



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„(...) und außerdem bin ich ein schlauer Bär“ –
Identitätskonstruktion am Beispiel der Romanfigur
Susie der Bär. Eine sozialpädagogische
Betrachtung.

Verfasserin

Katharina Grossmann

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Oktober 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. phil. Reinhold Stipsits

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
2. Literatur und Pädagogik	12
2.1 Zum Forschungsstand	12
2.2 Die Beschäftigung mit literarischen Texten in der Erziehungswissenschaft	13
2.3 Die Rolle der Literatur in der Pädagogik – Begründungen eines Nahverhältnisses	14
2.4 Zusammenfassende Darstellung	19
3. Formale Analyse – thematische und strukturelle Charakteristika des Textes	20
3.1 Zur Person John Irving	20
3.2 Aufbau und Inhalt des Romans	22
3.3 Stil- und Strukturmerkmale des Textes	25
3.3.1 <i>Der Roman als fiktiver Roman</i>	25
3.3.2 <i>Elemente des Märchens</i>	27
3.3.3 <i>Elemente des Entwicklungs- und Adoleszenzromans</i>	29
3.4 Zusammenfassendes Darstellung	33
4. „Identität“ als analytische Kategorie – Begriff und theoretische Konzeption	35
4.1 Einführende Überlegungen	36
4.2 Gesellschaftliche Veränderungsprozesse	39
4.3 Zur Identitätskonstruktion	43
4.4 Sozialpädagogische Implikationen	47

4.4.1 Einführende Überlegungen	47
4.4.2 Entwicklungs- und Bildungsprozesse	49
4.4.3 Teilhabechancen an der Gesellschaft	52
4.4.4 Lebensbewältigung, Handlungsfähigkeit und soziale Integration	54
4.5 Zusammenfassende Darstellung	56
5. Methodisches Vorgehen zur exemplarischen Analyse der Romanfigur	58
5.1 Vorüberlegungen	58
5.2 Zum methodischen Vorgehen	59
5.3 Das Erstellen erkenntnisleitender Fragen	61
6. Exemplarische Analyse der Romanfigur	62
6.1 Susie der Bär	62
6.2 Das Bärenkostüm als Schutzidentität	64
6.3 Der Entwicklungsverlauf von Susie der Bär	69
6.4 Ablegen der „Bärenidentität“ und Konstruktion einer neuen Identität	72
7. Fazit und Ausblick	74
7.1 Beantwortung der Fragestellung(en)	74
7.2 Inhaltlicher Ausblick	79
8. Literaturverzeichnis	82
Abstract	88
Lebenslauf	91

Danke

meinen Eltern Renate und Konrad Grossmann, die mir mein Studium ermöglicht haben und mir mit Unterstützung und Zuspruch zur Seite gestanden sind;

meinem Diplomarbeitsbetreuer A.o. Prof. Reinhold Stipsits, der mich ermutigt hat, mich diesem Thema zu widmen und mir wertvolle kritische Anregungen gegeben hat;

Doreen Cerny, Anna Maria Wintersteller, Kerstin Nowotny, Andrea Baumann, Florian Grossmann und Christa Radner, die mich in der Zeit des Schreibens unterstützt haben;

und David Lipp.

1. Einleitung

„Schon komisch“, sagte Susie. „Ich bin eigentlich kein großer Kämpfer, aber niemand versucht sich mit einem Bären anzulegen. Ich brauch so einen Kerl nur zu packen, und schon kugelt er sich zusammen und fängt an zu wimmern. Ich brauche die Schweine nur *anzuhauchen*, ich brauche sie nur ein bißchen Gewicht spüren zu lassen. Keiner wehrt sich, wenn du ein Bär bist“ (Irving 1984, 328).

Im Roman „Das Hotel New Hampshire“ von John Irving gibt es die Figur einer jungen Frau namens „Susie der Bär“, welche verkleidet in einem Bärenkostüm lebt. Beim ersten Lesen des Romans eröffnet sich die Frage, ob dieses Leben in einem Bärenkostüm als Motiv der Identitätssuche und Identitätskonstruktion gelesen werden kann, welches in einer originären Form verhandelt wird.

Vor dem Hintergrund dieser Lesart lassen sich folgende Fragen in Bezug auf die Romanfigur Susie der Bär formulieren:

- Wie wird der Konstruktionsprozess von Identität thematisiert? Wie wird dieser aus Sicht der Romanfigur beschrieben?
- Kann Susie der Bär als paradigmatisch für die Möglichkeit und/oder auch den Zwang gelesen werden, eigene Identität und Biografie zu konstruieren und eigenes Leben zu gestalten?
- Kann der Roman als literarische Ausdrucks- und Verarbeitungsform des Themas der Identitätskonstruktion angesehen werden?
- Was lässt sich hierbei für die sozialpädagogische Theoriebildung ableiten?

Diese Fragen verdichten sich in folgender Fragestellung, welche diese Arbeit leitet:

Wie zeigen sich Prozesse der Identitätskonstruktion im zeitgenössischen Roman am Beispiel der Romanfigur Susie der Bär in John Irvings „Das Hotel New Hampshire“?

In dieser Arbeit wird untersucht, wie sich im zeitgenössischen Roman Identitätskonstruktion abbildet, ob und unter welchen Einschränkungen die exemplarische Analyse einer Romanfigur als Beschreibungsinstrument für Identitätskonstruktion dienen kann und welcher Blick sich über die Romanfigur auf den Konstruktionsprozess von Identität eröffnet. Im Weiteren werden (sozial)pädagogischen Implikationen erarbeitet, die sich aus dieser Betrachtung ableiten lassen.

Die hier vorliegenden Ausführungen orientieren sich inhaltlich wie auch methodologisch an den Sammelbänden „Grenzgänge – Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane“ sowie dem Folgeband „Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II.“ herausgegeben von Hans-Christoph Koller und Marcus Rieger-Ladich.

Die Wahl des Romans sowie der Romanfigur des zeitgenössischen Autors John Irving ist aus mehrfachen Gründen, die später dargelegt werden, für eine sozialpädagogische Lesart geeignet. Diese Überlegungen verweisen auf ein weiteres Themenfeld: die Verbindung zwischen Literatur und Pädagogik. Es stellt sich die Frage, inwieweit sich fiktive Erzählliteratur für eine (sozial)pädagogische Betrachtung heranziehen lässt. Literarische Texte stellen ernstzunehmende Befunde dar – „gekonnte Verdichtungen, Phänomenologische Annäherungen an die Welt“ (Stipsits 2009, 67). Literatur beschäftigt sich demnach mit Fragen der je unterschiedlichen Lebensbewältigung von „RomanheldInnen“. Diese werden von AutorInnen in Bildern in sprachlicher Form entworfen (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund diesen einleitenden Überlegungen gliedert sich die Arbeit in sieben Kapitel:

- In Kapitel 2. wird das Nahverhältnis von Literatur und Pädagogik erläutert sowie die Besonderheit der literarischen Sprache diskutiert. Es werden der aktuelle Forschungsstand dargestellt sowie inhaltliche und methodologische Fragen, wie sich die Beschäftigung mit Literatur aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive begründen lässt, aufgeworfen.

- In Kapitel 3. werden in einer formalen Analyse inhaltliche, strukturelle und stilistische Charakteristika des Textes bearbeitet. Nach einer kurzen Darstellung des Autors und einem inhaltlichen Überblick über den Roman wird auf die Stil- und Strukturmerkmale des Textes eingegangen, in welchem sich Elemente des Märchens sowie des Entwicklungs- und Adoleszenzromans auffinden lassen. Diese Merkmale verweisen auf sozialpädagogische Themenstellungen. Durch ihre Thematisierung wird die exemplarische Analyse der Romanfigur vor- und aufbereitet, welche sich schließlich in Hinblick auf Identitätskonstruktion(en) verdichtet und verdeutlicht.
- Anschließend wird in Kapitel 4. der Begriff „Identität“ im Kontext gegenwärtiger Theoriebildungen und Diskurse beleuchtet und als analytische Kategorie für die Analyse der Romanfigur eingeführt. Diese theoretischen Überlegungen werden aus einer sozialpädagogischen Perspektive in Bezug auf die Konsequenzen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse, für die Teilhabechancen an der Gesellschaft sowie der Handlungsfähigkeit der Subjekte diskutiert.
- Sodann werden in Kapitel 5. vor dem Hintergrund des gegebenen wissenschaftlichen Diskurses zum Verhältnis von (Sozial)Pädagogik und Literatur sowie den Überlegungen zur Identitätskonstruktion in Anlehnung an die Texthermeneutik erkenntnisleitende Fragen formuliert, welche die exemplarische Analyse der Romanfigur Susie der Bär leiten.
- In Kapitel 6. werden jene Erzählstränge des Romans, welche die Romanfigur fokussieren, nach den in Kapitel 5. erarbeiteten Kriterien analysiert.
- Abschließend werden in Kapitel 7. die Fragestellung beantwortet und weiterführende Überlegungen, die sich aus Beschäftigung mit der Thematik ergeben, skizziert.

2. Literatur und Pädagogik

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Verbindung zwischen Literatur und Pädagogik. Hierbei soll deutlich werde, dass von einem Nahverhältnis der Pädagogik und der „schönen“ Literatur gesprochen werden kann. Im Folgenden werde diese Überlegung dargestellt und unterschiedliche Positionen hierzu diskutieren.

2.1 Zum Forschungsstand

„Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“ - so lautete 1978 das Thema einer Arbeitsgruppe der Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Tübingen. 1979 erschienen die Beiträge dieser Arbeitsgruppe unter dem Titel „Aus Geschichten lernen“. Im Vorwort der Neuauflage 1993 weisen Dieter Baacke und Theodor Schulze darauf hin, dass sich aus dieser Formel ein Programm entwickelt habe – das „Programm einer hermeneutisch und biographisch orientierten narrativen Pädagogik“ (Baacke/Schulze 1993, 6).

2005 veröffentlichten Hans-Christoph Koller und Marcus Rieger-Ladich den Sammelband „Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane“. Ihnen zeigt sich mehr als 25 Jahre später ein ambivalentes Bild (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005, 7). Sie weisen darauf hin, dass der Versuch der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung, mit autobiografischen Texten neue Quellen zu eröffnen, „als Keimzelle einer neuen Forschungsrichtung gelten [kann], die sich mittlerweile als „erziehungswissenschaftliche Biografieforschung“ etabliert und den Status einer eigenständigen Teildisziplin erworben hat“ (ebd.; Anmerkung KG). Gleichzeitig wird aber auch sichtbar, dass die Erzählliteratur als Quelle für pädagogische Erkenntnis weniger Beachtung gefunden hat.

„Denn aus dem Ziel einer „Erschließung autobiographischer *und literarischer* Quellen“ für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung wurde im Zuge der skizzierten

Entwicklung das Programm einer Forschungsrichtung, deren bevorzugte Datensorte nicht mehr literarische Texte, sondern mündliche autobiographische Stegreiferzählungen sind, wie sie in so genannten narrativen Interviews erhoben werden“ (ebd., 7f).

Im Zentrum der erziehungswissenschaftlichen Biografieforschung stehen demnach narrative Interviews, autobiografische Schriften usw. „Literatur im engeren Sinn, also ästhetisch gestaltete und oftmals fiktionale Texte gehören dagegen kaum zu den Gegenständen dieser Forschungsrichtung“ (ebd., 8).

2.2 Die Beschäftigung mit literarischen Texten in der Erziehungswissenschaft

Tatsächlich findet sich eine ganze Reihe von Berührungspunkten der „schönen“ Literatur mit der Erziehungswissenschaft. Dieter Baacke spricht in diesem Zusammenhang von der Wiedergewinnung des Narrativen für die Pädagogik. „Wiedergewinnung“ weist darauf hin, dass etwas verloren gegangen ist, dass wieder erschlossen wird (vgl. Baacke 1993, 123). Rita Casale betont in diesem Zusammenhang die „Nachbarschaftsbeziehung zwischen Pädagogik und Literatur“ (Casale 2005, 21).

Die „edle Pädagogisierung“ der Literatur durch den Bildungsroman kann als bekannteste Form der Beziehung zwischen Literatur und Bildung herangezogen werden (vgl. ebd.). Der klassische Bildungsroman markiert eine Schnittstelle zwischen der Erziehungs- und Literaturwissenschaft, welcher „die Literatur als privilegierten Ort der Thematisierung von Erziehungs- und Bildungsprozessen kenntlich werden lässt“ (May 2006, 11). Nach May zeichnet sich ein Bildungsroman dadurch aus, dass hier Bildungsgeschichten und Bildungsprobleme im Zentrum der Erzählung stehen und somit Gegenstände der erziehungswissenschaftlichen Forschung beschrieben werden (vgl. ebd.). Werke wie H.W. Goethes „Wilhelm Meister“ und Thomas Manns „Zauberberg“ werden demnach wie selbstverständlich zum Kanon erziehungstheoretisch bedeutsamer Literatur gezählt, wobei allerdings andere AutorInnen und Texte, welche ebenfalls bildungstheoretische Themen in den Blick

nehmen, unberücksichtigt bleiben (vgl. ebd.). Auch Koller und Rieger-Ladich weisen darauf hin, dass in den bisherigen Versuchen einer erziehungswissenschaftlichen Lektüre literarischer Texte „Klassiker“ wie H. W. Goethe, Franz Kafka, Thomas Mann u.a im Zentrum des Interesses stehen.

Diesem Tatbestand wollen Koller und Rieger-Ladich entgegenwirken, indem sie am Beispiel ausgewählter zeitgenössischer Romane versuchen, „das Anregungspotential literarischer Texte für die erziehungswissenschaftliche Reflexion exemplarisch zu erproben“ (Koller/Rieger-Ladich 2005, 10). Der literarische Fokus ihres Sammelbandes liegt klar auf der Beschäftigung mit Gegenwartsliteratur. Die Grundüberlegung der „Grenzgänge“ besteht darin, „das Anregungspotential *zeitgenössischer* Romane für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung auszuloten“ (Koller/Rieger-Ladich 2005, 11). Im Zentrum dieser Überlegungen stehen allgemein das Verhältnis von Literatur und Pädagogik sowie diesbezügliche grundlagentheoretische und methodologische Überlegungen. Diese Überlegungen wurden im 2009 erschienen zweiten Band „Figurationen von Adoleszenz: Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II“ in Bezug auf die Beschäftigung mit dem Thema der Adoleszenz verdichtet und konkretisiert (vgl. ebd., 8).

2.3 Die Rolle der Literatur in der Pädagogik – Begründungen eines Nahverhältnisses

Vor diesem Hintergrund stellt sich im folgenden Kapitel die Frage, wie sich die Beschäftigung mit Literatur aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive begründen lässt. Es sollen nun grundlagentheoretische wie auch methodologische Ansätze unterschiedlicher PädagogInnen vorgestellt und gemeinsame wie auch unterschiedliche Blickwinkel auf dieses Thema sichtbar werden.

Koller/Rieger-Ladich formulieren diesbezüglich folgende Fragestellungen:

- (1) Erweist sich der bewusste Wechsel der Textsorten und der Einsatz inkongruenter Perspektiven als geeignet, um scheinbar vertraute Phänomene auf veränderte Weise in den Blick zu bekommen?
- (2) Worin besteht der spezifische Ertrag, wenn sich der (sozial)pädagogische Diskurs durch literarische Texte anregen lässt? Ermöglicht diese Anregung, den eigenen Gegenstandsbereich, dessen AkteurInnen, Institutionen usw. auf eine neue Weise zu reflektieren?
- (3) Was verraten Romane über die Phänomen- und Tätigkeitsbereiche der Pädagogik? (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005, 10)
- (4) Welche Konsequenzen können aus den spezifisch ästhetischen Qualitäten literarischer Texte und deren besonderen Geltungsansprüchen für eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung gezogen werden? (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2009, 9)

Michael Winkler weist in seinen Überlegungen die pädagogische Denkform als eine zunächst literarische aus: „(...) *man denkt Erziehung, indem man von ihr erzählt*“ (Winkler 2006, 44). Gerade die literarische Form macht es für die Theorie der Erziehung möglich, den schwer zu fassenden und beschreibbaren Gegenstand „Erziehung“ zu verdeutlichen und darzustellen.

„Formal und häufig inhaltlich macht sie dazu ihren sachlich und objektiv gleichsam *undenkbaren* Gegenstand *denkbar*, indem sie ihn utopisch darstellt: Wer Erziehung in der realen sozialen und geschichtlichen Welt begreifen will, scheitert notwendig, weil sie dort nicht konsistent zu fassen ist. In der anderen Welt der Literatur aber kann man sie dekontextualisieren, ästhetisch vorstellen, sie in die Paralogik und Unlogik der Erzählung bringen, die auch Veränderungen zum Thema macht, welche unmittelbar weder systematisch noch linear sprachlich abzubilden sind“ (ebd., 44f).

Winkler macht deutlich, dass die pädagogische Denkform imaginativ ist – Erziehung lässt sich ohne (theoretische) Fantasie nicht fassen.

„Sie benötigt das Medium des Literarischen, die vage Vorstellung hilft zur Klärung. (...) Die Probleme und Strukturen von Erziehung und Bildung lassen sich nicht in einer „normalen“ Gegenstandstheorie erfassen, Romane, die kleinen Erzählformen wie die Novelle, sogar Aphorismus und Fragment, möglicherweise der Witz, ermöglichen überhaupt erst die Einsicht in sie“ (ebd., 45)

Für Dieter Baacke ist die Beschäftigung mit literarischen Texten in der Pädagogik etwas Selbstverständliches (vgl. Baacke 1993, 87):

„Die Komplexität und Facettenhaltigkeit sozialer Situationen, mit denen es pädagogisches Handeln immer zu tun hat, erschließt sich in ihren Dimensionen und Möglichkeiten reflektierender Betrachtung am ehesten in Texten, die erzählen. Sie vermitteln ein Reservoir an Erfahrungen, die man aus der Distanz betrachten, ordnen und interpretieren kann“ (ebd.).

Literarische Texte können nach Baacke als „Vehikel pädagogischer Einsicht“ betrachtet werden (vgl. ebd.).

Koller und Rieger-Ladich verdeutlichen, „(...) dass literarische Werke in vielen Fällen Themen behandeln, die auch im Zentrum pädagogischer Aufmerksamkeit stehen, dies aber in einer spezifischen, vom theoretischen Zugriff der Wissenschaft deutlich unterschiedenen Art und Weise tun“ (Koller/Rieger-Ladich 2005, 8f; vgl. Ricken 2005, 37). So werden beispielsweise Kindheitsdarstellungen, Erziehungsprozesse, Lebensläufe u.a. dargestellt. Die Besonderheiten der (Erzähl)-Literatur sind demnach ihre Konkretheit, Anschaulichkeit sowie auch Differenziertheit, in der je individuelle Erfahrungen beschrieben werden (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005, 9; Baacke 1993, 97). Koller und Rieger-Ladich weisen darauf hin,

„dass literarische Texte aus pädagogischer Perspektive zunächst vor allem deshalb interessant sind, weil die erziehungswissenschaftliche Begriffs- und Theoriebildung auf Beschreibungen pädagogisch relevanter Situationen und Sachverhalte angewiesen ist, die als umso angemessener gelten können, je „dichter“ und differenzierter sie nicht nur den fraglichen Sachverhalt „an sich“ (der als solcher ja gar nicht zugänglich ist),

sondern auch die damit untrennbar verbundenen Bedeutungen und Kontexte beschreiben“ (Koller/Rieger-Ladich 2009, 8).

Diese Beschreibungen finden sich nach Koller und Rieger-Ladich im Besonderen in der erzählenden Literatur, die aufgrund ihrer sprachlichen Differenziertheit oft viel detailreichere, sensiblere sowie nuanciertere und dadurch auch genauere Darstellungen liefern könne als dies empirische Daten ermöglichen (vgl. ebd.).

Diese Vorzüge der Darstellung der Bearbeitung genuin pädagogischer Fragestellungen zeigen, dass literarische Werke nicht nur hilfreich bei der Beschreibung und Illustration bereits vorliegender pädagogischer Einsichten sind, sondern es auch ermöglichen, abstrakte Theorien zu veranschaulichen. Die differenzierte Beschreibung pädagogischer Sachverhalte kann helfen, über die illustrative Funktion hinaus neue Erkenntnisse zu erschließen. Hier weist Klaus Mollenhauer darauf hin, dass

„(...) die erzählende Literatur (...) nicht nur illustriert, was ohnehin bekannt ist, nicht nur narrativ ausbreitet was man im szientistischen Wissensstand in kürzeren Formulierungen zur Hand hat, sondern darüber hinausgehende oder intern subtiler differenzierende Vorkommnisse fingiert, in denen gleichsam heuristische Hypothesen eingehüllt sind“ (Mollenhauer 2000, 50).

Gemäß Baacke können uns Erzählungen sensibilisieren, indem erzählende Texte – vor allem solche fiktiver Art - Situationen aufzeigen, über die wir sonst wenig erfahren. Sie erschließen uns etwa das Innenleben von Personen – ihre Gefühle, Gedanken, Empfindungen usw. (vgl. Baacke 1993, 96). Dies ermöglicht eine psychologische Innensicht der Personen. „Erzählende Texte geben oft eine Situation so wieder, daß die Vielzahl zusammenwirkender Faktoren deutlich wird, die wir „auf den ersten Blick“ oft gar nicht so schnell registrieren können. Erzählungen regen also unsere Phantasie an und lassen uns Interpretationen versuchen (...)“ (Baacke 1993, 97). Der Erkenntnisgewinn für die Erziehungswissenschaft liegt nicht nur in dem, was oder wovon erzählt wird, sondern vielmehr „wie jeweils erzählt wird bzw. welche pädagogisch und bildungstheoretisch relevanten Einsichten durch die „Art des Erzählens“ eröffnet werden“ (Koller/Rieger-Ladich 2005, 9).

