–282, S. 282.

³⁷¹ Stemmann: Familienkonstruktionen, S. 282.

³⁷² Vgl. Kliewer: Mädchenliteratur, S. 339–344. Und: Vgl. Bieker: Weiblichkeitsbilder, S. 277.

Marienbilder zeigt deutlich, dass Gender – vor allem in der postmodernen Adoleszenzliteratur wie auch in *Marienbilder* verhandeltem Eskapismus zum Trotz – eine relevante Kategorie in der Darstellung von Adoleszenz bleibt. So wird einerseits generationsübergreifend ein Wandel bezogen auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erzählt – *Marienbilder* verweist darauf „wie sich aus heutiger Perspektive das Frauenbild [...] über drei Generationen hinweg verändert hat“.³⁷³ Andererseits scheitert gerade Mareike in postmoderner Manier als Person mit den meisten gesellschaftlichen Möglichkeiten an einer tatsächlichen Emanzipation – „Emanzipation im eigentlichen Sinne bedeutet die Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit“.³⁷⁴ Die Unerreichbarkeit einer solchen Befreiung findet sich auch auf Darstellungsebene, sodass mitunter der Eindruck entsteht, die Geschichte (bezogen auf die drei zeitlichen Ebenen aber auch innerhalb derselben) wiederholt sich immer wieder aufs Neue, ohne dass daraus ausgebrochen werden kann.

Der Eindruck von generationsübergreifenden Verknüpfungen wird durch die fast wortgleichen Erzählanfänge und -enden, wiederkehrende Phrasen auf allen zeitlichen Ebenen („Die Sehnsucht meiner Mutter hat rote Haare“ (M, S. 5), „Die Sehnsucht meiner Schwester hat ein Auto“ (M, S. 51)), sowie sich wiederholende Handlungsverläufe erzeugt. Einerseits bezieht sich das auf Wiederholungen innerhalb einer zeitlichen Ebene – Mareike geht erneut auf einer Party das Risiko ein, mit Gregor zu schlafen, nachdem sie durch eine Fehlgeburt nicht mehr schwanger ist („Neben mir sitzt Gregor. ‚Meine Eltern sind nicht daheim‘, sagt er. Ich stehe auf. ‚Dann komm‘, sage ich.“ (M, S. 117)). Es bezieht sich aber auch auf alle Ebenen übergreifende sich wiederholende Handlungsverläufe, wie etwa die wiederkehrende Familiengeschichte der ungewollten, „vaterlosen“ Schwangerschaften.

Keiner der drei Frauen gelingt es sich aus dem „Zustand der Abhängigkeit“, sei es gegenüber den Eltern, der Familie, gesellschaftlicher Erwartungen etc. zu befreien. Ihnen gemein ist aber, die „Sehnsucht“ nach etwas, das mehr ist als das Leben, wie sie es führen. Alle drei suchen die Erfüllung dieser Sehnsucht in einem Mann, von dem sie wissen, dass er sie nicht erfüllen kann oder wird. Vorstellungen von Liebe, Sexualität, Zusammenleben oder Romantik bleiben damit in heteronormativen, traditionellen Vorstellungen verhaftet. Besonders Mareike scheint mit der Verantwortung, die mit einer

³⁷³ Bieker: Weiblichkeitsbilder, S. 280.

³⁷⁴ Ebd., S. 278.

großen Vielzahl an Handlungsmöglichkeiten einhergeht, sowie ihrer Situation überfordert und sehnt sich nach „Halt und Struktur, die sich verflüssigt haben“³⁷⁵. Während ihre Großmutter noch in der katholischen Kirche und ihrer Religion eben diesen „Halt und Struktur“ findet, fällt eine solche handlungsvorgebende Instanz für Mareike in einer postmodernen Gesellschaft als Option weg. Dennoch sehnt sie sich nach dieser Art von Handlungsanweisung.

Hätte ich Religion, dann wäre es leicht. Dann wäre ungeborenes Leben heilig. Dann gäbe es nur zwei Möglichkeiten. Hätte ich auch nur einen Funken Religion und Glaube in mir, wäre das aber auch gar nicht passiert. Dann wäre ich bestimmt nicht auf der Party gelandet. [...] Ich könnte sagen: Lieber Gott. Bitte hilf mir. Ich bin ein gefallenes Mädchen, ein mutterloses Kind, ich brauche deine Güte, ich brauche Zuwendung, ein Zeichen, gib mir ein Zeichen. Ich bräuchte kein Zeichen, weil Abtreibung keine Option wäre. (M, S. 109–110)

Neben diesem Wunsch nach einer moralischen Leitlinie, ausgedrückt in Form der Religion, zeigt auch Mareikes personifizierte Sehnsucht nach Robin, einem Kindheitsfreund, einen starken Rückbezug in die Kindheit auf. Sie möchte in eine Zeit zurück, in der die Verantwortung für ihr Handeln bei anderen liegt und in der ihre Mutter eine unumstößliche, sichere Instanz in ihrem Leben darstellt. Sie überträgt diese Sehnsucht auf die romantische Vorstellung einer Liebesbeziehung mit einem Mann („[...] und ich habe beschlossen, dass er der Junge ist, den ich mit sieben auf der Stadtranderholung kennengelernt habe“ (M, S. 64)).

Obwohl durch die besondere Erzählsituation der Konstruktionscharakter des Romans, sowie in weiterer Folge die Konstruiertheit von Identität und Gendervorstellungen herausgestrichen wird, bleibt Mareike als Erzählinstanz also traditionellen Auffassungen von Gender treu. In keiner Variante ihrer Geschichte imaginiert sie Ausgänge, die davon abweichen. Selbst im Kapitel „Manchmal kommt ein anderer Zug“ (M, S. 121–130), in dem sie einerseits am glücklichsten scheint und welches andererseits am unwahrscheinlichsten wirkt, sowie als einziges Kapitel, als Traum erzählt ist („Das muss Fieber sein. Ein Traum.“ (M, S. 129)), kehrt sie zur Vorstellung einer heteronormativen Kleinfamilie zurück (M, S. 126–127.). Eine Ausnahme aus diesem traditionellen Sehnsuchtsbestreben bildet Mareikes Mutter Magda. Wenn es anfangs heißt „Die Sehnsucht meiner Mutter hat rote Haare“ (M, S. 5) und gleichzeitig Magdas gute Freundin und Mareikes Nenntante immer wieder als „die Rothaarige“ (M, S. 16) benannt wird, scheint eine queere Lesart durchaus zulässig („Wenn meine Mutter rote Haare sieht, muss sie lächeln.“ (M, S. 33)).

³⁷⁵ Stemann: Familienkonstruktionen, S. 282.

Mit Magda bricht Bach aber auch noch mit weiteren traditionellen Darstellungen weiblicher Figuren in der Kinder- und Jugendliteratur. Die Figur der Mutter hat sich in der Kinder- und Jugendliteratur im Laufe der Zeit von einer unbedeutenden, kaum ausgestalteten Nebenfigur, deren beschützender oder stabilitätsgebender Charakter ihr eingeschrieben war, hin zu durchaus kontrovers erzählten (d.h. beispielsweise überfordert, ängstlich, krank etc.) Figur gewandelt.³⁷⁶ Als ein auffälliges Merkmal in den aktuellen realistischen Kinderromanen stellt Nana Wallraff besonders die Abwesenheit von Müttern fest, die in unterschiedlichen Formen und Funktionen anzutreffen ist. So kann sie beispielsweise temporär oder aber auch endgültig sein, sich in physischer oder psychischer Form ausdrücken.³⁷⁷ Während in den meisten Fällen eine physische, endgültige Abwesenheit der Mutter durch den Tod – d.h. durch äußere nicht-beeinflussbare Parameter – begründet ist, handelt es sich bei *Marienbilder* aber um ein bewusstes Verlassen der Familie. Eine solche aktive, intentionale und endgültige Abwesenheit der Mutter wird in der Kinder- und Jugendliteratur in der Regel sehr negativ dargestellt. Positive oder wertfreie Darstellungen sich von der Familie völlig abwendender Mütter finden sich hingegen ausgesprochen selten.³⁷⁸

Bach entscheidet sich in *Marienbilder* dafür, Mareikes Verlust und die Folgen, d.h. Orientierungslosigkeit und Destabilisierung, darzustellen. Magda oder ihre Entscheidung werden allerdings nicht negativ bewertet. Mareike hegt beispielsweise keine Rachegefühle oder Wut gegenüber Magda, vielmehr scheint sie anhand der Auseinandersetzung mit der Biografie ihrer Mutter nach Erklärungen für ihr Fortgehen und nach Verständnis zu suchen. So kann einerseits bereits der erste Satz „Die Sehnsucht meiner Mutter hat rote Haare“ (M, S. 5) als ein solcher Erklärungsansatz gedeutet werden, wenn angenommen wird, dass Magda aus einer unerfüllten Sehnsucht heraus die Familie verlassen musste. Aber auch das Ende des Buches („Und behält mich nicht“ (M, S. 134)) kann als Einsicht der autodiegetischen Erzählinstanz verstanden werden, dass Magdas Leben durch ihre Familie und die damit zusammenhängenden patriarchalen Strukturen eingeschränkt wurde und sie in ihren Sehnsüchte unerfüllt gelassen haben. Das Ende des

³⁷⁶ Vgl. Nana Wallraff: Mutterseelenallein? Abwesende Mütter im aktuellen realistischen Kinderroman. In: Gabriele von Glasenapp/Andre Kagelmann/Felix Giesa (Hg.): Die Zeitalter werden besichtigt. Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Festschrift für Otto Brunken. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 293–312, S. 293.

³⁷⁷ Vgl. ebd., S. 294–297.

³⁷⁸ Vgl. ebd., S. 311.

Romans ist damit die schmerzhaft Realisierung der Tochter, dass die Mutter diese Option erwogen hat.

Das Verlassen der Mutter hat allerdings nicht nur innerfamiliäre Auswirkungen auf die Figuren. Vielmehr handelt es sich dabei um eine Abweichung von einer gesellschaftlichen Norm, die innerhalb der dörflich geprägten Umgebung auch mit sozialen Restriktionen verbunden sein kann.

Mareike ist die Mutter abgehauen. Jetzt weiß es fast jeder, ich bin ein Teil von einem Gerücht, das keines ist, sondern eine Tatsache. Mir ist die Mutter abgehauen, meinem Vater die Frau weggelaufen. Wir sind plötzlich etwas, was sich die Nachbarn erzählen, ich bin Thema in der Schule. Unsere Mutter ist eine von ein paar Ausnahmen. Was sind denn das für Frauen, die ihre Kinder im Stich lassen. Was sind denn das für Familien, denen Mutter und Ehefrau abhauen. Was sind denn das für Verhältnisse. [...] Wir sind kurz vor asozial. Demnächst wird im Vorbeigehen genauer in den Einkaufskorb geschaut (billiger Korn statt Obst und Milch), an uns gerochen, spiel nicht mit den Schmuddelkindern (M, S. 36–37)

So versucht die Familie Magdas Weggang auch so lang wie möglich zu vertuschen: „Sie sagen, dass man erst mal niemandem was sagen soll, [...] keinem Nachbarn.“ (M, S. 13). Der Roman handelt also unter anderem den Umstand, dass Weiblichkeitsvorstellungen eng mit den Vorstellungen von Mutterschaft verwoben sind. Mit dem Titel „Marienbilder“ wird damit einerseits auf eine katholisch geprägte Idealvorstellung verwiesen, die anhand der drei Biografien – alle drei Frauen kommen „wie die Jungfrau zum Kinde“, erfahren jedoch im Gegensatz zu dieser eher soziale Ausgrenzung und Scham statt Anerkennung – als unerreichbar dargestellt bzw. beinahe parodiert wird. Außerdem verweist „-bilder“ auf die Unbeweglichkeit dieser Vorstellungen. Mit einem Verweis auf Medea (M, S. 126), also eine Mutter, die ihre Kinder ermordet, wird eine ausgesprochen negative Darstellung von Mutterschaft aus der griechischen Mythologie ins Treffen geführt. Innerhalb dieses Spektrums müssen sich die drei Figuren als Frauen bzw. als Mütter verorten. Die innerhalb der Geschichte verhandelte generationenübergreifende Frage lautet also: (Wie) ist es möglich als Frau in einer patriarchalen Gesellschaft mit all ihren engen Zuschreibungen, z.B. Mutterschaft, zu leben bzw. glücklich zu werden und braucht es andere Strategien weiblicher Subjektivierung als die Figuren im Roman anwenden? Durch das Auslagern der erzählerischen Entscheidungen des Romans auf die Leser*innen – die mitunter weitreichende Folgen für die Figuren haben (beispielsweise ist nicht klar, ob Mareike am Ende der Geschichte immer noch schwanger ist, oder ob sie als Figur überhaupt existiert) – werden diese Fragen an die Leser*innen zurückgespielt und eröffnen gerade darin das emanzipatorische und feministische Potenzial des Buches.

5.2 Schwellen und Orte

Sowohl Mareikes konkrete Lebenssituation als auch die Beziehungen innerhalb der Familie werden in *Marienbilder* eindrücklich über die räumliche Ordnung der erzählten Welt dargestellt, denn Raum kann auch hier als sozialer Raum verstanden werden.³⁷⁹ Gerade familiäre Beziehungen oder soziale Verhältnisse werden in literarischen Darstellungen immer wieder in die erzählten Orte und Räume eingeschrieben.³⁸⁰ Haus oder Wohnung sind dabei meist als der Mittelpunkt des familiären Lebens inszeniert und deren Darstellung gibt so Einblick in die sozialen und emotionalen Gefüge zwischen den Figuren.³⁸¹ In *Marienbilder* beispielsweise wird Magdas Entscheidung die Familie zu verlassen und damit die Beziehungen zu ihren Kindern und zu ihrem Mann komplett aufzulösen auch über die Leere in der Wohnung sichtbar gemacht.

Aber der Wagen stand nicht da, und da bin ich ins Schlafzimmer gegangen, und da war das Bett gemacht, aber nur zur Hälfte. Die eine Seite, die meines Vaters war, zurechtgemacht wie jeden Tag, aber ihr Bett war abgezogen und die Bettdecke zu einem kleinen Rechteck zusammengelegt, obendrauf das nackte Kopfkissen. Ich hab den Schrank aufgemacht, da haben die leeren Kleiderbügel aneinandergeschlagen wie ein Windspiel. (M, S. 11)

Bach arbeitet dabei sprachlich außerdem sehr pointiert mit Negation und streicht die Leerstellen, die die Mutter hinterlässt, damit umso deutlicher heraus.

Und oben auf dem Schrank war kein Koffer, und im Bad, da war ihr Zahnbecher leer, und da hing auch kein Mantel an der Garderobe, und da waren keine Schuhe unter der Garderobe. (M, S. 11)

Das Fehlen der Mutter als Bruch mit der familiären Ordnung wird also über die Störungen im familiären Wohnraum sichtbar gemacht.³⁸² Die (räumliche) Leere wird ausgedrückt über Magdas nun fehlenden Besitz („leeren Kleiderbügel“, „ihr Bett war abgezogen“, „kein Mantel an der Garderobe“), der bis dahin, wie selbstverständlich Platz im Wohnraum eingenommen hat. Da ausschließlich und präzise nur ihre Sachen fehlen bzw. mitgenommen oder aufgeräumt wurden, kann außerdem geschlossen werden, dass die Leerstellen von Magda selbst erzeugt wurden. Auch dieser Charakter einer ganz bewussten Entscheidung, die Familie zu verlassen, ist so ebenfalls über die räumliche Erzählung deutlicher zu erkennen. Auch die weiteren emotionalen Auswirkungen ihrer Entscheidung auf die restliche Familie werden vermehrt über den erzählten Raum und die Auflösung des familiären Raumes inszeniert. So wird beispielsweise das gemeinsame

³⁷⁹ Raum entsteht unter anderem durch soziales Handeln, ist also konstruiert und nicht natürliche Gegebenheit. Genauer ausgeführt im vorherigen Kapitel „Raum! Raum?“

³⁸⁰ Vgl. Stemmann: Familienkonstellationen, S. 272.

³⁸¹ Vgl. ebd.

³⁸² Mehr zu räumlichen Störungen in der Literatur in Carsten Gansel: Störungen im Raum – Räume der Störungen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2012.

Zimmer der Eltern von ihrem Vater nicht mehr genutzt („Das Schlafzimmer meiner Eltern ist das kalte Zimmer, wir haben die Heizung heruntergedreht, solange wir warten“ (M, S. 14)). Auch die Art der Nutzung der Räume gerät in Unordnung. Der Vater schläft in der folgenden Orientierungslosigkeit und in Ermangelung eines Schlafzimmers im dafür nicht vorgesehenen, „falschen“ Zimmer, d.h. im Wohnzimmer auf der Couch (M, S. 14). Anna Stemmann sieht Bachs Roman als Beispiel für eine Neuausrichtung der Inszenierung von Familienkonstellationen in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur, die sich in dieser hier beobachteten Destabilisierung des familiären Wohnraumes besonders anschaulich zeigt.³⁸³ Die traditionelle literarische Darstellung der Familie und des familiären Wohnraumes als eine Art Schonraum vor der Außenwelt ist ihr zufolge ab den 1970er Jahren zu einem Konfliktraum zwischen Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen geworden.³⁸⁴ Während der Schonraum neben einem beschützenden Charakter auch Bevormundung der Eltern über die Kinder bedeutete, liege einer konfliktreicheren Darstellung ein stärkerer Fokus auf einen Autonomie- und Freiheitsgedanken zugrunde.³⁸⁵ In den 1990er Jahren verschiebt sich laut Stemmann die Bedeutung der Familie und des gemeinsamen Raumes erneut, diesmal aber hin zu einem Ort, in dem Kinder und Eltern auf Augenhöhe miteinander verhandeln.³⁸⁶ Aktuell rücken „nun solche Konstellationen in den Vordergrund, in denen die offenen Verhandlungshaushalte nicht mehr funktionieren, da die Eltern mit eigenen Sorgen und ihrer Erschöpfung zu kämpfen haben.“³⁸⁷

In *Marienbilder* löst die Auseinandersetzung der Mutter mit ihren eigenen Sehnsüchten und Entscheidungen – ein Zugeständnis an eine Figur, die motivgeschichtlich traditionellerweise ihre Bedürfnisse hinter die ihrer Kinder stellt³⁸⁸ – die Destabilisierung des familiären Raumes aus. Mareike sucht die verlorene Stabilität daher außerhalb der Wohnung, beispielsweise in Zügen, am Bahnhof oder in ihrer Fantasie. Dass es sich dabei allerdings wieder um Orte handelt, die sich gerade durch ihren transitorischen Charakter auszeichnen, spiegelt Mareikes Orientierungslosigkeit, die ausgelöst durch den Verlust der Mutter weiter durch die eigene ungewollte Schwangerschaft bis ins scheinbar Unerträgliche gesteigert wird („Und behält mich nicht.“ (M, S. 134)). Stemmanns

³⁸³ Vgl. Stemmann: Familienkonstellationen, S. 271–272.

³⁸⁴ Vgl. ebd., S. 272.

³⁸⁵ Vgl. ebd., S. 271–272.

³⁸⁶ Vgl. ebd., S. 272.

³⁸⁷ Ebd.