Oelkers merkt dazu an, dass wenn es um Erziehung geht in der Erziehungswissenschaft nur selten auf die Literatur zurückgegriffen wird:

„Dabei liegt der Bezug zur Literatur eigentlich nahe, denn hier wie dort geht es um „Subjektivität“, um die Frage, wie sich „entwickelt“ oder „beeinflusst“ werden kann (...). Aber literarische Texte sind keine Deduktionen aus allgemeinen Theorien. Sie thematisieren und verdichten „Subjektivität“ auf eine Weise, die querliegt zu den gewohnten pädagogischen Rastern“ (Oelkers 1985, 6).

Gleichzeitig kann die Literatur Themen- und Problemfelder, die auch in der Erziehungswissenschaft thematisiert, werden – etwa die Entstehung und Entwicklung des Subjekts -, auch in einer der Pädagogik zuwiderlaufenden und irritierenden Art und Weise thematisieren (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2005, 9). Während nach Oelkers die Erziehungswissenschaft Erziehung als Optimierung von Subjektivität fokussiert, kann Literatur das Scheitern von Erziehung, die Beschädigung des Subjekts und eine negativer Wirkung der Erziehung in den Blick nehmen. Vor diesem Hintergrund kann Literatur zu einer „Entzauberung pädagogischer Ambitionen und zur Skepsis gegenüber einheimischen Pathosformeln beitragen“ (Koller/Rieger-Ladich 2005, 10).

Wesentlich ist auch, dass Erzählungen immer mit Zeit zu tun haben – „(...) erzählende Texte sind Kinder ihrer Zeit. Damit decken sie deutlicher als die meist systematisierenden wissenschaftlichen Texte aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie historische Gebundenheit auf“ (Baacke 1993, 97). Gerade im Hinblick auf Gegenwartsliteratur lässt sich darauf hinweisen, dass zeitgenössische Romane es ermöglichen, „(...) Wahrnehmungen kultureller Problemlagen, Tendenzen und Atmosphären als aktuell bedeutsame Verschiebungen gesellschaftlicher Problemdeutungen und menschlicher Selbstbeschreibungen zu lesen“ (Ricken 2005, 37). Zeitgenössische Literatur lässt sich als Seismograph nutzen, „der doch erheblich breiter und feinfühlicher ist, als es wissenschaftliche Theorien überhaupt je sein können“ (ebd.).

2.4 Zusammenfassende Darstellung

Im folgenden Abschnitt werden die wesentlichen Überlegungen dieses Kapitels noch einmal zusammenfassend in drei Punkten dargestellt:

(1) Es wird klar ersichtlich, dass gerade in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Forschung die Verbindung von Erziehungswissenschaft und Literatur wieder zum Thema gemacht wird. Zum einen zeigen sich Ansätze, diese Verbindung grundlagentheoretisch sowie methodologisch zu legitimieren, und zum anderen Bemühungen, zeitgenössische literarische Beispiele hierfür zu formulieren (vgl. u.a. die Sammelbände 2005; 2009 Koller/Rieger-Ladich).

(2) In der Literatur werden Themen behandelt, die auch im Zentrum (sozial)pädagogischer Überlegungen stehen. Es lässt sich demnach ein gemeinsames Themenfeld formulieren. Als klassischer Typus gelten hierbei der Bildungsroman sowie Kindheits- und Jugendendbeschreibungen, Erzählungen, welche die Entwicklung der Subjekte thematisieren, und Erziehungsgeschichten im Allgemeinen. Wesentlich bleibt dabei, dass die Literatur diese Themen in der ihr eigenen Sprache verhandelt. Diese Sprache unterscheidet sich wesentlich von der Wissenschaftssprache – ihr Spezifikum liegt in der ihr eigenen Konkretheit, Anschaulichkeit, Differenziertheit u.a., in der je individuelle Erfahrung beschrieben und verdeutlicht wird.

(3) Eine weitere wesentliche Gemeinsamkeit liegt in der Thematisierung von Zeit: Sowohl die (sozial)pädagogische Theorie wie auch die Literatur beschäftigen sich mit der Wahrnehmung gesellschaftlicher Problemlagen – sie haben es im weitesten Sinn mit Zeitdiagnosen zu tun. Das Motiv der Zeitdiagnose wird im weiteren Verlauf der Arbeit wieder aufgegriffen.

3. Formale Analyse – thematische und strukturelle Charakteristika des Textes

In diesem Kapitel wird der Roman im engeren Sinn in den Blick genommen. Für das Verständnis der Analyse der Romanfigur Susie der Bär in Hinblick auf das Thema der Identitätskonstruktion(en) werden im Folgenden grundlegende inhaltliche, strukturelle und stilistische Motive des Romans aufbereitet, die schließlich in Kapitel 6. am Beispiel der Romanfigur verdichtet und verdeutlicht werden. Somit fungiert die Beschreibung des Inhalts und Aufbaus des Romans, sowie der Stil- und Strukturmerkmale des Textes als vorgelagerte formale Analyse. Dies meint, dass grundlegende Thesen und Aspekte des Textes für die anschließende exemplarische Analyse der Romanfigur aufbereitet werden. Dies wird in zwei Schritten vollzogen:

(1) In einem ersten Schritt wird auf den Autor John Irving und auf den Inhalt und Aufbau des Romans eingegangen.

(2) In einem zweiten Schritt werden die Stil- wie auch Strukturmerkmale des Romans fokussiert. Hierbei werden im Besonderen die Elemente des Märchens sowie des Entwicklungs- und Adoleszenzromans thematisiert. Diese verweisen zum einen auf (sozial)pädagogische Frage- und Themenstellungen; zum anderen wird die Thematik der Identitätskonstruktion eingeführt.

3.1 Zur Person John Irving

John Irving wurde 1942 in Exeter, New Hampshire geboren. Seine Romane entstanden zwischen dem Ende der sechziger Jahre und der Gegenwart.

John Irving greift in seinen Romanen die Tradition des „Geschichten-Erzählens“ auf. Sein literarischer Stil ist von den englischen Romanciers des 18. und 19. Jahrhunderts – insbesondere von Charles Dickens – geprägt:

„Über *Große Erwartungen* und *Ein Weihnachtlied* lernte ich Dickens kennen und las (ebenfalls im Englischunterricht) *Oliver Twist*, *Harte Zeiten* und *Eine Geschichte aus zwei Städten* (...). Ich konnte von Dickens nicht genug bekommen (...)“ (Irving 1996, 30).

Den Einfluss Dickens in Irvings Romanen bezeugen etwa die komplexen Handlungsmuster und zahlreichen Charaktere, Pro- und Epiloge, die strenge Chronologie der Ereignisse, sowie der Einsatz von allwissenden und moralisch handelnden ProtagonistInnen, die sich meist als Waisenkinder in der Welt behaupten müssen (vgl. Braun 2000, 355).

Weiters wurde sein Schreiben u.a. durch Kurt Vonnegut und Günter Grass entscheidend beeinflusst, „deren literarische Themen er intertextuell aufgreift und variiert. Dieses Mischverhältnis von konservativen und postmodernen Elementen sowie das Ineinanderblenden der fiktionalen und metafikcionalen Ebenen machen den für Irving so typischen Erzählstil aus. Irving versteht sich (...) als Entertainer, der altmodische „lesbare“ Romane verfassen möchte (...)“ (ebd.).

Auf den „Irving’nesken Stil“ verweist auch Elke Weiß, die aufzeigt, dass Irving die verfügbaren literarischen Formen und Elemente nicht in nachahmender traditioneller Art verwendet, sondern dass Irvings Fiktionen vielmehr zwischen Tradition und Innovation pendeln (vgl. Weiß 2002, 12). Irving bewegt sich zwischen traditionellen Erzählkonventionen und zeitgenössischen Kunstformen wie etwa der soap opera und der Thematisierung von aktuellen Themen wie Terrorismus, Faschismus, Rassismus u. a. Gerade diese Verfahrensweisen – etwa das Bezugnehmen auf und „Zitieren“ von anderer literarischer Werken, das Verschwinden der Grenzen zwischen Fiktiven und Realem, der Mix zwischen Hoch- und Populärkultur sowie das Sprengen von Gattungsgrenzen, also das spielerische Mischen von verschiedenen Literarischen Genres und Stilformen – können als zentrale Merkmale zeitgenössischer Literatur bezeichnet werden (vgl. Wagner 2007, 157).

Die Handlungsschauplätze, Figuren und Symbole seiner Romane ähneln sich beträchtlich: Viele Romane spielen in Wien, ein besonderes Markenzeichen seiner früheren Romane sind Bären, die ProtagonistInnen sind häufig Waisen oder Halbwaisen, SchriftstellerInnen oder Ringer. Die ProtagonistInnen seiner Romane sind in ihrem Entwicklungsverlauf mit extremen Situationen konfrontiert: mit Gewalt, Tod, Vergewaltigung, Abtreibung, Inzest, Terrorismus, Prostitution, Suizid u.a. Diese Extremerfahrungen haben die Funktion von Reifungskatalysatoren – an ihnen entwickeln und „wachsen“ die ProtagonistInnen. Dies wird in Kapitel 6. in Bezug auf die Romanfigur Susie der Bär sichtbar.

Das Thematisieren dieser „populären“ Themen hat John Irving in die viel geschmähte Nähe der Populärliteratur geführt. Hinter der Thematisierung „populärere“ Themen und der leichten Zugänglichkeit und Lesbarkeit seiner Texte komplexe Handlungsmuster, ernsthafte Themen und auch eine große Lust am Experimentieren mit Literatur und Sprache verbergen. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass die von John Irving favorisierte leicht zugängliche Art des Formulierens auf die Bedeutung der Zugänglichkeit der Literatur und auf die Wichtigkeit des Unterhaltungswerts verweist. Dieses Verständnis kann als „literarischer Demokratisierungsprozess“ verstanden werden und beschreibt die wesentliche Intention und Motivation seiner Romane (vgl. Weiß 2002, 25).

3.2 Aufbau und Inhalt des Romans

Die Romanfigur Susie der Bär ist in der Geschichte des Hotel New Hampshire nicht von Beginn an eine zentrale Figur; im Zentrum des Romans stehen anfangs vielmehr die Berry Kinder und ihre Entwicklungsgeschichte(n). Im Verlauf der Geschichte nimmt jedoch die Romanfigur Susie der Bär zunehmend eine zentrale Rolle ein, sie stellt gerade für die ProtagonistInnen Franny und John Berry eine Schlüsselrolle dar. In diesem Kapitel wird auf den Aufbau und Inhalt des Romans eingegangen. Um die Romanfigur Susie der Bär zu analysieren, wird ein inhaltlicher Überblick über den Roman gegeben und somit der Rahmen in welchem sich die Figur Susie der Bär

bewegt, erarbeitet. Es zeigt sich, dass sich bereits im Aufbau der Geschichte Motive finden, die auf die Themen der Entwicklung und des Erwachsenwerdens verweisen.

Der Roman kann in drei Abschnitte unterteilt werden, die sich an der Unterteilung Kindheit – Adoleszenz – Reife orientieren und jeweils in drei unterschiedlichen Hotels stattfinden (vgl. Weiß 2002, 108). Die Abschnitte gliedern sich (1.) in den Prolog, in dem die Herkunft sowie der Kindheit der ProtagonistInnen im Mittelpunkt stehen. Im (2.) Abschnitt steht der Prozess des Erwachsenwerdens der ProtagonistInnen im Vordergrund, welcher in Wien in der Auseinandersetzung mit Chaos und Gewalt passiert. Im (3.) Abschnitt werden schließlich die Reifung und Heilung der Romanfiguren thematisiert und im Epilog die Lebensgeschichten der ProtagonistInnen zu Ende erzählt.

Alle drei Abschnitte sind jeweils einem Hotel zugeordnet, welche einen Symbolcharakter für die Entwicklungs- und Reifungsprozesse der Berry Kinder bergen (vgl. Braun 2004, 131). „Damit wird, wenngleich in ironisch variierender Form, auf den für den Mythos und Märchen typischen Dreischritt von Separation, Initiation und Rückkehr rekurriert, der sich (...) auch konstitutiv für ein anderes Genre erweist, nämlich für den Adoleszenz- bzw. Initiationsroman“ (Weiß 2002, 108).

(1) Im ersten Kapitel wird in einem Prolog die Handlung des Romans vorbereitet. Der Roman beginnt mit einem Rückblick auf das Jahr 1939, als Vater Win und Mutter Mary sich im Strandhotel „Arbuthnot-by-the-Sea“ ineinander verlieben. Dort lernen sie auch den Entertainer Freud und seinen motorradfahrenden Bären State O’Maine kennen. Vater und Mutter heiraten und bekommen fünf Kinder: Frank, Franny, John, Lilly und Egg. Mit ihnen lebt der zu diesem Zeitpunkt schon sehr alte Bär State O’Maine, den der Vater Freud abgekauft hat. Es ist Win Berrys großer Traum, ein Hotel zu leiten; gemeinsam eröffnet die Familie das erste „Hotel New Hampshire“ in New Hampshire.

(2) Im zweiten Abschnitt deutet sich bei den Berry-Kindern langsam der Übergang zum Erwachsenwerden und damit zur Adoleszenz an. Die Kinder sind in diesem Abschnitt vermehrt mit Gewalt konfrontiert – der homosexuelle Frank wird aufgrund seiner sexuellen Orientierung diskriminiert, Franny wird vom Footballcaptain Chipper Dove und seiner Gang vergewaltigt, wobei der Icherzähler John Franny nicht retten kann. Lilly erkennt, dass sie nicht mehr wächst. Überhaupt sind die Berry Kinder in dieser Zeit mit Todesfällen konfrontiert – so stirbt etwa der Großvater und der Hund der Familie.

Schließlich erhält der Vater einen Brief aus Wien. Freud hat dort ein Hotel eröffnet, das er gemeinsam mit einem Bären – einem klugen Bären – führt. Er bittet Win Berry um dessen Unterschützung – kurzerhand beschließt die Familie, nach Wien zu übersiedeln. Die Familie reist getrennt – nach einem Flugzeugabsturz, bei dem die Mutter und Egg ums Leben kommen, finden sich die Berry Kinder mutterlos in einem heruntergekommenen Hotel in Wien wieder.

In dem Hotel leben und arbeiten in erster Linie Prostituierte und Terroristen die einen tagsüber, die anderen nachts. Freud ist erblindet, ihn unterstützt Susie der Bär – eine junge Frau, die in einem Bärenkostüm verkleidet als Bär(in) lebt. Es ist kein einfaches Leben, das die Berry Familie in Wien führt: Obwohl sich die Kinder mit Susie der Bär anfreunden, fühlen sie sich doch in Wien nie richtig zuhause und haben Sehnsucht nach den Vereinigten Staaten. Der Vater hingegen ist von seinem Traum, das Hotel zu einem Klassehotel aufzubauen, nicht abzubringen. Schließlich werden die Berry Familie, Freud und Susie der Bär von den Terroristen als Geiseln genommen, um ihrem Plan, die Wiener Oper in die Luft zu sprengen, mehr Aufmerksamkeit zu sichern. Der Anschlag misslingt jedoch, als Freud die Autobombe vorzeitig zur Zündung bringt. Freud bezahlt dies mit seinem Leben und der Vater erblindet bei der Detonation der Bombe.

Als Helden gefeiert, kehren die Familienmitglieder schließlich nach Amerika zurück und Lillys erster Roman „Wachstumsversuche“ wird veröffentlicht und ist sehr erfolgreich. Der Romanerfolg sichert der Familie ein gutes Auskommen. Als John in New York Chipper Dove zufällig auf der Straße trifft, beschließen Franny und ihre Geschwister mit Hilfe von Susie der Bär, sich an ihm zu rächen. Lilly

erarbeitet eine Art Drehbuch, zu dessen Höhepunkt Susie der Bär in ihrem Bärenkostüm eine Vergewaltigung von Chipper Dove simuliert.

(3) Der letzte Abschnitt des Romans hat Epilogcharakter – er thematisiert schließlich die Heilung und Reifung der ProtagonistInnen. Die Kinder beginnen ihr eigenes Leben aufzubauen: Frank wird ein erfolgreicher Agent, Franny wird eine erfolgreiche SchauspielerIn, heiratet und erwartet ein Kind, Lilly schreibt unter großem Erfolgsdruck weiter. Diesem fühlt sie sich schließlich nicht mehr gewachsen und begeht Selbstmord. Die Kinder kaufen für ihren Vater das leer stehende „Arbuthnot-by-the-Sea“ – jenes Hotel, in welchem einst die Geschichte begonnen hat. Dem Vater wird von den Kindern erfolgreich vorgetäuscht, dass er dort ein Luxushotel führt. Tatsächlich betreiben Susie, die sich schließlich in John Berry verliebt, eine Notrufzentrale für vergewaltigte Frauen.

3.3 Stil- und Strukturmerkmale des Textes

Im folgenden Kapitel werden die Stil- und Strukturmerkmale des Romans fokussiert, wobei die Romanfigur Susie der Bär im Mittelpunkt steht. John Irving partizipiert mit verschiedenen literarischen Genres – so greift er auf Elemente des Märchens sowie des Entwicklungs- und Adoleszenzromans zurück. Die Stil- und Strukturmerkmale des Romans verweisen auf die Thematik der Identitätskonstruktion und auf sozialpädagogische Grundlagen. Diese werden in den folgenden Abschnitten herausgearbeitet.

3.3.1 *Der Roman als fiktiver Roman*

Der Roman „Das Hotel New Hampshire“ ist eine fiktive Geschichte: Die ProtagonistInnen wie auch die Handlung(en) sind frei erfunden. Romane erzählen Geschichten –

„(...) nicht die eines Lebens, sondern die einer Fiktion. Romane sind ausgedachte Geschichten, aber solche, die möglich sein könnten und die für den Leser Realitätsgehalt haben. (...) Die Handlungen von Romanen fesseln den Leser, weil sie so oder ähnlich auch im Leben geschehen und nicht aufgeschrieben werden, also keine Sprache finden. Der hauptsächliche Unterschied zu den Geschichten des Lebens sind nicht die Figuren, in denen wir uns wieder kennen, und auch nicht die Erzählung, die uns bekannt vorkommt, weil jeder so etwas erleben kann, sondern die Sprache. Und, damit verbunden, die Theorie des Autors, die sich in der Art und Weise, wie erzählt wird, artikuliert“ (Oelkers 2009, 147).

Diese Überlegung verweist auf das Kapitel 2., in welchem die je unterschiedliche Verwendung von Sprache in Wissenschaft und Literatur thematisiert wurde. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass literarische Texte immer als Ausdruck jener Kultur, in welcher sie entstanden sind, verstanden werden müssen – in ihnen wirken Erfahrungen, welche die Tiefenstrukturen einer Kultur artikulieren (vgl. Brumlik 2003, 245). „Literatur, wie jede andere Kunst auch, ist stets Auskunft über den Gegenstand, den sie reklamiert, aber immer auch Selbstauskunft des Autors aus einer Lebenssituation heraus“ (ebd., 241f). Daraus ergibt sich, dass fiktionale Texte als *mögliche* Geschichten angesehen werden können – als

„mögliche Geschichten, die freilich als Niederschlag der Erfahrung wirklicher Personen mit einer wirklichen Geschichte bzw. als Ergebnis der Kommunikation eines Autors mit einem Publikum, also als Ausdruck einer Kommunikation von Personen mit wirklichen Geschichten über mögliche Geschichten gelten können“ (ebd., 246).

Fiktionalität kann als ein mögliches Gegenüber – als eine andere mögliche Regel – über die Realität gedacht werden. Sie entspricht dem Musilschen „Möglichkeitssinn“ im Gegensatz zum „Wirklichkeitssinn“ (vgl. Grossmann 2000, 151)

„Fiktives bezeichnet im Gegensatz zu Realem oder so genanntem Realistischem das Erfundene (im Gegensatz zum Erfahrenen), aber auch das Noch-nicht-Eingetretene (im Gegensatz zum bereits Vorhandenen), das Noch-Denkbar (im Gegensatz zu dem als faktisch gegebenen Gedachten). Es bezeichnet einen Inhalt – eine alternative, vom

Konsens abweichende Konstruktion von Wirklichkeit – und/oder einen Prozess der Wirklichkeitskonstruktion, der mit einem alternativen Beschreibungsstandort, einer Nichtwahrung von konsensueller Logik und Erzählkohärenz einhergeht bzw. in alternativen Quellen – nicht denen der so genannten Erfahrung sondern der Vorstellung – gründet“ (ebd.).

3.3.2 *Elemente des Märchens*

Im Roman „Das Hotel New Hampshire“ finden sich zahlreiche Elemente des Märchendiskurses – etwa archetypische Rollenzuschreibungen, un reale, phantastische Elemente, böse Kräfte u.a., die auf eine Märchenwelt verweisen. So finden sich auch „fairy-tale characters: a wizard (Freud); a talisman (the man in the white dinner jacket); animals (Sorrow, State O’Maine, Susie the Bear); evil forces (Chipper Dove and the German radicals); a quest (to live „purposefully“ and „well“); and heros (the Berry family)“ (Reilly 1991, 98).

Schon der Romananfang verweist auf den klassischen Märchenanfang des „Es war einmal“:

„In jenem Sommer, als mein Vater den Bären kaufte, war noch keiner von uns auf der Welt - wir waren noch nicht gezeugt: weder Frank, der älteste, noch Franny, die lauteste, noch ich , der nächste, noch die jüngsten von uns, Lilly und Egg“ (Irving 1984, 9).