³⁸⁸ Vgl. Wallraff: Mutterseelenalleine?, S. 293. Und: Vgl. Bieker: Weiblichkeitsbilder, S. 276.

Beobachtung folgend ist die Auseinandersetzung mit Mareikes Lebenssituation zwar im Sinne ihres Status als Protagonistin stärker ausgeprägt, Magdas und Mariannes Lebensgeschichten wird aber ebenfalls sehr viel Raum im Roman gegeben, sodass ihre „eigenen Sorgen“ und deren Auswirkungen auf Mareike gut erkennbar und nachvollziehbar gemacht werden.

Mareikes Bewegung weg aus dem familiären Wohnraum hinaus in die Welt folgt augenscheinlich einem Muster, das in der Jugendliteratur durchaus gut etabliert ist: Der Freiheitswunsch sowie der Versuch der Distanzierung von gesellschaftlichen und familiären Erwartungen wird in der Jugendliteratur unter anderem als das Ausziehen oder Ausreißen aus dem elterlichen Wohnraum bzw. dem Einflussbereich von erwachsenen Bezugspersonen dargestellt.³⁸⁹ Die innere Entwicklung der adoleszenten Figuren wird dabei auch noch in der weiteren Erzählung meist in der äußeren Bewegung durch den erzählten Raum sichtbar und so anhand der räumlichen eine entwicklungspsychologische Veränderung erzählt.³⁹⁰

Wenn statt Mareike Magda aus dem Einflussbereich der Familie ausbricht, handelt es sich – ähnlich zur völligen Verantwortungsabgabe des Vaters an Mareikes ältere Geschwister – um eine Verkehrung der Eltern-Kind-Rolle. Mareike kann sich bzw. lässt sich jedoch in eine solche Umkehr nicht einordnen. Die Vorstellung, selbst Mutter zu sein, wird im Kapitel „Manchmal kommt ein anderer Zug“, anders als die Handlungsmöglichkeiten in den restlichen Kapiteln als Imagination und als unmöglich aufgelöst, während Mareike gleichzeitig die Anwesenheit und Fürsorge ihrer eigenen Mutter herbeisehnt.

Aber Mama, schau, ich bin selbst Mutter, ich bin kein Kind mehr. [...] „Das klingt sehr schön“, sagt meine Mutter, sagt Magda, „Das ist ein schöner Gedanke, eine schöne Idee.“ Schlaf weiter, mein Kindchen, schlaf ein. Der Griff meiner Mutter ist fest und hält, hält, hält mich. [...] Ich habe ein Kind, ich bin Mutters Tochter [...] das Meer, das laut ist. Klingt wie ein Zug, der woanders hinfährt. Das muss Fieber sein. Ein Traum. Ich stehe am Bahnhof und warte auf meinen Zug. (M, S. 128–129)

Mareikes Autonomiebestrebungen als adoleszente Figur werden aufgrund des Verlustes, den sie erlebt, infrage gestellt. Da es unmöglich ist aus einem familiären Einflussbereich auszubrechen, den es nicht mehr gibt, steht sie zwar an der Schwelle des Ausbruchs oder des Erwachsenwerdens, kann diese jedoch nicht übertreten und verharrt in einer

³⁸⁹ Vgl. Letter: Überall ist es besser, S. 56.

³⁹⁰ Vgl. Freese: Die Initationsreise, S. 156–157.

wartenden Haltung („Ich treffe eine Entscheidung. ,Ich warte.““ (M, S. 109)). Mareike befindet sich dabei nicht ohne Grund an dem Transit-Ort³⁹¹ Bahnhof.

Viertens ist der Transit-Ort [...] ein Ort des Dazwischen und damit der Entgrenzung. Der Reisende ist nicht mehr an seinem Ursprungsort, aber auch noch nicht an seinem Zielort; er befindet sich in einem Schwebezustand des Noch-Nicht und Nicht-Mehr. Damit fügt er dem Hier und dem Dort eine dritte Dimension hinzu, die sich aus der relativen Lage von Ursprung und Ziel ergibt, die aber selbst relativ unbestimmt bleibt: Der Reisende im Transit befindet sich irgendwo zwischen hier und dort.³⁹²

Das „Noch-Nicht“ und „Nicht-Mehr“ bezieht sich in Mareikes Fall unter anderem einerseits auf die Frage ihres Umganges mit der Schwangerschaft aber auch auf die Schwangerschaft selbst. Die Frage, ob sie tatsächlich schwanger ist oder bleibt, ist durch die unterschiedlichen erzählten Möglichkeiten nicht abschließend geklärt und bleibt für die Leser*innen offen. Mareike als Teenager ist außerdem ,noch nicht‘ erwachsen, aber auch ,nicht mehr‘ Kind. Allerdings wird die Adoleszenz als Zwischenzustand durch ihre Schwangerschaft im Teenageralter doch erheblich zugespitzt und radikalisiert ihre Position im „Dazwischen“. Die letzte Kapitelüberschrift „Oder“ – als Wort der Unentschlossenheit und Schwelle zwischen zwei Möglichkeiten – verweist außerdem auf die narrativen Zwischenräume, die der Roman auch auf Darstellungsebene eröffnet.

Die Position im „Dazwischen“ wird durch Mareikes Bewegungen³⁹³ im erzählten Raum unterstrichen. Diese zeichnen sich in erster Linie durch ihren suchenden Charakter aus, oder – durch den unzuverlässigen Charakter der Erzählung wiederum nicht klar ausmachbar – finden überhaupt nicht statt, sondern sind als von Mareike imaginiert zu verstehen. Mareikes Bewegungen bleiben im ganzen Roman ohne Erfolg. Obwohl sie doch viel in Bewegung scheint, kommt sie nie zu einem Ziel. Ihre Suche nach Orientierung zeigt sich auch in der Abhängigkeit ihrer Bewegungen von anderen Figuren („Willst du nicht wissen, wo wir hingehen?“, fragt Nadine. ,Nein.‘ ,Echt nicht?‘ Ich zucke mit den Schultern.“ (M, S. 54)). So lässt sie sich beispielsweise mit einem unbekannten „boy“ (M, S. 63) durch die Stadt bzw. den Tag treiben („Wir sind weitergefallen, durch den Morgen, den Mittag“ (M, S. 63)).

³⁹¹ „Das Wort ,Transit‘ setzt sich aus dem lateinischen trans (,durch‘) und ire(gehen‘) zusammen. Transit-Orte sind demnach in direkter Übersetzung Durchgangsorte. Ihre bestimmende Eigenschaft ist, dass durch sie hindurch gegangen wird oder dass sie zumindest Teil eines Durchgangs sind.“ (Lars Wilhelmer: Transit-Orte in der Literatur. Eisenbahn – Hotel – Hafen – Flughafen. Bielefeld: transcript 2015, S. 35.)

³⁹² Wilhelmer: Transit-Orte, S. 38.

³⁹³ Bewegung meint hier – wie auch im Kapitel Busfahrt mit Kuhn – die Mobilität oder Ortsveränderung der Figur.

Wenn in *Marienbilder*, wie auch in den anderen beiden Romanen, entwicklungspsychologische Veränderungen in äußeren Bewegungen der Protagonist*innen, wie dem Reisen, sichtbar gemacht werden, so werden in diesem Roman nach dem traumatischen Ereignis des Verlusts der Mutter folglich nicht nur Mareikes Bewältigung und Überlebensbestrebungen erzählt, sondern parallel auch das Reisen an sich in Frage gestellt („er hat mich nicht gefragt, warum ich da war, aber ob ich reisen mag, was ich nicht weiß“ (M, S. 64)). Am stärksten drückt sich Mareikes erfolglose Orientierungssuche daher über den Bahnhof aus, an welchen sie immer wieder zurückzukehren scheint, sodass mitunter der Eindruck entsteht, Mareike verlässt diesen – wartend auf der Bahnhofsbank sitzend – nur in ihrer Imagination.

Durch das Einsetzen wiederkehrender Imperative wird der Eindruck des Kontrollverlustes noch zusätzlich verstärkt. Die Formulierungen erinnern dabei an Anweisungen, wie man sie aus Computerspielen kennt und ruft so die Assoziation mit einer willenlosen Spielfigur hervor – „Dann fang noch mal an. Geh zurück auf Los. Sei am Bahnhof“ (M, S. 101). Die Imperative können einerseits als Aufforderung der erzählenden Mareike gegenüber der erzählten Figur Mareike gelesen werden, aber scheinen andererseits auch die Leser*innen direkt anzusprechen sowie eine stärkere Identifikation mit der Hauptfigur zu ermöglichen. Weder die Erzählinstanz noch die Figur scheinen jedoch tatsächliche Orientierung oder Kontrolle über das Geschehen zu haben, was durch den Kontrast zur Bestimmtheit der Aufforderung noch stärker spürbar gemacht wird.

Die im Bahnhof einfahrenden Züge werden dabei zu Metaphern für die weiteren Wege, die Mareike einschlagen könnte und deren Unplanbarkeit dabei über die Kapitelüberschriften angedeutet werden: „Der Zug kommt gleich“ (M, S. 49), „Manchmal kommt der Zug zu spät“ (M, S. 91), „Manchmal fällt ein Zug aus“ (M, S. 103), „Manchmal kommt ein anderer Zug“ (M, S. 119), „Oder“ (S. 131). Die Geradlinigkeit der Bewegung, die einem Zug bzw. den Schienen inne ist, steht dabei im scharfen Kontrast dazu, dass Mareike in keinem der Kapitel ein tatsächliches Ziel erreicht, sondern immer wieder zum Bahnhof als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen und Bewegungen zurückkehrt. Diese dadurch fast taumelnd erscheinenden Bewegungen spiegeln ihre starke Desorientierung wider, die in dem Kapitel „Manchmal kommt ein Zug zu spät“ besonders stark spürbar wird, indem sie nicht nur räumlich, sondern auch zeitlich verhandelt wird. Ihre Bewegungen sowie ihre Entscheidungen wirken dabei willkürlich und suchend.