Die Geschichte wird von John Berry – dem dritten von fünf Kindern¹ – erzählt. Der Ich-Erzähler der Geschichte erzählt das Geschehen aus seinem subjektiv begrenzten Kenntnisstand – er tut dies rückblickend, was deutlich macht, dass er im Wissen um den Verlauf sowie das Ende der Geschichte erzählt (vgl. Weiß 2002, 14). Hier wird eine Doppelperspektive sichtbar: Durch den Erzähler eröffnet sich zum einen seine eigene

¹ Dieses Beispiel verweist ebenfalls auf den Märchencharakter: Max Lüthi spricht in diesem Zusammenhang von „der Neigung des Märchens zu formelhaften Zahlen“ - etwa die drei, sieben u.a. (Lüthi 2008, 45). John Berry der Erzähler der Geschichte ist das dritte von fünf Kinder, die Familie Berry „leitet“ drei Hotels, die Familie verbringt sieben Jahre in Wien u.a. (vgl. auch Weiß 2002, 104).

Verstricktheit in die Geschichte, zum anderen kann er aus einem deutlichen Abstand auf das Geschehen blicken und dieses kommentieren, bewerten oder auch ironisieren. Der Erzähler hat somit einen Überlegenheitsgestus inne, welcher gleichzeitig als subtile Lenkungsstrategie für die LeserInnen fungiert (vgl. ebd., 15).

Die Geschichte wird in einem Prolog eingeleitet und beginnt mit einem Rückblick auf die Romanze der Eltern. Dieses „Erzählen im Erzählen“ – der Ich-Erzähler lässt Vater und Mutter zu Wort kommen – unterstreicht den Märchencharakter der Geschichte, indem die orale Erzähltradition des Märchens aufgegriffen wird.

Themen, die im Märchen verhandelt werden, sind u.a. die Darstellung wesentlicher Lebensvorgänge wie Erprobung, Gefährdung, Untergang und Errettung, Entwicklung, Reifung, Entfaltung (vgl. Lüthi 2008, 89). Vor allem das Motiv der Entwicklung und Reifung ist ein Motiv, das im Roman und auch im Besonderen in Bezug auf die Romanfigur Susie der Bär von zentraler Bedeutung ist. Die Romanfigur Susie der Bär kann auch als „Wesen“ mit märchenhaften Zügen verstanden werden. So ist die Figur ein Mensch, der Tiergestalt annimmt, um sich schließlich wieder in einen Menschen „zurückzuverwandeln“ – dies entspricht etwa dem Prinzen im Märchen „Der Froschkönig“. Diese Verwandlung kann als Entwicklungs- und Individualisierungsprozess beschrieben werden. Irving erzählt unter partieller Nutzung des Märchendiskurses im Roman eine Geschichte des „Erwachsenwerdens“, in welcher Strategien der Lebensbewältigung eingeübt und Sozialisationsprozesse aufgezeigt werden (vgl. Weiß 2002, 109).²

Es sind archetypische wie gleichzeitig auch exzentrische und in hohem Maß individualisierte ProtagonistInnen, die im Roman auftreten: allen voran Susie der Bär (vgl. ebd.). Nach Weiß bietet sich die Verwendung des Märchendiskurses als „Unterlage“ für den Roman förmlich an: „Der Märchendiskurs scheint quasi als Subtext zu fungieren, um die bizarren Ausgestaltungen der Romanwelt und derer Subjekte lesbar zu machen, um das Abweichen von unserer Lebenswirklichkeit im Modus der

² Diese Überlegungen verweisen auf die Gattung des Entwicklungsromans, auf welche im folgenden Kapitel noch näher eingegangen wird.

exaggeration akzeptabel (...) erscheinen zu lassen“ (ebd.). Es wird deutlich, dass der Märchendiskurs „die Lesbarkeit des Ungewöhnlichen ermöglicht“ (ebd., 117). Dies verweist auf die dem Märchen eigene „unglaubliche Erscheinungen, die jedoch aus dem Geist des Märchens heraus einfach geschehen und glaubwürdig werden, indem eine gedanklich mitvollzogene Unwahrscheinlichkeit die andere schon wahrscheinlich macht“ (von Wilpert 2001, 595).

Typisch für das Märchen sind auch die sich wiederholende Formeln – etwa Redensarten und Sprichwörter-, die sich immer wieder im Roman finden so beispielsweise: „Bleib weg von offenen Fenstern“ u.a. Diese können als „Beschwörungsformeln“ und „Strategien der Lebensbewältigung“ verstanden werden, um die Berry-Kinder im Prozess des Erwachsenwerdens zu unterstützen (vgl. Weiß 2002, 108). Als wesentliches Stilmerkmal des Märchens gilt die Wendung zum Guten in der Art „und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute“. Dies zeigt sich in besonderer Weise am Ende des Romans, der wider Erwarten gut ausgeht und in fast märchenhafter Weise Glück und Zufriedenheit ermöglicht.

3.3.3 Elemente des Entwicklungs- und Adoleszenzromans

Die Themen „Entwicklung“, „Erwachsenwerden“, „die-eigene-Identität-Suchen“ verweisen auf zwei weitere Literaturgenres, welche sich noch dezidierter als das Märchen mit Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen wie auch mit der Suche nach Identität beschäftigen: die des Entwicklungs- und Adoleszenzromans.

John Irving partizipiert an diesen Genres und nutzt Elemente daraus für seinen Roman. Diese Elemente enthalten im Wesentlichen das Thema der Identitätssuche, sie beschreiben das Konstruieren von Identität und verdichten sich zu einer Erzählung über das Erwachsenwerden. Die Themen dieser Genres spiegeln Problematiken und Überlegungen der Erziehungswissenschaft und der Sozialpädagogik wieder, in dem sie diese Themen in ihrer je eigenen Weise und Sprache aufgreift und bearbeitet.

Wesentlich ist, dass beide Genres mit Zeit und Veränderung (im weitesten Sinne) zu tun haben: Beide fokussieren das Thema der Entwicklung sowie der Identitätssuche in einem soziokulturellen und kulturgeschichtlichen Rahmen, der diese Prozesse determiniert. Demnach können diese Beschreibungen als Spiegel der Zeit – als verdichtete Beschreibungen von Veränderungen des Aufwachsens – bzw. als Seismograph für gesellschaftliche Veränderungen angesehen werden.

Im Folgenden werden die Strukturmerkmale (a.) des Entwicklungs- sowie (b.) des Adoleszenzromans erarbeitet und unter dem Blickwinkel von Entwicklung und Identitätskonstruktion beleuchtet.

a.) Zum Entwicklungsroman

Der Begriff „Entwicklungsroman“ definiert einen

„Roman, der in sehr bewußter und sinnvoller Komposition und chronologischem Aufbau den inneren und äußeren Werdegang eines jungen Menschen von den Anfängen bis zu einer gewissen Reifung (oder, im negativen Entwicklungsroman, Deformation) der Persönlichkeit mit psychologischer Folgerichtigkeit verfolgt und die Ausbildung vorhandener Anlagen in der dauernden Auseinandersetzung mit den Umwelteinflüssen in breitem kulturellem Rahmen darstellt“ (von Wilpert 2001, 215).

Der Entwicklungsroman steht in einem engen Zusammenhang mit dem Bildungsroman. Häufig wird der Entwicklungsroman als Oberbegriff für den Bildungsroman gesetzt oder dieser als spezifisch deutsche Abwandlung des Entwicklungsromans verstanden (vgl. von Wilpert 2001, 91). Die Grenzen zwischen diesen beiden Genres werden zumeist als fließend beschrieben (vgl. u.a. ebd., 215).

Im Gegensatz zum Bildungsroman steht im Entwicklungsroman allerdings nicht der Einfluss der Pädagogik (im weitesten Sinne) im Vordergrund, sondern vielmehr die Innenansicht der Entwicklungs-, Bewusstseins- und Lernprozesse der ProtagonistInnen – „das Streben und Irren des Helden führt aus eigener Kraft auf einen Stand gewisser Vollkommenheit, der dem subjektiven Idealbild des Dichters und seiner Zeit entspricht“

(ebd.). Der Entwicklungsroman verpflichtet sich im Gegensatz zum Bildungsroman keinem Bildungsideal, sondern schildert allgemein den Entwicklungsgang des Helden in zeitspezifischer Form. Nach Wagner ist die pädagogische Intention des Entwicklungsromans verhaltener und kann sich im Gegensatz zum Bildungsroman, der mit der Kindheit beginnt und mit dem Berufseinstieg endet, auf die gesamte Lebensspanne beziehen (vgl. Wagner 2007, 42).

Gemeinsam ist beiden Gattungen „der Konflikt eines männlichen Protagonisten zwischen Ich und Welt und die Entwicklung von Identität, verknüpft mit dem Anspruch völliger Autonomie des Subjekts“ (ebd.).³

Elke Weiß macht in ihren Überlegungen zu John Irvings Roman darauf aufmerksam, dass „in der englischsprachigen Literatur in diesen Zusammenhang immer von *bildungsroman* die Rede [ist]“ (Weiß 2002, 16; Anmerkung KG). Sie plädiert allerdings in Bezug auf „Das Hotel New Hampshire“ aus den oben genannten Gründen für die Verwendung des Begriffs „Entwicklungsroman“. Diese Lesart wird dieser Arbeit zugrunde gelegt.

b.) Zum Adoleszenzroman

Als zentrales Thema des Adoleszenzromans lässt sich die Identitätssuche mit dem Ziel der Selbstfindung und Autonomie des Individuums beschreiben (vgl. Wagner 2007, 84). Im Mittelpunkt dieser Literaturgattung stehen somit Identitätsprobleme und -schwierigkeiten der jugendlichen HeldInnen.

Die Thematik der Identitätssuche wird im Adoleszenzroman als Hauptaufgabe der Adoleszenz verstanden: Auf der Suche nach Sinnorientierungen durchleben die HeldInnen bestimmte Initiationserlebnisse und Krisenerfahrungen, die schließlich für ihre Identitätsentwicklung wesentliche Bedeutung haben. Die Beschreibung dieser Themen ist immer auch soziokulturell und kulturgeschichtlich determiniert – die Adoleszenz steht in einer Wechselwirkung zu gesellschaftlichen Modernisierungs- und

³ Der traditionelle Entwicklungs- wie auch Adoleszenzroman beschäftigt sich ausschließlich mit männlichen Protagonisten – heute sind es natürlich auch Heldinnen, die im Zentrum der Erzählungen stehen.

Veränderungsprozessen. Der Adoleszenzroman kann damit als heuristisches Konzept verstanden werden: Neben einer zeitdiagnostischen Qualität beinhaltet er auch die Möglichkeit zur Gesellschaftsbeschreibung und -kritik (vgl. ebd., 48). So verfügt der Adoleszenzroman über einen Spieglungscharakter von (Lebens)Wirklichkeit - im Falle des Romans „Das Hotel New Hampshire“ spiegelt der Text die Bedingungen einer Jugend- und Lebenswelt unter „postmodernen“ Bedingungen wieder.⁴

Hier erscheint es wesentlich darauf hinzuweisen, dass im Kontext von Identität – verstanden als Konstruktionsprozess – die Entwicklungsphase Adoleszenz nicht als abzuschließende Phase, an deren Ende eine „fertige“ Identität steht, angesehen werden kann. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die Zentralität der Jugendphase für die Prozesse der Selbstfindung und -suche dementiert wird, vielmehr geht es darum, den Prozess der Identitätskonstruktion als einen über diese Phase hinausreichenden, biographisch offenen und lebenslangen Prozess auszuweisen (vgl. Keupp et. al. 2002, 82). Diese Überlegungen werden in Kapitel 4. noch ausführlicher betrachtet.

In Bezug auf den Roman „Das Hotel New Hampshire“ steht die Phase der Adoleszenz bei allen ProtagonistInnen im Zentrum der Romanhandlung – so auch bei der Figur Susie der Bär. Diese Thematik und die damit verbundenen Fragen etwa nach den Bedingungen, unter denen Jugendliche aufwachsen und sich optimal entwickeln können, verweisen auf das weite Feld der Sozialpädagogik wie der Jugendforschung. Es wird zudem deutlich, dass das Thema Jugend und Adoleszenz grundsätzlich als ein bevorzugtes Thema der Literatur betrachtet werden kann (vgl. Koller/Rieger-Ladich 2009, 7).

⁴ Die inhaltliche Ausrichtung sowie Schwierigkeiten mit dem Begriff „Postmoderne“ werden später noch ausführlicher thematisiert.

3.4 Zusammenfassende Darstellung

Im Folgenden werden die wesentlichen Überlegungen dieses Kapitels noch einmal zusammenfassend dargestellt.

(1) In einem ersten Schritt wurde die formale Analyse des Textes mit einer kurzen Beschreibung des zeitgenössischen Schriftstellers John Irving eingeleitet. In einem zweiten Schritt wurde ein inhaltlicher Überblick über den Roman gegeben, um den Rahmen für das Verständnis der Romanfigur Susie der Bär zu ermöglichen.

(2) Sodann wurden die Strukturmerkmale des Romans als fiktive Geschichte herausgearbeitet. Literarische Texte müssen immer als Ausdruck der Kultur wie auch der Gesellschaft, in der sie entstanden sind, verstanden werden. Ihre Besonderheit liegt in der Art und Weise, *wie* etwas erzählt wird. Fiktive Geschichten können als *mögliche* Geschichten und Fiktionalität als mögliche andere Regel über die Realität angesehen werden. Grundsätzlich lässt sich sagen, dass Fiktionales wie auch Phantastisches als eine Art Unterlage gedacht werden kann, um Themen und Anliegen von AutorInnen zu transportieren und lesbar zu machen.

(3) Anschließend wurde thematisiert, wie John Irving unter Nutzung unterschiedlicher Literaturgenres seinen Roman gestaltet. Hierbei wurden die Genres des Märchens sowie des Entwicklungs- und Adoleszenzromans näher erläutert. Diesen Literaturgenres ist gemeinsam, dass sie sich in je unterschiedlicher Weise mit den Themen der „Veränderung“, „Entwicklung“, des „Erwachsenwerdens“ sowie der Frage nach Identität beschäftigen. Diese Themen verweisen auf Fragestellungen, die auch in der Sozialpädagogik und Erziehungswissenschaft bedeutsam sind. Sie verweisen zudem auf die gesellschaftlichen Bedingungen, in welchen sie entstehen und die sie bedingen. So gesehen können die oben angeführten Literaturgenres als Widerspiegelung der Lebenswirklichkeit und somit der Lebensbedingungen, unter denen

„Erwachsenwerden“ stattfindet, angesehen werden. Wie in der Einführung angemerkt, können literarischen Beschreibungen als „verdichtete“ Beschreibungen von Welt gelesen werden – sie verfügen über eine zeitdiagnostische Funktion.

4. „Identität“ als analytische Kategorie – Begriff und theoretischen Konzeption

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Begriffen der Identität und Identitätskonstruktion im Kontext gegenwärtiger Theoriebildung. Identität als Konstruktionsprozess wird hierbei als analytische Kategorie für die exemplarische Analyse der Romanfigur begrifflich eingeführt und theoretisch geklärt. Der Begriff „Identität“ umschreibt die Frage nach dem „Wer bin ich?“ in einer sich zunehmend differenzierenden und pluralisierenden Welt. Diese Frage verweist auf das Motiv der Zeit aus dem vorangegangenen Kapitel und verdichtet sich zu dem Thema der Zeitdiagnose.

Der Begriff der Zeitdiagnose wird im Folgenden als heuristisches Konzept – als mögliche Beschreibung von gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in der Gegenwart – verwendet. Unter Bezugnahme auf Michael Winkler thematisiert dieses Kapitel die so genannte „Postmoderne“ als eine mögliche Zeitdiagnose und Gegenwartsanalyse.

Im Weiteren wird der Frage nachgegangen, wie Identitätskonstruktion im Kontext dieser Postmoderne verstanden wird und welche sozialpädagogischen Überlegungen und Konsequenzen sich daraus ableiten lassen können.

Hierbei soll deutlich werden, dass Sozialpädagogik es immer mit Befunden und Überlegungen zu tun hat, die als Zeitdiagnose und Zeitkritik verstanden werden können. Sozialpädagogische Fragestellungen und ihr Gegenstand entstehen letztlich aus gesellschaftstheoretisch erkannten und gedachten Problemstellungen. Sozialpädagogik ist demnach darauf angewiesen, auf soziologische Einsichten über die Gegenwart Bezug zu nehmen, sowie sich mit politische Trends auseinander zusetzen (vgl. Winkler 2003, 66). Wesentlich ist hierbei allerdings, dass die Sozialpädagogik diese (soziologischen) Befunde immer in Hinblick auf die Konsequenzen für Erziehung und Bildung betrachtet.

„Sozialpädagogik verfolgt also die Frage darnach, was die gegebenen sozialen und kulturellen Bedingungen für die Pädagogik bedeuten: Erzeugen die gesellschaftlichen

und kulturellen Verhältnisse einen Bedarf an Pädagogik? Wie werden Erziehung und Bildung unter den gegebenen Bedingungen möglich? Welche Bedingungen findet sie vor, vor welche Herausforderungen werden sie gestellt?“ (ebd. 66f).

Dieses Kapitel stellt für die Analyse der Romanfigur (siehe Kapitel 6.) den theoretischen Rahmen dar. Es werden grundlagentheoretische Überlegungen formuliert, die schließlich in Bezug auf die Romanfigur verdichtet und veranschaulicht werden. Wesentlich ist hierbei, dass dies aus einer sozialpädagogischen Perspektive erfolgt. Demzufolge wird dieses Kapitel in 3 Abschnitte unterteilt:

(1.) Abschnitt 4.1 beschäftigt sich mit einführenden Überlegungen zur Zeitdiagnose „Postmoderne“ und erarbeitet die Konsequenzen, die sich daraus für den Prozess der Identitätskonstruktion ergeben.

(2.) Abschnitt 4.2 fokussiert Merkmale der Identitätskonstruktion, wie sie vor allem von Heiner Keupp et. al. argumentiert werden, und stellt grundlegende Überlegungen hierzu dar.

(3.) Abschnitt 4.3 erkundet die Konsequenzen, die sich hieraus für die Sozialpädagogik ergeben. Diese werden am Beispiel von Entwicklungs- und Bildungsprozessen, an den Teilhabechancen an der Gesellschaft sowie an Überlegungen zu Handlungsfähigkeit und sozialer Integration der Subjekte verdeutlicht.

4.1 Einführende Überlegungen

Fragt man nach den Bedingungen von Identitätskonstruktion, braucht es einen Blick auf die gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen, in welchen diese stattfindet – auf den so genannten „dritten Faktor im pädagogischen Handeln“. Gesellschaft und Kultur werden als Voraussetzung pädagogischer Praxis und gleichzeitig als Gegenstand dieser

gedacht (vgl. Winkler 2006, 183). Gemäß Winkler meint der dritte Faktor die geschichtlich-gesellschaftlichen Objektivationen das nicht-genetische Erbe (vgl. ebd.) Diese Überlegungen verweisen auf Theorien und Befunde der Soziologie, welche im Folgenden für die Beschreibung der Bedeutung von Identitätskonstruktion und ihrer Konsequenzen für die Sozialpädagogik herangezogen werden.

„Fragt Pädagogik nach den Bedingungen des Erziehungsgeschehens und den Anforderungen an diese, welche gesellschaftlich und kulturell gegeben sind, muss sie nämlich weder selbst Sozialphilosophie oder Soziologie betreiben, gar die besseren Zeitdiagnosen formulieren; sie darf sich einen großzügigen Umgang mit deren Befunden und Theorien erlauben, diese bruchstückhaft nutzen. Entscheidend bleibt für sie die Frage, was gegebene Befunde für Erziehung und Bildung bedeuten“ (ebd., 196).

Die Frage nach Identität stellt sich im Kontext dieser Arbeit als eine Frage nach dem „Wer bin ich?“ in einer sozialen Welt, die durch Merkmale der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung bestimmt wird. Diese gesellschaftlichen Veränderungsprozesse werden mit zeitdiagnostischen Etiketten wie „Postmoderne“, „Spätmoderne“, „Zweite Moderne“ oder „Risikogesellschaft“ umschrieben (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 6).⁵ Bei diesen Zeitdiagnosen stehen die gesellschaftlichen Veränderungen und deren Auswirkungen auf die Subjekte im Zentrum der Aufmerksamkeit. Zu dieser Fülle von unterschiedlichen Begriffen führt Winkler an:

„Die Vielfalt von Bezeichnungen für die gegenwärtige soziale und kulturelle Situation verweist auf eine Beschleunigung in den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und eine Ungewissheit in der sozialen und kulturellen Lage, die selbst vertraute Begriffe und Kategorien überholt erscheinen lässt“ (Winkler 2003, 80).

Im Folgenden wird der Begriff der „Postmoderne“ als ein möglicher Begriff der Gegenwartsbeschreibung unter Bezugnahme auf Michael Winkler verwendet. Der

⁵ Diese unterschiedlichen Definitionen und Begriffe von möglichen Zeitdiagnosen veranschaulichen, dass diesbezüglich in der Wissenschaft kein Konsens herrscht. Michael Winkler verweist darauf, dass „Kontroversen in basalen Annahmen und Modellkonstruktionen (...) zur Normalität von Wissenschaft [gehören]“ (Winkler 2003, 67; Anmerkung. KG).

Begriff „Postmoderne“ meint hierbei keinen Epochenbegriff, sondern vielmehr ein heuristisches Konzept und eine Möglichkeit der Beschreibung von Gegenwart. Nach Winkler erlaubt die Zeitdiagnose „Postmoderne“

„Überschreitungen, die einer pädagogisch interessierten Analyse helfen; sie lassen Zusammenhänge zwischen harten sozialen Strukturen, ökonomischen Verhältnissen, den symbolischen und Ideenkomplexen, menschlichen Beziehungen in aller Regelmäßigkeit und Individualität denken, durchaus in deren Spannung von Neuigkeit und Tradition“ (Winkler 2006, 198).

Winkler formuliert fünf charakteristische Signaturen der Zeitdiagnose Postmoderne:

(1) Theorien, Begriffe, Deutungen haben kein langes Haltbarkeitsdatum und verfallen rasch – ihre Aufgabe, Selbstvergewisserung zu schaffen, nimmt ab. Zeit- und Gesellschaftsdiagnosen lösen einander ab, ohne tiefere Spuren zu hinterlassen. Hierzu merkt Winkler an:

„Vielleicht liegt die Signatur der Gegenwart noch darin, dass sie Signaturen und Deutungen entzogen bleibt. Vielleicht verhindern die Gesellschaften der Gegenwart ein Selbstverständnis und Verstehen. Vielleicht sind sie unbegreiflich geworden, verlieren den Zusammenhang mit Kultur als Erinnerung an mögliche Deutungshorizonte und normative Entwürfe. Vielleicht sind sie kaum mehr festzuhalten, weil so anstrengend, dass die Zeit nicht mehr bleibt, um über sie nachzudenken“ (Winkler 2006, 201).

(2) Gleichzeitig zeigt sich ein Boom an Gegenwartsdiagnosen etwa in Begriffen wie „Risikogesellschaft“, „Medien-, „Wissens-, Informationsgesellschaft“ usw. Es wird deutlich, dass diese Diagnosen Elemente festmachen, die längst aus Neuzeit und Moderne vertraut sind – etwa den Prozess der Individualisierung u.a.

(3) Damit lässt sich eine „andere Mischung aus längst Vertrautem, Vergessenem oder absichtsvoll Verdrängtem beobachten“: Die verschiedenen Diagnosen haben Recht – sie zeigen organisatorische Kerne der späten Moderne, die immer wieder neu positioniert werden.

(4) Dies macht deutlich, dass Gegenwartsanalysen Systeme mit Merkmalen und Momenten beschreiben, die flexibel geworden sind. Der Gegenstand erinnert an Kippbilder: Die Elemente sind bekannt, sie treten aber in neue Beziehungen zueinander – in Spannungen und Widersprüchen, die sich nicht mehr unter eine Generalformel stellen lassen. Unordnung und Ordnung, Stabilität und Instabilität, Eindeutigkeit und Ambivalenz usw. müssen zusammengedacht werden.

(5) Der Begriff Postmoderne macht die Pluralität, Offenheit und das Risiko der Gegenwartsgesellschaft wieder bewusst und sichtbar. Der Befund der Postmoderne beschreibt eine Gesellschaft im Modernisierungsprozess. Neu an dieser Diagnose ist allerdings, dass sie die „eigentümlich schwankende Situation in den Gesellschaften der Gegenwart“ sichtbar macht (vgl. Winkler 2006, 201-203).

4.2 Gesellschaftlich Veränderungsprozesse

Im Kontext der Zeitdiagnose Postmoderne brechen gesellschaftlich und kulturell tradierte Grundlagen, welche eine soziale Einbindung und Verortung des Menschen ermöglichen, mehr und mehr weg. Vertraute Rahmenbedingungen für Anerkennung und Zugehörigkeit des einzelnen Subjekts in die Gesellschaft sind grundlegend erschüttert, die gewohnten „Passformen“ für die Ausbildung individueller und sozialer Identitäten werden zunehmend in Frage gestellt (vgl. Eickelpasch/Rademacher 2004, 5). In diesem Zusammenhang birgt Identität als Thema ein hohes zeitdiagnostisches Potential – es avanciert einmal mehr zu einer zentralen Thematik in der Wissenschaft. Denn:

„Identitätsbildung ist nicht einfach der Vollzug eines biologischen Programms. Es handelt sich vielmehr um einen Entwicklungsprozeß, der eng damit zusammenhängt, wie in einer bestimmten gesellschaftlichen Epoche die personale Entwicklung verläuft und gedacht wird“ (Keupp et.al. 2002, 70).

Wiewohl die Frage nach der Identität eine alte ist, zeigt sich doch, dass den Einzelnen/die Einzelne diese Frage erst seit Beginn der so genannten

„gesellschaftlichen Moderne“ betrifft und in Folge zu seiner/ihrer eignen Konstruktionsaufgabe wird. „Der Terminus „Identität“ wurde erst dann in dem Maß bekannt, wie die Bildung von Personaler Identität massenhaft zu einem Problem wurde“ (Keupp et. al. 2002, 71). Zygmunt Baumann merkt hierzu an:

„ (...) die Identität ist niemals zu einem Problem „geworden“; sie konnte überhaupt nur als *Problem* existieren, sie war von Geburt an ein „Problem“, wurde als Problem *geboren* (das heißt, als etwas, bezüglich dessen man etwas unternehmen mußte, als eine Aufgabe); sie war ein Problem und deshalb bereit zu entstehen (...)“ (Baumann 1995, 134).

Erst mit der Moderne wurde Identität für den Einzelnen zu einer Aufgabe, die bewältigt werden muss. Baumann argumentiert weiter:

„Wenn das *moderne* „Problem der Identität“ darin bestand, eine Identität zu konstruieren und fest und stabil zu halten, dann besteht das *postmoderne* „Problem der Identität“ hauptsächlich darin, die Festlegung zu vermeiden und sich die Optionen offenzuhalten“ (ebd., 133).

Identität ist in modernen Gesellschaften untrennbar mit dem Prozess der Individualisierung verbunden. Individualisierung darf hierbei nicht als Erscheinung oder Erfindung des 20. Jahrhunderts verstanden werden; heutige Individualisierung muss vielmehr „als eine Art „Gestaltwandel“ oder „kategorialer Wandel“ im Verhältnis von Individuum und Gesellschaft“ gedacht werden (vgl. Beck 1986, 205). „Das historisch Neue besteht darin, daß das was früher wenigen zugemutet wurde – ein eigenes Leben zu führen –, nun mehr und mehr Menschen, im Grenzfall allen abverlangt wird“ (Beck/Beck-Gernsheim 1994, 21). Nach Beck bedeutet Individualisierung in diesem Sinn,

„daß die Biographie aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird. Die Anteile der prinzipiellen entscheidungsverschlossenen Lebensmöglichkeiten nehmen ab, und die Anteile der entscheidungsoffenen, selbst herzustellenden

Biographie nehmen zu. Individualisierung von Lebenslagen und -verläufen heißt also: Biographien werden „*selbstreflexiv*“; sozial vorgegebene wird in selbst hergestellte und herzustellenden Biographie transformiert“ (Beck 1986, 216).

Menschen müssen in Folge ihre Biografie selbst „zusammenbasteln“ bzw. sie inszenieren, ohne dabei auf vorgegebene Glaubenssätze, Normen und Werte zurückgreifen zu können. Individualisierung geht mit einer zunehmenden Auf- und Ablösung industriegesellschaftlicher und identitätsstiftender Lebensformen wie Klasse, Schicht, Geschlechterrolle, Familie u.a. einher – hin zu einer Identität, welche die Individuen selbst konstruieren müssen. Dies führt zum Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen – die so genannte Normalbiografie wird zur Wahlbiografie (vgl. Beck 1995, 304f). Individualisierung – und damit auch Identitätskonstruktion – wird hierbei nicht als freie Entscheidung oder Möglichkeit, sondern vielmehr als Zwang verstanden – als paradoxer Zwang „zur Selbsterstellung, Selbstgestaltung, Selbstinszenierung, nicht nur der eigenen Biographie, sondern auch ihrer moralischen, sozialen und politischen Bindungen (...)“ (ebd., 305). Dies führt zum „Verlust eines schützenden, das Dasein überwölbenden, kollektiv und individuell verbindlichen Sinn-Dachs“ (Hitzler/Honer 1994, 307).

Da sich kulturell und gesellschaftlich vordefinierte Identitätsmuster und Identitätsvorlagen zunehmend auflösen, liegt es am Einzelnen/der Einzelnen, die verschiedenen Sinnelemente als Konstruktionsaufgabe zu einem Sinnganzen zusammenzubasteln. Nach Beck muss der/die Einzelne lernen, „sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in Bezug auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen, Partnerschaften usw. zu begreifen“ (Beck 1986, 217). Identität als Konstruktionsleistung des einzelnen Subjekts muss als „riskante Chance“ begriffen werden und birgt demnach Risiken und Gefahren für die Einzelnen. Zwar kann dieser gesellschaftliche Freisetzungsprozess als Gewinn an Wahlmöglichkeiten und Optionsräumen bei der Gestaltung des „eigenen Lebens“ gelesen werden, gleichzeitig muss aber der Verlust kollektiver Sicherheit(en) und Zugehörigkeit sowie die Verschiebung der Verantwortung auf den Einzelnen/die Einzelne in den Blick

genommen werden. „Die gesellschaftliche Forderung, sich aus vorgefertigten Fragmenten und Versatzstücken eine eigene Biografie und eine eigene Identität zu konstruieren, stellt für den Einzelnen ein anstrengendes, störungsanfälliges, riskantes Unterfangen dar“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, 7). Fragen nach den Konsequenzen dieser Herauslösung und Freisetzung aus traditionellen Bindungen etwa für Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie Fragen nach den (Lebens-) Bewältigungsstrategien der Subjekte und Strategien der sozialintegrativen Bemühungen werden im Kapitel 4.4 anschließend noch ausführlich diskutiert.

Grundsätzlich lässt sich formulieren, dass Überlegungen und Theorien, die von einem inneren Kern der Identität und demnach von einer stabilen und „fertigen“ oder abgeschlossenen Identität ausgehen ausgedient haben. Neuere sozialwissenschaftliche Identitätsmodelle haben gemeinsam, dass sie sich gegen ein autonomes, kohärentes und einheitliches Subjektverständnis stellen. Eine Einheits- und Ganzheitsvision des Subjekts widerspricht einer sich zunehmend widersprüchlichen und pluralisierenden Alltagswelt, die sich durch Diskontinuität, Brüche sowie Fragmentierungen auszeichnet. „In der pluralisierten und fragmentierten Sozialwelt der (Post-) Moderne hat das klassische neuzeitliche Modell des ich-starken, souveränen Subjekt als Leitbild und „Gussform“ für die Lebensführung der Menschen ausgedient“ (Eickelpasch/Rademacher 2004, 10). Den Identitätskonzepten „postmoderner“ SozialwissenschaftlerInnen ist die Basisannahme gemeinsam, „dass Sinngebung und Identitätsbildung in der zersplitterten Sozialwelt zu einer privaten Angelegenheit jedes Einzelnen geworden, gewissermaßen in „eigene Regie“ übergegangen sind“ (ebd., 11). Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie diese Überlegungen sich konkret auf den Prozess der Identitätsbildung auswirken und diesen als einen Konstruktionsprozess lesbar machen lassen.

4.3 Zur Identitätskonstruktion

Identität lässt sich unter Bezugnahme auf Überlegungen von Heiner Keupp et. al. als ein subjektiver Konstruktionsprozess lesen, in welchem das Individuum eine Passung der inneren und äußeren Welt anstrebt (vgl. Keupp et. al. 2002, 7). Dies passiert in einer sich zunehmend fragmentierenderen und widersprüchlicheren Welt (siehe Kapitel 4.2). Identitätskonstruktion wird demnach als ein Prozess konstruktiver Selbstverortung verstanden: Subjekte haben die Aufgabe, eigene Erfahrungsfragmente in einen für sie sinnhaften Zusammenhang zu bringen (vgl. ebd., 9). Die einzelnen Personen selbst müssen eine hohe Eigenleistung bei der konstruktiven Selbstverortung erbringen. Dieser Prozess wird bei Keupp et. al. als „Identitätsarbeit“ beschrieben; in diesem Zusammenhang wird auch die Metapher des „Patchwork“ verwendet. Damit wird die Aufmerksamkeit auf eine aktive und kreative Eigenleistung des Subjekts bei der Konstruktion der eigenen Identität, wobei einzelne Erfahrungsfragmente zu einem Sinnganzen verknüpft werden.

Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen ergibt sich die Frage, mit welchen „Identitätsmaterialien“ der Einzelne/die Einzelne arbeitet und über welche Konstruktionsfähigkeiten das Subjekt verfügt (vgl. ebd., 9f). In Bezug auf den subjektiven Herstellungsprozess von Identität treten damit folgende Fragestellungen in den Vordergrund:

- „Wie verorten sich Subjekte in ihrem Selbstverständnis in einer sich wandelnden soziale Welt?
- Schaffen sie es, die wachsende gesellschaftliche Unübersichtlichkeit, Enttraditionalisierung und Widersprüchlichkeit für sich zu ordnen und eigene Konstruktionen zu entwerfen?“ (ebd. 9).

Der Begriff „Identität“ ist grundsätzlich gleichzeitig in zwei Richtungen lesbar: Zum einen verweist er auf einen statischen Zustand – etwa unveränderliche Kriterien wie das Geburtsdatum, die Augenfarbe oder auch prägende soziale Zuordnung, die unserer Identität „beweisen“ und uns unverwechselbar machen. Demgegenüber steht eine Lesart

des Identitätsbegriffs, welcher dessen Entwicklungsaspekt deutlich macht. In dieser Perspektive wird Identität als ein Prozess des Werdens beschrieben: als Identitätsarbeit, -suche, -findung, -bildung. Identität muss in dieser Lesart als grundsätzlich biographisch offener, nicht abzuschließender Prozess gedacht werden (vgl. ebd., 65f). „Identität so verstanden ist nicht etwas, was man von Geburt an hat, sondern was man entwickelt, ein Weg, der viele Verläufe nehmen kann und vielen Einflüssen ausgesetzt ist“ (ebd., 65).

Die Entscheidung, welche der beiden Seiten in den Blick genommen wird, spiegelt deutlich die Entwicklung der Identitätsforschung wieder. Eine Identitätstheorie, welche sich mit Identität als alltägliche Konstruktionsleistung des Subjekts beschäftigt, unterscheidet sich wesentlich von Theorien, die von einem inneren Kern der Identität ausgehen (vgl. ebd., 67; siehe auch Kapitel 4.2).

Aus den Überlegungen in Bezug auf Identität als Konstruktionsleistung des Einzelnen/der Einzelnen lassen sich folgende grundsätzliche Überlegungen zusammenfassend darstellen:

- (1) Identitätsarbeit wird als aktive Passungsleistung des Subjekts unter den Bedingungen einer individualisierten Gesellschaft betrachtet.
- (2) Identität wird als das individuelle Rahmenkonzept einer Person verstanden, innerhalb dessen sie ihre Erfahrungen interpretiert und das ihr als Basis für die tägliche Identitätsarbeit dient.
- (3) Subjekte versuchen situativ stimmige Passungen zwischen inneren und äußeren Erfahrungen zu schaffen und unterschiedliche Teilidentitäten zu verknüpfen (vgl. ebd., 60).

Diese Passungsleistung des einzelnen Subjekts kann als grundsätzliche(s) Aufgabe/Ziel von Identitätskonstruktion angesehen werden. Sie verweist auf ein Spannungsverhältnis zwischen Autonomiebestrebungen und gleichzeitiger Anpassung an die Bedingungen und Anforderungen der Gesellschaft. Dieses Spannungsverhältnis zwischen den eigenen

Wünschen und Vorstellungen zum einen und den gesellschaftlichen Anforderungen zum anderen wird allerdings je unterschiedlich von den Subjekten erlebt (vgl. Keupp et al. 2002, 86). Wesentlich ist hierbei, dass Subjekte ein subjektives Gefühl der inneren Stimmigkeit und die Möglichkeit von Handlungsfähigkeit in Bezug auf die Außenwelt erreichen können.

Der Begriff „Identitätskonstruktion“ verweist auf „konstruieren“ und damit auf ein „Tun“. Dieser Konstruktionsprozess muss allerdings als riskantes Unterfangen für den Einzelnen/die Einzelne verstanden werden: Es geht nicht um ein Mehr an Optionen, welche man für sein eigenes Leben inszeniert und munter zusammenbastelt, vielmehr muss das eigene Leben, die eigene Biografie und Identität zunehmend mehr ohne gesellschaftliche „Drehbücher“ in Eigenverantwortung von Subjekten bewältigt werden. Erfahrungen des Scheiterns, des Ausschlusses sowie des „Nicht-teilhabe-Könnens“ an gesellschaftlichen Prozessen müssen in der Folge in den Blick genommen werden. Hieraus ergeben sich im Folgenden Fragen, die schließlich auf sozialpädagogische Überlegungen verweisen:

- (1) Wie gelingt es Subjekten, sich durch die erarbeiteten Identitätspassungen Handlungsfähigkeit zu sichern?
- (2) Wie gelingt es den Subjekten, ein „Gefühl von Identität“ für ihre Identitätskonstruktionen zu entwickeln?
- (3) Welche Bedeutung haben Gefühle wie Zugehörigkeit und Anerkennung für die Identitätsarbeit? Welche Rolle spielen hierbei Andere?
- (4) Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Ergebnis der Identitätsarbeit und den psychischen, sozialen und materiellen Ressourcen einer Person? (vgl. ebd., 60f).

Diese Fragen sind auch in Hinblick auf die Analyse der Romanfigur Susie der Bär bedeutsam und werden in Kapitel 6. thematisiert.

Exkurs: „Gelingende Identität“

Aus diesen Überlegungen zur Passungsleistung leitet sich die Frage ab, ob es so etwas wie eine gelingende Identität unter den oben formulierten gesellschaftlichen Bedingungen der Enttraditionalisierung, Pluralisierung usw. geben kann. Was ein erfülltes, sinnvolles und gutes Leben ausmacht, ist eine uralte menschliche Frage; ihre Beantwortung gründet letztlich in der subjektiven Auffassung jedes Einzelnen und jeder Einzelnen (vgl. Keupp et. al. 2002, 276). Schon die Entscheidung, mit welchem Maßstab dieses „Gelingen“ gemessen werden kann, ist methodisch wie auch ethisch schwer zu klären. Auch bleibt die Frage offen, ob es überhaupt einen „objektiven“ Maßstab des „Gelingens“ geben kann (vgl. ebd., 274).

In Bezug auf die in der Einleitung formulierte Fragestellung und in Hinblick auf die Romanfigur Susie der Bär greife ich im Folgenden auf eine Definition von Keupp et. al. zurück: „Gelungene Identität ermöglicht dem Subjekt das ihm eigene Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit“ (ebd., 274).

Wichtig ist hier allerdings, dass diese genannten Modi in einem dynamischen Zusammenhang gesehen werden müssen, die auch in Widerstreit geraten können. Demnach kann „gelungene Identität“ nicht als Zustand der Spannungsfreiheit gedacht werden, sondern mehr als temporärer Zustand einer gelungenen Passung (vgl. ebd., 276). Grundsätzlich muss sich hierbei der Fokus auf die Fähigkeiten und Ressourcen des Subjekts sowie auf die soziale Umwelt, die eine gelingende Identität unterstützen und fördern kann, richten. Ebenso müssen gleichzeitig Hindernisse und Erschwernisse in den Blick genommen werden. Diese werden in den folgenden Überlegungen zu sozialpädagogischen Implikationen noch thematisiert.

4.4 Sozialpädagogische Implikationen

Im folgenden Kapitel werden die nun formulierten theoretischen Überlegungen zu Prozessen der Identitätskonstruktion aus einer sozialpädagogischen Perspektive betrachtet. Konsequenzen und Implikationen, die sich hieraus für die Sozialpädagogik ableiten lassen können, werden nach kurzen einführenden Überlegungen exemplarisch anhand von drei Beispielen diskutiert. Sozialpädagogischen Konsequenzen ergeben sich hierbei:

- (1) für Entwicklungs- und Bildungsprozesse,
- (2) für Teilhabechancen des Einzelnen/der Einzelnen an der Gesellschaft, sowie
- (3) in Bezug auf die Handlungskompetenz von Subjekten und deren sozialen Integration.

Anhand dieser aufeinander verweisenden und sich gegenseitig bedingenden Themenstellungen werden im Anschluss grundsätzliche sozialpädagogische Überlegungen andiskutiert und angedacht.

4.4.1 Einführende Überlegungen

Sozialpädagogik als Theorieprojekt fragt nach den Problemlagen, welche Gesellschaften für die eigene Reproduktion und für das Aufwachsen ihrer Mitglieder erzeugen. Sie macht damit allgemein zum Thema, wie eine Gesellschaft Bedingungen organisiert, unter denen ihre Mitglieder aufwachsen. Dies passiert in einer doppelten Perspektive: Zum einen richtet sich der Blick auf die gesellschaftliche Reproduktion und somit auf ihre soziale und kulturelle Stabilität und Integration als System, zum anderen gilt der Blick den Bedingungen, unter denen sich Individuen überhaupt entwickeln können (vgl. Winkler 2003, 76).

„Dabei stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von materiellen Voraussetzungen für dieses Aufwachsen wie nach den Entwürfen, in welchen Gesellschaften und ihre Mitglieder sich selbst thematisieren, mithin nach dem, was die in ihr möglichen und geforderten Selbstkonzepte und normativen Vorstellungen erwarten. Sozialpädagogik sucht also nach den Bedingungen und Möglichkeiten, die Spannung zwischen der gesellschaftlichen Anforderung an individuelle Subjektivität, kollektiv zugeschriebenen Lebenslagen und der in ihnen dementierten Möglichkeit individueller Subjektivität bewältigen zu können“ (ebd.).