Suche einen Fahrplan, suche die Zeit, wie spät ist es eigentlich? [...] ich sehe eine Uhr, sehe noch eine, beide zeigen unterschiedliche Uhrzeiten an, ich entscheide mich für eine, die nahe liegend ist. (M, S. 96)

Mareike gewinnt in dieser Situation der Orientierungslosigkeit bezeichnenderweise erst durch die Verfolgung ihrer Mutter wieder an Richtung: „Und dann sehe ich meine Mutter, [...] Ich springe auf, renne zum Ende des Bahnsteigs [...] Lassen Sie mich durch, ich bin Tochter, und da hinten ist meine Mutter“ (M, S. 97). Diese ist jedoch vergebens. Mareike kehrt an ihren Ausgangspunkt, den Bahnhof, zurück: „Dann fang noch mal an. Geh zurück auf Los. Sei am Bahnhof“ (M, S. 101).

Auch in *Marienbilder* wird – wie bereits in den beiden vorherigen Kapiteln besprochen – deutlich, dass Raum eine soziale Kategorie ist, die in Bachs Romanen vor allem über die von der Autorin bei den Leser*innen hervorgerufenen Assoziationen erzählt wird und weniger über konkrete Beschreibungen oder Benennungen der materiellen Beschaffenheit von Raum. Raum, verstanden als sozialer Raum, entsteht über soziales Handeln und Vorstellungen von Menschen.³⁹⁴ In diesem Zusammenhang scheint gerade die Szene, durch die der Bahnhof als Ausgangspunkt Mareikes Auseinandersetzung mit der ungewollten Schwangerschaft und dem Verschwinden der Mutter eingeführt wird, besonders interessant.

Anna zeigt nach vorne und sagt: „Penis“. Sie war schneller. Es steht drei zu zwei. Wenn wir es gleichzeitig sagen, zählt es nicht. [...] „Penis“, sage ich und zeige auf eine Bank. Drei – drei. „Das ist neu.“ Anna schaut sich um, zeigt: „Penis, Penis, Penis ... Penis.“ Alle an der Wand. Muss man wissen, weiß ich eigentlich auch. (M, S. 45–46)

Das „Penis-Spiel“, das Mareike und ihre Freundin Anna am Bahnhof spielen – bei dem die Person gewinnt, die am schnellsten am meisten Penis-Zeichnungen an Bahnhofsgebäude oder -einrichtung findet – verweist so auf die den (öffentlichen) Räumen damit sogar wortwörtlich eingeschriebenen patriarchalen Strukturen, Vorstellungen und Normen, innerhalb derer sich Mareike als junge Frau verorten muss. Auch in den darauffolgenden Kapiteln setzt sie sich mit diesen Vorstellungen und ihren damit zusammenhängenden bzw. unerfüllten Sehnsüchten auseinander, wenn beispielsweise im Kapitel „Manchmal kommt ein anderer Zug“ der Höhepunkt der utopischen Vorstellung des Lebens mit einem Kind erst in der „Vervollständigung“ der Familie bestehend aus Mutter und Kind durch einen Mann liegt (M, S. 126–127). So wie diese Vorstellung als Traum und ihre eigentliche Sehnsucht nach Sicherheit aufgelöst werden, wird auch das Treffen mit dem vermeintlichen Kindheitsfreund Robin durch

³⁹⁴ Vgl. Lehnert: Raum und Gefühl, S. 9–11. Und: Vgl. Kajetzke/Schoer: Sozialer Raum, S. 192–193.

englische Phrasen („Boy meets girl“ (M, S. 63)) und ein Zitat des Songs *Such Great Heights* der US-amerikanischen Band The Postal Service („Dann spielt Musik. They will see us waving from such great heights. ‚Come down now‘, they’ll say.“ (M, S. 66)) in den Kontext popkultureller Liebeslieder gestellt und der innerdiegetische Wirklichkeitscharakter des Treffens so ebenfalls zur Disposition gestellt. Das Lied selbst deutet ebenfalls das Hinterfragen innerhalb der Popkultur propagierten und verhandelten romantischen Liebesvorstellungen an, wenn es weiter heißt „But everything looks perfect from far away. ‚Come down now,‘ but we’ll stay“.³⁹⁵

Während Mareikes „Sehnsucht“ also am Bahnhof verhandelt wird, findet für ihre Mutter Magda das Träumen von einer anderen Lebensrealität im Linienbus statt, d.h. ebenfalls an einem Transit-Ort.

Die Sehnsucht meiner Mutter hat rote Haare. Morgens steigt er an der Kirche ein. Die Kirche ist die dritte Haltestelle, nachdem Magda eingestiegen ist. Der Morgen ist schon zweieinhalb Stunden alt, wenn der Bus vor der Kirche hält, wackelnd hält. Sobald die Tür aufgeht, steigt er ein. [...] Wenn Markt ist, kommt noch eine Frau dazu. [...] Wenn Markt ist, setzt sich die Frau zu Magda, dabei ist der Bus fast leer. Dann grüßt sie Magda und fragt nach Mutter und Vater. [...] Wenn Markt ist, darf Magda ihn nicht sehen. Wenn Markt ist, sieht Magda stattdessen der Frau ins Halbprofil, nur manchmal gleitet der Blick nach draußen. (M, S. 6–7)

Wie ihre Tochter befindet sie sich dabei an einem öffentlichen Ort, der die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Möglichkeiten, innerhalb derer sie sich als (weibliche) adoleszente Figur verorten muss, spiegelt. Ein Linienbus eignet sich dabei besonders gut, um diesen Umstand zu verdeutlichen, wenn er sich einerseits durch die dörfliche Umgebung mitsamt ihren repräsentativen Orten – so steht etwa die Kirche für gewisse gesellschaftliche Werte, Vorstellungen, Repressionen und Traditionen, die auch schon im Titel angedeutet sind – bewegt, aber auch die Begegnungen zwischen den Figuren innerhalb des Buses örtlich verdichtet. Ähnlich wie es nicht möglich ist, den Fahrplan des Linienbusses zu ändern, schafft sie es als junge Frau auch nicht bzw. nur in ihren Träumereien, aus den engen Vorgaben ihrer Eltern und der Gesellschaft auszubrechen („nur manchmal gleitet der Blick nach draußen“ (M, S. 7)).

Wie beispielsweise in *Sankt Irgendwas* weckt Bach auch in *Marienbilder* gezielt Assoziationen bei den Leser*innen, um Raum zu erzählen, wenn etwa an deren *mental map* und den damit zusammenhängenden Vorstellungen vom Süden angeknüpft wird³⁹⁶ – „Im Süden scheint die Sonne. Da ist es warm. Da ist das Meer.“ (M, S. 121). Während

³⁹⁵ The Postal Service: *Such Great Heights*. Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=0wrsZog8qXg> (20.5.2025).

³⁹⁶ Vgl. Schenk/Winkler: *Der Süden*, S. 8.

in *Sankt Irgendwas* allerdings besonders stark die Vorstellung des Südens als Wiege der Zivilisation hervorgerufen wird, ist in *Marienbilder* der Süden vor allem ein Ort des Ursprünglichen oder Natürlichen und stellt für Mareike aus diesem Grund eine Art imaginierten, heilen Zufluchtsort dar. Mareike flüchtet sich in diesem Kapitel erneut in eine Kindheitserinnerung, wie sie es auch mit der Erinnerung an ihren Kindheitsfreund Robin tut. Mit dem Süden werden hier Bilder einer Urlaubsidylle aufgerufen, wie sie seit den 1950er Jahren im deutschsprachigen Raum besonders mit einer „Sehnsucht nach Italien“ verknüpft sind.³⁹⁷

Im Gegensatz zu *Busfahrt mit Kuhn* und *Sankt Irgendwas*, in denen der Süden als grundlegendes Ziel der Reise dient, bleibt der Süden in *Marienbilder* Teil einer Wunschvorstellung und funktioniert nicht als reale oder konkrete Richtungsvorgabe. Dennoch ist der Süden die einzige Richtung, die im Laufe des Romans als ein Ziel oder als Heimat benannt wird – außerdem markiert durch eine der wenigen konkreteren Raumbeschreibungen.

Ich fahre nach Süden. [...] Hier ist mein Zuhause. Ich habe ein kleines Häuschen gefunden mit verwaschenen Gardinen an drei Fenstern, die es hat. Es hat kein Bad, aber eine Wanne im Zimmer. [...] Es gibt ein Bett, das knarzt und quietscht, wenn ich mich bewege, aber das ist nicht schlimm. Hier am Meer schlafe ich tief und fest. Das macht die Luft, das macht das Rauschen. Ich bin angekommen und habe mich umgeschaut an dem Bahnhof, der fast keiner war, nur eine Endstation, da, wo die Schienen aufhören und nicht weitergehen. (M, S. 122)

Mareike kehrt in ihrem Wunsch nach Stabilität zu traditionellen, fast kindlich-naiven Vorstellungen von Familie, Heimat und Liebe zurück. Diese Vorstellungen treten in ihrem Wunsch nach Kleinfamilie, Einfamilienhaus oder in Gestalt der sich um Mareike kümmernden älteren Frauen im Süden auf, die Mareikes Sehnsucht nach Sicherheit und Mutterliebe erkennbar machen. Sie ist sich aber dennoch gleichzeitig darüber im Klaren, dass auch dieses traditionelle Verständnis von Sicherheit und Idylle nur eine scheinbare Sicherheit bietet und auch den Verlust der Mutter nicht ungeschehen macht – „Mach die Augen auf, die festen Arme meiner Mutter, und plötzlich lässt sie los.“ (M, S. 130).