Aus diesen Überlegungen leitet sich nun die Frage ab, was die in Kapitel 4.3 beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungsprozesse einer als postmodern titulierten Gesellschaft für die Sozialpädagogik bedeuten könnten:

- Wie wirken sich diese auf die Felder aus, die historisch, sozial und kulturell konstituiert und organisiert werden, um Erziehung zu leisten? (vgl. Winkler 2006, 223)
- Wie wirken sich diese auf Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozesse aus?
- Wie organisiert eine sich wandelnde Gesellschaft das Auf- und Hineinwachsen der nachfolgenden Generation und wie werden diese zu stabilen und selbstständigen Persönlichkeiten? (vgl. Rauschenbach 1999, 232)
- Wie geht eine Gesellschaft mit der Existenz sozialer Ungleichheit sowie normativen Abweichungen um, und wie bewältigt sie die destabilisierenden psycho-sozialen Krisen und soziokulturellen Ungewissheiten? (vgl. ebd.)

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass die Pädagogik und damit die Reflexion und Organisation von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen vor einer neuen Situation steht: „Denn zum ersten Mal müssen Entwicklungs-, Lernprozesse, Aneignung und Bildung in einer Gesellschaft bewältigt werden, die weder in ihren Bedingungen noch in ihren Perspektiven scharf gesehen werden (...)“ (Winkler 2006, 207). Diese Fragen und Überlegungen werden im Folgenden exemplifiziert.

4.4.2 Entwicklungs- und Bildungsprozesse

In Kapitel 4.3 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die gesellschaftlich und kulturell tradierten Grundlagen, welche eine soziale Einbindung und Verortung des Menschen ermöglichen, mehr und mehr wegbrechen. Subjekte erfahren sich demnach zunehmend als gesellschaftlich „entbettet“: Sie müssen sich selbst – ihre Identität und Biografie – ohne gesellschaftliches Drehbuch konstruieren.

Michael Winkler merkt dazu an:

„Entbettung, das für das postmoderne Subjekt entscheidende Geschehen meint, dass die Gewissheitsgrundlagen und Rahmungen des Aufwachsens wie des alltäglichen Lebens schwächer werden. Damit ist weniger der Wert- und Orientierungsverlust ethisch-moralischen Handelns gemeint (...). Das Problem stellt sich basaler und dringlicher: Weil jene elementaren, soziales Handeln steuernden Guidelines zurückgenommen werden, müssen die Subjekte sich selbst reflexiv „erkennen“ wie auch individuell für die jeweilige Situation rekonstruieren, wenn nicht erst aufbauen“ (Winkler 2006, 213).

Dies wirkt sich im Besonderen auf die Bedingungen von Entwicklungs-, Lern-, und Bildungsprozessen aus. Die beschleunigte Wandlungs- und Differenzierungsdynamik der Gesellschaft der Postmoderne führen dazu, dass Verbindlichkeiten, die für den Sozialisationsprozess als unabweislich scheinen, zunehmend verloren gehen.

Michael Winkler beschreibt die Auswirkungen dieser gesellschaftlichen Veränderungsprozesse der Pluralisierung und Individualisierung auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse einzelner Subjekte folgendermaßen:

„Auf Kinder und Jugendliche, auf Menschen in Entwicklungs- und Bildungsprozessen wirkt sich dies mit paradoxen Effekten aus. So zerbrechen die Voraussetzungen und Rahmen von Erziehung, das vorpädagogische Moment, in welchem Vermittlung schon stattgefunden hatte und Bildung möglich wurde. *Entbettung*, von Erwachsenen zu ertragen, wirkt in der *Entwicklung* von Menschen katastrophal. (...) Entwicklungspsychologisch und pädagogisch sind stabile Verhältnisse nötig; wir müssen uns eine Welt aneignen können, die uns innerlich dann zur Verfügung steht und uns schützt. Weil aber Aneignung Zeit benötigt, darf der Aneignungsgegenstand im

Zeitraum der Aneignung nur wenig variieren. Eben diese Sicherheit und die damit gegebene Gewissheit im Aneignungsprozess brechen weg: Kinder und Jugendliche, *Zöglinge* erleben Instabilität, Mehrdeutigkeit, Unsicherheit, Veränderung des Gegenstands, den sie doch begreifen sollen“ (ebd., 208).

Winkler plädiert in diesem Zusammenhang dafür, dass diese Erfahrungen von Pluralität(en) und Veränderung(en) im pädagogischen Zusammenhang eine Klärung der Werte und Normen, welche für eine Gesellschaft gelten sollen, nötig macht.

„Eben diesen Pluralität verlangt Aufmerksamkeit für die strukturellen Grundbedingungen von Erziehung: Verlässlichkeit und Verbindlichkeit, sichere, bergende Verhältnisse und die Möglichkeit zu eigener Erfahrung und Wirksamkeit, Berücksichtigung von Entwicklungsprozessen, des eigentümlichen Hin und Her im Aufbau von Persönlichkeiten, Ordnung und Konflikt“ (ebd., 15).

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, *ob* und in Folge *wie* in diesen Erfahrungen der „Entbettung“ und in den Erfahrungen des Verlusts von „Guidelines“ Bildungsprozesse möglich werden.

Bildung lässt sich nach Hans-Christoph Kollers bzw. Rainer Kokemohrs Auffassung als Transformationsprozess lesen, „in dem das Welt- und Selbstverständnis eines Menschen durch die Konfrontation mit neuartigen Problemen eine weit reichende Veränderung erfährt“ (Koller/Marotzki/Sanders 2007, 7). Bildung – also das, was pädagogisches Handeln ermöglichen und befördern soll – kann „als Prozess grundlegender Transformation der Art und Weise verstanden werden, in der Menschen sich zu Welt und zu sich selbst verhalten“ (Koller 2007a, 50). In diesem Sinne *kann* Bildung sich immer dann vollziehen,

„wenn Menschen Erfahrungen machen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen. (...) Bildungsprozesse bestehen in der Entstehung neuer Formen, neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren bisherigen Bearbeitung die bisherigen Figuren des Welt und Selbstverhältnisses nicht ausreichen“ (ebd.).

Aus diesem Verständnis leitet sich ab, dass Bildungsprozesse aus der Erfahrung des „Nicht-bewältigen-Könnens“ entstehen – aus der Erfahrung des Scheiterns an einem Problem, aus dem „Nicht-greifen“ gegebener Problemlösungsstrategien. Bildungsprozesse werden in dieser Bildungsauffassung demnach negativ begründet. Gleichzeitig kommt dabei in den Blick, dass – ganz allgemein gesprochen – Bildungsprozesse es mit der Entstehung von Neuem zu tun haben: mit der Entstehung neuer Formen des Welt- und Selbstverständnisses (vgl. ebd.). „Wie auch immer man die Frage nach dem Ziel pädagogischen Handelns beantwortet – in jedem Fall soll es dazu beitragen, dass Heranwachsende *neue* Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen erwerben“ (ebd.). Welcher Art diese Transformationen sind, wird hierbei nicht thematisiert.

Diese Auffassung von Bildungsprozessen erweist sich in Bezug auf meinen Überlegungen zur Identitätskonstruktion als hilfreich: In einer Welt, die zunehmend komplexer und pluralistischer wird und in welcher sich ein immer rascherer gesellschaftlicher Wandel vollzieht, sind Menschen immer häufiger mit Problemen konfrontiert, zu deren Bearbeitung ihre bisherigen (Problemlösungs-) Möglichkeiten und Strategien nicht mehr ausreichen (vgl. ebd., 51). Es wird deutlich, dass diese Bildungsauffassung zeitdiagnostische und -kritische Momente aufweist.

Hieraus lässt sich nun die Frage ableiten, ob sich in den Konstruktionsleistungen des Subjekts der eigenen Identität(en) auch ein Anlass- oder Ausgangspunkt für Bildungsprozesse ausmachen lässt. Auf den ersten Blick könnten sich diese Überlegungen auf die Romanfigur Susie der Bär anwenden lassen: Sie ist konfrontiert mit einer Problematik – der Frage, wie sie mit der erlebten Vergewaltigung umgehen soll – und konstruiert sich „ein neues Welt- und Selbstverhältnis“ in Form der Schutzidentität eines Bären. Anders formuliert: Kann Susie der Bärs Problemlösungsstrategie, sich eine Schutzidentität als Bär(in) zu konstruieren, als Ausgangspunkt für einen Bildungsprozess gelesen werden?

Nach Hans-Christoph Koller ergeben sich für eine mögliche Theorie solcher transformatorischen Bildungsprozesse grundlegender Figuren des Welt- und

Selbstverhältnisses drei wesentliche Fragen, die im Folgenden für die Betrachtung der Romanfigur Susie der Bär bedeutsam sein könnten:

- (1) Wie lassen sich diese neuartigen Erfahrungen oder auch neuartigen Problemlagen, die als Anlass oder Herausforderung für Bildungsprozesse angesehen werden, theoretisch genauer bestimmen? Lassen sich in weiter Folge – im Zusammenhang mit gesellschaftlichen und historischen Konstellationen – typische Herausforderungen formulieren, deren Bearbeitung Bildungsprozesse erforderlich macht?
- (2) Welche begrifflichen Konzepte sind geeignet, die Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnissen von Subjekten theoretisch zu fassen?
- (3) Wie kann diese Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses näher beschrieben werden, in welcher Bildung besteht – wie kann die Entstehung von „Neuem“ beschrieben werden? (vgl. Koller 2007a, 51; Koller 2007b, 70).

Diese Überlegungen können in dieser Arbeit nicht ausschöpfend behandelt werden, ihre Bearbeitung würde den Rahmen der Arbeit sprengen. In Kapitel 7. wird im inhaltlichen Ausblick dieses Thema noch einmal aufgegriffen.

4.4.3. Teilhabechancen an der Gesellschaft

In Kapitel 4.3 wurde herausgearbeitet, dass die Forderung, eine eigene Identität – ein eigenes Leben – zu konstruieren, als eine Art „paradoxe Zwang“ gelesen werden muss. Der Prozess der Identitätskonstruktion kann als gesellschaftlicher Freisetzungsprozess beschrieben werden; er bedeutet einerseits einen Zugewinn an individueller Gestaltungskompetenz, andererseits impliziert er deren Notwendigkeit und in weiterer Folge auch den Zwang zur eigenständigen Gestaltung der Biografie und Identität.

Der Blick muss sich nun im Besonderen auf die Risiken und Gefahren richten, die sich hierbei für die einzelnen Subjekte ergeben können. Im Kontext der Individualisierung und Pluralisierung von Lebensformen sind Ressourcen und damit auch die Chancen und

Risiken für die einzelnen Subjekte ungleich verteilt. Dies gilt in der Folge auch für die Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Im Folgenden werden nun Identitätskonstruktion(en) und gesellschaftliche Teilhabe zusammengedacht.

Der Prozess der Individualisierung und somit des „Losgelöst-Seins“ aus gesellschaftlichen Sicherheitsnetzen kann für die einzelnen Subjekte zu prekären Lebenslagen führen. Die Erfahrung(en) des Ausschlusses an gesellschaftlichen Prozessen trifft nicht nur jene Personengruppen, die am äußeren Rand der Gesellschaft leben; vielmehr muss zunehmend von einem Ausschluss an gesellschaftlicher Teilhabe von der Mitte der Gesellschaft gesprochen werden. Diese Entwicklung wird von Martin Kronauer mit dem Begriff der „Exklusion“ beschrieben. Die Kategorie Exklusion verweist demnach vom „*Rand* ins *Zentrum* der Gesellschaft, auf die Konstitutionsbedingungen und den Wandel von sozialer und politischer Ungleichheit. Sie schärft damit das Bewusstsein für neue soziale und politische Problemlagen“ (Kronauer 2006, 29). Ausgrenzung muss nach Kronauer heute weniger als eine Ausgrenzung *aus* der Gesellschaft, sondern vielmehr als Ausgrenzung *in* der Gesellschaft verstanden werden. Ausgrenzung stellt demnach ein gesellschaftliches Ungleichheitsverhältnis besonderer Art dar, denn die Ausgegrenzten „sind Teil der Gesellschaft, auch wenn sie nicht an ihr *teilhaben*“ (ebd.).

Identität – verstanden als Herstellungsprozess, in welchem neue Lebensformen erprobt und eigener Lebenssinn entwickelt werden (muss) – ist neben sozialen und psychischen auf materielle Ressourcen angewiesen (vgl. Keupp et. al. 2002, 276). Eng damit verbunden ist die Überlegung, dass gesellschaftliche Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse zu einer Labilisierung des Lebenslaufes beitragen und dadurch zu einer Zunahme prekärer Lebenslagen führen können: Sie können zu einem Ansteigen der Armutgefährdung und Armut führen (vgl. Knapp 2008, 16). Diese Überlegungen verweisen auf die soziale Frage der Chancengleichheit in Bezug auf die Teilhabechancen an gesellschaftlichen Prozessen. Im Hinblick auf die Romanfigur Susie der Bär ist die Frage nach der Teilhabe an der Gesellschaft ein zentrales Motiv: in

ihrem „Bär-Sein“ kann sie als exkludierte Person gelesen werden. Diese Überlegungen werden in Kapitel 6. noch ausführlich thematisiert.

Gerade in einer sich zunehmend fragmentierenden und individualisierenden Welt bedarf es unterschiedlicher Ressourcen, um eigene Identität(en) zu konstruieren. Neben materiellen Ressourcen braucht es auch spezifische Beziehungs- und Verknüpfungsfähigkeiten – also soziale und psychische Ressourcen sowie soziale Integration und Anerkennung –, die zur Handlungsfähigkeit der Subjekte beitragen (vgl. Keupp 1994, 344f; Keupp et. al 2002, 278).

Allerdings sind diese Ressourcen ungleich verteilt, nicht alle Subjekte verfügen über die gleichen Ausgangsbedingungen für geforderte Identitätskonstruktion(en). In diesem Zusammenhang ist Bildung von zentraler Bedeutung, was hier allerdings nicht weiter ausgeführt werden kann, da es den Rahmen der Fragestellung überschreitet.

4.4.4 Lebensbewältigung, Handlungsfähigkeit und sozialen Integration

Aus den bisherigen Überlegungen zu Entwicklungs- und Bildungsprozessen sowie den Überlegungen zu Teilhabechancen an der Gesellschaft deutete sich die Frage nach der Handlungsfähigkeit des einzelnen Subjekts bereits an. Der Fokus dieses Kapitels liegt auf der Betrachtung der Handlungsfähigkeit von Subjekten und der Frage, wie diese mit dem Prozess der Identitätskonstruktion(en) zusammengedacht werden kann. Hierbei wird auf das Konzept der biografischen Lebensbewältigung von Lothar Böhnisch Bezug genommen.

Böhnisch postuliert, „dass der soziologische Befund der Risikogesellschaft im sozialpädagogischen Konzept der biografischen Lebensbewältigung seine Entsprechung findet“ (Böhnisch 2001, 30). Er geht dabei noch einen Schritt weiter und weist darauf hin, dass das Individualisierungstheorem das Bewältigungskonzept geradezu herausfordert (vgl. ebd.).

„Mit der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensverhältnisse ist die soziale Welt kontingent geworden, steht nicht mehr nur die unbedingte und selbstverständliche Anpassung an bzw. die Abweichung von vorgegebene(n) Normen und tradierte(n) Sozialmuster(n), sondern die multiple Suche nach biografischer Handlungsfähigkeit im Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit psychosozialen Problemen und Konflikten“ (ebd.).

Hieraus leitet sich ab, dass biographische Lebensbewältigung im Sinne des Strebens nach psychosozialer Handlungsfähigkeit des einzelnen Subjekts verstanden wird. Im Individualisierungstheorem ist auch die These enthalten, dass Menschen in Prozessen sozialer Freisetzung nach neuen Formen sozialer Integration suchen – denn der Mensch ist immer existenziell auf andere Menschen angewiesen (vgl. ebd., 29).

„Lebensbewältigung meint in diesem Zusammenhang das Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit in Lebenssituationen, in denen das psychosoziale Gleichgewicht – Selbstwert und soziale Anerkennung – gefährdet ist. Lebenskonstellationen werden von den Subjekten dann als kritisch erlebt, wenn die bislang verfügbaren personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung nicht mehr ausreichen“ (ebd., 31).

Diese Überlegungen verweisen auf die in Kapitel 4.4.2 dargestellte Auffassung von Bildung als Transformationsprozess, wie er u.a. von Koller argumentiert wird. Bildungsprozesse können sich demnach dann vollziehen, wenn Menschen mit Problemstellungen konfrontiert werden, zu deren Bearbeitung ihre bisherigen Welt- und Selbstverhältnisse nicht ausreichen (vgl. Koller 2007a, 50). Bei Böhnisch wird Lebensbewältigung als Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit angesichts von Situationen, in welchen das psychosoziale Gleichgewicht – der Selbstwert wie auch die soziale Anerkennung – gefährdet ist, gelesen (siehe oben).

Beiden Theorien ist gemeinsam, dass die Erfahrung des Scheiterns oder „Nichtbewältigen-Könnens“ von Problemen als Ausgangspunkt von Veränderung und der Entstehung von Neuem (im weitesten Sinne) angesehen wird. Vor dem Hintergrund der Ausführungen Kollers eröffnet sich (auch) hier ein Blick auf Erfahrungen des

Scheiterns als Ausgangspunkte für Bildungsprozesse bzw. auf sozialpädagogische Lernorte.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen zum Thema der Identitätskonstruktion eröffnet sich nun die Frage, ob Identitätskonstruktion(en) zu vermehrter Handlungskompetenz führen kann. Diese Frage wird die Analyse der Romanfigur Susie der Bär in Kapitel 6. leiten.

4.5 Zusammenfassende Darstellung

Im folgenden Abschnitt werden die Überlegungen des Kapitels noch einmal zusammenfassend darstellen.

(1) Unter Bezugnahme auf Michael Winkler wurde die gegenwärtige Zeitdiagnose als Postmoderne beschrieben. Die Zeitdiagnose „Postmoderne“ wird in dieser Arbeit nicht als ein Epochenbegriff verwendet, sondern vielmehr als eine Art heuristisches Konzept und *eine* Möglichkeit der Gegenwartsbeschreibung und -analyse.

(2) Es wurden die gesellschaftliche Veränderungsprozesse im Kontext der Postmoderne näher betrachtet. Gesellschaftliche wie auch soziale Verortungen und Einbindungen des Menschen brechen immer mehr weg. Es ist zunehmend die Aufgabe des einzelnen Subjekts, das eigene Leben wie auch die eigene Identität selbst und ohne gesellschaftliche „Drehbücher“ zu konstruieren.

(3) Im Folgenden wurde Identitätskonstruktion in Anlehnung an Heiner Keupp et. al. als aktive Passungsleistung des Subjekts zwischen inneren Wünschen und Vorstellungen und den äußeren gesellschaftlichen Anforderungen dargestellt. Identitätskonstruktion muss demnach als alltägliche Identitätsarbeit sowie als biographisch offener, nicht abzuschließender Prozess angesehen werden. Dieser Herstellungsprozess von eigener Identität ist in erster Linie nicht ein Optionsraum

für die Gestaltung des eigenen Lebens – er muss vielmehr als Notwendigkeit bzw. als Zwang gelesen werden und birgt Gefahren und Risiken für die einzelnen Subjekte.

(4) Nach dieser Darstellung der Begriffes „Identitätskonstruktion“ wurden grundlegende sozialpädagogische Überlegungen hierzu formuliert und anschließend exemplarisch an drei Beispielen verdeutlicht.

In einem ersten Schritt wurde hierbei zum einen herausgearbeitet, welche Auswirkung diese gesellschaftlichen Veränderungsprozesse auf Entwicklungs- und Bildungsprozesse bergen. Zum anderen wurde angedacht, ob diese gesellschaftlichen Veränderungsprozesse Ausgangspunkte für Bildungsprozesse darstellen.

In einem zweiten Schritt wurden Teilhabechancen des Subjekts an der Gesellschaft reflektiert.

In einem dritten Schritt wurde die Handlungsfähigkeit des einzelnen Subjektes thematisiert. Dabei wurde die Frage aufgeworfen, in wie weit Identitätskonstruktion(en) zu einer Zunahme an Handlungsfähigkeit führen kann/können. Im Folgenden wird dies in Bezug auf die Romanfigur Susie der Bär untersucht.

5. Methodisches Vorgehen zur exemplarischen Analyse der Romanfigur

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den methodischen Überlegungen, welche für die exemplarische Analyse der Romanfigur wesentlich sind. Dieses Kapitel schließt thematisch an das Kapitel 2. an, in welchem das Nahverhältnis von Literatur und Pädagogik thematisiert wurde. Die „sozialpädagogische Lesart“ des Romans orientiert sich an einem pädagogisch hermeneutischen Verfahren, bei welchem ein sinnhaftes Verstehen des Textes durch eine methodisch durchdachte Textanalyse erlangt wird. Das folgende Kapitel lässt sich in drei Abschnitte unterteilen:

- (1.) In Abschnitt (5.1) werden Vorüberlegungen zur (sozial)pädagogischen Betrachtung literarischer Texte thematisiert.
- (2.) Sodann werden in Abschnitt (5.2) methodischen Überlegungen zur sozialpädagogischen Lesart eines literarischen Textes fokussiert.
- (3.) Um schließlich in Abschnitt (5.3) im Rückgriff auf die theoretischen Überlegungen erkenntnisleitende Fragen aufzustellen, an welchen sich die exemplarische Analyse der Romanfigur orientiert.