³⁹⁷ Vgl. Gabriele Kindler: Sehnsucht nach Italien in den fünfziger Jahren. In: Harald Siebenmorgen (Hg.): Wenn bei Capri die rote Sonne...Die Italiensehnsucht der Deutschen im 20. Jahrhundert. Karlsruhe: INFO-Verlag 1997, S. 97–123.

Conclusio

Gerade das Erzählen von Adoleszenz macht die Kategorie Raum für die Darstellung von Subjektivierungsprozessen, Selbstpositionierung und -suche, die in dieser Lebensphase des Erwachsenwerdens vermehrt stattfinden, bedeutsam. So wird besonders im Adoleszenzroman die Entwicklung der Hauptfigur häufig mit einer Bewegung durch den erzählten Raum, beispielsweise einer Reise oder Fahrt, verbunden.

Die Kategorien Raum und Geschlecht sind eng miteinander verwoben, da räumliche Darstellungen kulturelle Bedeutungen transportieren und gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse widerspiegeln, bestätigen oder hinterfragen können. Besonders in narrativen Texten wird Raum nicht nur als Schauplatz, sondern als Ausdruck geschlechterspezifischer Strukturen und Machtverhältnisse verstanden. Raum wird damit für eine genderorientierte Analyse von Adoleszenzromanen interessant, wenn z.B. traditionellerweise vor allem männlichen Protagonist*innen Reisen oder Abenteuer in die „weite Welt hinaus“ zugestanden werden, die zu einer Persönlichkeitsentwicklung und einem Erwachsenwerden beitragen. Die Lebensphase Adoleszenz ist nach Vera King als psychosozialer Möglichkeitsraum zu verstehen, in dem Jugendliche sich mit ihrer Umgebung, gesellschaftlichen Institutionen und damit verbundenen Normierungsprozessen auseinandersetzen. Damit verbunden sind auch unterschiedliche Entwürfe von Gender, die ausprobiert, verworfen oder angeeignet werden können und eine Auseinandersetzung mit den „gesellschaftlich vorgegebenen Bedingungen kultureller Zweigeschlechtlichkeit“ und „heteronormativen Strukturen“.³⁹⁸

Identitätskonstruktionen werden unter anderem in den Adoleszenzromanen Tamara Bachs als performativer und diskursiver Prozess verstanden, die einem ständigen Wandel unterliegen und so keineswegs als „fertig“ erzählt werden. Raum nimmt bei der Darstellung dieses Prozesses eine entscheidende Rolle ein. Denn der erzählte Raum in Bachs Romanen meint einen sozialen Raum, der mit eben diesen gesellschaftlichen Normen und Strukturen aufgeladen ist. Er wird durch soziale Interaktionen und Akteur*innen produziert, hat aber umgekehrt auch Einfluss auf die Personen. Die Verortung der adoleszenten Protagonist*innen im erzählten Raum sowie ihre Bewegung, d.h. ihre Mobilität, durch diesen verdeutlichen ihre Entwicklung bzw. ihre Auseinandersetzung mit den dortigen Strukturen und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

³⁹⁸ Busche: Männlichkeit und Gewaltabstinenz, S. 224–225.

Am Beispiel von Tamara Bachs Romanen *Busfahrt mit Kuhn*, *Sankt Irgendwas* und *Marienbilder* lassen sich diese Zusammenhänge konkretisieren. Bachs Romane zeichnen sich dabei außerdem durch eine enge Verknüpfung von Darstellungs- und Handlungsebene aus, die unter anderem besonders über die Kategorie Raum merkbar wird. So hadert die Protagonistin in *Marienbilder* beispielsweise am Bahnhof stehend und auf den nächsten Zug wartend mit ihrer ungewollten Schwangerschaft. Auf Darstellungsebene wird dieses Hadern zu fünf Kapiteln, die jeweils unterschiedliche Möglichkeiten ihres weiteren Lebensverlaufs behandeln. Bachs Romane zeichnen sich außerdem durch ihren performativen Charakter aus. Das zeigt sich besonders durch die von ihr genutzten Erzählmittel, sodass die in den Büchern verhandelten Fragen den Leser*innen nicht nur vor Augen geführt werden. Es entsteht etwa beim Lesen von *Sankt Irgendwas* durch die Textsorte des Protokolls sowie die Verwendung der ersten Person Plural für die Leser*innen beinahe der Eindruck, selbst Teil der erzählten Klassengemeinschaft zu sein. In *Marienbilder* werden unterschiedlichen Vorstellungen von Weiblichkeit verhandelt und damit zusammenhängende patriarchale Strukturen hinterfragt. Aber erst durch das gezielte Einsetzen einer autodiegetischen, unzuverlässigen Erzählinstanz wird das emanzipatorische Potenzial des Buches erzeugt, wenn die Leser*innen gefordert sind, selbstständig Schlüsse aus den angebotenen, unterschiedlichen, sich widersprechenden Möglichkeiten der Geschichte zu ziehen.

Raum wird in den Romanen dabei intern fokalisiert, also an die Figur gebunden, erzählt, sowie über das Wecken von Assoziationen bei den Leser*innen. Als Beispiel sei hier der Süden als Sehnsuchtsort oder als „Wiege der Zivilisation“ genannt, der in allen drei Romanen als das Ziel einer Reise genutzt wird. Auch in *Busfahrt mit Kuhn* nimmt der Süden diese Rolle ein, wenn die Protagonistin Rike nach dem Abitur zusammen mit drei Freund*innen eine Reise vom Norden in den Süden Deutschlands antritt. Identität und Erwachsenwerden wird als fluider Prozess dargestellt. Das intermediale Verweisspiel mit Film zeichnet den Roman und das Zusammenspiel von Darstellungs- und Handlungsebene dabei in besonderer Weise aus, wenn die autodiegetische Erzählinstanz als Verfasserin des als Filmskript konzipierten Romans inszeniert wird. Der Kleinbus, mit dem die Figuren ihre Reise antreten, fungiert indessen als Heterotopie im Foucaultschen Sinn, als Ort des Übergangs und der Erprobung, während die Reise an sich als Prozess der Verortung und Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen dargestellt wird. Rike setzt sich während der Reise mit unterschiedlichen Vorstellungen von Frau-sein und Erwachsenwerden sowie möglichen Lebensentwürfen auseinander.

Als Protagonistin eines Road Movies bzw. eines Road Novels bewegt sie sich außerdem in einem traditionell „männlichen“ Genre, was ihre Emanzipationsbestrebungen und die Charakterisierung als starke, selbstwirksame Figur zusätzlich unterstreicht.

Der Bus spielt nicht nur in *Busfahrt mit Kuhn*, sondern auch in *Sankt Irgendwas* eine entscheidende Rolle als Heterotopie, aber auch als Hörraum. Denn Bach nutzt zur Darstellung der Entwicklungsprozesse ihrer Figuren unter anderem Musik. Diese popmusikalischen und jugendkulturellen Verweise in Form von Songtexten, Titeln oder Interpret*innen bilden besonders in *Busfahrt mit Kuhn* den Soundtrack des erzählten Filmes. Er ist ebenfalls entscheidend für die Darstellung von Rikes Selbstwahrnehmung bzw. Identitätssuche, wenn die im Bus gehörte Musik durch die bei den Leser*innen ausgelösten Assoziationen eine bestimmte Atmosphäre innerhalb des Hörraumes erzeugt. Das Verlieren der Bedeutung der Musik für Rikes Selbstwahrnehmung geht mit ihrer Entwicklung hin zu eigenverantwortlichen Entscheidungen und einem Erwachsenwerden einher.

Bach wiederholt dieses Motiv des Buses als Ort des Ausverhandelns in *Sankt Irgendwas*, wenn die Schüler*innen Autorität, Deutungshoheit und Machtansprüche gegenüber ihrem Lehrer im Bus verhandeln. Musik wird dabei genutzt, um einerseits die Zugehörigkeit der Schüler*innen zueinander und andererseits die Abgrenzung gegenüber der Klasse zu ihrem Lehrer sichtbar zu machen.

In diesem Roman verschiebt sich der Fokus von der Entwicklung eines einzelnen Individuums auf die Entwicklung einer Klassengemeinschaft. Mit dieser Fokussierung auf die Gemeinschaftsbildung geht außerdem eine Kritik an autoritären Machtstrukturen einher, ein Verweis auf die Gattungsgeschichte und den klassischen Adoleszenzroman. Unterschiede, beispielsweise bezogen auf *class*, *race* oder auch die Kategorie Geschlecht, zwischen einzelnen Schüler*innen verschwinden jedoch im Laufe der Erzählung immer weiter hinter der Klassengemeinschaft, wie auch auf Darstellungsebene deutlich gemacht wird. Genderdifferenzen werden in diesem Roman daher eher über die Beobachtung des Verhaltens erwachsener Figuren diskutiert. *Sankt Irgendwas* zeichnet sich ganz besonders durch die Art des Raumerzählens aus, wenn die von der Klasse auf Klassenfahrt besuchten Orte unbenannt, jedoch keineswegs unerzählt bleiben. Der Zielort „Süden“ und alle damit zusammenhängenden Orte werden bewusst vage gehalten, wie bereits im Titel erkennbar ist. Damit wird Raum als soziale Kategorie besonders deutlich hervorgestrichen, da das Erzählen von Raum so fast ausschließlich über Andeutungen und hervorgerufene Assoziationen auf Seiten der Leser*innen gestaltet ist.