5.1 Vorüberlegungen

Im Hinblick auf die (sozial)pädagogische Betrachtung von Literatur erscheint es wesentlich, auf grundsätzliche Vorüberlegungen hinzuweisen, welche die exemplarische Analyse eines literarischen Textes leiten sollen. Diese werden im Folgenden in drei Punkten angeführt:

- (1) Beim Versuch, den literarischen an den pädagogischen Diskurs anzunähern, sollte nach Rita Casale sowohl vermieden werden,

„die Literatur zu pädagogisieren, als auch die Pädagogik zu literarisieren. Nur weil die Literatur, eine gewisse Literatur, heute das ganz Andere, die andere Seite, das

„Draußen“ der Pädagogik darstellt (...) bietet sie für pädagogische Überlegungen eine Herausforderung – könnte sie helfen, einen verfremdeten Blick auf pädagogische Gewissheiten auszubilden“ (Casale 2005, 20).

(2) Daraus ergibt sich, dass es wichtig ist, den literarischen Text in seiner Ganzheit zu erfassen. Zudem bedarf es einer behutsamen Auseinandersetzung mit den ästhetischen Dimensionen des Textes. Gemäß Norbert Ricken soll ein literarischer Text nicht nur als Illustration thematischer und struktureller pädagogischer Fragestellungen gelesen werden, sondern als Erkenntnis und Wahrheitschance eigener Art (vgl. Ricken 2005, 38). Bei der (sozial)pädagogischen Betrachtung ist die Besonderheit des literarischen Textes, seine eigene Logik, seine Literarizität bzw. Fiktionalität, Sprache und ästhetische Dimension nicht auszuklammern. Ein literarischer Text soll auch nicht als „bloßes“ Rohmaterial für die Untersuchung außerliterarischer Probleme benützt werden (vgl. Koller 2005, 95). Er soll nicht auf seinen Inhalt reduziert und/oder als Übungsfeld für pädagogische Interpretationsversuche angesehen, sondern vielmehr in seiner Ganzheit erfasst und in seinen Besonderheiten berücksichtigt werden.

(3) Es ist wichtig zu beachten, dass bei der Analyse des Textes nicht spekulativ über den Text hinaus interpretiert wird. Es ist demnach wesentlich, am Text zu bleiben (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007, 43).

5.2 Zum methodischen Vorgehen

Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit wurden bereits wesentliche methodische Grundüberlegungen zur Analyse eines Textes bearbeitet. Diese werden im Folgenden unter Bezugnahme der methodischen Grundsätze der hermeneutischen Textinterpretation, wie sie bei Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier argumentiert werden, in drei Schritten zusammengefasst (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007, S. 41-47).

(1) In einem ersten Schritt wurde eine diplomarbeitsrelevante Fragestellung formuliert (vgl. Kapitel 1.), welche den Zugang zum Text und der zentralen Thematik deutlich macht. Diese Fragestellung ermöglicht eine überprüfbare – und damit von anderen LeserInnen nachvollziehbare – Textanalyse. Hermeneutische Textinterpretation erfolgt immer im Rückgriff auf eine bestimmte Fragestellung sowie aus einer bestimmten Betrachtungsperspektive heraus – also aus einem mehr oder weniger bewussten Vorverständnis des zu interpretierenden Sachverhalts (vgl. Rittelmeyer/Parmentier 2007, 43). In der formulierten Fragestellung wird demnach ein bestimmtes Vorverständnis deutlich – etwa dass sich literarische Texte dazu eignen, (sozial)pädagogische Themenstellungen zu beschreiben, wie auch die Idee, dass sich anhand der Romanfigur Prozesse der Identitätskonstruktion verdeutlichen lassen.

(2) In einem zweiten Schritt wurde die Bedeutung der formalen Merkmale des Textes herausgearbeitet (vgl. Kapitel 3.). Der Blick richtete sich dabei auf den Autor und die historische Einteilung des Werkes, die Erzählsprache, die Stil- und Strukturelemente, sowie die Motive und Themenstellungen des Romans u.a.

(3) In einem dritten Schritt erfolgte eine Annäherung an den zentralen Begriff der Identitätskonstruktion als analytische Kategorie in einer sozialpädagogischen Auseinandersetzung; der zu beobachtende Gegenstand und zentrale Begrifflichkeiten wurden definiert (vgl. Kapitel 4.).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Aufgabe, Prozesse der Identitätskonstruktion in Form einer direkten Textanalyse anhand der Romanfigur Susie der Bär sichtbar zu machen. Obwohl sich viele PädagogInnen mit dem Verhältnis von Pädagogik und Literatur beschäftigt haben, ist „(...) doch ein mehr oder weniger eindeutiger Befund, wie sich denn nun literarische Texte pädagogisch fruchtbar lesen lassen, nicht erkennbar“ (Ricken 2005, 36).

Das weitere methodische Vorgehen – die exemplarische Analyse der Romanfigur Susie der Bär in Hinblick auf Prozesse der Identitätskonstruktion – orientiert sich an den methodischen Anregungen der Sammelbände „Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane“ sowie dem 2009 erschienenen Folgeband „Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II.“, literarische Texte in Hinblick auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zu untersuchen.

5.3 Das Erstellen erkenntnisleitender Fragen

Für die exemplarische Analyse der Romanfigur Susie der Bär werden im Folgenden im Rückgriff auf die theoretischen Überlegungen der vorangegangenen Kapitel erkenntnisleitende Fragen formuliert:

- (1) Wer ist Susie der Bär? Wie wird die Figur beschrieben? Was passiert?
- (2) Wie nimmt sich die Figur Susie der Bär selbst wahr? Welche Selbstbeschreibungen finden sich im Roman?
- (3) Wie konstituiert sich die Figur? Wie wird der subjektive Herstellungsprozess von Susie dem Bären beschreiben?
- (4) Wie wird der Prozess der Identitätsarbeit als individuelle Verknüpfungsarbeit der einzelnen Sinnelemente beschrieben?
- (5) Wie wird das Thema der Identitätskonstruktion verhandelt? Diese Frage umfasst das Erzählverfahren, die Sprache wie auch ästhetische Dimensionen des Textes. Ebenso soll die Art und Weise, wie Selbst, Andere und Welt begriffen werden, thematisiert werden.
- (6) Wie kommt Identität und Konstruktion von Identität in den Blick?
- (7) Wie lassen sich die Beschreibungen der Figur als Transformations- und Selbstveränderungsprozesse bildungstheoretisch/sozialpädagogisch auswerten?
- (8) Welche sozialpädagogischen Überlegungen in Bezug auf Identitätskonstruktion ergeben sich aus dem Text?

6. Exemplarische Analyse der Romanfigur

Im Rückgriff auf die bisherigen Überlegungen werden im Folgenden unter Bezugnahme auf die erkenntnisleitenden Fragen relevante Textstellen im Roman, welche Identitätskonstruktion von Susie der Bär fokussiert, analysiert.

6.1 Susie der Bär

Susie der Bär wird das erste Mal im Roman in den Briefen von Freud an Win Berry erwähnt:

„ICH HABE ENDLICH EINEN SCHLAUEN BÄREN GEFUNDEN (schrieb Freud)“
(Irving 1984, 258).

„(...) DER BÄR WIRD DIR GEFALLEN. MIT EINEM SCHLAUEN BÄREN SIEHT ALLES GANZ ANDERS AUS. (...)“ (ebd., 268).

„(...) WARTE NUR, BIS DU DEN BÄREN SIEHST: NICHT NUR SCHLAU SONDERN AUCH *JUNG!* WAS FÜR EIN TEAM WIR ABGEBEN WERDEN!“
(ebd., 269).

„(...) SOGAR DER BÄR IST GLÜCKLICHER – ER IST AUCH FROH, DASS IHR KOMMT. DER BÄR HEIßT ÜBRIGENS SUSIE. VIELE GRÜßE VON SUSIE UND MIR, FREUD“. 'Susie?' fragte Franny. 'Ein Bär, der *Susie* heißt?' sagte Frank. Es schien ihn zu stören, daß es kein deutscher Name war oder daß der Bär in Wirklichkeit eine *Bärin* war“ (ebd., 304).

Susie der Bär's erster Auftritt im Roman erfolgt bei der Ankunft der Berry Familie in der Eingangshalle des Hotels in Wien. Bis zu diesem Zeitpunkt ist die Figur Susie noch völlig geheimnisumwittert:

„Wir erwarteten Freud, aber Freuds Bären hatten wir vergessen. Lilly hatte nicht erwartet, ihn in der Eingangshalle zu sehen – ohne Ketten. Und keiner von uns erwartete, ihn auf der Couch beim Empfangsschalter zu finden, die kurzen Beine

übereinandergeschlagen, mit den Füßen auf einem Stuhl; es sah aus, als lese er in einer Zeitschrift (sichtlich ein „schlauer Bär“, wie Freud ja auch behauptet hatte), bei Lillys Schrei jedoch flog ihm das Heft aus den Pfoten, und er nahm eine bärenmäßige Haltung ein. Er schwang sich von der Couch und trottete seitwärts zum Empfangsschalter, ohne uns weiter zu beachten, und wir sahen, wie klein er war – eine gedrungene, klein gewachsene Gestalt; nicht länger oder höher als ein Labradorhund (dachten wir alle), aber wesentlich plumper, dick um die Mitte, mit mächtigem Hinterteil und starken Armen. Er richtete sich auf seinen Hinterbeinen auf und versetzte der Klingel am Empfangsschalter einen so fürchterlichen Hieb, daß das feine *ping!* vom dumpfen Aufprall der Pratze zugedeckt wurde“ (ebd., 315).

In dieser Passage werden Susie der Bär's Erscheinung und Gebärden deutlich. Der Berry-Familie wie auch sämtlichen anderen, wenn auch spärlichen Gästen den Hotels ist nicht klar, dass sich bei dem Bären um eine junge, in einem Kostüm verkleidete Frau handelt. Susie der Bär ist in der Rolle als Bär(in) sehr authentisch und überzeugend. Sie konstruiert ihre Identität über ein „bärenhaftes“ Auftreten. In der folgenden Passage wird Susie der Bär's Identität ein Stück weit geklärt:

„Ich bin Frank“ sagte Frank nervös zu dem Bären und hielt die Hand hin; dann versuchte er mit beiden Händen die Pfote des Bären zu ergreifen, um sie zu schütteln. „Behalt deine Hände für dich, Kleiner“, sagte der Bär zu Frank, und mit einem flinken, kurzen Hieb schlug er Franks Arme auseinander. (...) „Wie haben Sie das geschafft?“ wollte Franny von Freud wissen. „Wie haben Sie dem Bären das Reden beigebracht?“ „Mir bringt keiner das Reden bei, Schätzchen“, sagte Susie der Bär und drückte den Kopf gegen Frannys Hüfte. Lilly kreischte: „Der Bär redet, der Bär redet!“ „Sie ist ein *schlauer* Bär!“ rief Freud. „Hab ich's euch nicht gesagt“. „Der Bär redet!“ schrie Lilly hysterisch. „Ich schrei wenigstens nicht“, sagte Susie der Bär. Und dann gab sie alle Bemühungen auf, sich bärenartig zu gebärden; aufrecht und mürrisch ging sie zur Couch zurück – von wo Lillys erster Schrei sie aufgestört hatte. (...) „Susie kommt aus Michigan“, sagte Freud, als ob damit alles erklärt sei. „Aber sie hat in New York studiert. Sie ist sehr schlau.“ „Ich war am Sarah Lawrence College“, sagte der Bär, „aber dann bin ich ausgestiegen. Ein richtig elitärer Scheißbladen ist das“, sagte sie (...) „Es ist ein *Mädchen!*“ sagte Vater. „Ein Mädchen in einem Bärenfell!“ „Eine *Frau!*“,

sagte Susie. „Vorsicht.“ Und das 1957 – Susie war ein Bär, der seiner Zeit voraus war. „Eine Frau in einem Bärenfell“, sagte Frank, während Lilly sich neben mich schob und mein Bein umklammerte. „Es gibt keine schlaunen Bären“, sagte Freud düster. „Bis auf diese Sorte hier.“ (...) Uns beschäftigte Susie der Bär – in der Tat ein schlauer Bär, und zudem ein Blindenbär. Jetzt, wo wir wußten, daß sie kein echter Bär war, kam sie uns plötzlich größer vor; in unseren Augen wuchsen ihr neue Kräfte zu. Sie ersetzte Freud mehr als nur die Augen, dachten wir; möglicherweise war sie auch sein Herz und sein Verstand“ (ebd., 318f).

Diese Passage macht deutlich, dass es sich bei Susie der Bär um eine junge Frau handelt – eine schlaue junge Frau, die verkleidet in einem Bärenkostüm lebt. Die Zuschreibung „ein schlauer Bär“, die hier von Freud getroffen wird, findet sich auch in Susie der Bär's Selbstbeschreibung wieder:

„(...) *Ich* bin schließlich nicht blind. Ich habe Augen im Kopf. Und außerdem bin ich ein schlauer Bär“ (ebd., 480).

6.2 Das Bärenkostüm als Schutzidentität

Im Roman werden zwei Erlebnisse geschildert, welche das Bärenkostüm als eine Art (Schutz)Maske und als eine Art „Schutzidentität“ lesbar machen.

„Keine Angst“, sagte Susie. „So oft wasche ich mich nicht.“ Das wußten wir bereits. Es war nicht unbedingt ein Bärengeruch, aber es war ein herber, salziger, kräftiger und nachhaltiger Geruch, und als sie ihren Bärenkopf abnahm und wir zum erstenmal ihre dunklen, feuchten Haare sahen – ihr blasses, pockennarbiges Gesicht und ihre verstörten nervösen Augen -, fanden wir, als Bär sei sie uns doch lieber. „Was ihr da seht“, sagte Susie, „sind die wüsten Folgen einer Akne – das Elend meiner Teenagerjahre. Ich bin der Prototyp des Mädchens, von dem sie sagen: „Nicht schlecht, wenn man ihr einen Sack über den Kopf stülpt“. „Mach dir nichts draus“, sagte Frank. „Ich bin homosexuell. So toll werden meine Teenagerjahre auch nicht werden.“ „Na ja, du bist wenigstens attraktiv“, sagte Susie der Bär. „Eure ganze Familie ist *attraktiv*“, sagte sie und warf uns allen einen boshafte Blick zu. „Ihr werdet euch vielleicht auch

diskriminiert fühlen, aber ich kann euch sagen: am schlimmsten diskriminiert werden immer noch die Häßlichen. Ich war schon ein häßliches Kind, und ich werde immer häßlicher, mit jedem verfluchten Tag“ (ebd., 327).

Diese Passage offenbart eine wesentliche Selbstbeschreibung von Susie der Bär: Sie nimmt sich selbst als „hässlich“ wahr. Ihr Aussehen war ein Grund dafür, diskriminiert zu werden. Die Aussage „Nicht schlecht, wenn man ihr einen Sack über den Kopf stülpt“ verweist darauf, dass das Bärenkostüm als eine Art (Schutz)Maske gelesen werden kann. Sie ist „nicht schlecht“ – vielmehr ist sie schlau, wenn sie sich einen Sack bzw. ein Bärenfell über den Kopf stülpt. Das Motiv der Maske zum Schutz gegen Diskriminierung wird im Folgenden noch genauer ausgeführt und durch ein weiteres Erlebnis verdichtet:

„Susie schlief auf der Couch, (...); auf ihrem Gesicht lag ein fast heiterer Ausdruck – Susie war nicht annähernd so häßlich, wie sie immer glaubte. Franny hatte mir erzählt, daß Susies scherzhafte Bemerkung, sie sei der Prototyp des Mädchens, von dem sie sagen: „Nicht schlecht, wenn man ihr einen Sack über den Kopf stülpt“, in Wirklichkeit nicht sehr lustig war; die zwei Männer, die sie vergewaltigt hatten, hatten ihr tatsächlich einen Sack über den Kopf gestülpt – „damit wir dich nicht ansehen müssen“, hatten sie zu ihr gesagt. Grausamkeiten dieser Art können jeden Menschen zu einem Bären machen“ (ebd., 455f).

Hier wird deutlich, dass das Erlebnis der Vergewaltigung eine hohe identitätsstiftende (Aus)Wirkung auf Susie der Bär hatte. Vor dem Hintergrund der Vergewaltigung kann das Bärenkostüm als eine konstruierte Schutzidentität gelesen werden. Diese Lesart stützt die in Kapitel 4.4.2 formulierten Überlegungen, Krisensituationen als Ausgangspunkt für die Entstehung von neuen Welt- und Selbstverhältnissen anzusehen. Die Vergewaltigung der Romanfigur Susie der Bär kann als eine Erfahrung interpretiert werden, im Kontext derer ihre bisherigen Bewältigungsstrategien scheitern; ihr vorherrschendes Welt- und Selbstverhältnis wird grundlegend erschüttert. Ausgehend von dieser Erfahrung konstruierte sich Susie der Bär eine Schutzidentität – eine neue Figur des Welt- und Selbstverhältnisses, um dieses Erlebnis zu bewältigen. In

Anlehnung an die Überlegungen Kollers zu Bildung als Transformationsprozess eröffnet sich die Frage, ob diese Form der Identitätskonstruktion als ein Ausgangspunkt für einen Bildungsprozess angesehen werden kann (vgl. Koller 2007a, 50; Kapitel 4.4.2).

Aufgrund dieser Gewalt- wie auch Diskriminierungserfahrungen konstruierte sich Susie der Bär eine Rolle, die sie stark macht und ihr Handlungsspielraum ermöglicht. Das Bärenkostüm und mehr noch der Bär als solcher stehen symbolisch für ein gefürchtetes und gefährliches Wesen: Niemand würde es wagen, sich mit einem Bären anzulegen – und noch konkreter: Niemand würde es wagen, einen Bären (erneut) zu vergewaltigen. Hier findet sich auch das Motiv einer Rollenumkehr: Durch das Bärenkostüm wird Susie der Bär zu einer „Täterin“ und bleibt nicht länger das Opfer. Durch die konstruierte Identität eines Bären erlangt sie Autonomie. Sie wird handlungsfähig und bleibt nicht länger passiv und ausgeliefert.

In Anlehnung an das (Lebens-) Bewältigungskonzept von Böhnisch lässt sich das Bärenkostüm als Ausdruck des Strebens nach subjektiver Handlungsfähigkeit bzw. als eine Form der Lebensbewältigung interpretieren. Die Erfahrung der Diskriminierung und Vergewaltigung kann in dieser Lesart als Situation angesehen werden, in welcher das psychosoziale Gleichgewicht, der Selbstwert wie auch die soziale Anerkennung der Romanfigur gefährdet ist (vgl. Böhnisch 2001, 31; Kapitel 4.4.4).

Diese Betrachtung stützt die oben formulierte These, Krisenerfahrungen als Ausgangspunkt für Veränderung und die Entstehung von Neuem anzusehen. Vor diesem Hintergrund kann das Anlegen eines Bärenkostüms als ein Möglichkeit interpretiert werden, Handlungsspielraum und in der Folge Autonomie zu erlangen.

Susie der Bärs Konstruktion einer „Bärenidentität“ kann hier als aktive Passungsleistung zwischen ihren inneren Wünschen und Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Anforderungen an sie gelesen werden. Dies passiert in einem Kontext, der als „Entbettung“ beschrieben werden kann – Angaben zu Susie der Bärs Vergangenheit fehlen, welches sich durch ihre fehlende Eingebundenheit in eine Familie, eine gesellschaftliche Klasse und eine eindeutige Geschlechtszuordnung zeigt. Dies steht synonym für eine postmoderne Lebenswirklichkeit. Susies Konstruktion der

„Bärenidentität“ kann demnach als Ausdruck der Notwendigkeit zu Selbstherstellung und Selbstgestaltung einer eigenen Identität gelesen werden (vgl. Kapitel 4.)

Susie der Bär Tätigkeit als „vollstreckende Gewalt“ im Hotel macht ihre Identitätskonstruktion als eine tägliche Identitätsarbeit sichtbar: Ihre Aufgabe ist es, im Hotel für Ordnung zu sorgen – wenn nötig auch mit Gewalt:

„Susie der Bär war die vollstreckende Gewalt. Wenn die Radikalen durch Störenfriede von der Rechten belästigt wurden, wenn es im Flur und im Treppenhaus zu heftigen Wortgefechten kam, wenn irgendein Faschist der neuen Welle losbrüllte: „Nichts ist frei!“ - wenn ein kleiner Haufen von Protestlern in die Halle kam und auf einem Spruchband forderte, das Symposium über Ost-West-Beziehungen solle sich verziehen ... in den Osten –, all das waren Situationen, in denen Freud sie brauchte, sagte Susie. „Raus hier, ihr reizt den Bären!“ schrie dann Freud. Manchmal half erst ein tiefes Knurren und eine kurze Attacke“ (ebd., 328).

In diesem Zusammenhang ist der Ort des Hotels, in dem Susie der Bär als Bär(in) lebt und arbeitet, von besonderer Bedeutung. Interessant ist hierbei, dass Hotels „uneigentliche“ Heime –

„Wohnstätten auf Zeit und insofern Orte des Übergangs [sind]. Ihre Schutzfunktion ist daher eine labile, was sich auch in dem Mangel an Privatheit und der für sie typische Anonymität zeigt. Sie verweisen damit eher auf die *Illusion* von Geborgenheit, die in ihrem trügerischen Charakter Gefährdungsmomente impliziert, womit die Störanfälligkeit des Ortes weiter erhöht wird“ (Weiß 2002, 121; Anmerkung KG).

Im Kontext des Romans kann das Hotel zugleich auch als psychologischer Ort verstanden werden: als der fremde und chaotische Ort der Adoleszenz bzw. im Roman als jener Ort, wo Sexualität und Gewalt gelebt werden. Das Hotel wird verkörpert durch die gewalttätigen Terroristen und die Prostituierten – beide spiegeln in je unterschiedlicher Weise von der Gesellschaft ausgeschlossene Personen wieder. Susie der Bär, die sich selbst aufgrund ihrer Hässlichkeit diskriminiert und ausgeschlossen fühlte, findet sich nun an einem Ort wieder, an dem „Exkludierte/Ausgeschlossene“ arbeiten: die Prostituierten, die durch ihre Tätigkeit am Rande der gesellschaftlichen

Akzeptanz leben, sowie die Terroristen, die sich bewusst aus der Gesellschaft ausschließen

Gleichzeitig eröffnet das Hotel Susie der Bär Entfaltungsmöglichkeiten sowie Freiräume, die außerhalb der Norm liegen. Innerhalb des Hotels ist ihre Identität als Bär(in) akzeptiert und für den Hotelbetrieb wichtig. Schwierig ist es für sie, außerhalb des Hotels und auch außerhalb ihres Bärenkostüms zu bestehen, wie folgende Passage deutlich macht:

„Susie mochte Partys sowieso nicht; wenn sie als Bär hinging, konnte sie mit keinem reden, und wenn sie nicht als Bär hinging, schien keiner daran interessiert, mit ihr zu reden“ (ebd., 428).

Diese Passage macht die Ambivalenz der Bärenidentität sichtbar: Obwohl Susies „Bär-Sein“ im Hotel akzeptiert und wichtig ist, schließt es sie jedoch außerhalb des Hotels an einer Teilhabe an der Gesellschaft aus. So ermöglicht die Bärenidentität Susie einerseits die Bewältigung ihrer erlebten Vergewaltigung, sie verleiht ihr Handlungsfähigkeit, eine Integration und Teilhabe an der Gesellschaft wird allerdings nur teilweise möglich (siehe Kapitel 4.4.3).

Nach Böhnisch steht aus Sicht des Individuums vor der Integrationsfrage in die Gesellschaft die Bewältigungsfrage – und somit die Wiedererlangung der Handlungsfähigkeit. Daraus ergibt sich, dass die Wiederherstellung der Handlungsfähigkeit nicht immer gleich mit einer Lösung der Integrationsproblematik einhergehen muss. Um in Krisensituationen handlungsfähig zu bleiben, wird möglicherweise eine normwidrige Lösung angestrebt und die soziale Desintegration noch verstärkt (vgl. Böhnisch 2001, 33). In Susie der Bär's Fall wählt sie durch die Konstruktion einer „Bärenidentität“ keine normwidrige Lösung ihres Problems – allerdings verstärkt ihre Lösung das Gefühl der Desintegration und der Exklusion an der Gesellschaft. Erst als die Berry Familie in ihr Leben tritt, wird die Frage der Integration und Teilhabe für Susie der Bär immer wesentlicher, und es gelingt ihr schließlich, diese Integration schrittweise zu verwirklichen.

Das Hotel bietet Susie der Bär – ähnlich wie das Bärenkostüm – einen Schutzraum, in welchem sie akzeptiert wird und eine Aufgabe zu erfüllen hat. Sie wird „ernst genommen“ und besitzt Autorität und Autonomie. Dies wird in folgender Passage klar veranschaulicht:

„Schon komisch“, sagte Susie. „Ich bin eigentlich kein großer Kämpfer, aber niemand versucht, sich mit einem Bären anzulegen. Ich brauche so einen Kerl nur zu packen, und schon kugelt er sich zusammen und fängt an zu wimmern. Ich brauche die Schweine nur *anzuhauchen*, ich brauche sie nur ein bißchen Gewicht spüren zu lassen. Keiner wehrt sich, wenn du ein Bär bist“ (ebd., 328).

Susie der Bär's Bemerkung: „Keiner wehrt sich, wenn du ein Bär bist“ scheint für das Verstehen des Bärenkostüms als Schlüsselsatz zu fungieren. Diese Passage macht deutlich, dass die „Bärenidentität“ Susie der Bär Handlungsfähigkeit ermöglicht und sie ein Gefühl von Identität für ihre Identitätskonstruktion entwickelt. Wesentlich erscheint in diesem Zusammenhang die Überlegungen zur Rollenumkehr und der Verschiebung der passiven zur aktiven Eigenleistung von Susie der Bär. Dies wird in der folgenden Passage verdeutlicht:

„Was Lilly einmal über sie sagte, ist mir in Erinnerung geblieben. „Man kann sich über Susie lustig machen, weil sie Angst davor hat, einfach Mensch zu sein und sich mit anderen Menschen – wie sie sagen würde: - *auseinandersetzen* zu müssen. Aber wie viele Menschen empfinden genauso, haben aber nicht die Phantasie, etwas dagegen zu tun? Es mag ja doof sein, als Bär durchs Leben zu gehen“, sagte Lilly, „aber du mußt zugeben, daß es Phantasie erfordert“ (ebd., 391).

6.3 Der Entwicklungsverlauf von Susie der Bär

Die folgende Passage macht den Entwicklungsverlauf der Romanfigur deutlich und zeigt auf, dass die Geschichte als eine Entwicklungsgeschichte einer jungen Frau gelesen werden kann (vgl. Kapitel 3.3.3) Susie der Bär spricht hier über Frannys Umgang mit ihrer erlebten Vergewaltigung:

„*Natürlich* hat sie Angst“, sagte Susie zu Frank und mir, als wir zum Stanhope rasten. „Aber sie muss damit fertig werden. Die *Angst* ist eine der ersten Phasen, meine Lieben. Wenn sie diese verflückte Angst überwinden kann, dann kommt die *Wut*. Und wenn sie erst mal wütend ist“, sagte Susie, „dann ist sie aus dem Größten raus. Ihr braucht nur mich anzusehen“, erklärte sie, und Frank und ich sahen sie an und schwiegen“ (ebd., 515).

Susie der Bär beschreibt aus ihrer Sicht drei Phasen der Verarbeitung einer Vergewaltigung: Zuerst ist da die Angst – etwa vor einer erneuten Vergewaltigung oder dem/n Täter/n –, diese Angst verwandelt sich schließlich in Wut auf den/die Täter; und dann „ist man aus dem Größten heraus“ (Irving 1984, 515). Susie der Bär beschreibt diese Entwicklungsschritte hier in Bezug auf ihre Freundin Franny – aber auch in Hinblick auf ihr eigenes Leben lässt sich dieser Entwicklungsverlauf in Form dieses Dreierschritts auffinden. Susie der Bär hat als Reaktion auf die erlebte Vergewaltigung wie auch aus Angst vor einer Wiederholung dieser Gewalterfahrung die Identität eines Bären zugelegt, denn schließlich legt sich niemand mit einem Bären an. Gleichzeitig bietet ihr die konstruierte „Bärenidentität“ aber auch die Möglichkeit, mutig und wild zu sein. Diese Überlegung zeigt sich in Bezug auf ihre Tätigkeit, Männer aus dem Hotel zu verweisen – seien es nun die Freier der Prostituierten oder die Terroristen und Faschisten, die sie in Zaum hält. Ihnen gegenüber ist sie nicht ohnmächtig oder ausgeliefert, ihnen gegenüber kann sie aggressiv und gewalttätig sein.

In der folgenden Passage hat sich Chipper Dove (der Footballcaptain, der einst Franny vergewaltigt hat) bei Franny gemeldet, um ihr einen Besuch abzustatten. Franny ängstigt sich vor diesem Besuch; gleichzeitig ist ihr auch klar, dass sie sich Chipper Dove und ihrer Angst stellen will und muss. Gemeinsam mit ihren Geschwistern und Susie der Bär erstellt sie einen Plan, um sich an Chipper Dove zu rächen:

„Was willst du tun, Franny?“ fragte Lilly. „Wir tun alles, was du willst, Franny“, sagte Frank. „Überleg mal, was du *willst*, was nach deinen Vorstellungen passieren soll“, sagte Susie der Bär zu Franny. Franny schauderte, ihre Zähne klapperten. Es war zum

Ersticken in der Suite, aber Franny war starr vor Kälte. „Ich will ihn umbringen“, sagte Franny leise. (...) „Ihn umbringen“, wiederholte sie und über dem Park begann es hell zu werden. „Er könnte *überall* sein da draußen“, sagte sie und blickte hinaus in die wachsende Helligkeit. „Dieses Schwein!“ schrie sie plötzlich. „Ich will ihn umbringen!“ (ebd., 515f).

„Und schließlich sagte Franny: „Mir *liegt* nichts daran, ihn umzubringen. Ich will ihm nur einen Schrecken einjagen“, sagte sie. „Ich will ihm *angst* machen“, sagte sie und zitterte plötzlich; sie fing an zu weinen. „Er hat *mir* wirklich angst gemacht!“ heulte sie. „Ich hab *immer noch* Angst vor ihm, Herrgott noch mal“, sagte sie. „Ich will diesem Dreckskerl einen Schrecken einjagen, ich will ihm die Angst zurückgeben!“ sagte Franny. „Das lässt sich hören“, sagte Susie der Bär. „Jetzt setzt du dich endlich damit auseinander.“ „Vergewaltigen wir ihn doch!“ sagte Frank. „Wer hat dazu schon Lust?“ fragte Lilly. „Ich würde es tun – der *Sache* wegen“, sagte Susie. „Aber selbst mit mir hätte er seinen Spaß daran. Männer sind in diesem Punkt echt fies“, sagte Susie. „Sie können dich vielleicht nicht ausstehen, aber ihr *Pimmel* mag dich trotzdem.“ „Wir *können* ihn nicht vergewaltigen“, sagte Franny. (...) „Selbst wenn wir eine Möglichkeit fänden, ihn zu vergewaltigen“, sagte Susie, „selbst wenn wir den perfekten Vergewaltiger für ihn aufreiben könnten, würde ich immer noch behaupten, es wäre nicht dasselbe: der Ficker würde irgendwie seinen Spaß daran haben.“ Und dann meldete sich Lilly, die Autorin, zu Wort. Unsere kleine Lilly, die Schöpferische: sie hatte die größte Phantasie. „Er hätte keinen Spaß daran, wenn er glauben müsste, er werde von einem *Bären* vergewaltigt“, sagte Lilly“ (ebd., 518).

Dieses Ereignis stellt für die Figur Susie der Bär ein Schlüsselereignis und schließlich einen Wendepunkt in der Geschichte dar: Susie der Bär simuliert die Vergewaltigung von Chipper Dove. Schon im Vorfeld der Racheaktion ist die identitätsstiftende Wirkung dieses Ereignisses für allen Beteiligten klar:

„Ich habe mich noch nie so stark als Bär gefühlt“, sagte Susie zu uns, während sie auf allen vieren im Zimmer auf und ab ging. „Heute bist du ganz Bär, Susie“, sagte ich zu ihr. „Der *Bär in dir*, Susie, kommt heute aus dir *raus*“, sagte Lilly zu ihr“ (ebd., 524).

6.4 Ablegen der „Bärenidentität“ und Konstruktion einer neuen Identität

Nach der erfolgreichen Inszenierung und der Flucht des völlig verängstigten Chipper Dove wird klar, dass Susie der Bär ihre Rolle als Bär(in) zu Ende gespielt hat und sie nun die zweite Verarbeitungsstufe – jene der Wut – überwunden hat:

„Susie der Bär nahm den Bärenkopf ab; sie würde ihn nie mehr *nötig* haben. Künftig trug sie das Bärenkostüm nur noch zum Spaß. Sie blickte Chipper Dove direkt in die Augen. (...) Susie der Bär hatte die Rolle zu Ende gespielt; sie hatte ihre Bärenrolle endgültig ausgeschöpft; sie behielt das Bärenkostüm nur aus sentimentalischen Gründen und zur Belustigung von Kindern – und natürlich für Halloween“ (ebd., 534f).

Nach Susie der Bär formulierten Dreierschritt der Verarbeitung einer Vergewaltigung hat sie nach diesem Ereignis die zweite Stufe der Wut überwunden und ist nun „aus dem Größten raus“ (Irving 1984, 515) Es gelingt ihr, das Bärenkostüm abzulegen und wieder ein Leben als Mensch bzw. als Frau zu leben. Schließlich schafft es Susie der Bär am Ende des Romans, sich selbst zu überwinden und John Berry – dem Ich-Erzähler der Geschichte – ihre Liebe zu gestehen. Sie kann so ihrem Wunsch nachgeben, eine Beziehung zu führen. Für diese Begegnung schlüpft sie noch einmal in ihr Bärenkostüm. In der folgenden Passage wird dies verdeutlicht:

„Susie?“ sagte ich. „Dachte schon, du kämst nie drauf“, sagte sie. „Susie!“ rief ich und wandte mich ihr zu und erwiderte ihre Umarmung; nie war ich glücklicher gewesen sie zu sehen. (...) „Heiliger Strohsack“, sagte Susie, „ich wollte dich nur treffen, bevor es hell wird, ich wollte bei dir sein, solange es noch dunkel ist. Herrgott noch mal, und ich muß gestern etwa um die Mittagszeit in New York losgefahren sein, und jetzt fängt’s gleich an zu dämmern, verückt noch mal“, sagte sie. „Und ich bin ganz kaputt“, fügte sie hinzu; sie fing an zu weinen. „Ich schwitze wie ein Schwein in diesem blöden verückten Kostüm, aber ich rieche so fürchterlich und sehe so schrecklich aus, daß ich mich nicht traue, das Ding auszuziehen.“ „Zieh’s aus“, sagte ich ihr. „Du riechst richtig gut.“ „Hör bloß auf“, sagte sie und heulte weiter. Aber sie nahm dann doch den Bärenkopf ab und verschmierte mit den Pfoten die Tränen im Gesicht, bis ich ihre Pfoten festhielt und sie eine Weile auf den Mund küßte. Ich glaube mit den

Heidelbeeren lag ich richtig: für mich schmeckte Susie nach wild wachsenden Heidelbeeren. „Du schmeckst richtig gut“, sagte ich ihr. „Hör bloß auf“, murmelte sie, aber sie ließ zu, daß ich ihr vollends aus dem Bärenkostüm half. Es war wie eine Sauna da drin. Mir wurde bewußt, daß Susie gebaut war wie ein Bär, und sie war so sehr in Schweiß gebadet, daß sie aussah wie ein Bär, der gerade aus einem See stieg. Mir wurde klar, wie sehr ich sie bewunderte – wegen ihrer Bärenartigkeit, wegen ihres komplizierten Mutes. „Ich habe dich sehr gern, Susie“, sagte ich und kroch, nachdem ich meine Tür zugemacht hatte, wieder zu ihr ins Bett. „Beeil dich, es wird bald hell“, sagte sie, „und dann siehst du wie häßlich ich bin.“ „Ich kann dich jetzt schon sehen“, sagte ich, „und ich finde dich schön.“ „Wenn du mich davon überzeugen willst, wirst du dich sehr anstrengen müssen“, sagte Susie der Bär“ (ebd., 577f).

An dieser Passage wird sichtbar, dass Susie nun dabei ist, ihre „Bärenidentität“ abzulegen und sich eine neue Identität zu konstruieren. Zugleich verweist sie auf die Unabgeschlossenheit der Identitätskonstruktion und macht diese als einen biographisch offenen Prozess sichtbar (vgl. Kapitel 3.3.3; 4.).

Es wird deutlich, dass die Berry-Kinder eine wichtige Funktion für Susie der Bär haben. Diese haben sie in ihrem „Bär-Sein“ akzeptiert und gleichzeitig in ihre Identitätskonstruktion(en) unterstützt. So gesehen können die Berry-Kinder als IdentitätshelferInnen für Susie der Bär angesehen werden. Dies wird gerade am Schluss des Romans deutlich, als Franny und ihr Mann Junior Jones Susie der Bär und John ihr Kind anvertrauen, damit sie es aufzuziehen. Am Ende des Romans leitet Susie der Bär im leer stehenden Hotel „Arbuthnot-by-the-Sea“ ein erfolgreiches Vergewaltigungs-Notrufzentrum. Dies verdeutlicht, dass Susie der Bär einen Reifungs- und Entwicklungsprozess durchlebt hat: Sie hat ihre „Bärenidentität“ abgelegt und ist nun dabei, eine neue Identität zu konstruieren. Am Ende des Romans kann die Figur Susie der Bär als Beispiel für eine vorerst gelungene Identität gelesen werden. Es wird allerdings auch deutlich, dass Susies „Identitätsprojekt“ nicht als abgeschlossen zu betrachten ist, was sich u.a. in der bevorstehenden Erziehungsaufgabe – das Kind von Franny aufzuziehen – ankündigt.

7. Fazit und Ausblick

Vor dem Hintergrund der exemplarischen Analyse der Romanfigur Susie der Bär wird im Folgenden die Fragestellung der Arbeit beantwortet; zudem werden weiterführende Fragestellungen, die sich aus der Bearbeitung des Themas eröffnen, im inhaltlichen Ausblick skizziert. Die diplomarbeitsrelevante Fragestellung lautete:

Wie zeigen sich Prozesse der Identitätskonstruktion im zeitgenössischen Roman am Beispiel der Romanfigur Susie der Bär in John Irvings „Das Hotel New Hampshire“?

Folgende Unterfragestellungen haben sich hieraus ergeben:

- (1) Stellt die Analyse der Romanfigur ein hilfreiches Instrument der Beschreibung von Prozessen der Identitätskonstruktion dar?
- (2) Welche sozialpädagogischen Implikationen ergeben sich in theoretischer wie methodologischer Hinsicht aus dieser Analyse?

7.1 Beantwortung der Fragestellung(en)

Die Beantwortung der Fragestellung(en) umfasst sieben Punkte:

- (1) Die exemplarische Analyse der Romanfigur Susie der Bär macht den Konstruktionsprozess von Identität der Theorie entsprechend sichtbar. Die Romanfigur verfügt somit über einen Modellcharakter, um den Entwicklungsaspekt der Identitätskonstruktion – wie er vor allem von Keupp et. al betont wird – zu veranschaulichen. Die Romanfigur Susie der Bär unterstreicht den Prozess der Identitätskonstruktion als eine alltägliche Identitätsarbeit und markiert diesen als einen biographisch un abgeschlossenen Prozess, welcher als individuelle Verknüpfungsbearbeitung thematisiert wird. Durch den Verlauf der Geschichte und das

Zu-Wort-Kommen von Susie der Bär wird die Konstruktion ihrer „Bärenidentität“ nachvollziehbar und in ihrem prozesshaften Charakter verstehbar: Susie der Bär erscheint zu Beginn als Opfer, das sich eine Identität als Bär(in) konstruiert, schließlich als Täterin und helfende Professionalistin; zum Abschluss des Romans kündigt sich eine Rolle als zukünftige Mutter an. Zudem veranschaulicht die Romanfigur Identitätskonstruktion als Passungsleistung zwischen der inneren und äußeren Welt. Die Darstellung macht deutlich, dass diese Passungsleistung als ambivalenter und nicht leicht zu verwirklichender Prozess angesehen werden muss.

(2) Als bedeutsamer Befund der exemplarischen Analyse der Romanfigur eröffnet sich in dieser Darstellung der Identitätskonstruktion ein Blick auf eine Art „Schutzidentität“, welche für die sozialpädagogische Theoriebildung bedeutsam ist. Der Identitätskonstruktionsprozess als eine aktive und kreative Leistung des Subjekts beschreibt im Falle der Romanfigur Susie der Bär eine Strategie der (biografischen) Lebensbewältigung. Über diese Identitätskonstruktion erlangt die Romanfigur zunehmend Handlungsspielraum, sie kann mittels dieser Schutzidentität erlebte traumatische Erfahrungen überwinden. Die Romanfigur befindet sich zu Beginn des Romans in einer Lebenssituation, in welcher ihr psychosoziales Gleichgewicht bzw. ihr Selbstwert als gefährdet gelesen werden kann. Über die Konstruktion einer „Schutzidentität“ als Bär(in) erlangt sie Autonomie und Stabilität. Vor diesem Hintergrund kann die „Bärenidentität“ als eine Form der Lebensbewältigung – als ein Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit – interpretiert werden (vgl. Kapitel 4.4.4; 6.2).

Der Roman eröffnet zudem den Blick auf einen „Schutzraum“ – jenen des Hotels –, welcher Susie der Bär als Lebens- und Arbeitsplatz dient, in welchem sie akzeptiert ist und einer Tätigkeit nachgeht, welche sie in ihrer „Schutzidentität“ festigt. „Schutzidentität“ und „Schutzraum“ ist im Roman „Das Hotel New Hampshire“ gemeinsam, dass ihre Schutzfunktion labil und ambivalent ist.

Aus einer sozialpädagogischen Lesart stellt sich die Frage, welche „Schutzidentitäten“ bzw. „Schutzräume“ „gelingende“ subjektive Identitätskonstruktionen von Subjekten unterstützen können.

(3) Der Roman verdeutlicht Susie der Bär's Identitätskonstruktion und die damit verbundene erweiterte Handlungsfähigkeit als ambivalent. Denn wiewohl das Bärenkostüm Susie der Bär ein sicheres Auftreten ermöglicht, schließt es sie gleichzeitig an einer gesellschaftlichen Teilhabe aus. Unter diesem Blickwinkel erscheinen sowohl die „Bärenidentität“ sowie der „Schutzraum“ Hotel zwiespältig. Sie bergen sowohl Freiraum und Sicherheit, tragen aber auch zur gesellschaftlichen Exklusion bei. Erst über die Begegnung mit den Berry-Kindern wird die gesellschaftliche Integration von Susie der Bär vorangetrieben.