Der dritte Roman *Marienbilder* greift im Gegensatz zu den beiden anderen Romanen nicht auf das Motiv der Fahrt bzw. Reise zurück. Er thematisiert die Unsicherheiten und offenen Möglichkeiten in der Identitätsfindung der Protagonistin Mareike vor dem Hintergrund des Verlusts der Mutter und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Weiblichkeitsvorstellungen. Außerdem verhandelt er generationsübergreifend gesellschaftliche Beschränkungen und Vorstellungen von Weiblichkeit im Kontext ungeplanter Schwangerschaften und hinterfragt so patriarchale Strukturen und die Verknüpfung von Weiblichkeit und Mutterschaft. Die Kategorie Raum spielt auch in dieser Darstellung eine wichtige Rolle. So wird etwa der familiäre Wohnraum durch das absichtliche und endgültige Verschwinden der Mutter destabilisiert. Transit-Orte wie der Bahnhof spiegeln besonders eindrücklich Mareikes Orientierungslosigkeit wider. Ihre Verortung im Roman an genau diesem Ort des Übergangs bzw. an dieser Schwelle unterstreicht das Zwischenstadium, in dem sie sich durch die existenzielle Krise, die der Verlust der eigenen Mutter bedeutet, befindet. Auch die orientierungslosen und suchenden Bewegungen der Figur durch den erzählten Raum zeigen diesen Umstand auf.

Es zeigt sich also, dass in den Adoleszenzromanen von Tamara Bach die Verortung der jugendlichen Protagonist*innen sowie ihre Bewegung innerhalb des erzählten Raumes ihre individuelle Entwicklung und ihre Auseinandersetzung mit den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen veranschaulichen. Indem gezielt Assoziationen bei den Leser*innen geweckt werden, macht Bach in ihren Adoleszenzromanen Raum besonders eindrücklich als Dimension erfahrbar, in der gesellschaftliche Strukturen und Normen – insbesondere im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht und den damit zusammenhängenden Rollenbildern sowie gesellschaftlichen Erwartungen – sichtbar und verhandelbar werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bach, Tamara: Busfahrt mit Kuhn. Hamburg: dtv 2004.

Bach, Tamara: Honig mit Salz. Hamburg: Carlsen 2023.

Bach, Tamara: Marienbilder. Hamburg: Carlsen 2014.

Bach, Tamara: Marsmädchen. Hamburg: Oetinger, 2003.

Bach, Tamara: Sank Irgendwas. Hamburg: Carlsen 2020.

Bach, Tamara: Was vom Sommer übrig ist. Hamburg: Carlsen, 2012.

Bach, Tamara: Von da weg. Hamburg: Carlsen 2024.

Campe, Joachim Heinrich: Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron. Braunschweig: Schulbuchhandlung 1789.

Ellis, Bret Easton: Einfach unwiderstehlich. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1988.

Ellis, Bret Easton: Unter Null. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch 1986.

Hesse, Hermann: Unterm Rad. Roman. Berlin: Fischer 1906.

Rhodens, Emmy von: Der Trotzkopf. Eine Pensionsgeschichte für erwachsene Mädchen. Stuttgart: G. Weise 1900.

Salinger, J.D.: Der Fänger im Roggen. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1962.

Strauß, Emil: Freund Hein. Eine Lebensgeschichte. Berlin: Fischer 1902.

Vonnegut, Kurt: Cat's Cradel. New York: Holt, Rinehart and Winston 1963.

Sekundärliteratur

Arendt, Susan/Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: UNRAST-Verlag 2021.

Babka, Anna/Gerald Posselt: Gender und Dekonstruktion. Begriffe und kommentierte Grundlagentexte der Gender- und Queer-Theorie. Wien: facultas 2016.

Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek: Rowohlt 2006.

Bauer, Jenny: Geschlechterdiskurse um 1900. Literarische Identitätsentwürfe im Kontext deutsch-skandinavischer Raumproduktion. Bielefeld: transcript 2016.

Bauer, Jenny: Kunst als Freiraum? Strategien weiblicher Subjektivierung bei Victoria Benedictsson, Helene Böhlau und Toni Schwabe. In: Silke Förschler/Rebekka Habermas/Nikola Roßbach (Hg.): Verorten – Verhandeln – Verkörpern. Interdisziplinäre Analysen zu Raum und Geschlecht. Bielefeld: transcript 2014. S. 145–169.

- Benner, Julia: Intersektionalität und Kinder- und Jugendliteraturforschung. In: Josting, Petra/ Caroline Roeder/Ute Dettmar (Hg.): Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und (Medien-)forschung. München: kopaed 2016 (kjl&m 16.extra), S. 29–39.
- Bernhardt, Sebastian: Einleitung, In: Sebastian Bernhardt (Hg.): „Ausreißen“ in der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Analysen und didaktische Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Hohengeher 2021, S. 5–25.
- Bieker, Nadine: Erzählanfänge und Erzählschlüsse im Adoleszenzroman. Berlin: Peter Lang 2019.
- Bieker, Nadine: Weiblichkeitsbilder im aktuellen Adoleszenzroman am Beispiel von Tamara Bachs Roman Marienbilder. In: Gabriele von Glasenapp/Andre Kagelmann/Felix Giesa (Hg.): Die Zeitalter werden besichtigt. Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Festschrift für Otto Brunken. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 271–291.
- Bierschenk, Iris: Kreuz und Queer: Queere Erzählstrukturen in der schwedischen Jugendliteratur. Hamburg: Kovač 2010.
- Blödorn, Andreas: „Von der Queer Theory zur Methode eines Queer Reading. Tonio Krögers verqueere ‚Normalität‘“. In: Tim Lörke u. Christian Müller (Hg.): Vom Nutzen und Nachteil der Theorie für die Lektüre. Das Werk Thomas Manns im Lichte neuer Literaturtheorien. Würzburg: Königshausen & Neumann 2006, S. 129–146.
- Bock, Stefanie: Geographies of Identity: Der literarische Raum und kollektive Identitäten am Beispiel der Inszenierung von Nationalität und Geschlecht in Sybil Spottiswoodes Her Husband's Country (1911). In: Wolfgang Hallet/Birgit Neumann (Hg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript 2009, S. 281–297.
- Bühler, Patrick: Jacques Lacan (1901–1981), Das Spiegelstadium (1949). In: KulturPoetik, Bd. 9, H. 2 (2009), S. 252–260.
- Busche, Mart: Männlichkeit und Gewaltabstinenz. In: Silke Förschler/Rebekka Habermas/Nikola Roßbach (Hg.): Verorten – Verhandeln – Verkörpern. Interdisziplinäre Analysen zu Raum und Geschlecht. Bielefeld: transcript 2014, S. 217–245.
- Butler, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2021.
- Duden (Hg.): Herkunftswörterbuch. Mannheim/Leipzig u.a.: Dudenverlag 1999.
- Ewers, Hans-Heino: Literaturanspruch und Unterhaltungsabsicht. Studien zur Entwicklung der Kinder- und Jugendliteratur im späten 20. und frühen 21. Jahrhundert. Frankfurt am Main: Peter Lang 2013.
- Ewers, Hans-Heino: Vom „guten Jugendbuch“ zur modernen Jugendliteratur. Jugendliterarische Veränderungen seit den 70er Jahren. In: Eva Neuland (Hg.): Jugendsprache – Jugendliteratur – Jugendkultur. Interdisziplinäre Beiträge zu sprachkulturellen Ausdrucksformen Jugendlicher. Frankfurt am Main/Wien [u.a.]: Lang 2007, S. 251–260.
- Flaake, Karin/Vera King (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt/New York: Campus 1995.
- Foucault, Michel: Andere Räume. In: Karlheinz Barck u.a. (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam 1992, S. 34–46.
- Frank, Michael C.: Die Literaturwissenschaften und der spatial turn: Ansätze bei Jurij Lotman und Michail Bachtin. In: Wolfgang Hallet/Birgit Neumann (Hg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript 2009, S. 53–80.
- Freese, Peter: Die Initationsreise. Studium zum jugendlichen Helden im modernen amerikanischen Roman. Tübingen: Stauffenburg Verlag 1998.

- Frenzel, Elisabeth: Stoffe der Weltliteratur. Ein Lexikon dichtungsgeschichtlicher Längsschnitte. Stuttgart: Alfred Kröner 2005.
- Frey, Hans-Peter (Hg.): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Stuttgart: Enke 1987.
- Frieze, Heidrun: Introduction. In: Heidrun Frieze (Hg.): Identities: time, difference, and boundaries. New York: Berghahn Books 2002, S. 1–13.
- Fromm, Ludwig: Atmosphärisches Rauschen. In: Petra Maria Meyer (Hg.): accustic turn. München/Paderborn 2008, S. 705–717.
- Gansel, Carsten: Adoleszenz und Adoleszenzroman als Gegenstand literaturwissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Germanistik, Vol. 14, No. 1 (2004), S. 130–149.
- Gansel, Carsten: Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne In: Günter Lange (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2005, S. 359–398.
- Gansel, Carsten: Entdramatisierung der Generationenkonflikte: zwischen Gleichheit und Depression in All-Age- und Adoleszenzromanen. In: Eva Neuland (Hg.): Sprache der Generationen. Mannheim: Dudenverlag 2012, S. 354–371.
- Gansel, Carsten: Jugendliteratur und jugendkultureller Wandel. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): Jugendskultur im Adoleszenzroman. Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne. Weinheim/München: Juventa 1994, S. 13–42.
- Gansel, Carsten: Störungen im Raum – Räume der Störungen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2012.
- Gansel, Carsten: Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Störung – Adoleszenz und Literatur. In: Carsten Gansel (Hg.): Zwischenzeit, Grenzüberschreitung, Aufstörung: Bilder von Adoleszenz in der deutschsprachigen Literatur. Heidelberg: Winter 2011.
- Gennep, Arnold van: Übergangsriten. Les rites de passage. Frankfurt am Main: Campus-Verlag 2005.
- Grenz, Dagmar: ‚Der Trotzkopf‘ – ein Bestseller damals und heute. In: Dagmar Grenz/Gisela Wilkending (Hg.): Geschichte der Mädchenlektüre. Mädchenliteratur und die gesellschaftliche Situation der Frauen vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Weinheim/München: Juventa Verlag 1997, S. 115–137.
- Grenz, Dagmar: Mädchenliteratur. In: Günter Lange (Hrsg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Bd. 1: Grundlagen – Gattungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2005, S. 332–358.
- Grewe-Volpp, Christa: Das renaturierte Haus und die unbehaute Natur in Marilynne Robinsons *Housekeeping*. In: Waltraud Fritsch-Rößler (Hg.): Frauenblicke, Männerblicke, Frauenzimmer. Studien zu Blick, Geschlecht und Raum. St. Ingbert: Röhrig 2002, S. 331–347.
- Hallet, Wolfgang/Birgit Neumann: Raum und Bewegung in der Literatur: Zur Einführung. In: Wolfgang Hallet/Birgit Neumann (Hg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript 2009, S. 11–32.
- Haupt, Birgit: Zur Analyse des Raums. In: Peter Wenzel (Hg.): Einführung in die Erzähltextanalyse. Kategorien, Modelle, Probleme. Trier 2004, S. 69–87.
- Häussermann, Hartmut/Walter Siebel: Stadtsoziologie. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus-Verlag 2004.
- Heiser, Ines: Leaving Gegenwart? Alltagsästhetische Elemente und popkulturelles Material bei Tamara Bach unter didaktischer Perspektive. In: Literatur im Unterricht, S. 297–307.