Zudem macht die exemplarische Analyse sichtbar, dass Susie der Bär keine institutionelle Hilfe zur Lebensbewältigung in Anspruch nimmt, vielmehr nutzt sie Hilfe über ihr soziales Netzwerk. Sie verwirklicht eine autonome und selbstbestimmte, zuweilen durchaus radikale Lösung. In diesem Vorgang verdeutlicht sich ihre Selbstwirksamkeit, ihre Fähigkeit, personale wie kommunikative Ressourcen zu nutzen.

Vor diesem Hintergrund kann Susie der Bär als Akteurin ihres eigenen Lebens gelesen werden. Sie nutzt die Potenziale, welche ihr die zufällige Begegnung mit den Berry-Kindern ermöglicht: sie löst sich von ihrer eigenen Vorgeschichte – und wird zur Gestalterin ihrer eigenen Biografie und Identität.

Die Unabgeschlossenheit dieses Gestaltungsprozesses wird durch das offene Ende und durch eine zum Abschluss des Romans angedeutete neue Identitätskonstruktion von Susie der Bär angezeigt.

(4) Ein weiterer Befund der exemplarischen Analyse der Romanfigur ist, dass Susie der Bär Schlüsselbegriffe einer postmodernen Lebenswelt exemplifiziert. Ihr Lebensentwurf kann als paradigmatisch für die Möglichkeit/den Zwang gelesen werden, eigene Identität und Biografie zu konstruieren (vgl. Kapitel 4.).

Susie der Bär's fehlende Eingebundenheit in eine Familie, ihre nicht beschriebene soziale Herkunft usw. sind synonym für den Verlust von sinnstiftenden sozialen Einbindungen, für eingeschränkte gesellschaftliche Teilhabe und für die Möglichkeit/den Zwang, sich selbst zunehmend ohne Rückgriff auf gesellschaftliche Drehbücher zu konstruieren.

Ihre Geschichte dokumentiert, dass Prozesse der Identitätskonstruktion als riskantes Unterfangen angesehen werden müssen, welche vielfältiger Ressourcen bedürfen. Aus einem sozialpädagogischen Blickwinkel ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass diese Ressourcen ungleich verteilt sind und somit nicht jedes Subjekt über die gleichen Ausgangsbedingungen verfügt.

Die exemplarische Analyse macht in diesem Kontext deutlich, wie wichtig soziale Beziehungen und Bindungen für den Prozess der Identitätskonstruktion sind. Die Berry-Familie und im Besonderen Franny und John Berry können als Identitätshelfer für Susie der Bär gelesen werden. Dies korrespondiert mit sozialpädagogischer Theoriebildung, gemäß welcher Subjekte insbesondere in Zeiten massiveren gesellschaftlichen Wandels intensiver sozialer Bindungen und verlässlicher sozialer Eingebundenheit bedürfen (vgl. Kapitel 4.4.2).

(5) Die formale Analyse des Textes macht deutlich, dass die literarische Darstellung von Susie der Bär eine originäre Beschreibung von Prozessen der Identitätskonstruktion ermöglicht.

Die Besonderheit dieser Darstellung liegt in der Verwendung von Sprache seitens des Autors John Irving. Die Bezugnahme auf märchenhafte Elemente sowie Elemente des Adoleszenz- und Entwicklungsromans schärft und verdeutlicht das zentrale Thema der Identitätskonstruktion. Sie eröffnet die Chance, den Gegenstandsbereich wie auch die Akteurin in einer von Wissenschaft unterscheidbaren Weise zu reflektieren.

Die stilistischen und strukturellen Merkmale dieser literarischen Gattungen verdeutlichen in ihrer je eigenen – und von Wissenschaft klar zu unterscheidenden – Weise und Sprache Themen der „Entwicklung“, des „Erwachsenwerdens“ u.a.; zudem spiegeln sie individuelle wie auch gesellschaftliche Bedingungen dieser Themen wieder (vgl. Kapitel 3.3). Diese Stil- und Strukturmerkmale verfügen demnach über eine zeitdiagnostische wie auch zeitkritische Funktion.

Die formale Analyse des Textes veranschaulicht, dass Literatur wie auch (Sozial)Pädagogik in vielen Fällen ein gemeinsames Themen- und Gegenstandsfeld

bergen, und sie betont die Nachbarschaftsbeziehung zwischen Pädagogik und Literatur (vgl. Kapitel 2.2).

Im Fall der Romanfigur Susie der Bär ist dieses Themenfeld jenes der Adoleszenz und Entwicklung – insbesondere jenes der Identitätssuche und Identitätskonstruktion. Die exemplarische Analyse der Romanfigur macht zudem sichtbar, dass eine literarische Darstellung nicht nur bereits vorhandene Theorien illustriert (etwa die Theorie der Identität als Konstruktionsprozess nach Keupp et al. 2002), sondern über die illustrative Funktion hinaus neue Erkenntnisse erschließen kann: Im Fall von Susie der Bär eröffnet sie den Blick auf die Konstruktion einer „Schutzidentität“, welche für die sozialpädagogische Theoriebildung bedeutsam ist (siehe oben). Der bewusste Wechsel der Textsorte und somit der Einsatz einer inkongruenten Perspektive erweist sich als geeignet, das Phänomen der Identitätskonstruktion(en) in veränderter Weise in den Blick zu bekommen.

(6) Als bedeutsamer Befund der formalen Analyse des Textes zeigt sich, dass die literarische Sprache eine Reihe von Vorzügen birgt: Anhand der Romanfigur wird das Thema der Identitätskonstruktion klar veranschaulicht und in einer hohen Differenziertheit und Konkretheit beschrieben.

Literarische Sprache ermöglicht im Fall der Romanfigur Susie der Bär, eine Innensicht der Romanfigur zu entwickeln. Individuelle (Selbst)Beschreibungen verdeutlichen, wie die Romanfigur sich selbst wahrnimmt und ihre Identität konstituiert. Der subjektive Herstellungsprozess ihrer Identität(en) wird nachvollziehbar, indem das Innenleben von Susie der Bär – ihre Gefühle und Empfindungen – erschlossen wird.

Durch diese Innensicht der Romanfigur werden Verstehensprozesse von LeserInnen gefördert, da die Thematik eindringlich veranschaulicht wird. Zudem bewirkt literarische Sprache, dass sich LeserInnen (stärker) mit der Figur identifizieren; sie ermöglicht ein emotionales Verständnis der Romanfigur Susie der Bär und der Thematik.

(7) Die Besonderheit der literarischen Darstellung liegt darin, *wie* etwas beschrieben wird. Die Geschichte von Susie der Bär kann als Entwicklungsgeschichte gelesen werden, bei welcher der Entwicklungsverlauf der Romanfigur in Zentrum der Darstellung liegt (vgl. Kapitel 3.3.3). Es ist eine Geschichte des Erwachsenwerdens; eine Geschichte darüber, wie wesentlich Bindungen sind; eine Geschichte, die vielzählige Strategien der Lebensbewältigung offenbart. Gleichzeitig lässt sich die Geschichte von Susie der Bär als eine Geschichte des Überlebens, des Gelingens und der Lösung lesen.

Die Romanfigur fungiert als Beispiel für eine vorläufig gelungene Identitätskonstruktion – Susie der Bär verwirklicht ihr eigenes Maß an Kohärenz, Authentizität, Anerkennung und Handlungsfähigkeit (vgl. Keupp et. al. 2002, 274). Diese Lesart stützt die in Kapitel 4.3 formulierten Überlegungen zu einer gelingenden Identitätskonstruktion bzw. einer „gelungenen Identität“. Die exemplarische Analyse der Romanfigur verdeutlicht, dass „gelungene Identität“ nicht als Zustand der Spannungsfreiheit gedacht werden kann, sondern vielmehr als temporärer Zustand einer gelungenen Passung (vgl. Keupp et. al. 2002, 276). Dieses vorläufige Gelingen zeigt sich am Ende des Romans bzw. im „Happy End“ der Geschichte und wird durch die bevorstehende Erziehungsaufgabe und somit den Hinweis auf eine erneute Identitätskonstruktion angedeutet.

7.2 Inhaltlicher Ausblick

Ausgehend von diesen Ergebnissen der formalen und exemplarischen Analyse des Textes wie der Romanfigur Susie der Bär stellt sich eine Reihe von weiterführenden Fragen, die eine sozialpädagogische Relevanz aufweisen. Diese werden im Folgenden in drei Punkten skizziert:

(1.) Die exemplarische Analyse der Romanfigur zeigt, dass als Ausgangspunkt für die Identitätskonstruktion von Susie der Bär eine Krise steht: Ihr Welt- und Selbstverständnis kann als erschüttert gelesen werden. Diese Erfahrung birgt zugleich eine Chance für die Entstehung von Neuem bzw. nach Koller für die

Entstehung von Bildungsprozessen (vgl. Kapitel 4.4.2). Folgende Fragen kommen hierbei in den Blick:

- Kann die Romanfigur Susie der Bär als exemplarisches Beispiel für diese Auffassung von Bildungsprozessen herangezogen werden?
- Wie lässt sich ihr Bildungsprozess beschreiben?
- Bergen Prozesse von Identitätskonstruktion(en) grundsätzlich „Momente“ von Bildungsprozessen, und wie können diese beschrieben werden?
- Welche methodischen Überlegungen ergeben sich diesbezüglich?

(2.) Weiters stellt sich die Frage, wie sich der Befund einer „Schutzidentität“ für die sozialpädagogische Theoriebildung nutzen lässt:

- Welche Formen von „Schutzidentitäten“ sind gesellschaftlich relevant und anerkannt?
- Welche Ressourcen sind für ihre Konstruktion notwendig und erforderlich?
- In welcher Weise kann Sozialpädagogik institutionell zum Aufbau von „Schutzidentitäten“ beitragen?

(3.) Ein weiterer Aspekt von Identitätskonstruktion(en), welcher in dieser Arbeit nicht in den Blick genommen wurde, bezieht sich auf eine genderspezifische Betrachtung der Romanfigur und der Thematik. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lassen sich folgende Fragen formulieren:

- Was lässt sich aus der exemplarischen Analyse der Romanfigur in Bezug auf weibliche Identitätskonstruktionen ablesen?
- Wie kommen diese zustande und wie unterscheiden sie sich von männlichen Konstruktionen?
- Welche Rolle spielen hierbei Erziehung und Gesellschaft?

Grundsätzlich lässt sich formulieren, dass die Pädagogik und im Besonderen ihre Vermittlungsinstanzen wie Familie, Kindergarten, Schule u.a. – jene Orte, an denen Erziehung und Bildung stattfinden – im besonderen Ausmaß Geschlechterbilder und -identitäten tradieren und konstruieren (vgl. Rendtorff/Moser 1999, 16).

In Bezug auf die Romanfigur stellt sich weiters die Frage, inwieweit das Bärenkostüm – und auch der Bär als solcher – als männliche Rolle und männliche Identität gelesen werden kann:

- Verfügt die Gestalt „Bär“ über „typisch“ männlich zugeschriebene Eigenschaften wie etwa Stärke, Aggression, autoritäres Auftreten?
- Was motiviert eine Frau vor diesem Hintergrund, eine tendenziell als männlich attributierte Identität zu konstruieren?
- Welche „typischen“ Geschlechtertrollenzuschreibungen und -erwartungen sind für Subjekte von Bedeutung, wenn sie ihre Identitäten konstruieren?
- Welche Rolle spielt hierbei Erziehung im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Erwartungen an die einzelnen Subjekte?

Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen eröffnet sich eine weitere Lesart der Romanfigur Susie der Bär: Sie lässt sich nicht nur hinsichtlich ihres Subjekt- und Identitätsverständnisses hinterfragen, sondern auch hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Verankerung bzw. hinsichtlich der Herstellung und Aufrechterhaltung von Geschlechtsidentität.

8. Literaturverzeichnis

Baacke, Dieter (1993): Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (Hrsg.) (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München: Juventa. S. 87-125.

Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (1993): Vorwort zur Neuauflage. In: Baacke, Dieter; Schulze, Theodor (Hrsg.) (1993): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München: Juventa. S. 6-10.

Baumann, Zygmunt (1995): Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg: Hamburg Edition.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 10-39.

Beck, Ulrich (1995): Vom Verschwinden der Solidarität. In: Keupp, Heiner (Hrsg.) (1995): Der Mensch als soziales Wesen. Sozialpsychologisches Denken im 20. Jahrhundert. Ein Lesebuch. München: Piper. S. 303-308.

Böhnisch, Lothar (2001): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.

Braun, Hartmut (2000): Irving, John (Winslow). In: Engler, Bernd; Müller Kurt (Hrsg.) (2000): Metzler Lexikon amerikanischer Autoren. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 354-355.

Braun, Hartmut (2004): Literatur als Zerrspiegel: Metafiktion in den Romanen von John Irving. Osnabrück: Der Andere Verlag.

Brumlik, Micha (2003): Sozialpädagogische Forschung und Literaturanalyse. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik (2003) 1Jg. Heft 3: Juventa. S. 241-253.

Casale, Rita (2005): Unverständliche Geschichten. Bemerkungen über das Verhältnis der Pädagogik zur Literatur. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Marcus (Hrsg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transkript. S. 19-34.

Eickelpasch, Rolf; Rademacher, Claudia (2004): Identität. Bielefeld: transcript.

Grossmann, Konrad Peter (2000): Der Fluss des Erzählens. Narrative Formen der Therapie. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Hitzler, Ronald; Honer; Anne (1994): Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 307- 315.

Irving, John (1984): Das Hotel New Hampshire. Zürich: Diogenes.

Irving, John (1996): Die imaginative Freundin. Vom Ringen und Schreiben. Zürich: Diogenes.

Keupp, Heiner (1994): Ambivalenz postmoderner Identität. In: Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hrsg.) (1994): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 336-350.

Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitzscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Straus, Florian (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Knapp, Gerald (2008): Armut, Gesellschaft und soziale Arbeit. Eine Einführung. In: Knapp, Gerald; Pichler Heinz (Hrsg.) (2008): Armut, Gesellschaft und soziale Arbeit. Perspektiven gegen Armut und soziale Ausgrenzung in Österreich. Klagenfurt/Celovec – Ljubljana/Laibach – Wien/Dunaj: Verlag Hermagoras/Mohorjeva. S.16-32.

Koller, Hans-Christoph (2005): Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildungsprozessen. Zu Imre Kerte'sz *Roman eines Schicksallosen*. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Marcus (Hrsg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transcript. S. 93-108.

Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Marcus (2005): Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Marcus (Hrsg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transkript. S. 7- 18.

Koller, Hans-Christoph (2007a): Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In: Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.) (2007): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 49-66.

Koller, Hans-Christoph (2007b): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transkript. S. 69-82.

Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (2007): Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried; Sanders, Olaf (Hrsg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transkript. S. 7-12.

Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Marcus (2009): Einleitung. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Marcus (Hrsg.) (2009): Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II. Bielefeld: transkript. S. 7-14.

Kronauer, Martin (2006): „Exklusion“ als Kategorie einer kritischen Gesellschaftsanalyse. Vorschläge für eine anstehende Debatte. In: Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hrsg.) (2006): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg: Hamburg Edition. S. 27-45.

Lüthi, Max (2008): Es war einmal. Vom Wesen des Volksmärchens. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

May, Anja (2006): Wilhelm Meisters Schwestern. Bildungsromane von Frauen im ausgehenden 18. Jahrhundert. Königstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag.

Mollenhauer, Klaus (2000): „Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“. Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann. In: Dietrich, Cornelia; Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2000): Bildung und Emanzipation. Klaus Mollenhauer weiterdenken. Weinheim und München: Juventa. S. 49-72.

Oelkers, Jürgen (1985): Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Weinheim und München: Juventa.

Oelkers, Jürgen (2009): Korrekturen der Jugend: Beobachtungen an neueren Romanen. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Marcus (Hrsg.) (2009): Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II. Bielefeld: transkript. S. 131-153.

Rauschenbach, Thomas (1999): Das sozialpädagogische Jahrhundert. Analysen zur Entwicklung Sozialer Arbeit in der Moderne. Weinheim und München: Juventa.

Reilly, Edward C. (1991): Understanding John Irving. Columbia: South Carolina Press.

Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hrsg.) (1999): Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte. In: Rendtorff, Barbara; Moser, Vera (Hrsg.) (1999): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich. S. 11- 68.

Ricken, Norbert (2005): „Unersetzbar ist das Wort der Dichter ...“ Systematische Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und Literatur am Beispiel des Romans *Mann und Frau* von Zeruya Shalev. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Marcus (Hrsg.) (2005): Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane. Bielefeld: transkript. S. 35-50.

Rittelmeyer, Christian; Parmentier, Michael (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Stipsits, Reinhold (2009): Hoffnungslose Jugend? Zur Frage nach der Bedeutung und ihren Aufstiegshoffnungen bei Elfriede Jelinek und Paulus Hochgatterer. In: Koller, Hans-Christoph; Rieger-Ladich, Marcus (Hrsg.) (2009): Figurationen von Adoleszenz. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II. Bielefeld: transkript. S. 65- 77.

Von Wilpert, Gero (2001): Sachwörterbuch der Literatur. Stuttgart: Kröner.

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

Weiß, Elke (2002): John Irving und die Kunst des Fabulierens. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Winkler, Michael (2003): Theorie der Sozialpädagogik – Annäherung mit Johann Nestroy. In: Lauermann, Karin; Knapp, Gerald (Hrsg.) (2003): Sozialpädagogik in Österreich. Perspektiven in Theorie und Praxis. Klagenfurt/Celovec – Ljubljana/Laibach – Wien/Dunaj: Verlag Hermagoras/ Mohorjeva. S. 64-91.

Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

Abstract

Diese Arbeit untersucht, wie sich im Roman „Das Hotel New Hampshire“ des Autors John Irving am Beispiel der Romanfigur „Susie der Bär“ das Thema der Identitätskonstruktion abbildet. Der Roman kann als Entwicklungsgeschichte einer jungen Frau gelesen werden, in welcher das zentrale Thema der Identitätssuche und -konstruktion exemplarisch anhand der Romanfigur verhandelt wird. Es wird untersucht, ob und unter welchen Einschränkungen die exemplarische Analyse einer Romanfigur als Beschreibungsinstrument für Identitätskonstruktion(en) dienen kann; zudem wird inhaltlich und methodologisch diskutiert, wie sich die Beschäftigung mit (Erzähl) Literatur aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive begründen lässt.

Der Begriff „Identität“ wird im Kontext gegenwärtiger Theoriebildungen und Diskurse beleuchtet; in Anlehnung an die Überlegungen Keupps et. al. wird der Prozess der Identitätskonstruktion als eine subjektive, alltägliche und biographisch unabgeschlossene Passungsarbeit dargestellt. Aus sozialpädagogischer Sicht werden vor diesem Hintergrund die Konsequenzen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse, für die Teilhabechancen an der Gesellschaft sowie für die Handlungsfähigkeit von Subjekten diskutiert. Die exemplarische Analyse der Romanfigur eröffnet einen Blick auf die Konstruktion einer Art „Schutzidentität“, mithilfe derer die Romanfigur Susie der Bär erlebte Erfahrungen bewältigt und gleichzeitig Handlungsspielraum erlangt. Ihre „Schutzidentität“ kann als eine Form der (biographischen) Lebensbewältigung gelesen werden. Darüber hinaus eröffnet die exemplarische Analyse der Romanfigur die Frage, ob Prozesse der Identitätskonstruktion Momente von Bildungsprozessen bergen.

Abstract

This thesis examines the issue of identity construction based on the figure „Suzie the Bear“ in the novel „The Hotel New Hampshire“ by the author John Irving. The novel can be read as a developmental story of a young woman called „Suzie the Bear“.

The focus of research is if and under which limitations the exemplary analysis of a fictional figure can serve as a descriptive instrument for identity construction(s). It is also being discussed how scientific research of literature can be justified from the perspective of educational science.

The term „identity“ is approached in the context of present-day theory and discourse. Identity construction is viewed as a subjective, and biographical open work. The consequences for developmental processes, for the chance of people to take part in society and for their ability to act, are discussed from a social pedagogical point of view.

The exemplary analysis shows the construction of a „protective identity“ which empowers the figure „Suzie the Bear“ to cope with negative biographical and social experiences and provides her with a certain freedom of action. Furthermore the exemplary analysis raises the question if processes of identity construction inherit educational processes.

Lebenslauf

Name Katharina Grossmann
Geburtsdatum 29.12.1982

Schulische Ausbildung:

1989 – 1993 Volksschule Altenberg
1993 – 1997 Adalbert-Stifter-Übungshauptschule Linz
1997 – 1998 Stifter Realgymnasium Linz
1998 – 2003 BBA für Kindergartenpädagogik

Universitäre Ausbildung:

2003 Studium der Psychologie
2004 Studium der Pädagogik
2008 Erasmusaufenthalt an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Studienbegleitende Tätigkeiten:

2005 Praktikum in der Jugendwohngemeinschaft KIWOZI
Neubaugasse; Wien

2006 Praktikum in der Mädchenberatungsstelle SPRUNGBRETT;
Wien

2007 Tutorium am Institut für Bildungswissenschaft; Wien

2007 Praktikum bei der ARMUTSKONFERENZ; Wien

2007 - 2009 Administrative und organisatorische Mitarbeit bei Projekten
der Armutskonferenz – etwa bei „Sichtbar-Werden“ 2007
und 2009 sowie bei der 7. Armutskonferenz „Schande Armut
-Stigmatisierung und Beschädigung“ 2008

2008 Forschungspraktikum am Lehrstuhl für Allgemeine
Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der
Friedrich-Schiller-Universität Jena

2009 Tutorium am Institut für Bildungswissenschaft, Wien