Kahrmann, Cordula/Gunter Reiß/Manfred Schluchter: Erzähltextanalyse. Eine Einführung in Grundlagen und Verfahren. Mit Materialien zur Erzähltheorie und Übungstexten von Campe bis Ben Witter. Kronberg: Athenäum Verlag 1977.

Kajatzke, Laura/Markus Schoer: Sozialer Raum: Verräumlichung. In: Stephan Günzel (Hg.): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2010, S. 192–203.

Kaulen, Heinrich: Jugend- und Adoleszenzroman zwischen Moderne und Postmoderne. In: Tausend und ein Buch Nr. 1/99, S. 4–12.

Kindler, Gabriele: Sehnsucht nach Italien in den fünfziger Jahren. In: Harald Siebenmorgen (Hg.): Wenn bei Capri die rote Sonne... Die Italiensehnsucht der Deutschen im 20. Jahrhundert. Karlsruhe: INFO-Verlag 1997, S. 97–123.

King, Vera: Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. Wiesbaden: Springer 2004.

Klapeer, Christine M.: queer.contexts. Entstehung und Rezeption von Queer Theory in den USA und Österreich. Innsbruck: StudienVerlag 2007.

Klass, Tobias Nikolaus: Heterotopie. In: Clemens Kammler/Rolf Parr u.a. (Hg.): Foucault-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: J.B. Metzler 2020, S. 306–307.

Kliwer, Annette: Mädchenliteratur von 1970 bis 1990. Von Gretchen Sackmeier zur Lady Punk. In: Weertje Willms (Hg.): Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2022, S. 339–354.

Koch, Maria: Frauen erleben Stadt. Die Konstruktion der Geschlechterverhältnisse im öffentlichen Raum. Marburg: Jonas 2013.

Kofer, Martina: Stadt als Erfahrungsraum kultureller und sozialer Grenzlinien in der interkulturellen Adoleszenzliteratur. Eine gendersensible Betrachtung des Handlungsraums „Viertel“. In: Ute Dettmar/Andre Kagelmann/Ingrid Tomkowiak (Hg.): Urban! Städtische Kulturen in Kinder- und Jugendmedien. Berlin/Heidelberg: J.B. Metzler 2023, S. 51–65.

Kolodny, Annette: The lay of the Land. Metaphor as Experience and History in American Life and Letters. Chapel Hill, NC: Univ. of North Carolina Press 1994.

Kreller, Susan: Wachsen auf Rädern. „Road Novels“ in der Kinder- und Jugendliteratur. In: 1000 und 1 Buch, 3/2009, S. 23–26.

Lange, Günther: Adoleszenzroman. In: Günther Lange (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2018, S. 162.

Lefebvre, Henri: The Production of Space. Oxford: Blackwell Publishing 1991.

Lehnert, Gertrud: Raum und Gefühl. In: Gertrud Lehnert (Hg.): Raum und Gefühl. Der Spatial Turn und die neue Emotionsforschung. Bielefeld: transcript 2011, S. 9–25.

Lehnert, Gertrude: Einleitung. In: Gertrude Lehnert (Hg.): Inszenierungen von Weiblichkeit. Weibliche Kindheit und Adoleszenz in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Opladen: Westdt. Verl. 1996, S. 7–14.

Letter, Franz: Überall ist es besser, wo wir nicht sind. Über Reisende ohne Heimweh. In: Institut für Jugendliteratur (Hg.): In die weite Welt hinein. Reisen in der Kinder- und Jugendliteratur. Wien 2007, S. 55–67.

Lexe, Heidi: Tonspuren. Zum Soundtrack jugendliterarischer Texte. In: Caroline Roeder (Hg.): Blechtrommeln – Kinder- und Jugendliteratur & Musik. München: kopaed 2012, S. 59–70.

- Lotman, Jurji M.: Die Struktur literarischer Texte. München: Fink 1986.
- Luchsinger, Martina: Mythos Italien. Denkbilder des Fremden in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Köln/Weimar/Wien: Böhlau 1996.
- Martínez, Matías/Michael Scheffel: Einführung in die Erzähltheorie. München: C.H.Beck, 2019.
- Mattenklott, Gundel: Kleine Welten. Geheime Räume im Kinderbuch. In: Heidi Lexe, Lisa Kollmer (Hg.): Länge mal Breite. Raum und Raumgestaltung in der Kinder- und Jugendliteratur. Tagungsbericht. Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur. Wien: Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur 2006.
- Mikota, Jana/Viola Oehme: Tamara Bach – Ein Streifzug durch ihre literarische Welt. In: Tamara Bach. „Literatur kann Türen im Kopf aufstoßen“. Siegener Werkstattgespräche mit Kinderbuchautorinnen und -autoren, Jg. 4, Band I. Siegen: universi 2016, S. 7–56.
- Mitterauer, Michael: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1986.
- Müller-Adams, Elisa: Gender, Gedächtnis und Grenzräume in Reisetexten von Ida Hahn-Hahn und Ida von Düringsfeld. In: Andrea Horváth/Karl Katschthaler (Hg.): Konstruktion – Verkörperung – Performativität. Genderkritische Perspektiven auf Grenzgänger_innen in Literatur und Musik. Bielefeld: transcript 2016. S. 139–173.
- Neumann, Birgit/Ansgar Nünning: An Introduction to the Study of Narrative Fiction, Stuttgart: Klett 2008.
- Neumann, Birgit/Wolfgang Hallet: Raum und Bewegung in der Literatur. Zur Einführung. In: Birgit Neumann/Wolfgang Hallet (Hg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript 2009, S. 11–32.
- Nieberle, Sigrid: Gender Studies und Literatur. Eine Einführung. Darmstadt: WBG 2013.
- Nünning, Ansgar: Formen und Funktionen literarischer Raumdarstellung: Grundlagen, Ansätze, narratologische Kategorien und neue Perspektiven. In: Wolfgang Hallet, Birgit Neumann (Hg.): Raum und Bewegung in der Literatur. Die Literaturwissenschaften und der Spatial Turn. Bielefeld: transcript 2009, S. 33–52.
- Nünning, Ansgar: Raum/Raumdarstellung, literarische(r). In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Stuttgart: J.B. Metzler 2016, S. 634–637.
- Nünning, Vera/Ansgar Nünning: Making Gendered Selves. Analysekatgeorien und Forschungsperspektiven einer gender-orientierten Erzähltheorie und Erzähltextanalyse. In: Sigrid Nieberle/Elisabeth Strowick (Hg.): Narration und Geschlecht. Texte – Medien – Episteme, Köln/Weimar/Wien: Böhlau 2006, S. 23–44.
- Orth, Dominik: Narrative Wirklichkeiten. Eine Typologie pluraler Realitäten in Literatur und Film. Marburg: Schüren Verlag 2013.
- Pöge-Alder, Kathrin: Märchenforschung. Theorien, Methoden, Interpretationen. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2016.
- Rajewsky, Irina O.: Intermedialität. Tübingen 2002.
- Remschmidt, Helmut: Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter. Stuttgart/New York: Georg Thieme 1992.
- Rinnerthaler, Peter: Die Tonspur der Prosa. In: 1000 und 1 Buch 1/2012, S. 8–10.

Rinnerthaler, Peter: Raum? Vom Hörensagen. Akustische Phänomene als Konstituenten räumlicher Strukturen narrativer Texte. In: Caroline Roeder (Hg.): Himmel und Hölle. Raumerkundungen – interdisziplinär & in schulischer Praxis. München: kopaed 2015, S. 135–151.

Roeder, Caroline: ‚Hier genau hier habe ich damals gelebt‘ oder ‚Die Erde ist rund‘. Annäherungen an Topographien der Kindheit. In: Caroline Roeder (Hg.): Topographien der Kindheit. Bielefeld: transcript 2014, S. 11–26.

Roeder, Caroline: Vom Trotzkef bis Tschick, von Moritz bis Marsmädchen. Nonkonforme adoleszente ProtagonistInnen im Spannungsfeld von (literarischen) Regel-Diskursen. In: Ricarda Freudenberg/Petra Josting (Hg.): Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen. München: Kopaed 2015, S. 44–57.

Roller, Franziska: Flaneurinnen, Straßenmädchen, Bürgerinnen. Öffentlicher Raum und gesellschaftliche Teilhabe von Frauen. In: Margarete Hubrath (Hg.): Geschlechter-Räume. Konstruktionen von „gender“ in Geschichte, Literatur und Alltag. Köln [u. a.]: Böhlau Verlag 2001, S. 251–265.

Rose, Gillian: Feminism and Geography. The Limits of Geographical Knowledge. Oxford: Polity Press 1993.

Ruhne, Renate: (Sozial-)Raum und Geschlecht als strukturierendes Element des Sozialraums. In: Fabian Kessl/Christian Reutlinger (Hg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. Wiesbaden: Springer 2019, S. 203–224.

Ruhne, Renate: Raum Macht Geschlecht: Zur Soziologie eines Wirkungsgefüges am Beispiel von (Un)Sicherheiten im öffentlichen Raum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden 2011.

Sauerbaum, Evelyn: Selbstentfaltung zwischen Autonomie und Intimität. Literarische Darstellungen weiblicher Adoleszenz in Mädchenbuch und Frauenroman. Frankfurt am Main: Lang 1999.

Schäfer, Alfred: Die Bildungsreise konfrontiert mit dem kulturell Fremden. Von den Grenzen der humanistischen Bildungsidee. In: Bildung und Erziehung, 2000-06, Vol.53 (2), S. 183–202.

Scheiner, Peter: Realistische Kinder- und Jugendliteratur. In: Günter Lange (Hg.): Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2005, S. 158–186.

Schenk, Frithjof Benjamin/Martina Winkler: Einleitung. In: Frithjof Benjamin Schenk/Marina Winkler (Hg.): Der Süden. Neue Perspektiven auf eine europäische Geschichtsregion. Frankfurt am Main: Campus 2007, S. 7–20.

Schlaeger, Jürgen: „Selves for the Twenty-First Century“. In: Christoph Houswitschka, Gabriele Knappe u. Anja Müller (Hg.): Anglistentag 2005 Bamberg. Proceedings. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier 2005, S. 425–436.

Schmerheim, Philipp: Geschlechterkonstruktionen in der Kinderliteratur der 1950er bis 1970er Jahre zwischen Restauration und Emanzipation. In: Weertje Willms (Hg.): Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2022, S. 297–319.

Schmidhofer, Claudia: Fakt und Fantasie. Das Japanbild in deutschsprachigen Reiseberichten 1854–1900. Wien: Präsens 2010.

Schmidt-Wulffen, Wulf: Die "Zehn kleinen Negerlein". Zur Geschichte der Rassendiskriminierung im Kinderbuch. Berlin/Münster: LIT Verlag 2010.

Schroer, Markus: Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raumes. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2006.

Schuster, Nina: Queer Spaces. In: Frank Eckardt (Hg.): Handbuch Stadtsoziologie. Wiesbaden: Springer VS 2012, S. 633–659.

Seidel, Nadine Maria: Adoleszenz, Geschlecht, Identität. Queere Konstruktionen in Romanen nach der Jahrtausendwende. Berlin: Peter Lang 2019.

Soyka, Amelie: Raum und Geschlecht. Frauen im Road Movie der 90er Jahre. Frankfurt am Main: Peter Lang 2002.

Standke, Jan/ Thomas Kronschräger: Gender Studies. In: Tobias Kurwinkel/Philipp Schmerheim (Hg.): Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Stuttgart: J.B. Metzler 2020, S. 343–352.

Stemmann, Anna: „Meine Eltern sind in Schichten zu Hause“. Familienkonstruktionen in Tamara Bachs Romanen der 2010er Jahre. In: Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule. Trier: WVT 2020 (Heft 3), S. 271–282.

Stemmann, Anna: Räume der Adoleszenz. Deutschsprachige Jugendliteratur der Gegenwart in topographischer Perspektive. Stuttgart: Metzler 2019.

Swoboda, Hannes: Muß man(n) für Frauen anders planen? In: Eva Kail: Wem gehört der öffentliche Raum. Frauenalltag in der Stadt. Wien: Böhlau 1991, S. 13–16.

Tasker, Yvonne: Spectacular Bodies. Gender, Genre and the Action Cinema. London/New York: Routledge 1993.

Thimm, Tatjana: Der Süden: zur Konstruktion einer Raumsemantik im Tourismus. De Gruyter Oldenbourg Zeitschrift für Tourismuswissenschaft, 2018-05, Vol.10 (1), S. 49–66.

Villa, Paula Irene: Judith Butler. Eine Einführung. Frankfurt am Main: Campus Verl. 2012.

Wagner, Annette: Postmoderne im Adoleszenzroman der Gegenwart. Studien zu Bret Easton Ellis, Douglas Coupland, Benjamin von Stuckrad-Barre und Alexa Hennig von Lange. Frankfurt am Main: Peter Lang 2007.

Wagner, Peter: Soziologie der Moderne. Frankfurt am Main: Campus 1995.

Wallraff, Nana: Mutterseelenallein? Abwesende Mütter im aktuellen realistischen Kinderroman. In: Gabriele von Glasenapp/Andre Kagelmann/Felix Giesa (Hg.): Die Zeitalter werden besichtigt. Aktuelle Tendenzen der Kinder- und Jugendliteraturforschung. Festschrift für Otto Brunken. Frankfurt am Main: Peter Lang 2015, S. 293–312.

Wastl-Walter, Doris: Gender Geographien. Geschlecht und Raum als soziale Konstruktionen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag 2012.

Weigel, Sigrid: Topographie der Geschlechter. Kulturgeschichtliche Studien zur Literatur. Hamburg: Rowohlt 1990.

Weinkauff, Gina/Gabriele von Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur. Paderborn: Schöningh 2018.

Wilhelmer, Lars: Transit-Orte in der Literatur. Eisenbahn – Hotel – Hafen – Flughafen. Bielefeld: transcript 2015.

Willms, Weertje: Genderaspekte in der Kinder- und Jugendliteratur vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Historische und theoretische Einführung. In: Weertje Willms (Hg.): Gender in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Berlin/Boston: de Gruyter 2022, S. 3–15.

Willms, Weertje: Männlichkeitskonzepte in Jugendbüchern für Jungen Ende des 19. Jahrhunderts. Sophie Wörishöfers Das Naturforscherschiff. In: Weertje Willms (Hg.): Gender in der deutschsprachigen

Kinder- und Jugendliteratur. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Berlin/Boston: Walter de Gruyter 2022, S. 155–171.

Wolting, Monika: „Identität kann nur als ein Problem existieren“ – Zu Identitätskonstruktion in der Gegenwartsliteratur. Einleitung. In: Monika Wolting (Hg.): Identitätskonstruktion in der deutschen Gegenwartsliteratur. Göttingen: V&R unipress 2017, S. 9–18.

Würzbach, Natascha: Erzählter Raum. Fiktionaler Baustein, kultureller Sinnträger, Ausdruck der Gesellschaftsordnung. In: Jörg Helbig (Hg.): Erzählen und Erzähltheorie im 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilhelm Fieger. Heidelberg: Winter 2001, S. 105–129.

Würzbach, Natascha: Raumdarstellung. In: Vera Nünning/Ansgar Nünning (Hg.): Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart: J.B. Metzler 2004, S. 49–71.

Zapf, Hubert: Intersubjektivität. In: Ansgar Nünning (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Metzler 2008, S. 330.

Internetquellen

Brägelmann, Jessica: Interview mit Tamara Bach. Kinder- und Jugendmedien. Erstveröffentlichung: 18.04.2022. Online unter <https://www.kinderundjugendmedien.de/interviews/6357-interview-mit-tamara-bach> (20.5.2025).

Dudenredaktion: Ausreißen‘. In: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Online unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/ausreiszen> (20.5.2025).

Duran Duran: Ordinary World. Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=eqd0VDgMt30> (20.5.2025).

Keupp, Heiner: Identität. Online unter: <https://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/identitaet/6968> (20.5.2025).

Quarks: Königin. Online unter: <https://www.youtube.com/watch?v=XSC7oQ46Pto> (20.05.2025).

The Postal Service: Such Great Heights. Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=0wrsZog8qXg> (20.5.2025)

Wolfzettel, Friedrich: Fee, Feenland. In: Rolf Wilhelm Brednich/Heidrun Alzheimer/Hermann Bausinger/ [u.a.]: Enzyklopädie des Märchens. Berlin/Boston: De Gruyter 2016. Online unter <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/emo.4.113> (20.5.2025).

Anhang

Abstract

Diese vorliegende Masterarbeit untersucht drei Adoleszenzromane der deutschsprachigen Kinder- und Jugendbuchautorin Tamara Bach – *Busfahrt mit Kuhn* (2004), *Marienbilder* (2014) und *Sankt Irgendwas* (2020) – unter Berücksichtigung raumtheoretischer und genderorientierter Ansätze. Im Mittelpunkt der Analyse steht die Frage, wie durch Bewegungen im erzählten Raum die Identitätssuche und das Erwachsenwerden der Protagonist*innen inszeniert werden und in welchem Zusammenhang diese Bewegungen sowie die erzählten Räume mit der Konstruktion von Geschlecht stehen. Während *Busfahrt mit Kuhn* und *Sankt Irgendwas* Mobilität und Reise als zentrale Motive inszenieren, stellt *Marienbilder* mit dem Stillstand der Hauptfigur einen Kontrast dar. Die Untersuchung greift auf etablierte raumtheoretische Ansätze wie beispielsweise Heterotopie des Philosophen Michel Foucault sowie auf Vera Kings soziologische Überlegungen zum adoleszenten Möglichkeitsraum zurück, um die Wechselwirkung zwischen der Kategorie Raum, gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und individueller Entwicklung zu beleuchten. Zwei theoretische Kapitel zu Adoleszenzroman und Raum schaffen die Grundlage für die anschließenden textanalytischen Kapitel, in denen die narrative Gestaltung und Funktion von Raum in Bezug auf die Kategorie Geschlecht in den drei Romanen herausgearbeitet wird.